

A leitura na sala de aula

diálogos com a BNCC

Aurea Zavam
Mônica Serafim
ORGANIZADORAS



EDITORA
Imprensa
Universitária
da UFC



COLEÇÃO
DE ESTUDOS DA
PÓS-GRADUAÇÃO

A leitura na sala de aula

Diálogos com a BNCC



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Reitor

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Francisco Rodrigo Porto Cavalcanti



EDITORA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA DA UFC

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL DA UFC

Presidente

Prof. Paulo Elpídio de Menezes Neto

Conselheiros

Joaquim Melo de Albuquerque

José Edmar da Silva Ribeiro

Felipe Ferreira da Silva

Maria Pinheiro Pessoa de Andrade

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof. Guilherme Diniz Irffi

Prof. Paulo Rogério Faustino Matos

Prof.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante

Aurea Zavam
Mônica Serafim
(Organizadoras)

A leitura na sala de aula

Diálogos com a BNCC



Fortaleza
2023

A leitura na sala de aula: diálogos com a BNCC

Copyright © 2023 by Aurea Zavam e Mônica Serafim

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Editora Imprensa Universitária da UFC

Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Alana Kercia Barros

Normalização bibliográfica

Perpétua Socorro T. Guimarães

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Victor Alencar

Capa

Valdiano Araujo Macêdo



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Editora Imprensa Universitária da UFC – Universidade Federal do Ceará

A leitura em sala de aula [livro digital]: diálogos com a BNCC / Organização de
Aurea Zavam e Mônica Serafim. - Fortaleza: Editora Imprensa Universitária da
UFC, 2023.

6558 kb : il. color. ; PDF

ISBN: 978-85-7485-422-9

1. Linguística 2. Práticas de leitura 2. Mídias digitais 3. Propostas pedagógicas I.
Zavam, Aurea II. Serafim, Mônica III. Título

CDD: 410.1

Elaborado por: Perpétua Socorro Tavares Guimarães – CRB 3 801-98

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
AINDA O ENSINO DE LEITURA... <i>Aurea Zavam</i> <i>Mônica Serafim</i>	15
APRENDIZAGEM DA LEITURA POR ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO <i>Rachel de Moraes D'Ippolito</i> <i>Ricardo Freire da Silva</i> <i>Gênesson Johnny Lima Santos</i> <i>Priscila Caxilé Soares</i>	40
TRILHANDO ESTRATÉGIAS: uma proposta didática para o ensino de leitura <i>Gênesson Johnny Lima Santos</i> <i>Priscila Caxilé Soares</i>	60
A LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Francisco Rogiellyson da Silva Andrade</i> <i>Priscila Sandra Ramos de Lima</i>	73
A NOÇÃO DE INTERAÇÃO E O ENSINO DE COMPREENSÃO TEXTUAL NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS <i>Isabel Muniz Lima</i>	88
O TEXTO MULTIMODAL NA AULA DE PORTUGUÊS: que caminhos levam a uma leitura crítica de charges e memes na formação de leitores? <i>Diltino Ferreira</i> <i>Ticiane Rodrigues</i>	107

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta em aprendizagem cooperativa utilizando anúncios publicitários <i>Alverbênia Maria Alves de Lima</i> <i>Claudênia de Paula Lemos</i>	122
LEITURA CRÍTICA NA WEB: proposta pedagógica de checagem de <i>fake news</i> <i>Marcos Randall Oliveira de Freitas</i> <i>Gerciane Lima de Miranda</i>	138
LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: tecendo novos olhares <i>Aline Soares da Mota</i> <i>Maria Greiciane Mesquita Sousa</i>	151
ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: uma proposta de atividade usando notícias <i>light</i> <i>Francisco Rafael Mota de Sousa</i>	165
LETRAMENTO LITERÁRIO: uma proposta didática para o ensino da literatura no Ensino Médio <i>Adriana Negreiros de Almeida Moraes</i> <i>Lourena Klebia Alves Gomes</i>	187
DAS NOTÍCIAS AOS INFOGRÁFICOS: a retextualização como avaliação da compreensão leitora em língua inglesa <i>João Paulo Rodrigues de Lima</i> <i>Francisco Alerrandro da Silva Araújo</i>	208
AS ORGANIZADORAS	228

APRESENTAÇÃO

O ensino da leitura se tem apresentado como um dos vários desafios da escola, sobretudo, diante do advento de textos, constituídos de semioses diversas, engendrados no contexto virtual. É imperioso que na prática formativa os estudantes e leitores possam compreender as relações de poder que estão por trás da produção textual; necessário se faz, por sua vez, a compreensão além do aspecto literal para que, efetivamente, os seres mobilizem saberes e promovam transformações nas interações sociais.

Compreender é o pressuposto para refletir, conhecer, sentir, delectar-se, ou seja, o aluno-leitor precisa assumir uma atitude responsiva diante do texto, dar respostas de toda ordem a ele, com o fito de incorporar mais um elo na cadeia enunciativa sem fim. Nessa dinâmica, há ressignificação do real, simbolicamente representado, visto que os conhecimentos são refletidos e refratados, e, por conseguinte, uma nova ordem dará lugar ao sujeito discursivo, ideologicamente atravessado, como ao mundo que o cerca.

A escola, portanto, deve ser o local onde o aluno encontre práticas que o levem a desenvolver-se como leitor crítico, que instanciem formas cada vez mais autênticas de acesso ao processo de produção do saber, opondo-se, portanto, às metodologias que promovem a uniformização, a transmissão de conhecimentos e a não valorização da autoria. As práticas de leitura desenvolvidas na escola devem superar o automatismo, o treinamento, a decodificação por si, as atividades que

fomentam somente o reconhecimento das informações na superfície do texto, visando ao aperfeiçoamento da condição de letramento do leitor, condição essa que não se esgota em um determinado nível escolar, mas se torna imprescindível para o exercício da cidadania dentro dos muros da escola e fora deles.

De acordo com essa perspectiva, o livro *A leitura na sala de aula: diálogos com a BNCC*, organizado por Aurea Zavam e Mônica Serafim, professoras-pesquisadoras experientes na área da linguística aplicada, vem contribuir sobremaneira para o ensino da leitura, visto que nele é possível encontrar reflexões sobre as teorias que subsidiaram o eixo da leitura de acordo com as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atividades práticas, vivências que podem se prestar a inspirar ações criativas a serem mediadas pelos docentes da área de linguagem e suas tecnologias, com o fito de promover o (multi)letramento no contexto escolar.

Vale ainda ressaltar que os textos presentes nos capítulos do livro decorrem das discussões, trocas, diálogos fomentados no âmbito da disciplina Compreensão e Produção do Texto Escrito, ministrada pelas organizadoras em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC (PPGLin). Um dos objetivos da disciplina é defender a ideia de que a leitura é uma prática social que se desenvolve no ato, na própria ação. Assim, só se aprende a ler lendo, e, portanto, o ensino da leitura deve pautar-se no fato de que o aluno-leitor apresentar-se-á de maneira singular, com seu repertório uno, com competências e subjetividades variadas. O professor, principal interlocutor deste livro, diante das propostas expostas na obra, tem à mão um material profícuo que lhe possibilitará desenvolver as atividades tal como foram elaboradas ou reinventá-las, reelaborá-las, a partir dos objetivos teóricos e metodológicos demandados pela rotina escolar.

Ao pensar em práticas dinâmicas e significativas acerca do ensino da leitura, a obra em questão presta homenagem à professora Carla Coscarelli. A homenagem é uma forma de coroar, de reconhecer a grande contribuição de uma das maiores pesquisadoras e colaboradoras da Educação Básica deste país. A professora Carla Coscarelli está à frente do projeto de extensão Redigir, vinculado ao Centro de Extensão

da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFMG), que, mensalmente, elabora e disponibiliza atividades calcadas nos multiletramentos, colaborando, de forma incansável, com os professores no desenvolvimento das habilidades e competências de seus alunos quanto ao uso crítico da linguagem.

O Redigir, já implementado há mais de 20 anos, conta com um acervo de vivências (formato *.doc*) baseadas nas teorias linguísticas e educacionais contemporâneas a serem adaptadas às várias realidades educacionais brasileiras. Além de conduzir esse belíssimo projeto, Carla Coscarelli faz jus à homenagem também pelas pesquisas empreendidas concernentes ao ensino da leitura, das tecnologias digitais de informação e comunicação TDICs etc., muitas das quais sistematizadas em livros e artigos publicados.

O livro *A leitura na sala de aula: diálogos com a BNCC* se constitui de 12 capítulos, cujos autores se dedicaram a debater o ensino da leitura na contemporaneidade. Apresenta perguntas como: de que forma é possível tornar a leitura significativa para a realidade escolar? Como planificar as orientações trazidas pela BNCC quanto ao ensino da leitura? De que estratégias de leitura os professores podem se valer para mediar a compreensão leitora? Como ler o texto multimodal? O que se deve levar em conta quanto à leitura de gêneros diversos? Como o campo de atuação interfere no ensino da leitura? Essas e outras questões foram, de certa forma, tangenciadas ao longo da obra, com o intento de disparar reflexões sobre o agir em sala de aula.

No primeiro capítulo, “Ainda o ensino de leitura...”, promove-se a reflexão sobre as concepções de leitura vigentes nos estudos mais antigos até a contemporaneidade. Dessa forma, as autoras revisitaram algumas dessas concepções até chegar àquela com a qual se trabalha na atualidade. A defesa desse levantamento é trazer essas reflexões bem como apontar caminhos para um trabalho com a leitura dentro de um paradigma que dê conta da abrangência e complexidade que é o ato de ler, ou seja, trazer mais luzes para o ensino e, conseqüentemente, para a formação de leitores.

No segundo capítulo, “Aprendizagem da leitura por alunos do ciclo de alfabetização”, apresentam-se alguns aportes teóricos

da neurociência da linguagem e da psicolinguística que explicam como ocorre o processo de aprendizagem da leitura pela criança e como o professor poderá utilizar as pesquisas sobre leitura a fim de melhorar a eficácia com que o sistema de ensino a desenvolve com as crianças. Dessa forma, expõe-se como as habilidades de leitura são abordadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sugere-se uma proposta de atividades, visando ao desenvolvimento da competência leitora em conformidade com os preceitos da BNCC.

No terceiro capítulo, “Trilhando estratégias: uma proposta didática para o ensino de leitura”, propõe-se, de forma didática, uma sequência de atividades com base em estratégias de leitura, fundamentalmente, elaboradas a partir da proposta de trabalho de Isabel Solé (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Apresentam-se atividades didáticas baseadas em estratégias que devem ser desenvolvidas durante a leitura, bem como antes e após essa atividade. Entendida como um processo complexo (KLEIMAN, 2002), a leitura deve ser ensinada no ambiente escolar por meio de estratégias que propiciem aos alunos compreender o processo de leitura em três dimensões: como objeto de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração.

No quarto capítulo, “A leitura em ambientes digitais na Educação Básica”, apresenta-se uma proposta de atividade para leitura de textos circulantes em ambientes digitais. As reflexões teóricas acerca da necessidade de contemplação desses textos na escola partem das considerações de Coscarelli (2016), Zacharias (2016) e Rojo (2012). Com base nessa conjuntura teórica, apresentam-se os descritores formulados por Dias e Novais (2009) através da proposta de Matriz de Letramento Digital para o tratamento de textos multissemióticos nas aulas de língua. Tal documento, construído pelos autores, apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola no que se refere aos letramentos demandados pelo universo digital. A partir desse norteamento, expõe-se uma proposta de atividade voltada para o ensino de leitura, que pode ser realizada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como com turmas de primeira série do Ensino Médio, tal como atestou-se através da experiência de aplicação.

No quinto capítulo, “A noção de interação e o ensino de compreensão textual na era das mídias digitais”, apresenta-se uma proposta de reconsideração da noção de interação e dos aspectos que a configuram e uma sugestão de atividade para aulas de compreensão leitora. Discutem-se algumas contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2010b) em torno do conceito de interação e, a partir dessa reflexão, expõe-se uma proposta de reconsideração dessa concepção em que se valorizem, além dos sistemas semióticos oral e escrito, o imagético, o gestual e o sonoro, bem como os papéis sociais, o nível de sincronicidade, a gestão de vozes e o tipo de mídia. Em seguida, apresenta-se uma proposta de atividade que encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à importância de um trabalho voltado para as interações que ocorrem por meio de mídias digitais, como a internet.

No sexto capítulo, “O texto multimodal na aula de português: que caminhos levam a uma leitura crítica de charges e memes na formação de leitores?”, apresenta-se uma discussão sobre os gêneros charge e meme e seu uso na sala de aula, demonstrando desde o planejamento até a aplicação desses gêneros em sala de aula do Ensino Médio. Para tanto, numa perspectiva bakhtiniana, foi realizada pesquisa bibliográfica em torno do tema, com a finalidade de refletir sobre o uso desses gêneros na sala de aula e sobre os ganhos para o educando e para o próprio educador com o trabalho a partir de gêneros multimodais.

No sétimo capítulo, “Múltiplos letramentos no ensino de língua portuguesa: uma proposta em aprendizagem cooperativa utilizando anúncios publicitários”, apresenta-se uma proposta de atividade com anúncios publicitários a ser mediada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente, em turmas do 9º ano. Tomaram-se por base os pressupostos teóricos dos novos estudos do letramento desenvolvidos por Street (1984, 2014) e Barton e Hamilton (1998), os quais defendem que é possível e necessário desenvolver perspectivas críticas acerca das atividades de leitura e escrita como prática social no ambiente escolar. A metodologia de ensino utilizada para a elaboração da atividade foi a aprendizagem cooperativa, definida como um método de ensino que possibilita a formação de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para

alcançar objetivos em comum e maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas (CARVALHO, 2015; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; LOPES; SILVA, 2009), sendo a atividade estruturada a partir da técnica cooperativa *jigsaw*.

No oitavo capítulo, “Leitura crítica na *web*: proposta pedagógica de checagem de *fake news*”, discute-se a difusão das *fake news* nos diferentes contextos sociais e apresenta-se uma atividade sobre a desconstrução das *fake news* em sala de aula a partir de processos que envolvem o letramento digital crítico e a checagem de informações. Com vistas a isso, elaborou-se uma atividade para alunos do Ensino Médio com foco no gênero notícia e no campo de atuação jornalístico-midiático, que contempla leitura e oralidade. Portanto, as digitalidades estão no cotidiano e influenciam diretamente o processo de ser e estar no mundo, afinal, transformam as experiências de comunicação e possibilitam um trabalho pedagógico aprofundado em rede.

No nono capítulo, “Literatura indígena na escola: tecendo novos olhares”, suscita-se refletir sobre o currículo escolar no que se refere ao ensino da cultura e literatura indígena como elemento crucial para o conhecimento identitário, a decolonialidade do saber e o combate ao racismo no ambiente escolar, bem como, nesse mesmo sentido, sugerir atividades aos professores, especialmente os de língua portuguesa, a serem trabalhadas em sala de aula. Ancorou-se nas reflexões de Césaire (2006), Quijano (1997) e Mignolo (2007) sobre colonialidade do saber e Candau (2008) e Munduruku (2013) sobre cultura e literatura indígena. Para esse propósito, pensou-se em uma sequência de exercícios que promovam a leitura e a reflexão de gêneros textuais que retratem a literatura indígena, a ser trabalhada não apenas no dia comemorativo do índio, mas no mês ou no semestre inteiro.

No décimo capítulo, “Análise linguística na BNCC: uma proposta de atividade usando notícias *light*”, baseado nos conceitos de análise linguística proposto por Geraldí (2011) e por Brasil (2018), expõe-se um exemplo de atividade de estudo dos elementos gramaticais no processo de leitura do gênero notícia *light* (MORUMBI, 2007), a ser aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal gênero, por favorecer uma interação entre os sujeitos alinhada aos princípios

da multimodalidade, caracteriza um novo modo de usar a linguagem e, portanto, merece análise a forma como ele se compõe e como são construídas as estratégias usadas para atingir seus objetivos comunicativos. O intento da proposta é que a atividade possa contribuir não só para a elaboração de outras, mas que se torne uma experiência que atinja o seu objetivo: desenvolver um uso da linguagem de forma crítica, responsável e cidadã.

No décimo primeiro capítulo, “Letramento literário: uma proposta didática para o ensino da literatura no Ensino Médio”, propõe-se uma atividade de letramento literário a partir da sequência básica proposta por Cosson (2014), constituída por quatro passos (motivação, introdução, leitura e interpretação), para o 3º ano do Ensino Médio. Utiliza-se a crônica “Homem que é homem”, extraída do livro *As mentiras que os homens contam*, do escritor Luís Fernando Veríssimo (2000). Para tanto, argumentos foram tecidos em favor do uso da sequência básica para favorecer a compreensão leitora em situações contextualizadas.

No décimo segundo capítulo, “Das notícias aos infográficos: a retextualização como avaliação da compreensão leitora em língua inglesa”, propõe-se uma atividade de retextualização como forma de avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, tendo-se como gêneros textuais a notícia (texto-base) e o infográfico (texto novo produzido), ambos em língua inglesa. A escolha do infográfico para essa proposta se deve aos seguintes fatores: (i) o fato de os textos imagéticos serem pouco utilizados em sala de aula; (ii) a possibilidade de explorar outros padrões e relações entre as informações; e (iii) o fato de os recursos visuais disponibilizarem mais rapidez na leitura das informações (RIBEIRO, 2016). A atividade sugere sua realização através do uso da ferramenta digital Piktochart para a criação dos infográficos, já que ela apresenta *templates* e oferece possibilidades de edição de cores, formas e textos.

Em síntese, todos os autores desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apontam para a importância da escola como principal agência de letramento no que se refere, aqui particularmente, ao ensino e aprendizagem da leitura. Sendo assim, este livro traz diferentes subsídios teóricos

e práticos para uma ação formativa significativa e profícua quanto à compreensão textual. A propósito, ao ler, o sujeito constrói os seus sentidos particulares, formula suas questões e atualiza saberes. Que tal, caro(a) leitor(a), você percorrer os possíveis caminhos teórico-metodológicos que esta obra apresenta? Identifique seus próprios interesses, rejeite, confirme e reelabore suas próprias respostas a partir das respostas aqui apresentadas, produza novos significados para a sua prática a partir de outras práticas refletidas por estudiosos da área educacional.

Boa leitura a todos e a todas!

Prof.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro
Setembro, 2021

AINDA O ENSINO DE LEITURA...

*Aurea Zavam
Mônica Serafim*

Este texto é fruto de nossas indagações sobre os conceitos de leitura para a sociedade contemporânea. Cientes das múltiplas e, por vezes, excludentes possibilidades de considerar a leitura, fizemos um recorte, necessário quando se estuda certo objeto. Sendo assim, neste artigo, escolhemos um aspecto dentre tantos: refletir sobre as concepções de leitura vigentes nos estudos mais antigos até a contemporaneidade. Dessa forma, revisitamos algumas dessas concepções até chegarmos àquela com a qual trabalhamos. Acreditamos que trazer essas reflexões bem como apontar caminhos para um trabalho com a leitura dentro de um paradigma que dê conta da abrangência e complexidade que é o ato de ler possa trazer mais luzes para o ensino e conseqüentemente para a formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A realização de uma pesquisa sobre leitura nos fez ver o quão variadas são as perspectivas desse objeto: podemos concebê-lo sob a perspectiva das relações entre escola e sociedade (FREIRE, 1982; SILVA, 1986); da ótica da aquisição da linguagem, como o fizeram Kato (1995), Silva (1984), Kleiman (1993); sob a perspectiva das aulas de língua estrangeira (MOITA LOPES, 1986), (CORACINI, 1995). Ainda podemos estudá-lo sob o prisma dos modelos de leitura e sua importância para o ensino e aprendi-

zagem (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987; KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1993; LEFFA, 1996); das políticas de leitura e do papel do professor na formação de leitores (GERALDI, 1984; CHARTIER, 2001) e também sob o viés da leitura e literatura (LAJOLO, 2001; ZILBERMAN, 2005).

As perspectivas enumeradas acima não se excluem nem se esgotam nos exemplos que apresentamos. Apesar de estarmos cientes desse fato, optamos por seguir os estudos de autores que abordam os modelos de leitura e a formação de leitores, por serem estes os focos mais diretamente ligados ao nosso trabalho.

Em se tratando das políticas de leitura, acreditamos que a universidade é uma das instituições responsáveis pela formação do cidadão; dentre as diversas tarefas delegadas a essa instituição, temos a de formar professores. Essa tarefa pode ser considerada uma das mais importantes, pois fornece ao (futuro) professor as condições para alcançar vários objetivos do ensino. Desse modo, uma questão fundamental para o ensino é a maneira como os alunos concebem a leitura e como os professores orientam essa atividade na sala de aula, já que a forma como ela é pensada influenciará a concepção dos discentes sobre a leitura. Segundo Leffa (1996), existem vários modos de conceituar a leitura e cada um privilegia um dos participantes envolvidos nessa atividade – o leitor ou o autor, ou mesmo os dois.

Sobre os modelos de leitura, serão apresentados o mecanicista, o psicolinguístico, o sociopsicolinguístico e o da teoria da complexidade, a fim de que possamos mostrar os modelos de leitura conhecidos na literatura e em qual ou em quais desses modelos se enquadram as respostas dadas pelos alunos à pergunta “O que é ler?”.

OS MODELOS DE LEITURA

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Para os primeiros, a importância incide sobre o domínio do código ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; para os gestores, a importância

deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; para os professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e para os últimos, a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, essa cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma concepção bastante ultrapassada sobre leitura.

Assim, a leitura torna-se compreensiva à medida que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Essas considerações sobre o que é ler permitem-nos refletir sobre os principais modelos de leitura para que, assim, possamos conhecê-los e avaliar qual desses modelos predomina na escola e no material didático com o qual estamos lidando.

O MODELO MECANICISTA

Segundo Chartier (1998), o modelo mecanicista de leitura existe desde a Antiguidade Clássica, uma vez que os gregos e os romanos começavam a ler por meio de um método analítico caracterizado por três passos: primeiro, decorar o alfabeto, depois, soletrar e, por último, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar ao texto.

Para Samuels e Kamil (1988), somente em meados dos anos 60, os estudos sobre os modelos de leitura foram sistematizados: até essa época o que se sabia sobre leitura baseava-se na tradição filosófica.

O primeiro modelo de leitura, o modelo mecanicista, surgiu, de forma mais sistemática, segundo Pearson e Stephens (1985), em meados dos anos 60, apoiado na postura estruturalista de língua e na psicologia behaviorista, e privilegiou o modelo ascendente de leitura (*bottom up*),¹ aquele em que o autor deve extrair o significado apenas daquilo que se encontra na superfície do texto. Desse modo, a interpretação

¹ Esse modelo, conforme Scaramucci (1995), recebeu outras denominações, como baseado nos dados (*data-driven*), de fora para dentro (*outside-in*), baseado no texto (*text-based*), processamento da informação (*information processing*) e processo de percepção direta (*direct perception position*).

acontece do texto para o leitor, já que é unicamente no texto que o significado está. Podemos citar como exemplos dessa concepção de leitura o modelo serial de Gough, de 1972, e o processamento automático de La Berge e Samuels, de 1976. Ambos os modelos se caracterizam por limitarem-se à microestrutura textual, não reconhecendo a participação do contexto na compreensão do significado.

De acordo com Pearson e Stephens (1985), o modelo ascendente de leitura pregado por Gough parte do pressuposto de que o ato de ler envolve um processamento serial que começa com uma fixação ocular sobre o texto, prosseguindo da esquerda para a direita de forma linear. Essa atitude diante do texto leva o leitor a supervalorizar o vocabulário, privilegiando, assim, as partes menores, como as palavras. Decodificar é a palavra-chave desse modelo.

Segundo Pearson e Stephens (1985), La Berge e Samuels acreditam que o processamento de um texto é automático porque o reconhecimento da palavra se dá através da ativação de um padrão elétrico já formado em contatos anteriores, ou seja, quando uma sinapse já existente é reforçada, o leitor reconhece a palavra. No caso do leitor iniciante, que recodifica (ou seja, lê em voz alta) como estratégia para a compreensão de palavras, o que ocorre é a formação de uma sinapse através de dois estímulos, o auditivo e o visual. Esse reforço duplo ocorre para que os padrões elétricos já anteriormente formados, mas não ativados um número suficiente de vezes para automatizar a formação da sinapse, venham à tona de forma mais eficiente.

Vemos, assim, que a concepção mecanicista de leitura se mostrou bastante limitada, pois não refletia a inter-relação existente entre leitor e texto e também não tinha como explicar fenômenos como o uso de inferências e a formulação de hipóteses que o leitor utiliza para construir o sentido daquilo que lê. Além disso, a leitura, vista sob esse prisma, limita-se apenas à decodificação. Conseqüentemente, o bom leitor seria aquele que compreende o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente.

Essa visão de leitura, conforme Kleiman (1993), pode ser caracterizada por um fluxo unidirecional da informação no qual o estímulo vem do texto para o leitor, que decodifica o texto de acordo com uma

seqüência preestabelecida de eventos perceptuais que vão desde a percepção de elementos grafofônicos até a unificação desses elementos formando frases.

O processamento da leitura é ativado pelos dados (*data-driven*) fornecidos pelo material escrito nas páginas, isto é, os sinais gráficos são identificados na folha de papel e, em seguida, ocorre a decodificação oral e linear entre esses sinais, como podemos ver, ilustrativamente, abaixo:

Figura 1 – Processamento da leitura segundo modelo mecanicista



Segundo Leffa (1996), no processamento ascendente de leitura, o leitor deve procurar os significados dentro do próprio texto, já que ele apresenta um significado preciso, exato e completo. Assim, a leitura deve ser feita, cuidadosamente, com o uso do dicionário sempre que possível. Se uma frase de difícil compreensão surge, o leitor deve, imediatamente, parar a leitura e reler a frase até chegar ao seu significado.

Essa prática, conforme Leffa (1996, p. 12), condena a adivinhação de palavras por meio do contexto, pois a leitura, nessa concepção, é um “processo exato e a compreensão não comporta aproximações”.

Esse modelo de leitura era bastante utilizado no ensino de alfabetização, pois se acreditava que a leitura compreensiva deveria ser feita apenas depois do domínio do código, sendo vista, portanto, como uma questão de hábitos e aprendida por meio de estímulos.

Nesse modelo temos ainda a postura passiva do professor e do aluno aceitando o posicionamento do autor como algo inquestionável. Tal postura, segundo Leurquin (2001), contribui para a formação de leitores acríticos e sem opinião formada.

O modelo mecanicista de leitura, infelizmente, ainda é adotado com bastante ênfase na escola. As atividades de leitura em que esse modelo é privilegiado surgem nos manuais didáticos sob a forma de cópias de informações do texto, como “Transcreva o trecho...” ou “Assinale com um ‘x’ a resposta certa”. Segundo Marcuschi (2003), essas atividades são de pura decodificação de um sentido presente no texto.

Acreditamos que os manuais didáticos, na verdade, devem ser utilizados como um material que auxilia o professor a ministrar os conteúdos pretendidos para cada série e disciplina, no entanto é preciso enfatizar que o professor não deve se restringir à exploração da leitura na escola por meio desse material, pois existem materiais, como as revistas e os jornais, que auxiliam no trabalho docente, aliando os conteúdos escolares aos fatos da atualidade.

Nesse sentido, compreendemos que os livros didáticos determinam os conteúdos a serem trabalhados e estabelecem os procedimentos para a prática de leitura dos professores.

Segundo Kleiman e Moraes (1999), alguns livros didáticos não abordam os temas de um dado momento histórico relevante para os alunos. No entanto, apesar desse aspecto negativo, não podemos ignorar que representam uma ferramenta de trabalho que estabelece uma relação direta com as concepções e práticas pedagógicas de leitura.

Para Stanovich (1980), a grande limitação desse modelo de leitura é a dificuldade em explicar os efeitos do contexto e o papel do conhecimento prévio como variáveis para o reconhecimento e a compreensão de um texto.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontramos orientações para, especialmente no ciclo de alfabetização, o professor sistematizar habilidades estruturais para o ensino de leitura, visto que é nesse período que “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2017, p. 58). Isso não exclui

de forma alguma que se associe o aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA) a práticas lúdicas de alfabetização.

Fairclough (1996) também critica o modelo mecanicista de leitura, ao afirmar que, se admitimos que o sentido de um texto é inerente ou se realiza apenas por suas propriedades formais, independentemente do contexto extralinguístico, estamos desconsiderando a variação e a natureza dos sistemas de significação.

Segundo Scaramucci (1995), embora esse modelo não faça referência à função do contexto, podemos inferir que ele é visto de modo estreito, como um contexto que considera apenas os elementos do texto ou seu contexto.

Lourquin (2001) amplia as críticas feitas acima ao modelo mecanicista de leitura, elencando alguns problemas acarretados pelo uso, ainda persistente, desse modelo: (i) o aluno, se não reconhece uma palavra, interrompe a leitura do texto; (ii) o texto possui apenas um sentido; (iii) as ideias do texto são inquestionáveis; (iv) a leitura é uma prática individual.

Tais problemas mostram-nos que o processo de ensino e aprendizagem é repetitivo, não concebendo, portanto, aluno e professor como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

As lacunas deixadas pelo modelo mecanicista de leitura fizeram surgir estudos que veem o processo de leitura centrado não apenas no texto, mas sim na figura do leitor. Surge, então, o modelo psicolinguístico de leitura. Desse modelo de leitura trataremos a seguir.

O MODELO PSICOLINGUÍSTICO

Opondo-se ao modelo mecanicista de leitura, temos o psicolinguístico ou modelo descendente de leitura – *top-down* (*conceptually driven*, cf. Kleiman, 1996),² que privilegia o leitor como elemento principal no processo de leitura.

² Esse modelo de leitura também recebeu, conforme Scaramucci (1995), as denominações de guiado pelo conceito (*conceptually-driven*), de dentro para fora (*inside-out*), baseado no leitor (*reader-based*), guiado pelo esquema (*schema-driven*), baseado na predição (*prediction-based*), análise pela síntese (*analysis by synthesis*) e posição de teste de hipótese (*hypothesis-testing position*).

O surgimento desse modelo de leitura é resultado da mudança de paradigma na linguística, do empirismo para o racionalismo, cujo foco é o leitor e sua atividade mental. Esse novo modo de ver a leitura apoiou-se também na gramática gerativo-transformacional, opondo-se ao modelo tradicional de leitura, que se baseava no estruturalismo norte-americano de Bloomfield e no behaviorismo.

Este modelo foi defendido por Goodman ([1973]1988, p. 12), para quem a leitura é

[...] um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico no qual começa com uma representação da superfície linguística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, dessa maneira, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica pensamento em linguagem e o leitor codifica linguagem em pensamento.

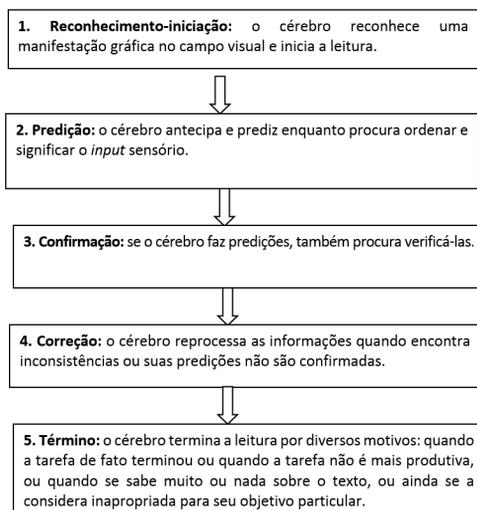
Goodman (1988), em seus primeiros estudos sobre leitura, baseou-se nos postulados de Chomsky, admitindo que o leitor possuía capacidade de prever, confirmar ou refutar aquilo que lê. Além disso, acreditava que o principal objetivo do leitor é, baseado em seu conhecimento prévio, atribuir significados que vão dele ao texto.

Nos anos 70, essa primeira abordagem de Goodman foi expandida, contemplando, a partir de então, a semântica e relacionando-a à realidade do aluno. Assim, o autor passou a considerar que a leitura se inicia com a imagem gráfica; que o objetivo da leitura é a compreensão e que os significados são reconstruídos pelo leitor durante o processo da leitura.

A partir do processamento descendente de leitura ou do “jogo psicolinguístico de adivinhação” (*psycholinguistic guessing game*), começou-se a atribuir grande importância aos processos cognitivos pelos quais passam os leitores antes e depois da leitura, o que justifica a preocupação dos seguidores desse modelo com a contextualização prévia da obra, a fim de ativar as regiões do cérebro responsáveis pelo processamento das informações, facilitando, assim, a interpretação do texto pelo leitor.

Conforme Goodman (1988), os leitores empregam cinco processos cognitivos durante a leitura:

Figura 2 – Processos cognitivos da leitura segundo Goodman (1988)



Segundo Braggio (1992), a leitura nessa acepção é concebida como um processo complexo no qual o leitor reconstrói, por meio do conhecimento prévio, a mensagem do escritor.

A importância do conhecimento prévio, segundo Smith ([1978]1989, p. 9), justifica-se porque, no momento de interagir com o texto,

[...] a habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos e, à medida que nos tornamos leitores fluentes aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e, cada vez menos, no que está impresso na página diante de nós.

Esse modelo concebe a leitura como uma atividade preditiva, no decorrer da qual o leitor desenvolve hipóteses que serão ou não refutadas na continuação da leitura.

Durante a leitura, segundo Smith (1989), podem ocorrer problemas causados pelo excesso de informação visual. Tais problemas ocorrem porque, se o aluno lê cuidadosamente palavra por palavra, sobrecarrega a memória de curto termo, originando a chamada “visão de túnel”, que impede a chegada da mensagem à memória de longo termo.

Tal afirmação mostra que a prática da leitura oral na escola, como único modo de avaliar a compreensão leitora dos alunos, deveria ser, pelo menos, minimizada, já que o aluno pode, durante a leitura, substituir uma palavra por outra, não constituindo necessariamente um erro de interpretação ou uma prova de que ele não sabe ler, mas sim a prova de que a leitura é um processo de constante elaboração e testagem de hipóteses.

Desse modo, a compreensão não é um produto acabado, mas um processo de atribuição de significados no instante em que a leitura é realizada, o que muda a avaliação desenvolvida pelo professor, que não enfatizaria mais a compreensão extraída do texto, e sim os recursos ou estratégias utilizadas pelo leitor para realizar tal atividade.

Esse modelo de leitura, que valoriza bastante a figura do leitor, fundamentou a pedagogia da não correção, que aceita toda resposta dada pelo aluno no momento do trabalho com o texto e que, por isso, perde sua função no ensino, pois não direciona o conhecimento do aluno. Além disso, a leitura, vista sob essa perspectiva, não identifica as intenções do autor, tornando-se somente uma atividade de discussões, de opiniões pessoais já formadas pelos alunos.

As atividades escolares que incentivam apenas a ativação do conhecimento de mundo do aluno, sem relacionar esse conhecimento com o texto, consideram bom leitor aquele que mais adivinhações faz ao ler um texto. Nos livros didáticos, essas atividades podem ser encontradas por meio de questões subjetivas ou vale-tudo,³ por exemplo, as do tipo “Qual a sua opinião sobre...?” ou “Que parte do texto achou mais interessante?”. Segundo Marcuschi (2003), essas questões se relacionam superficialmente com o texto, pois a resposta fica a cargo do aluno e não há como testar sua verdade.

³ Segundo Marcuschi (2003, p. 54), as perguntas do tipo vale-tudo são aquelas que admitem qualquer resposta do aluno, pois “a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta”. Como exemplo desse tipo de pergunta, temos, ainda, “De que passagem do texto você mais gostou?” ou “Você concorda com o autor?”.

Segundo Martins (1992), o professor que ministra aulas de leitura deve procurar criar condições para que o aluno seja capaz de realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e exigências que lhe oferece a realidade.

No entanto, essa concepção de leitura também apresenta lacunas, pois não delimita bem questões como a variedade de leituras atribuídas a um mesmo texto por diversos leitores ou pelo mesmo leitor em circunstâncias variadas. Além disso, segundo Leffa (1996), esse modelo não conseguiu eliminar o paradoxo relativo à quantidade de informação oferecida pelo texto.

Para esse modelo psicolinguístico, o contexto, ao contrário do que ocorre no modelo ascendente, tem grande importância para o leitor realizar inferências e para extrair as intenções do autor. Assim, segundo Scaramucci (1995), o componente linguístico assume um papel secundário, pois pode ser compensado por meio da ativação de esquemas do conhecimento de mundo, do assunto, do texto e do nível de proficiência linguística do leitor.

Esse modelo psicolinguístico de leitura manteve-se em alta até o início dos anos 80, quando começou a ser questionada sua eficiência para o aprendizado da leitura. De acordo com Braga e Busnardo (1993), esse questionamento ocorreu devido ao fato de que a confiança excessiva no conhecimento prévio do leitor podia promover construções inadequadas de sentido. Eskey (1988) corrobora essa opinião e acrescenta que a dependência excessiva do conhecimento prévio do leitor, para chegar à compreensão de um fato, revela falta de conhecimento das estruturas de uma língua.

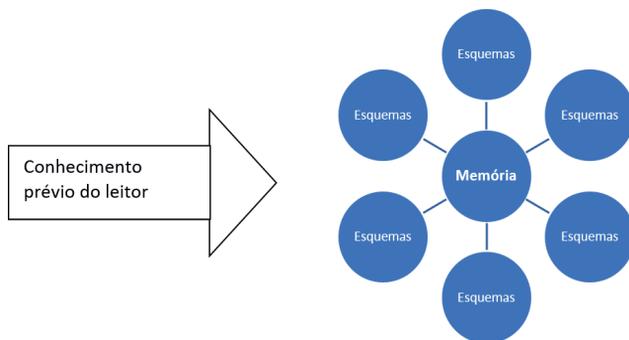
Valorizando agora a interação entre texto e leitor, teremos o modelo sociopsicolinguístico, proposto pela psicologia cognitiva, que voltou sua atenção para a relação entre o conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura e compreensão⁴ de um texto.

⁴ Utilizamos o termo compreensão e não interpretação porque, segundo Kleiman (1996), o primeiro refere-se à percepção e construção de significados, baseando-se na textualidade nos níveis lexical, sintático, semântico e pragmático. Já o segundo termo liga-se às práticas culturais da comunidade a que pertence o leitor.

O MODELO SOCIOPSIKOLINGUÍSTICO

Segundo a psicologia cognitiva, o conhecimento prévio adquirido na vida é organizado em esquemas que, conforme Rumelhart (1980), podem ser definidos como pacotes de conhecimentos estruturados que se ligam a subesquemas, formando diversas redes de conhecimento. Esses esquemas, ilustrados abaixo, ficam retidos na memória e possuem capacidade de se automodificar à medida que aumentam ou alteram o conhecimento de mundo do leitor:

Figura 3 – Processamento da leitura segundo Rumelhart (1980)



O modelo sociopsicolinguístico de leitura complementa o modelo psicolinguístico citado anteriormente. Segundo Rumelhart (1980), existem duas estratégias de ativação dos esquemas: uma descendente (*top-down*), que vai do conhecimento de mundo (o todo) para a decodificação da palavra (as partes), e outra, a ascendente (*bottom-up*), que faz o caminho inverso, isto é, inicia-se primeiro pela apreensão do escrito para depois ativar os conhecimentos pessoais. Assim, a construção dos sentidos, por meio da leitura, não obedece a uma ordem determinada, ou seja, o aluno não desenvolve primeiro uma habilidade para ser capaz de ter acesso a outra. Desse modo, a decodificação da palavra não vem antes da decodificação da frase ou do texto, assim como a leitura em voz alta não antecede à compreensão do conteúdo textual.

Segundo Rumelhart (1985) e Carrell (1988), esse modelo de leitura é o mais eficiente para explicar como ocorre o processo da leitura, porque combina os modelos *top-down* e *bottom-up*. De acordo com o modelo interativo, então, o leitor proficiente utiliza os dois processamentos mudando de um para outro durante a leitura, enquanto um leitor imaturo focaliza somente um, prejudicando a compreensão do texto. Assim, segundo Rumelhart (1985, p. 122), “um leitor deve ser capaz de fazer uso das informações sensoriais, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade leitora de forma não linear”.

Percebemos assim que o modelo sociopsicolinguístico não se limita a nenhum dos dois polos – leitor e texto –, mas está na interação entre eles, o que vem corroborar a adequação comunicativa da linguagem.

Segundo Eskey e Grabe, esse modelo reúne habilidades de todos os níveis que estão disponíveis para processar e interpretar textos, ou seja,

[...] este modelo incorpora implicações de leitura como um processo interativo – isto é, o uso de conhecimento prévio, expectativas, contexto, entre outros. Ao mesmo tempo, incorpora noções de reconhecimento de característica rápida e acurada de letras e palavras, estendendo a ativação de formas lexicais, e o conceito de automaticidade no processamento dessas formas – isto é, um processamento que não depende do contexto para o primeiro reconhecimento de unidades lingüísticas (ESKEY; GRABE, 1988, p. 224).

Assim, a leitura é concebida como um processo de interação entre autor, texto e leitor, cabendo a este último perceber, por meio de marcas linguísticas presentes no texto, a intencionalidade do autor, podendo com ele concordar ou não. Além dos três elementos citados que compõem a leitura, dos elementos grafofônicos – sinais ortográficos, fonológicos e fônicos – e dos elementos sintáticos – sistema de regras que permite a organização significativa das palavras –, passa-se a considerar nesse modelo o componente semântico, a partir do qual um texto pode adquirir significado pessoal e social *ad infinitum*.

Desse modo, o leitor, ao deparar com o texto, observa os elementos que o compõem e percebe que tais elementos geram expectativas sobre o que será lido. O texto incita o leitor a partir de determinados

itens e este constrói o sentido do que leu, usando seus conhecimentos, suas ideologias e pontos de vista. Desse modo, a leitura acontece por meio de informações presentes nos textos e dos conhecimentos do leitor até que seja construído o sentido do que se está lendo.

Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor de mensagens e assume o papel de coautor, pois a construção de sentidos na leitura ocorre à medida que o leitor, para compreender o texto, desempenha uma função ativa no processo da leitura.

A interação ocorre por meio de inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimentos pertencentes ao leitor que são ativados durante a leitura. Nesse modelo, tanto o processamento *top-down* quanto o *bottom-up* são utilizados e encontram-se interligados no processo de acesso ao sentido.

Essa interligação durante o processo de leitura ocorre porque, segundo Adam e Collins (1979, p. 5),

[...] os dados necessários para usar esquemas de conhecimentos são acessíveis através de um processamento *bottom up*; o processamento *top down* facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento *bottom up* assegura que o leitor será sensível a informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento *top down* ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar, entre várias, possíveis interpretações dos dados.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 139), “os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente”.

Ler, nessa perspectiva, é saber utilizar com destreza as habilidades de decodificação e encaminhar ao texto os objetivos, as ideias e as experiências de mundo do leitor, considerando-se que, para a eficiência da leitura, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apoiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor como alguém historicamente situado. Também se espera que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura se constitua em um processo constante de emissão

e verificação de hipóteses que geram a construção do texto e do controle de tal compreensão.

Sem privilegiar o texto ou o leitor, esse modelo acredita que a construção dos sentidos de um texto ocorre por meio de um processo ativo e dinâmico entre o autor e o leitor via texto, portanto, atrelado à compreensão dos elementos sociais, como podemos visualizar no esquema abaixo:

Figura 4 – Processamento da leitura segundo modelo interativo



Esse fluxo de informação presente nesse modelo sociopsicolinguístico de leitura mostra, segundo Cicourel (1974), que as informações não estão cristalizadas no texto, o qual somente oferece ao leitor pistas indiciais que, para serem transformadas em informações, precisam do uso dos vários níveis de conhecimento do leitor, inclusive o linguístico.

Para Grabe e Stoller (2002), a compreensão de um texto ocorreria de duas formas: primeiramente, utilizando-se de um processo cognitivo de nível baixo (*low-level process*), que se refere ao acesso lexical, no qual o reconhecimento do significado da palavra leva a uma formação semântica das informações do texto; e depois em um processo cognitivo de nível alto (*high-level process*), formado pela interpretação das ideias do texto, no qual estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos nosso conhecimento prévio, monitoramos e avaliamos as informações lidas.

Para os autores, a ideia principal desse modelo é a da interação entre os modelos *bottom-up* e *top-down* no processo de compreensão leitora, já que, para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como as previsões que o leitor faz do que irá aparecer no texto.

Os livros didáticos que trabalham esse modelo de leitura abordam questões inferenciais e globais, consideradas por Marcuschi (2003) as

mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos e o uso de inferências. Como exemplo, temos as perguntas do tipo “Levando-se em conta o sentido global do texto, podemos concluir que...”. Assim, é considerado um leitor proficiente aquele que lê as entrelinhas e realiza atividades de geração de sentido pela união de várias informações.

A incorporação do contexto na atividade de leitura permite, segundo Eco (1997), considerar a intenção de um texto como uma fonte de significados que, apesar de não se reduzir à intenção do autor, restringe as várias interpretações do leitor. Essa postura de Eco (1997, p. 28) critica as teorias que supervalorizam o leitor. O autor chamou de superinterpretação as leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, já que “as palavras são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (ECO, 1997).

Na BNCC, a leitura também assume uma concepção sociopsicolinguística, uma vez que “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (BRASIL, 2017, p. 71).

Nesse sentido, temos a leitura como uma prática de linguagem necessariamente interativa e também como uma atividade cognitiva articulada com a diversidade dos gêneros textuais, a complexidade textual, o uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, a consideração da cultura digital e das TDICs e a consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas (BRASIL, 2017).

Partindo de outro paradigma teórico – a teoria da complexidade – para compreender a leitura, sob uma nova abordagem, como um sistema dinâmico, aberto, auto-organizado e não linear, diferenciado em cada sujeito e a cada situação de leitura, Coscarelli e Novais (2010) tomam a leitura como uma atividade complexa e atribuem essa complexidade à intensa participação do leitor no diálogo que estabelece com o autor, sempre mediado pelo texto. É, pois, sobre essa nova concepção que iremos falar a seguir.

A LEITURA COMO ATIVIDADE COMPLEXA

Para o modelo sociopsicolinguístico, como vimos acima, a direção do fluxo da informação atuaria nos dois sentidos: tanto do texto para o leitor, quanto do leitor para o texto; seria, portanto, bi-direcional. A leitura, segundo essa perspectiva, já era, pois, considerada “uma atividade interativa complexa de produção de sentidos.” (KOCH; ELIAS, 2006, p.11).

Sobre essa característica da leitura – ser complexa – já haviam discutido também outros autores, como Kleiman (1989), para quem essa particularidade se deve aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor durante o ato de ler, isto é, durante a (re)construção de sentido de um texto. Esse modo de ver a leitura, como atividade complexa, encontra abrigo no escopo da teoria da complexidade.

A teoria da complexidade (ou teoria dos sistemas complexos) é relativamente nova. Surgiu na segunda metade do século passado abrigando estudos de diversas áreas do pensamento humano, como a física, a matemática, a biologia.⁵ Ao longo de seu desenvolvimento, foi atraindo outros campos do conhecimento e, mais recentemente, a linguística, em particular a linguística aplicada.

À primeira vista, o termo “complexidade” pode nos remeter à sua acepção mais recorrente, ligada à ideia de algo complexo, isto é, complicado, obscuro, de pouca clareza ou de difícil compreensão. No entanto, “complexidade”, para a teoria, está associado à etimologia do termo, que vem do latim *complexus*, particípio passado de *complecti*, que significa cercar, abarcar, compreender (muitos elementos). Nesse sentido, complexidade diz respeito a algo que abrange muitos elementos, ou, recorrendo a Houaiss (2001), um conjunto cujos componentes funcionam entre si em variadas relações de interdependência ou de subordinação, de forma a produzir “um emaranhamento de ações, de interações e de retroações” (MORIN, 1996a, p. 274). Assim, falar de “complexidade” significa falar de conjunção, implica não isolar nenhuma parte do todo,

⁵ Sobre as premissas da teoria da complexidade, cf. Braga (2007); Larsen-Freeman; Cameron (2008).

resulta em reconhecer o “caos” como constitutivo e a contextualização como necessária à observação de um fenômeno.

A teoria da complexidade (TC) foi sistematizada por Edgar Morin, que, em oposição à fragmentação dos saberes, ao pensamento disjuntivo e reducionista que vinha pautando a investigação científica em todas as áreas, propôs o pensamento complexo, que busca pensar o real como um todo e não o restringir arbitrariamente a elementos redutores. O sociólogo e filósofo francês visava à construção de um pensamento capaz de abranger, religar, “contextualizar e globalizar”, mas que não deixasse de “reconhecer, ao mesmo tempo, o que é singular e concreto” (MORIN, 2007, p. 76).

Como vemos, a partir de uma mudança de paradigma, a proposta abandona o reducionismo (a ideia de que um fenômeno possa ser compreendido pela análise de unidades decompostas, menores – pela parte se compreende o todo) e investe numa abordagem abrangente e transdisciplinar com o propósito de ampliar as possibilidades de aprofundamento teórico e aperfeiçoamento prático.

A TC postula que tudo que está no Universo está estreitamente relacionado, interligado. Sendo a TC uma teoria que trata dos sistemas complexos, aderir a suas postulações significa olhar para o Universo como um todo, como um sistema complexo maior formado por outros sistemas, também complexos, que interagem entre si, se adaptam, gerando equilíbrio, apesar da aparente desordem; implica considerar a influência das interações e retroações em um sistema, bem como o que possa emergir dessas inter-retroações. Trata-se, pois, de uma nova forma de pensar cientificamente o real e de acolher a sua intrínseca complexidade.

Mas o que essa proposta traz de novo especificamente para a questão da leitura?

Como dissemos, a concepção de linguagem orienta a visão que se adota de leitura (não só a de leitura como a de qualquer outra interação que envolva a língua ou a linguagem). Considerando que tudo está ao mesmo tempo inter-relacionado, em constantes interações e conexões, a TC, como apontam Ellis e Larsen-Freeman (2009), concebe a linguagem como um sistema adaptativo complexo (SAC).

A linguagem pode ser vista como um SAC porque, como sistema, possui um conjunto de componentes que se relacionam entre si formando um todo organizado e integrado; é adaptativo, porque tem a capacidade de se manter ajustando-se a possíveis mudanças e transformações que ocorrerem em seu funcionamento; e é complexo, porque é formado por múltiplos componentes que interagem entre si, provocando constantes ações e reações dos agentes. Portanto, conceber a língua e a linguagem como um SAC “implica reconhecer sua abertura e auto-organização dinâmica, mantendo-se longe do equilíbrio” (FRANCO, 2011, p. 39).

Leffa (2009, p. 28) nos lembra que a interação entre os elementos de um sistema complexo não se traduz em soma, mas em integração. Morin (2007, p. 85) ilustrou bem essa ideia da integração ao criar a metáfora da tapeçaria:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração.

A metáfora ressalta um dos desafios do pensamento complexo: o todo é maior que a soma das partes que o constituem.⁶ Com esse argumento, o que o autor pretende destacar é que não é possível acreditar que se tem verdadeiramente compreensão do todo quando apenas compreendemos algumas de suas partes isoladas, ou quando, por compreendermos um componente, julgamos que sabemos sobre o seu comportamento em qualquer composição. Para Morin (1996b, p. 4), “pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes”. Consequentemente, como o próprio autor afirma, para discutir, não é preciso dividir.

⁶ Esse princípio holístico já havia sido adotado anteriormente pelo gestaltismo para propor o conceito de *gestalt* (cf. A psicologia da *gestalt*. Disponível em: <http://www.psicologiamnsn.com/2013/03/a-psicologia-da-gestalt.html>).

É preciso, portanto, olhar para a realidade, para cada fenômeno em particular, considerando sua engrenagem, suas (inter)relações, seus agentes, seus fatores internos e externos, as transformações que produzem, as configurações que assumem. É preciso, assim, reconhecer o dinamismo (as imbricações e flutuações nas inter-relações) que caracteriza todo SAC. É justamente pelo fato de ser dinâmico, que nada num SAC é fixo; tudo está em permanente mudança. E uma mudança nunca é igual à outra, o que leva a outra característica, a imprevisibilidade. E lidar com o imprevisível é admitir as incertezas. Portanto, a linguagem, como SAC, traduz o dinamismo, o imprevisível, a incerteza, tão próprios do emaranhado de ações e interações de que fala Morin.

Sendo a linguagem um sistema complexo, a leitura também pode ser considerada um sistema complexo, porque, assim como todo SAC, “seu comportamento emerge das interações dos seus componentes.” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2), e, nesse sentido, é concebida como uma prática complexa e dinâmica. A sua complexidade repousa na existência de diversos agentes, os componentes do sistema. Além dos três de que já falamos: autor – texto – leitor, devemos considerar ainda o contexto (social, linguístico, pragmático), o conhecimento de mundo, as expectativas, as frustrações, entre outros, todos interconectados. O seu dinamismo recai sobre o comportamento do leitor, que nunca é o mesmo e sempre se modifica e se adapta. Trata-se, pois, de compreender a leitura, sob uma nova abordagem, como um sistema aberto, dinâmico, auto-organizado e não linear, diferenciado em cada sujeito e a cada situação de leitura. Para Coscarelli e Novais (2010, p. 37), a leitura, sob essa perspectiva,

[...] é um sistema aberto, porque recebe estímulos externos (aberto à energia que vem fora de si mesmo), é dinâmico, porque está em constante modificação, é auto-organizado porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regulador ou um gerente externo e é não linear porque pode gerar resultados desproporcionais. Em suma, “é um sistema que tem liberdade para se desenvolver em trajetórias alternativas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 9).

Vista sob essa ótica, fica mais fácil entender por que a leitura não é a mesma para pessoas diferentes e nem a mesma para a mesma pessoa

em contextos ou momentos distintos. Em cada ato de ler são realizadas diversas operações, de forma dinâmica, aberta, recursiva, que geram estruturas emergentes nem sempre previsíveis.

Ler implica mobilizar conhecimentos de ordens diversas. Para atribuir significado a algo que estejamos lendo, precisamos recorrer ao conhecimento de língua – que, por sua vez, envolve o conhecimento lexical, o morfossintático, o semântico – sempre considerando aspectos de natureza pragmática e discursiva (COSCARELLI; NOVAIS, 2010). A complexidade do processo de leitura exige que levemos em conta ainda outras operações, que ocorrem simultaneamente, a depender do propósito da leitura, como localizar, inferir, resumir informações, reconhecer posicionamento do autor, emitir opinião ou julgamento, entre outras. Cada uma das operações envolvidas no ato da leitura cumpre seu papel, mas é da integração dinâmica que se chega ao significado, isto é, à compreensão propriamente dita.

Quando nos reportamos ao universo digital, precisamos considerar ainda a integração das várias linguagens que compõem a interface dos textos eletrônicos. Essa característica por si se revela uma experiência nova para o leitor, que inevitavelmente terá de lidar com componentes, gráficos sobretudo, distintos dos que costumeiramente encontra em textos impressos. Os sentidos são construídos, portanto, a partir da integração entre elementos verbais e não verbais. Assim, a leitura deve ser vista como aquela que vai além dos elementos verbais e não verbais, como *design*, diagramação, cor, imagem, fonte, e integra outros próprios do ambiente digital, como *link*, ícone, barra de rolagem, som, movimento, contemplando todas as linguagens constitutivas do projeto de dizer. Ler textos eletrônicos exige, pois, do leitor saber integrar as informações apreendidas de todos esses elementos não verbais ao conteúdo verbal do texto.

Embora, do ponto de vista cognitivo, o processamento do *input* visual continue acontecendo basicamente da mesma forma, os textos mudaram, isto é, os textos se apresentam sob as mais distintas configurações, com uma sintaxe diferente, e isso nos impele a rever o conceito de leitura, de modo a passar a concebê-la com um novo olhar, ou, pelo menos, um olhar mais abrangente, aberto à complexidade inerente ao ato de ler.

Estamos o tempo todo interagindo com os mais variados dispositivos de leitura, em diversos suportes. Ainda que muitas das habilidades empregadas para a leitura do texto impresso sejam as mesmas requeridas para a leitura no meio digital, e assim o leitor transfira os conhecimentos e habilidades de um meio para outro, ler em ambientes digitais requer que o leitor lide simultaneamente com estratégias específicas, sem as quais não alcançará êxito na construção de sentidos.

Por ser uma abordagem relativamente nova, como já afirmamos, ainda não encontramos a assunção desse paradigma pelos livros didáticos. No entanto, muitas atividades desenvolvidas sob o modelo sociointeracional também atendem aos postulados da teoria da complexidade. O que a TC traz a mais é sempre considerar que a (re)construção de sentidos decorre de constantes reelaborações que o leitor vai fazendo ao longo da leitura, um fazer e refazer constante de possibilidades de sentido que caminham por alternativas variadas. Diante de um texto, o leitor vai todo o tempo entrando em desequilíbrio e se autorregulando na busca pelo significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudando a perspectiva de leitura, teríamos, segundo Orlandi (1998), uma visão sociodiscursiva ou sociointeracionista de leitura, visão menos escolarizada, que possui dois objetivos fundamentais: um interno, que visa à compreensão dos mecanismos de construção do significado, e um externo, que questiona os processos de seleção da leitura pelos que trabalham diretamente no seu ensino. A leitura, vista nessa perspectiva, mostra que a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido. Assim, essa visão de leitura engloba a interação entre os participantes dessa atividade – leitor, autor e texto –, o que corrobora uma visão interacionista de língua.

Tal postura nos mostra, segundo Lerner (1996), que o conhecimento que o professor possui sobre os conteúdos escolares não basta

para uma prática eficaz na sala de aula. É necessário que ele reflita sobre sua atividade docente, o que pode levá-lo a perceber suas concepções e, conseqüentemente, analisar os conteúdos selecionados. Em se tratando do ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a concepção de leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a fazer uma articulação entre os propósitos escolares e sociais da leitura

Acreditamos, encerrando nossas breves palavras, que a leitura na escola ainda precisa de muita reformulação; é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola, afinal, “tudo muda, o tempo todo, no mundo”. Não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais.

Certas de que a leitura deve ser um objeto de discussão antes, no decorrer e depois de seu processamento, estamos convictas de que ela não pode ser vista apenas como um produto acabado e suficiente em si, mas como uma habilidade que permite aos indivíduos uma gama de aberturas para o convívio social.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BRAGA, Junia de Carvalho F. *Complexidade: uma breve introdução*. 2007. Disponível em: www.veramenezes.com/juniacomplex.doc. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane (Ed.). Language as a complex adaptive system. Special issue. *Language Learning*, v. 59, 2009.

FRANCO, Claudio de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia C.; BECHER-COSTA, Sílvia; FRANCO, Cláudio de P. (org.). *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48

HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0. 1 [CD-ROM].

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: University Press, 2008.

LEFFA, Vilson J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, Dora F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996a. p. 189-220.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. In: MORIN, E. et al. *A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996b.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RUMELHART, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R.J. et al (org.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1980. p. 33-58.

RUMELHART, David. Toward an interactive model of reading process. *In: SINGER, H. e RUDDELL, R. B. (org.). Theoretical models and process of reading.* Newark: International Reading Association, 1985. p. 122-151.

APRENDIZAGEM DA LEITURA POR ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*Rachel de Moraes D'Ippolito
Ricardo Freire da Silva*

A atual compreensão de como o cérebro funciona tem permitido um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem e o aprimoramento da prática docente. Atualmente, sabe-se que a compreensão dos processos da linguagem bem como das ciências cognitivas, por exemplo, a neurociência da linguagem e a psicolinguística, tem apresentado resultados profícuos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura para crianças. Nesse sentido, defendemos a necessidade da inclusão dessas disciplinas na formação dos professores a fim de proporcionar-lhes fundamentos teóricos para a prática docente. No presente artigo, apresentamos alguns aportes teóricos da neurociência da linguagem e da psicolinguística que explicam como ocorre o processo de aprendizagem da leitura na criança e como o professor poderá utilizar as pesquisas sobre leitura a fim de melhorar a eficácia com a qual o nosso sistema de ensino se desenvolve nas crianças. Dessa forma, apresentamos como as habilidades de leitura são abordadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sugerimos uma proposta de atividades visando ao desenvolvimento da competência leitora em conformidade com os preceitos da BNCC.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre todas as habilidades cognitivas aprendidas, a leitura é a mais complexa. O ato de ler é um processo abrangente que engloba a compreensão e a inteligência do mundo, envolvendo uma característica essencial e singular no homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. A complexidade desse processo deve-se ao fato de ser necessário considerar, no mínimo, três dimensões no ensino e aprendizagem da leitura: ensinar e aprender a ler, desfrutar da leitura e ler para aprender. Ler, portanto, não se aprende de uma só vez, em um estágio determinado da vida escolar, ao contrário, aprendemos a ler na fase da alfabetização e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a nossa vida.

Diante dessa constatação, é necessário refletir sobre o ensino da leitura na dimensão escolar, uma vez que ele se desenvolve apenas em situações significativas de aprendizagem para os alunos. E para que isso ocorra de fato, é preciso que o professor compreenda os mecanismos e os processos de construção de conhecimento envolvidos no ato na leitura, bem como a sua natureza. As pesquisas atuais apontam para a importância em estabelecer uma relação entre os estudos da educação, da psicolinguística e das neurociências a fim de possibilitar um arcabouço teórico e metodológico para a investigação da cognição. Essa medida tem o objetivo de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes, pois sabemos que os métodos de alfabetização devem ser antecedidos por conhecimentos científicos sobre os processos psicológicos envolvidos na aquisição das competências leitora e escrita.

Dessa forma, a neurociência da linguagem¹ e a psicolinguística² são duas áreas de estudo com forte influência das ciências cognitivas

¹ A neurociência da linguagem estuda a realidade neurológica da linguagem no cérebro, em sua substância eletroquímica (KENEDY, 2013).

² A psicolinguística é uma das especialidades da linguística e, como tal, conversa com outras especialidades, além de outras disciplinas, como a teoria da informação e a psicologia cognitiva. Disponível em: www.blogs.unicamp.br/linguistica/my_keywords/psicologia. Acesso em: 17 jul. 2019.

que se dedicam ao estudo da mente, das funções cognitivas e investigam a relação entre o pensamento e a linguagem (KENEDY, 2013). A neurociência da linguagem tem como “objeto a realidade neurológica da linguagem no cérebro, em sua substância eletroquímica” enquanto a psicolinguística “estuda a realidade psicológica das línguas naturais no seu funcionamento em tempo real na mente humana.” (KENEDY, 2013, p. 21).

Os aportes teóricos fornecidos por essas duas ciências têm permitido um melhor entendimento sobre o processo de aprendizagem da leitura em crianças, o que tem levado os professores a adotar estratégias metodológicas capazes de garantir o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada aluno. No que diz respeito à aprendizagem da leitura, sabemos que compreender um texto é muito mais do que decodificar palavras, e a compreensão de como o cérebro funciona, ou seja, o conhecimento da complexidade das operações de que o cérebro humano utiliza para ler, pode orientar o docente na identificação, mobilização e utilização de métodos e recursos variados.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é compreendida em diversas práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor com textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações, tais como a leitura de um conto, o debate sobre um determinado tema, a interpretação e leitura de filme etc.

Nesse sentido, o contexto de leitura para a BNCC é visto de forma ampla e diz respeito não somente à leitura de texto, mas também à de imagens estáticas (fotografia, desenho, pintura, esquema ou gráfico), como ocorre com a leitura de histórias infantis por meio de imagens, ou à leitura de movimentos, como ao assistir a um vídeo ou filme relacionado ao conto de fada, e à de som (música), ao identificar a que conto estaria relacionado.

No presente artigo, temos a intenção de apresentar o processo de aprendizagem da leitura sob a perspectiva da neurociência da linguagem e da psicolinguística, trazer a visão da BNCC sobre o eixo da leitura e sugerir uma proposta didática do gênero conto infantil.

PSICOLINGUÍSTICA E LEITURA

O ato de aprender a ler é, sem dúvida, o maior desafio que a criança tem de enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização, e por esse motivo tal processo tem sido foco de profundas discussões na área acadêmica, em virtude de sua complexidade do ponto de vista cognitivo. Os mecanismos envolvidos no processo de leitura nem sempre são conhecidos ou considerados por aqueles que estão envolvidos com o ensino e a aprendizagem da compreensão de textos, e ter consciência dos fatores cognitivos que fazem parte desse processo é de extrema relevância e de grande utilidade para o professor. Os desafios encontrados na área do ensino da leitura são inúmeros, o que nos leva a refletir a respeito das melhores didáticas de ensino a serem adotadas pelos professores. Uma das saídas para essa questão pode ser a neurociência da linguagem e a psicolinguística – um ponto interdisciplinar entre a linguística e a psicologia cognitiva –, que possui o propósito de investigar a relação entre pensamento e linguagem.

De acordo com Scliar-Cabral (2009, p. 52),

[...] a capacidade para aprender a ler e a escrever é exclusiva da espécie humana. Ela se deve, fundamentalmente, aos seguintes fatores que estruturam e contribuem para o funcionamento do sistema nervoso central: a plasticidade dos neurônios para se reciclarem para novas aprendizagens; a dominância e a especialização das várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; a interconexão entre as várias áreas mesmo distantes, inclusive as que processam a significação, com as que processam em paralelo a linguagem verbal; o processamento das variantes recebidas nas áreas primárias, através do emparelhamento com formas invariantes mais abstratas que os neurônios reconhecem; a arquitetura neuronal capaz de processar formas sucessivamente mais abstratas e complexas: a função semiótica.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo ativo de construção mental e é concebida como uma atividade complexa e dinâmica. A leitura pode ser entendida como um processo dinâmico que não depende só da linguagem, mas exige, igualmente, ações cognitivas por parte do leitor (DEHAENE, 2012). “Com efeito, nenhuma leitura é

possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2010, p. 17).

Assim, é possível identificar, pelo menos, duas ciências que se debruçam sobre o estudo desse objeto: a neurociência da linguagem e a psicolinguística. O nosso objetivo no presente artigo não é examinar a relação da leitura com cada uma dessas áreas, mas apresentar o processo de aprendizagem da leitura sob essas duas perspectivas. Além disso, sugerimos uma proposta de atividades em conformidade com os preceitos da BNCC para ser aplicada em sala de aula. Diante desse propósito, nos perguntamos como se produz a aprendizagem da leitura no cérebro de uma criança na fase de alfabetização e que ensinamentos podemos extrair dos achados dessas duas ciências a fim de melhorar a nossa prática educativa.

De acordo com Leffa (1996, p. 65),

[...] muito se tem discutido sobre os tipos de processamento que ocorrem na mente da criança durante a fase de aprendizagem da leitura. De fato, o maior problema nas pesquisas dessa área tem sido a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto. Embora a leitura seja impossível sem a contribuição dos olhos, o processo mental da compreensão de leitura é totalmente invisível para o pesquisador e as manifestações externas que podem servir de pistas ao processo de compreensão são mínimas e imperceptíveis ao observador despreparado.

Diante dessa constatação, diferentes modelos teóricos foram elaborados a fim de explicar como ocorre o processo de aprendizagem da leitura nas crianças em fase de alfabetização. Dentre os principais, encontra-se o modelo de reciclagem neuronal,³ que explica o processo

³ A reciclagem neuronal corresponde a um processo de adaptação em que circuitos cerebrais relacionados à linguagem e à visão se adaptaram para outro fim: a leitura e a escrita. Assim, enquanto ouvir e falar são aspectos inatos, ler e escrever são invenções culturais aprendidas que demandam uma readaptação cerebral para que a aprendizagem possa ocorrer. Disponível em: www.utilitaonline.com.br/2018/04/16/reciclagem-neuronal-ler-e-escrever. Acesso em: 10 jul. 2019.

de aprendizagem da leitura no cérebro do leitor-aprendiz. De acordo com Dehaene (2012),

[...] a arquitetura do nosso cérebro é estreitamente enquadrada por fortes limites genéticos. Contudo os circuitos do córtex visual dos primatas possuem certa margem de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução os dotou de uma plasticidade e de regras de aprendizagem. Os mesmos neurônios que reconhecem a forma dos rostos ou das mãos podem igualmente desviar suas preferências a fim de responder a objetos artificiais, a formas fractais ou mesmo às letras (DEHAENE, 2012, p. 20).

Na perspectiva do modelo da reciclagem neuronal, Dehaene (2012) explica como ocorre o processo de aprendizagem da leitura na criança:

[...] a escrita se ancora progressivamente no cérebro do leitor aprendiz. Ela deve encontrar ali seu lugar ótimo, no seio de circuitos já funcionais, mas cuja função demanda uma reconversão mínima”. E a partir desse ponto, a leitura deveria convergir, progressivamente, em direção à região occípito-temporal esquerda⁴ e, no decorrer de meses, haveria a especialização progressiva para a escrita e a interconexão com outras regiões temporais, parietais e frontais (DEHAENE, 2012, p. 214).

Dehaene (2012) defende que a aprendizagem da leitura somente é possível porque o cérebro da criança contém estruturas neuronais apropriadas que são resultantes da herança da evolução dos primatas ou de uma aprendizagem anterior. O autor chama a atenção para um estágio particular na fase de desenvolvimento da criança: o período até 5 anos de idade, durante o qual ocorre o desenvolvimento linguístico e o visual, responsáveis por desempenhar um papel essencial na boa preparação do cérebro para esse fim.

⁴ Experimentos demonstraram que a região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo se ilumina quando os sujeitos são submetidos a palavras escritas, mas não quando as mesmas palavras são ouvidas. Essa região também processa faces, objetos e instrumentos, mas somente parte da região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo prefere o reconhecimento das palavras escritas [...] (SCLIAR-CABRAL *apud* DEHAENE e col., 2002).

O DESENVOLVIMENTO INICIAL DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Conforme Neves e Martins (2000), estudos realizados no início dos anos 1970 demonstraram que a leitura é um ato cognitivo e não perceptivo, o que significa que a compreensão que o professor tem do ato de ler desempenha um papel determinante no exercício da prática didática docente. Atualmente, sabe-se que na fase da iniciação leitora, que ocorre por volta dos seis anos de idade na criança, são condições relevantes a uma boa aprendizagem o desenvolvimento perceptivo, o linguístico e o motor. Segundo Dumont (1984), Dongen (1984) e Taylor e Taylor (1983), citados por Rebelo (1991), a linguagem já adquirida nos seus aspectos de compreensão e expressão é a condição mais importante para a aprendizagem da leitura, pois será ela que permitirá operações com um determinado grau de abstração, como compreender e comunicar a informação. A linguagem constitui-se, assim, como um veículo da aprendizagem formal bem como o suporte do código que a exprime (escrita) e interpreta (leitura). As funções perceptivo-cognitivas desempenham também um papel fundamental, pois estão envolvidas em todas as etapas do processo de aprendizagem. Nas fases elementares, é a percepção sensorial a mais utilizada, distinguindo estímulos visuais de auditivos e “supervisionando” a correta execução de grafismos e palavras. Em fases posteriores, nas quais a morfologia adquire importância, até as fases hierarquicamente superiores, são as funções cognitivas que lideram o processo.

Além da compreensão de cada uma das fases de desenvolvimento da criança, faz-se necessário entender também os diferentes níveis em que ocorre a leitura. Segundo Solé (2006, *apud* WELLS, 1987; FREEBODY; LUKE, 1990), são estabelecidos três níveis para que o processo de alfabetização seja considerado completo: decodificação, que implica o conhecimento e o uso do código escrito, o reconhecimento de letras, palavras, frases e estruturas textuais; compreensão do significado, que exige a ativação do conhecimento prévio e da sua relação com as ideias transmitidas pelo texto, o uso dos textos, o qual requer o conhecimento dos diferentes tipos e gêneros de textos e de

seus usos para diferentes propósitos; e leitura crítica, que leva à compreensão de que não existem textos neutros, o que exige do leitor a habilidade para identificar, avaliar e comparar diferentes visões.

Esses diferentes níveis em que ocorre a leitura foram mais bem analisados pela psicóloga americana Uta Frith (1985), que propôs um modelo denominado “os três estágios da leitura”, que explica como se dá, na criança, a transição da fase de leitor iniciante à de leitor esperto. Frith (1985, *apud* DEHAENE, 2012) afirmou que a compreensão da língua falada e o reconhecimento visual invariante são duas faculdades essenciais a serem recicladas e interconectadas pela leitura. Ela explica que o desenvolvimento da língua tem início desde os primeiros meses de vida da criança, quando ela já demonstra possuir uma competência excepcional para a discriminação dos sons da fala. Frith (1985, p. 215 *apud* DEHAENE, 2012, p. 215) afirma que

[...] a imagem cerebral do bebê de 2 ou 3 meses revelou uma organização anatômica insuspeitada. [...] As competências linguísticas do bebê repousam já sobre uma rede cortical do hemisfério esquerdo, a mesma que se ativa no cérebro adulto, durante o tratamento da linguagem.

Segundo Frith (1985 *apud* DEHAENE, 2012), durante os dois primeiros anos de vida da criança, observa-se o desenvolvimento de regiões cerebrais específicas para a linguagem sob a influência da língua materna. Esse processo, que se inicia com a representação das vogais – a partir da extração, triagem e classificação dos segmentos da fala –, culmina com a explosão do vocabulário e a instalação da gramática. O sistema visual, por sua vez, se estrutura partindo de um estágio inicial em que a criança aprende a distinguir os rostos das pessoas, em seus primeiros meses de vida, ao estágio em que ela aprende a reconhecer novos objetos visuais, tais como as letras e as palavras escritas.

No que concerne ao remanejamento das competências visuais e linguísticas da criança quando da aprendizagem da leitura, Frith (1985, *apud* DEHAENE, 2012) afirma que a criança passa de um estágio a outro ao longo de um processo lento e gradativo que pode levar meses

ou anos. A primeira etapa desse modelo foi denominada logográfica ou pictórica e surge ao redor dos 5 ou 6 anos de idade. Nessa fase,

[...] a criança ainda não compreendeu a lógica da escrita. Assim, seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como os objetos ou rostos que a rodeiam [...]. Nesse estágio, que precede, muitas vezes, o ensino explícito da leitura, a criança consegue reconhecer seu prenome, seu sobrenome e talvez algumas marcas publicitárias de forma visual saliente (FRITH, 1985, p. 217 *apud* DEHAENE, 2012, p. 217).

A segunda etapa da aprendizagem da leitura é a etapa fonológica, que aparece tipicamente no curso dos primeiros meses de escola, ao redor dos 6 ou 7 anos de idade. Nesse estágio, a criança deixa de tratar a palavra em sua globalidade e aprende a prestar atenção aos seus elementos constituintes. Ela começa a associar cada cadeia de letras a sua pronúncia, por um procedimento sistemático de conversão dos grafemas em fonemas, e compreende que no curso da leitura não são reunidos os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam. A criança descobre que a fala é composta de elementos menores, os fonemas, que podem ser recombinaados, para formar novas palavras – essa competência é denominada de metafonológica ou de consciência fonêmica (FRITH, 1985 *apud* DEHAENE, 2012).

Durante a etapa ortográfica, que corresponde ao terceiro e último estágio da hierarquia de Uta Frith, a criança adquire um vasto repertório de unidades visuais de tamanho variável, e o seu cérebro compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema (FRITH, 1985, *apud* DEHAENE, 2012). Essa fase caracteriza-se pelo desaparecimento progressivo da influência do tamanho da palavra durante a leitura pela criança. À medida que a leitura se automatiza em seu cérebro, o efeito do tamanho da palavra desaparece, e o tempo que ela empreende para lê-la não é mais determinado pelo número de suas letras nem pela complexidade de seus grafemas, mas sim pela natureza da palavra inteira e pela sua frequência na língua.

Maluf (2005) afirma que a leitura é sustentada por um sistema cognitivo que atua sobre a informação grafada de modo a colocá-la em

contato com os conteúdos da memória e dessa forma tornar possível o seu uso por parte de nossos processos de pensamento. Para que isso ocorra, é fundamental que sejam adquiridos dois conjuntos de competências: o reconhecimento de palavras (codificação e decodificação) e a compreensão de textos.

A LEITURA E SEUS DIFERENTES MÉTODOS DE ENSINO

De acordo com Rebelo (1991), a leitura constitui-se como um processo complexo, que se desenvolve gradualmente, segundo três fases: a cognitiva, a de domínio e a de automatização. Na fase cognitiva, é construída uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza. Nesse período, a criança constrói uma representação sobre as funções e a natureza da leitura, ou seja, para que serve saber ler, quais são as suas características e de que forma a leitura se relaciona com a linguagem oral. A fase de domínio é um tempo de treino e de aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pelo exercício da leitura, momento em que ocorrem várias operações necessárias à tarefa da leitura, tais como o reconhecimento de palavras, a correspondência grafema-fonema, a apreensão do sentido do texto para questioná-lo, a antecipação dos elementos sintáticos ou semânticos etc. A fase de automatização corresponde ao momento em que deixa de existir um controle consciente para se operar com a destreza aprendida, pois a criança já é capaz de utilizar flexivelmente as estratégias de leitura aprendidas sem pensar conscientemente nelas (MARTINS; NIZA, 1998).

O reconhecimento de estágios ou fases na aprendizagem da leitura não significa concebê-la como uma divisão de compartimentos estanques e independentes uns dos outros. Como referem Brueckner e Bom (1974, *apud* LOPES, 2008), esses níveis se apoiam uns nos outros, conduzindo a um mesmo fim. No entanto, a compreensão de cada uma dessas etapas é de fundamental importância para que o professor possa guiar-se na escolha e elaboração de tarefas didáticas. Assim, ao invés de abordar o processo de alfabetização como um ato global, ele poderá realizar e propor atividades específicas de acordo com o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno.

Dehaene (2012) afirma que os diferentes estágios por que passa a criança ao longo do processo de aprendizagem da leitura são responsáveis por realizar uma espécie de “assinatura neuronal” capaz de ativar diferentes regiões em seu cérebro e, conseqüentemente, realizar grandes mudanças funcionais. O conhecimento do professor a respeito das diferentes etapas que envolvem esse processo pode ajudá-lo a refletir sobre métodos ótimos de ensino e sobre a melhor forma de selecionar as atividades didáticas a serem trabalhadas em sala de aula. Para que isso ocorra, acreditamos ser necessária a escolha de um método capaz de contemplar os diferentes estágios de aprendizagem da leitura – partindo da etapa da consciência fonológica, passando para a etapa da conversão do grafema em fonema e culminando com a etapa ortográfica.

No entanto, o que se tem verificado, na prática, é um grande abismo entre o conhecimento teórico acumulado nos laboratórios de pesquisa e a sua aplicação nas escolas: de um lado, observa-se a produção de conhecimento meramente teórico e, de outro, escolas que apresentam desafios cada vez maiores que são analisados por um corpo docente ainda despreparado, na maioria das vezes, para lidar com essas questões. Diante dessa constatação, partindo dos achados mais recentes da neurociência da linguagem e da psicolinguística, apresentamos alguns dos diferentes métodos adotados, atualmente, nas escolas e, em seguida, a proposta de uma atividade didática para que o professor possa guiar-se em sua prática de ensino. Dehaene (2012) afirma que, embora ainda não exista uma “neurociência prescritiva”, a atual compreensão que se tem dos mecanismos cerebrais pode guiar o professor na busca por um método de ensino.

Sabe-se que cada criança é única em seu processo de aprendizagem, mas a prática confirma que não existem diversas maneiras de se aprender a ler, o que significa que todas possuem uma mesma sequência de aprendizagem. Diante disso, é de grande relevância examinar qual forma de ensino é capaz de contemplar cada uma das etapas de aprendizagem da leitura.

De acordo com Dehaene (2012), existem diferentes métodos para o ensino da leitura e muitas discussões sobre um método ideal para ensiná-la. No que diz respeito ao método global, este propõe à criança a

associação das palavras escritas e das frases inteiras ao seu significado e recusa-se a ensinar explicitamente as correspondências grafema-fonema. Esse método recusa a primazia da automatização – em que a criança aprende a ler através da repetição de sílabas (“pá-pé-pi-pó-pu”) – e prioriza recolocar o significado no centro da leitura, ao oferecer para ela textos do seu interesse. Nas escolas, o método global é aplicado por meio de atividades de emparelhamento de uma palavra com uma imagem pelo reconhecimento do contorno das palavras e do prenome e do sobrenome. Os defensores desse método afirmam que

[...] a aprendizagem silábica atormenta as crianças para lhes fazer memorizar um grande número de letras, de sílabas e de sons dos quais não devem compreender nada, enquanto seria necessário divertir com palavras inteiras escritas sobre cartas de baralho (DEHAENE, 2012, p. 239-240).

O segundo método foi denominado de “grafêmico-fonêmico” e ensina a decodificação dos grafemas em fonemas, ou seja, a passagem de uma unidade visual a uma unidade auditiva. Esse método explica claramente ao aluno que cada “som” possui uma representação gráfica e que cada letra se pronuncia de uma ou várias maneiras possíveis. No entanto, vale salientar que a aprendizagem do método grafêmico-fonêmico ocorre muito cedo na criança – anos antes do seu ingresso na série da alfabetização –, quando ela é estimulada a manipular os sons da fala (por meio de rimas, cantigas, trava-línguas) e a reconhecer, memorizar e traçar a forma das letras. Assim, de acordo com o método, quando ela ingressar na série da alfabetização, as correspondências entre grafemas e fonemas poderão ser ensinadas de modo explícito.

Outro método utilizado é a estratégia de leitura em três momentos: antes, no decorrer e o depois da leitura. Na pré-leitura, o texto é analisado de forma global – observa-se o título, os tópicos e as imagens, realiza-se o levantamento de hipóteses e a utilização do conhecimento prévio. Em seguida, ocorre a leitura com o objetivo de compreender a mensagem principal do texto. Nessa etapa, faz-se uma seleção das principais informações a fim de relacioná-las com as hipóteses que foram levantadas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Por último,

depois da leitura, analisa-se o texto com o objetivo de refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, identificar a importância da leitura e a sua aplicação para solucionar as hipóteses.

A partir dos dados apresentados sobre os diferentes métodos de ensino da leitura, concluímos que tanto o método global quanto o método grafêmico-fonêmico apresentam pontos positivos e pontos negativos no que diz respeito à aprendizagem da leitura pela criança. Diante de tal constatação, o método mais adequado parece ser o método misto:

[...] nas escolas, prosseguem, pois, ao lado do ensino silábico e das correspondências grafemas-fonemas, as atividades herdadas do método global: emparelhamento de uma palavra com uma imagem, reconhecimento do contorno das palavras, reconhecimento do prenome e do sobrenome, seja qual for a irregularidade de sua ortografia (DEHAENE, 2012, p. 238).

Diante dessa compreensão, diferentes estudos têm sido realizados sobre o processo de aprendizagem da leitura com o objetivo de verificar estratégias que facilitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para essa discussão, apresentamos alguns preceitos da Base Nacional Curricular Comum que prescrevem como a habilidade da leitura deve ser trabalhada em sala de aula pelo professor e uma breve conceituação sobre a leitura.

A LEITURA NO CONTEXTO DA BNCC

Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Ela é um processo neurofisiológico por representar um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano, sendo uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação. É um processo cognitivo de progressão quando o aluno faz uma leitura rápida ou de interpretação ao ler um texto complexo, que requer uma leitura com foco em determinadas partes para uma melhor compreensão.

Também é um processo afetivo, pois as emoções estão interligadas com a receptividade do texto, ou seja, quando o aluno se identifica, sente prazer ao ler aquele texto, terá uma desenvoltura melhor para aquela temática, diferentemente de quando não se interessa. É um processo argumentativo quando leva o leitor a certa conclusão ou o desvia. Por fim, é um processo simbólico, pois o sentido se tira da leitura.

Já conforme Coscarelli e Novais (2010), a leitura deve ser vista como um sistema dinâmico, aberto, auto-organizado, não linear e, por isso, complexo. Assim, a compreensão de um texto não deve ser vista como algo mecanizado, mas precisa ser vista como um sistema não linear, em que o resultado nem sempre é previsível e proporcional às suas causas.

É um sistema dinâmico, porque está em constante modificação, é aberto, porque recebe estímulos externos, ou seja, está aberto a receber estímulos que vêm de fora de si mesmo. Também é auto-organizado, porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regulador ou um gerente externo, por exemplo, ao conectar-se um texto com outro; e é não linear, porque pode gerar resultados desproporcionais. Por fim, a leitura pode ser considerada um sistema complexo porque “seu comportamento emerge das interações dos seus componentes” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2).

Dessa forma, Coscarelli e Novais (2010) nos falam que a leitura é um sistema complexo que nunca está completamente estável e, portanto, não atinge uma organização que seja definitiva. É assim que entendemos a leitura, como um sistema que se modifica a cada *input*, durante todo o processamento, e que faz surgir estruturas, significados que não podem ser encontrados separados no processamento das partes e que não são parte integrante e explícita do texto lido.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 72), a leitura é vista em um sentido mais amplo, não contemplando somente “o texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”.

Em relação ao eixo leitura na BNCC (2017, p. 71), nele são compreendidas as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para efetuar pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realizar procedimentos; conhecer, discutir e debater temáticas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que possibilite o seu desenvolvimento pessoal.

Sendo assim, para a BNCC (2017, p. 75), a participação dos estudantes em atividades de leitura possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

A seguir, teremos algumas sugestões de atividades para trabalhar a leitura utilizando-se o gênero conto infantil.

A TEORIA NA PRÁTICA

Nesta seção, apresentaremos nossa proposta (uma série de sugestões de atividades) para trabalhar a leitura, elaborada para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A definição das etapas foi feita em função da faixa etária dos alunos e dos elementos predominantes que pretendemos abordar. Foram, assim, determinadas oito etapas a serem exploradas nesta proposta, que são: (i) apresentação do projeto, (ii) quebra-cabeça de sílabas, (iii) contagem de história, (iv) oficina de dedoche, (v) recontagem do conto, (vi) animação (filmes e vídeos) e (vii) e (viii) produção escrita 1 e 2.

As sugestões de atividades foram organizadas e baseadas em dois métodos citados em nossa fundamentação, o método global, que propõe à criança a associação das palavras escritas e das frases inteiras ao seu significado, e a estratégia de leitura em três momentos: o antes, o durante e o após. Na pré-leitura, o texto é analisado de forma global; depois, ocorre a leitura com o objetivo de compreender a mensagem principal do texto e, por último, depois da leitura, analisa-se o texto com o objetivo de refletir e identificar o conteúdo lido.

Vale ressaltar que o que segue proposto é mais um roteiro do que deve ser trabalhado, uma espécie de plano de aula, do que propriamente a atividade, ou seja, sugestão de atividade.

Na perspectiva da BNCC (2017, p. 75), as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana.

As habilidades indicadas nas atividades foram retiradas da BNCC e as utilizamos com o intuito de interligar as atividades e fundamentá-las na BNCC.

No quadro a seguir, obedecemos aos seguintes parâmetros: (i) quantidade de aulas previstas; (ii) conteúdo abordado nas atividades; (iii) habilidade da BNCC a ser desenvolvida pelos alunos; (iv) materiais necessários para o desenvolvimento das atividades; (v) atividades a serem realizadas em sala de aula com os alunos; (vi) avaliação de aprendizagem e (vii) referência.

As sugestões de atividades podem ser seguidas conforme a ordem indicada ou, para cada contexto escolar, pode-se adaptá-las para um melhor rendimento da turma.

Tempo previsto	10 a 12 aulas.
Conteúdo	Contos infantis.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p> <p>(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.</p> <p>(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.</p> <p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.</p> <p>(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).</p>

<p>Você precisará de</p>	<p>Quadro branco; pincel para quadro branco; objetos que remetam aos contos infantis, como sapatinho de cristal, maçã, cesta, capuz vermelho, chapéu de bruxa, porquinhos, entre outros; folha de papel ofício ou papel 40 kg; tesoura; saquinho para colocar as sílabas; EVA (diversas cores); cola para EVA; caneta permanente; personagens da história feitos de dedochê; minicenário; filmes de acordo com o conto que foi escolhido pela turma; textos; vídeos animados; lápis; caneta; lápis de cor ou giz de cera; régua; borracha; canetinha.</p>
<p>Procedimentos</p>	<p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mostrar os objetos que remetam aos contos infantis e perguntar aos alunos que história(s) possui aquele item. Nesse momento, anotar no quadro branco os nomes das histórias que os alunos informaram; – Após a atividade de pré-sondagem, fazer uma enquete por meio de votação para saber qual conto foi vencedor para ser trabalhado em sala; – Em seguida, pedir que os discentes falem quais são os personagens e os pontos mais marcantes da história. <p>OBSERVAÇÃO: Elaborar um gráfico com a enquete para que possa ser trabalhado nas aulas de matemática, por exemplo. Caso ocorra empate entre as obras votadas, fica a critério do(a) professor(a) fazer nova enquete ou trabalhar com todos os contos.</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Inicialmente, construir o quebra-cabeça de sílabas, conforme sugestão apresentada no apêndice; – Entregar o saquinho contendo todas as sílabas das palavras que foram ditas na atividade anterior; <ul style="list-style-type: none"> – Outra opção para esta atividade é utilizar os títulos dos contos infantis; – Após a entrega, pedir que os alunos formem as palavras. (Dica: esta atividade pode ser feita em dupla, trios ou individualmente.) – Em seguida, ler as palavras com os alunos e falar uma sílaba de uma das palavras, e eles pintarão a sílaba correspondente. Por exemplo: na palavra PRIN-CI-PE, pinte de azul a sílaba CI. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entregar uma folha contendo as imagens da história fora de ordem e pedir que os alunos as organizem; <ul style="list-style-type: none"> – Logo em seguida, cada aluno contará sua versão da história. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mostrar aos alunos o modelo de dedochê que será criado; – Entregar as partes que formam os dedochês dos personagens do conto trabalhado para produzi-los; <ul style="list-style-type: none"> – Ensinar o passo a passo para ao final cada um fazer os detalhes dos seus personagens. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formar duplas ou trios para cada grupo fazer seu reconto do conto trabalhado, a sua maneira, trabalhando com a imaginação e o companheirismo dos colegas na elaboração da narrativa; <ul style="list-style-type: none"> – Dar um tempo para cada grupo organizar sua narrativa enquanto o(a) professor(a) auxilia no planejamento; – Cada grupo terá entre 10 e 20 minutos para sua apresentação. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Montar uma manhã ou tarde de cineminha, levando os alunos para assistir a diversas mídias, como filmes, vídeos ou textos, para que tenham acesso a diversas formas do conto selecionado; – Após assistir às mídias, fazer uma roda de conversa e indagar quais pontos são semelhantes entre as histórias e quais pontos, divergentes. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entregar uma folha de papel ofício para cada aluno, que irá produzir seu conto infantil por meio de desenho; – Ao final, cada um falará sobre seu conto, que será exposto no mural da sala para que todos possam prestigiá-lo. <p style="text-align: center;">ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formar as mesmas duplas ou trios (a depender da quantidade de alunos) da atividade de contar a história com dedochê para que possam produzir seu próprio conto infantil; – Ao final, será produzido um livro contendo todos os contos dos alunos, que será a culminância do projeto; – Organizar um pequeno evento (“Noite de autógrafa”) para que ocorra a socialização com os pais e os outros alunos da escola.
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Exemplos: participação na aula, entrega da produção de textos e sua reescrita no prazo estabelecido, apresentação da história contada, apresentação da história em desenho e texto escrito e participação da elaboração do livro.</p>
<p>Referências</p>	<p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, iniciamos a nossa discussão com um breve panorama das neurociências e da psicolinguística. Em seguida, abordamos as fases de desenvolvimento das crianças, os diferentes estágios da leitura e métodos de ensino adotados nas escolas e, por fim, apresentamos alguns preceitos da Base Nacional Curricular Comum no que diz respeito ao ensino dessa habilidade em sala de aula. Observamos que, na perspectiva do senso comum, a leitura é considerada uma simples junção das letras do alfabeto para a formação de palavras em um ato automático e mecânico. No entanto, concluímos que a leitura não pode ser vista como simples meio de decodificação de mensagem, uma vez que ela não envolve apenas a identificação de palavras isoladas – o seu propósito maior é a compreensão do objeto lido, e portanto a identificação de palavras é uma condição necessária, mas por si só insuficiente.

O que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades de fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir. Uma verdadeira revolução mental deve ter lugar no cérebro da criança antes que ela descubra que a fala pode ser decomposta em fonemas e que podemos recompor a sequência /BA/ combinando os fonemas /b/ e /a/. Os primeiros anos de leitura veem a emergência de uma representação explícita das classes de sons da língua.

Os dados não faltam para mostrar que, quanto mais a criança está à vontade para manipular conscientemente o fonema, mais depressa ela aprende a ler. Além disso, os exercícios que treinam as crianças em jogar com os sons melhoram não somente a consciência fonêmica, mas igualmente os scores em leitura. Essa é a razão pela qual muitos autores concluem que uma boa consciência fonêmica é uma condição preliminar indispensável para a aquisição da leitura. Dessa forma, as atividades propostas têm o intuito de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, de seus conhecimentos prévios e de suas experiências culturais e, por constituírem um instrumento dinâmico, sua organização permite inserções de acordo com a observação do professor.

Ao tratarmos dos estudos sobre aprendizagem da leitura, todos esses aspectos são importantes, e muitas pesquisas que aliam cognição e ensino-aprendizagem têm servido como parâmetro para reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Embora já exista ampla literatura relacionando neurociência e ensino, tendo-se em vista, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas escolas, ainda há pouco conhecimento por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF; MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenaio-nalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2019.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S.; LE CLECH; G. POLINE, J. B. *et al.* Cerebral mechanisms of word masking and unconscious repetition priming. *Nat. Neurosci*, v. 4, n. 7, p. 752-758, 2002.

JOUBE, V. *A leitura*. Traduzido por Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KENEDY, E. *Curso básico da linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press, 2008.

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

MALUF, M. R., *Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico*. Boletim Academia Paulista de Psicologia [en linea]

2005, XXV (maio-agosto) Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94625210>. [Data de consulta: 10 de julho de 2019]. ISSN: 1415-711X.

MARTINS, M. A.; NIZA, I. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

NEVES, D. A. de B. *Aspectos metacognitivos na leitura do indexador*. Minas Gerais, UFMG, 2004, 131 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

REBELO, J. A. S. *Dificuldades da leitura e escrita em alunos do ensino básico*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Coimbra. Universidade de Coimbra, 1991.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). *Linguagem e cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. p. 48-58.

SCOTT, M. Lendo nas entrelinhas. *Cadernos PUC*, n. 16, p.101-24, 1983.

SOLÉ, I. Competência leitora e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1, organizado pela Fundación Germán Sanchez Ruipérez e A Junta de Castillay Leon, 2006, Salamanca- Espanha, 2006

TRILHANDO ESTRATÉGIAS: uma proposta didática para o ensino de leitura

*Gênesson Johnny Lima Santos
Priscila Caxilé Soares*

O presente artigo tem como objetivo propor, de forma didática, uma sequência de atividades com base em estratégias de leitura, fundamentalmente, elaboradas a partir da proposta de trabalho de Isabel Solé (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Propomos atividades didáticas baseadas em estratégias que devem ser desenvolvidas antes, no decorrer e depois da leitura. Entendida aqui como um processo complexo (KLEIMAN, 2002), a leitura deve ser ensinada no ambiente escolar por meio de estratégias que propiciem aos alunos compreender o processo de leitura em três dimensões: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração. Dessa forma, pensamos contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de ser os protagonistas em um processo tão complexo como a leitura, além de colaborar para o trabalho dos professores a fim de que possam planejar e consequentemente desenvolver suas próprias atividades de leitura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura sempre foi uma das atividades mais importantes entre as práticas languageiras, principalmente porque através dela os indivíduos podem comunicar-se e posicionar-se em diversos contextos da sociedade.

Contudo, apesar de sua relevância, vemos que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura perpassa um caminho pedregoso pelo qual muitos professores e alunos passam sem conseguir chegar ao fim com êxito, o que seria a formação de bons leitores.

Vários são os dados que nos mostram que, no Brasil, o ensino e a aprendizagem da leitura não têm apresentado resultados satisfatórios, como podemos observar nos dados revelados pelo Programme for International Student Assessment (PISA) de 2015.¹ Constatamos que, na área de leitura, o Brasil figura na 59ª posição dos 70 países que participaram dessa avaliação. Tal exame avalia três aspectos no que corresponde à leitura: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, e refletir e analisar.

Tendo em vista tais resultados, bem como a nossa experiência docente, sabemos o quão complexo é o processo de ensino da leitura, visto que envolve a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de conexões, de produção de inferências e de previsões (KATO, 1985). Partindo do pressuposto de que o processo de leitura vai além de ensinar a decodificar, o presente artigo tem como objetivo propor, de forma didática, uma sequência de atividades com base em estratégias de leitura, fundamentalmente, pautadas no trabalho de Isabel Solé (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2018), a qual destaca que as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas de forma contextualizada com as práticas de uso e reflexão.

O artigo compreende as seguintes seções além desta primeira: a segunda, que se refere à introdução da temática estratégias de leitura; a terceira, que versa sobre as estratégias que direcionam o ensino de leitura considerando-se os momentos antes, no decorrer e depois da leitura; e por fim a última, que apresenta nossa proposta, a qual investe em estratégias de leitura em diferentes gêneros textuais e pode, portanto, ser utilizada no ensino de leitura, especificamente no Ensino Médio. Ressaltamos que tal sequência pode ser adaptada de acordo com o ano em que o professor leciona.

¹ O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. Para maiores informações, acesse <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>.

A seguir, trataremos sobre as estratégias de leitura para a compreensão do texto.

TRILHANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A compreensão do texto requer um amplo e complexo esquema de estabelecer um objetivo de leitura. De acordo com Oliveira (2004), “**aprender a ler é diferente de ler para aprender**” (grifos nossos). Assim, quando iniciamos a leitura na alfabetização, estamos voltados para o momento em que o educando aprende a ler; já nos outros momentos do período escolar, o enfoque é ler para aprender. Porém, o que vemos é que no percurso da vida escolar nem sempre o ensino e a aprendizagem da leitura conseguem promover o desenvolvimento pleno das habilidades leitoras. É preciso ter sempre em consideração que a leitura é um processo não só neurofisiológico, mas também cognitivo, afetivo e argumentativo (JOUVE, 2002), ou, em outras palavras, complexo, como defendem Coscarelli e Novais (2010).

Kato (1985) explica que algumas estratégias, como uso de predições (antecipações) baseadas em informações implícitas e explícitas do texto, uso de inferências para preencher as lacunas deixadas pelo texto e confirmação ou refutação de hipóteses acerca da leitura, colaboram para definir seu objetivo. Além disso, acrescentam Serra e Oller (2003) que a compreensão leitora envolve identificar sinais gráficos; reler, avançar ou utilizar elementos externos; e ativar conhecimentos prévios. Todas essas estratégias, se utilizadas durante o ensino de leitura pelos professores, colaboram para que tanto os aspectos linguísticos quanto os cognitivos sejam ativados durante o processo da aprendizagem, contribuindo para a inovação de práticas docentes, seja na fase inicial do ensino de leitura, quando o educando está aprendendo a ler, seja na fase proficiente, em que o aluno lê para aprender.

O ensino da leitura em sala de aula deve ser desenvolvido de maneira sistemática, de modo que o educando perceba, durante o processo de leitura, quais mecanismos está utilizando para compreensão daquele texto e qual o objetivo central de sua leitura, para assim ser capaz de encontrar soluções quando ocorrerem problemas de leitura. Em outras

palavras, concordamos com Braggio (1992, p. 85) quando afirma que “o homem humanizado pela linguagem toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e como agente sócio-histórico”. Desse modo, formaremos leitores críticos e conscientes de seu papel como estudante e como agente social.

Em síntese, compreendemos que o trabalho do professor em sala de aula é o de formar leitores autônomos que compreendam textos de diversos estilos, sejam estes mais elaborados ou mais fáceis. Serra e Oller (2003, p. 37) compartilham esse entendimento, acreditando que “a aprendizagem das habilidades necessárias para se compreender o que é lido deve ter como um dos seus objetivos finais a capacidade de aprender autonomamente”.

Nesse sentido, para a proposta de um ensino sistemático de leitura, elencamos estratégias que podem ser utilizadas antes, no decorrer e depois da leitura, com base nos estudos de Isabel Solé (1998), que as divide em estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias após a leitura. A autora faz uma ressalva em relação à divisão, que se trata de uma questão didática; as estratégias não precisam ser ensinadas nessa ordem, podendo ser trabalhadas também de maneira simultânea. Concordamos com Serra e Oller (2003) quando afirmam que tais estratégias não constituem um manual de instruções para o ensino de leitura, mas sim sugestões que servem como trilhas para o caminho de práticas docentes mais inovadoras.

Nas seções seguintes, mostraremos detalhadamente como ocorrem as estratégias utilizadas antes, no decorrer e depois da leitura.

CONSTRUINDO O CAMINHO...

As subseções a seguir referem-se à classificação das estratégias adotadas por Serra e Oller (2003). Contudo, deixamos claro que essas estratégias não representam uma estrutura com ordenação temporal e hierárquica. Dessa forma, não é necessário serem seguidas pelo docente como um manual de instrução didática para o ensino de leitura e compreensão do texto, mas como sugestões de uma divisão didática que possa servir de modelo para o docente, o qual pode adaptá-lo à realidade de sua sala de aula.

INICIANDO O CAMINHO: ESTRATÉGIAS ANTES DA LEITURA

Iniciar uma atividade de leitura requer que antes o professor motive os alunos para que estes ativem seus conhecimentos prévios. Solé (1998) afirma que o professor deveria conhecer e levar em conta o conhecimento prévio dos alunos para utilizar textos não conhecidos, embora com temáticas ou conteúdo mais ou menos familiares aos leitores.

Para motivar os alunos a ler, o professor deve utilizar mecanismos que requeiram atenção no momento de escolha do texto e do tema sobre o qual ele trata e também, principalmente, promover situações que abordem contextos de uso real daquele texto, colaborando, dessa forma, para que o aluno desenvolva habilidades de interpretação.

Definir um objetivo claro na leitura é um aspecto muito relevante, pois, em uma sala de aula, os leitores podem ter finalidades diferentes ao ler um texto e, conseqüentemente, extrair informações diferentes durante a leitura. Em razão disso, é importante o professor deixar explícito para o aluno qual o objetivo da leitura, para que este controle sua prática de compreensão por meio de estratégias metacognitivas que o direcionem durante o processo de compreensão, as quais deve otimizar na apreensão das informações. Para Serra e Oller (2003), é fundamental que o aluno saiba o que o professor espera com relação às atividades propostas, o que confere sentido e significado à atividade de leitura. Esse aspecto referente ao objetivo traçado para a leitura é um dos que diferenciam um ensino de leitura didático, ou seja, aquele planejado e sistemático, de um ensino de leitura casual ou mesmo improvisado.

Compreendemos que há inúmeros objetivos que podem ser traçados pelos leitores durante a leitura. Solé (1998) elenca alguns desses objetivos que considera importantes para a vida adulta e, portanto, essenciais para o trabalho na escola, que são: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para praticar leitura em voz alta; por fim, ler para verificar o que se compreendeu.

Ao ensinar a ler com objetivos, investe-se na capacidade de tornar os alunos leitores autônomos e capazes de definir objetivos que lhes interessem e sejam adequados aos seus propósitos linguageiros.

Serra e Oller (2003) afirmam que, para compreender o que se lê, é necessário estabelecer conexões significativas entre o que se sabe e os novos conhecimentos, logo a diferença entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente ampla para que possa chamar a atenção do leitor.

Solé (1988) sugere algumas maneiras de ajudar os alunos a ativar os conhecimentos prévios: o professor dá uma explicação geral sobre que será lido; avisa aos alunos que se atentem a aspectos textuais do texto que podem ativar seus conhecimentos prévios; incentiva os alunos a expor o que já sabem sobre o tema; estabelece previsões sobre o texto; promove as perguntas dos alunos sobre o texto; por fim, elabora, a partir das previsões, perguntas que gostariam de responder mediante a leitura. Todas essas sugestões contribuem para que, numa turma com vários leitores, as finalidades estabelecidas no momento antes da leitura não se percam.

NO MEIO DO CAMINHO HAVIA LETRAS: ESTRATÉGIAS DURANTE A LEITURA

Após a definição de atividades e metas da leitura, Solé (1998) defende que a compreensão durante a leitura pode-se realizar por meio de atividades de leitura compartilhada, as quais seriam: resumir as ideias do texto – significa expor sucintamente o que foi lido –; formular perguntas sobre o que foi lido – sugere que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão –; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto – refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo –; formular previsões sobre o texto a ser lido – diz respeito ao estabelecimento de hipóteses levantadas à medida que a leitura vai transcorrendo fundamentadas na interpretação que está sendo construída com base tanto no que já se leu quanto na bagagem de conhecimento e experiências do leitor.

Nas atividades de leitura, a responsabilidade e o controle da tarefa devem ser transferidos das mãos do professor às do aluno para que

este assuma progressivamente o controle do processo de leitura. Para tanto, é necessário o planejamento do professor com vistas a orientar uma aula de leitura, pois, dessa forma, poderá observar avanços na autonomia diante da realização das tarefas de leitura individuais, as quais venham propor aos alunos, por exemplo, a leitura por prazer.

Solé (1998) acrescenta que podem ocorrer dificuldades de compreensão no momento da leitura, no nível da palavra, da frase ou mesmo de um fragmento. Além disso, ressalta que, quando aparecem em nível global do texto, as dificuldades implicam a impossibilidade de compreender o tema do texto, identificar o núcleo da mensagem ou entender os acontecimentos que ocorrem no texto e sua consequente articulação.

Nesse caso, a autora recomenda que, caso ocorra a incompreensão de uma palavra, não haja a interrupção abrupta da leitura do texto para consultar um dicionário; é preciso ignorá-la e continuar lendo. Também recomenda que o aluno pode atribuir alguma acepção à palavra e verificar se ela funciona. Se não funcionar, é necessário reler o trecho em que se situa a palavra e tentar encontrar indicadores que colaborem para sua compreensão. Assim, conforme pondera a autora,

[...] ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (SOLÉ, 1998, p. 130).

Desse modo, observamos que cabe ao professor, durante a atividade de leitura, ensinar o aluno, leitor em formação, a utilizar as estratégias apresentadas quando ocorrerem lacunas de compreensão: discutir com os alunos os objetivos da leitura; apresentar materiais com certo nível de dificuldade para que o alunos evoluam em sua leitura; apresentar, proporcionar e ativar conhecimentos prévios; e sobretudo ajudá-los a fazer suposições e inferências que os auxiliem na verificação de suas hipóteses.

PERCORRIDO O CAMINHO: ESTRATÉGIAS DEPOIS DA LEITURA

Após a leitura, o caminho para a compreensão do texto não chegou ao fim; nesse momento é que percebemos se a direção percorrida foi proveitosa ou não para o aluno e quais foram as concepções dele sobre o texto lido.

Para tanto, são propostas por Solé (1998) estratégias de compreensão após o momento da leitura: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas (SOLÉ, 1998). Além disso, trazemos o mapa conceitual que Moreira (2011) propõe com base em Solé (1998).

Primeiramente, a identificação da ideia central é importante porque se deve considerar que os alunos a confundem com o tema. Este indica do que trata o texto. Aquela traduz os enunciados mais importantes que o texto utiliza para explicar o tema. Após essa distinção, a autora considera relevante: (a) mostrar aos alunos que tema é diferente de ideia principal; (b) ensinar primeiro o que é tema, a partir de narrações e exposições simples, para depois ensinar o que é ideia principal; e (c) ensinar a identificar o tema e a ideia principal de maneira diferente em narrações e exposições (SOLÉ, 1998).

Em seguida, há a proposta de elaboração de um resumo, o qual é elaborado com base no que o leitor determina como ideias principais, definidas de acordo com seus propósitos de leitura (SOLÉ, 1998).

A ideia de resumo atrela-se à capacidade de o aluno desenvolver uma hierarquia das ideias lidas no texto e organizá-las a partir da principal e das secundárias. Para resumir as ideias de um texto, é necessário seguir os seguintes passos: selecionar, generalizar e construir ou integrar.

Compreender as ideias do texto implica também compreender a dos parágrafos que o constituem. Entendemos como parágrafo, de acordo com Garcia (1997), não só uma unidade mínima textual, mas também uma estrutura hierárquica de composição, constituída de tópico frasal, desenvolvimento e conclusão. O tópico frasal contém o tema do parágrafo, que, segundo Garcia, impede que o autor do texto faça uma digressão da ideia proposta. Munido dessas informações, o aluno,

segundo Solé (1998), conseguiria encontrar o tema do parágrafo e identificar a informação trivial para deixá-la de lado; deixar de lado a informação repetida; determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; e identificar uma frase-resumo do parágrafo ou elaborá-la.

Além disso, é necessário, após a leitura, aprender a formular e a responder perguntas sobre o texto, estratégia considerada essencial para uma leitura ativa, conforme Solé (1998), visto que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

A autora apresenta três tipos de perguntas: (a) perguntas de resposta literal, quando a resposta está literalmente expressa no texto, fazendo o aluno dizer o que está no texto; (b) perguntas para pensar e buscar, quando a resposta pode ser deduzida, mas exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência, podendo levar os alunos a ler nas entrelinhas, a contrastar a informação abordada com a que já tinha, contribuindo para que aprendam a construir conhecimentos a partir do texto; (c) perguntas de elaboração pessoal, quando o texto é tomado como referência, mas a resposta não pode ser deduzida dele, exigindo intervenção do conhecimento ou opinião do leitor.

Por fim, como última estratégia para esse momento pós-leitura, a autora sugere a construção de mapas conceituais, que, segundo Moreira (2011), são diagramas que indicam as relações entre os conceitos apresentados por um determinado texto, o que facilitaria a compreensão.

Tal estratégia pode ser acionada até mesmo antes da leitura do texto, como forma de ativar conhecimentos prévios e formular conceitos acerca do tema de que ele trata. No decorrer da leitura, novos conceitos e novas relações serão acrescentadas ao mapa.

Finalizando esta seção sobre as estratégias, ressaltamos que uma avaliação acerca da compreensão da leitura se faz necessária, bem como uma avaliação sobre a prática de trabalhar a leitura limitada a perguntas feitas após a leitura do texto.

A TEORIA NA PRÁTICA

Apresentaremos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, elaboradas a partir das estratégias de leitura apresentadas, para os momentos antes, no decorrer e depois da leitura. Ao sugerirmos essas atividades, objetivamos incentivar os professores a criar suas próprias transposições didáticas para o ensino de leitura a partir de textos que estejam de acordo com suas realidades escolares.

Trata-se de uma série didática que apresenta um exemplo de como o professor pode trabalhar, de maneira sistemática, as estratégias (meta)cognitivas de leitura. A ideia é levar o aluno a refletir sobre a leitura como um processo de construção de sentido do texto, fazê-lo conhecer essas estratégias e delas se apropriar de forma teórica e prática, contribuindo, assim, para sua proficiência leitora, a partir da utilização das estratégias durante o próprio processo. Isso significa que a condução da atividade deve ser feita de modo que o entendimento por parte do aluno dos métodos e das estratégias leitoras abordadas resulte da reflexão e da discussão promovida pela leitura e análise dos textos.

O professor não deve sinalizar nada que leve o aluno a pensar que suas respostas ou reflexões estão certas ou erradas até o momento oportuno (verificação). Também deve evitar nomear os gêneros textuais, pois é interessante que, antes da abordagem de cada texto, o professor faça perguntas aos alunos que os levem a externar, justificando, a identificação do gênero. Essa série didática, dividida em duas partes, pode ser aplicada nas três séries do Ensino Médio e para seu desenvolvimento devem ser reservadas quatro aulas (200 minutos). Em caso de quebra ou interrupção, o professor deve recolher o material e somente entregá-lo novamente aos alunos quando a atividade for retomada. A avaliação da aprendizagem fica a critério do professor, porém é importante considerar a participação dos alunos na atividade e as respostas orais ou escritas dadas por eles durante o processo.

Tempo previsto	4 aulas (200 minutos).
Conteúdo	Estratégias de leitura: predição, antecipação, previsão e hipótese, verificação, seleção, inferência e síntese.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.
Você precisará de	Trabalho dirigido ou nota de aula elaborado pelo professor conforme as orientações do tópico “Procedimentos”.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> – Selecionar dois textos de qualquer gênero textual que tenham autoria (poema, canção, conto, crônica, notícia etc.); – Escolher o primeiro texto, “recodificar” o corpo do texto e qualquer informação que possa identificar o gênero ou o assunto (fonte, <i>links</i> etc.), deixando legível apenas o título e o nome do autor. Fazer perguntas de predição com base no título, autor e forma; – Trazer, de forma legível, além do título e do nome do autor, parte do corpo do texto e lançar perguntas que levem os estudantes a construir hipóteses, prever ou antecipar informações que virão na sequência do texto; – Apresentar o texto na íntegra, proceder com a leitura coletiva e verificar, discutindo com a turma, se as predições, as hipóteses construídas, as antecipações e previsões sobre o texto estavam corretas ou não; – Levantar perguntas sobre o texto relacionadas às informações relevantes a fim de levar o estudante a selecionar pontos principais para a compreensão global do texto (tempo, espaço, clímax, conflito etc.); – Voltar ao texto, lançar perguntas de interpretação cujas respostas podem ser localizadas explicitamente ou implicitamente no texto. Solicitar aos estudantes que identifiquem as informações que foram explicitadas no texto e as que foram inferidas. Corrigir as respostas; – Ainda considerando a inferência, selecionar do segundo texto algumas palavras ou expressões e substituí-las por palavras ou expressões inventadas. Grifar os termos. Discutir as pistas que o texto fornece para inferir o significado de termos desconhecidos. Dispor um quadro com duas colunas, o da esquerda contendo as palavras inventadas e o da direita servindo para o estudante anotar o significado inferido dos termos substituídos. Corrigir as respostas; – Solicitar que os estudantes façam uma síntese, escolhendo um dos textos apresentados, e façam uma recapitulação oral ou um resumo escrito em poucas linhas.
Avaliação da aprendizagem	Participação na aula e nas discussões, realização da atividade proposta, entrega do resumo.
Referências	BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília: MEC, 2017. SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, A. (org.). <i>Compreensão de leitura: a língua como procedimento</i> . Porto Alegre: Artmed, 2003. SOLE, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, na escola, precisa ser repensada de maneira que alcance três dimensões: como objetivo de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração.

Solé (1996) explica que, como objeto de conhecimento, aprender a ler significa aprender a compreender o que se lê, inserir a leitura, desde o primeiro momento, em contextos significativos e pensar nos métodos para ensinar a ler como meios que se devem flexibilizar em cada situação concreta. Como instrumento para a aprendizagem, é necessário ensinar a ler para aprender, ou seja, ensinar a ler de maneira que as estratégias que mencionamos acima sejam postas a serviço do objetivo da aprendizagem. A terceira dimensão tem a ver com provocar a capacidade de desfrutar a leitura. Esse objetivo requer que a escola desenvolva atividades em que os alunos leiam o que querem ler, no seu ritmo, vendo como leem os outros e seu professor, sem que haja uma demanda específica posterior à leitura.

Concluimos, a partir dessas três dimensões acerca da leitura, que seu ensino é, acima de tudo, um projeto curricular da escola, que implica uma série em relação aos tipos e à estrutura dos textos, sobre os quais se exercerão ações que busquem promover a leitura como um caminho para que os alunos desenvolvam a capacidade de serem os protagonistas num processo tão complexo.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

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

OLIVEIRA, J. A. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa, 2004.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. *In*: TEBEROSKY, Ana (org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

A LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Priscila Sandra Ramos de Lima*

Este trabalho apresenta uma proposta de atividade para leitura de textos circulantes em ambientes digitais. Nossas reflexões teóricas acerca da necessidade de contemplação desses textos na escola partem das considerações de Coscarelli (2016), Zacharias (2016) e Rojo (2012). Com base nessa conjuntura teórica, apresentamos os descritores formulados por Dias e Novais (2009) através da proposta de matriz de letramento digital para o tratamento de textos multisemióticos nas aulas de língua. Tal documento, construído pelos autores, apresenta competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola no que se refere aos letramentos demandados pelo universo digital. A partir desse norteamto, apresentamos nossa proposta de atividade voltada para o ensino de leitura, que pode ser realizada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como com turmas de primeira série do Ensino Médio, tal como atestou nossa experiência de aplicação. A atividade, conforme analisamos, suscita por parte dos alunos reflexões que demandam engajamento nas práticas sociais digitais e, por isso, a construção de criticidade e autonomia para as práticas de leitura em ambientes digitais, com o fito de formar analistas críticos no que se refere à recepção e ao consumo dos textos circulantes na cibercultura.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já se tornou lugar-comum dizer que os ambientes virtuais são uma realidade cristalizada nas práticas cotidianas deste século. A todo momento, estamos conectados, interagindo, resolvendo problemas, estudando, entretendo-nos a partir de plataformas digitais. Essa realidade, porém, parece ainda ser alheia ao universo escolar, espaço em que lousa, pincel, papel, livro, lápis e caneta, que se referem à cultura do impresso, são, em alguns casos, os únicos materiais utilizados nas aulas.

Sabemos que, muitas vezes, a falta de recursos digitais bem como a pouca capacitação de profissionais para isso são os principais empecilhos para que os professores possam contemplar o universo virtual em suas aulas, no entanto é inegável que os ambientes digitais já são uma realidade no cotidiano dos estudantes e, se assim consideramos, novas práticas letradas se impõem à vida deles (e também à nossa). Naturalmente, muitas atividades inerentes a essas práticas são facilmente compreendidas por eles; concordamos com Lévy (1999) quando afirma que a própria *web* apresenta possibilidades de inserção em seu espaço. Ainda que isso possa demorar e que, conforme uma metáfora do autor, o navegador possa se perder nessa imensidão, logo ele construirá maneiras de se encontrar no seu caminho.

Apesar de compactuarmos com Lévy (1999), acreditamos que ainda há muitas outras habilidades de navegação e leitura concernentes à *web* para as quais o ensino de língua materna deve dar atenção. Nesse contexto, a construção de sentidos a partir de textos multimodais bem como a produção deles são dois entre os vários e múltiplos aspectos intrínsecos às práticas letradas digitais para os quais o professor de língua deve atentar, tendo em vista que

[...] a internet, grande promotora da comunicação em rede, tem representado formas de participação e hábitos de leitura ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares. Conectados à internet, temos à disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos. As competências discursivas tradicionais, tais como falar/escutar, ler/escrever, [...] agora experimentam

profundas modificações no universo da cultura digital. A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabética, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias que se integram aos já existentes (ZACHARIAS, 2016, p. 16-17).

Assim, entendemos que as modificações profundas às quais Zacharias (2016) se refere devem ser contempladas no ensino de língua materna se considerarmos o fito de formar sujeitos efetivamente letrados. Nessa esteira, sabemos que, em constante mudança, o ambiente digital impõe diversas habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas para que os estudantes possam participar das práticas letradas contidas nesse ambiente. Portanto,

[...] é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso (ZACHARIAS, 2016, p. 20).

A partir dessa percepção, neste trabalho, apresentamos uma proposta de atividade que considera as habilidades de leitura e navegação em ambientes digitais conforme os descritores orientados pela matriz de letramento digital construída por Dias e Novais (2009), mas, antes, vamos tecer algumas considerações sobre aspectos que subjazem à construção da proposta.

A LEITURA EM AMBIENTES VIRTUAIS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A leitura ou, melhor dizendo, o desenvolvimento de estratégias para ler e a construção da maturidade e criticidade leitora, como atestam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e reafirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são habilidades e competências que cabem à escola fomentar. Nessa percepção, muitos estudos se voltam para a reflexão acerca de metodologias que mais favoreçam o ensino da leitura. Mais atualmente, vem-se tendo preocupação com a forma como os textos veiculados em plataformas digitais, a partir

de suas múltiplas semioses e possibilidades de negociação de sentidos, podem ser analisados no ambiente escolar. No entanto, ainda se tem a falaciosa percepção de que o trabalho com essas plataformas apenas é realizado para tentar buscar uma maior atenção e um melhor engajamento dos estudantes nas atividades em sala de aula, filiando-se a um discurso que entende isso como ludicidade. Ainda que isso possa ser verdadeiramente experimentado, ocorre que “os textos usados nas comunicações digitais são repletos de ícones, emoticons, cores, exploram diferentes fontes e leiautes” (COSCARELLI, 2016, p. 11). Essas estratégias de construção da textualidade não são meros enfeites, mas, pelo contrário, além de serem constitutivas dos textos digitais, fazem parte da construção dos sentidos dos textos desses suportes. Além disso, nosso aluno, como ser engajado socialmente,

[...] precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações. Nossos alunos precisam saber como navegar no impresso e no digital, sendo capazes de compreender e utilizar eficientemente índices, menu, títulos e subtítulos, marcas de diagramação que sinalizam capítulos, seções, páginas, sites, o todo e as partes de que ele é composto, entre outros. Encontrar e selecionar eficientemente a informação é um grande passo, que será completado pela leitura mais aprofundada e crítica desses materiais, contribuindo assim para um exercício pleno da cidadania (COSCARELLI, 2016, p. 12).

Essa reflexão de Coscarelli (2016) ratifica que o trabalho com as plataformas digitais não se reduz a permitir que a realidade cotidiana dos alunos, cada dia mais imersos nos ambientes digitais, seja contemplada, mas, para além disso, possibilita a reflexão e o desenvolvimento de habilidades e estratégias de navegação, consumo e, consequentemente, leitura. Assim, a autora atesta que

os professores deveriam [...] buscar formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles (COSCARELLI, 2016, p. 14).

Longe de adotar uma perspectiva utópica ou que aponte falhas na práxis docente, sabemos, na posição de professores da Educação Básica pública, que multifacetadas são as dificuldades enfrentadas pelos docentes, inclusive no que se refere ao fornecimento do aparato necessário ao trabalho com as mídias digitais. Apesar disso, deve-se considerar que as práticas letradas digitais (ainda tidas como novas pela escola)

[...] traz[em] para a educação uma importante responsabilidade na formação de leitores. [...] Vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é a garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital [...]. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias [...] quanto formas de lidar com eles (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

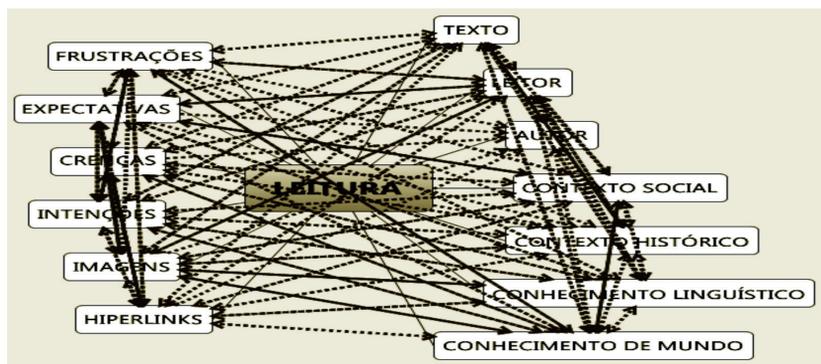
Assim, percebe-se que cabe ao ensino de leitura, na conjuntura da ambiência digital, fornecer uma gama de critérios que levem os sujeitos em formação a se engajar ética e criticamente nas práticas sociais que se constroem na ambiência digital. Em diálogo com esse entendimento, Franco (2011) constrói o que ele chama de abordagem complexa de leitura. Tal modelo, à luz da teoria da complexidade, vê a língua como um sistema adaptativo complexo (doravante SAC), ou seja, como um sistema que se caracteriza por ser dinâmico, não linear, caótico, imprevisível, auto-organizado, sensível e adaptável (FRANCO, 2011). Entrevista nesse modelo de língua, a leitura seria também uma atividade complexa, portanto um SAC, com as características mencionadas. Propõe-se, dessa forma, que esse modelo, já que antevê o redimensionamento dos objetivos de leitura no próprio instante da interação, é o que melhor se conforma à circulação de textos na cibercultura.

Assim, a proposta complexa de leitura não traz necessariamente novos conceitos, mas os redimensiona, já que, vendo a leitura como um SAC, o modelo prevê a

[...] [co]existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler (FRANCO, 2011, p. 41).

Além disso, por ser um sistema aberto, “[...] novas interações emergem com a troca de informações dentro do sistema e com o ambiente externo” (FRANCO, 2011, p. 41). A figura a seguir apresenta o caráter multidimensional que a leitura assume à luz da teoria da complexidade, como formula Franco (2011).

Figura 1– Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura levar título para baixo da imagem



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Por meio da figura, é perceptível que inúmeras forças agem, inter-relacionam-se, (co)operam, a fim de que a leitura se efetive. O fato de as setas não somente partirem de cada categoria, mas também atravessarem algumas, revela a transformação dessas dimensões no processo de leitura. A importância do modelo reside no fato de o leitor ser concebido numa atividade concreta e, por isso mesmo, como protagonista de sua leitura. Além disso, ressalta-se que, sob essa ótica, não seria eficaz estimular um único modelo de ensino de leitura, tendo em vista que não há como prever, na dinâmica da interação, os agentes que a modelam. Faz-se necessário, assim, perceber, nesse universo, quais categorias intervêm na interação e são passíveis de serem analisadas por um leitor crítico.

No ambiente virtual, por exemplo, suporte em que a multissemiose é propriedade intrínseca à construção dos textos, percebemos esse protagonismo exercido pela figura do leitor, uma vez que ele é responsável por ter que conceber, em seu ato de ler, desde os

[...] elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. Cada um desses domínios de processamento [...] realiza diversas operações a que podemos chamar de complexas, não por serem complicadas, mas por serem realizadas de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Essa concepção ressalta a própria imprevisibilidade inerente à leitura como sistema complexo, uma vez que não é possível afirmar quais forças entrarão em jogo para a construção da interação pelo código escrito nem mesmo os sentidos possivelmente construídos no bojo da interação.

Para Rojo (2012), nessa nova modelagem cultural, que é a cibercultura, faz-se necessário engajar-se numa pedagogia para os multiletramentos, o que significa permitir que se construam critérios éticos, estéticos e políticos de produção e recepção dos textos, ampliando, nessa ancoragem, a capacidade de compreensão crítica dos discursos circulantes na esfera digital.

Na cibercultura, acentua Rojo (2012), os textos passaram a ser interativos, colaborativos, híbridos em linguagens, mídias e culturas. Nessa medida, a concepção de multiletramentos implica a leitura e a produção de textos em formatos multissemióticos, ou seja, considerando os diferentes formatos de letras, aliados a imagens, sons, interatividade, o que torna necessária a construção de habilidades não lineares para a compreensão dos textos.

Nessa ótica, percebemos que inúmeras são as necessidades que exigem da escola novas formas de tratar o ensino de língua materna, inclusive no que tange à leitura, justamente porque as formas de organização textual se alteraram rapidamente com o desenvolvimento da cibercultura. Tais necessidades, que se referem ao que Rojo (2012) chama de multiletramentos, esbarram nos desafios decorrentes, principalmente, de uma falta de estrutura física e curricular que auxilie essa nova realidade, bem como no fato de a concepção escolar de escrita ainda se centrar na cultura do impresso e do analógico, sem considerar eficazmente as mídias digitais. A seguir, apresentamos algumas possibilidades que podem ajudar a superar tais desafios.

A TEORIA NA PRÁTICA

Partindo da necessidade de a escola lançar um novo olhar sobre a leitura, na tentativa de melhor sistematizar as habilidades e competências requeridas para as interações que se efetivam em ambientes digitais, Dias e Novais (2009) construíram uma matriz de descritores voltados para a compreensão e produção de textos cujo suporte é o ambiente virtual. Assim, segundo a proposta dos autores, existem quatro grandes ações, por eles denominadas ações de usuários competentes, que devem ser contempladas nas aulas de língua materna, a saber: (i) utilizar diferentes interfaces; (ii) buscar e organizar informações em ambiente digital; (iii) ler hipertexto digital; (iv) produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Cada uma dessas habilidades é dividida em competências de contato, compreensão e análise. As primeiras dizem respeito à identificação das informações fornecidas pelos índices textuais; as segundas referem-se às habilidades de elaborar e processar as informações a partir da compreensão destas; as terceiras se relacionam às habilidades de estabelecer relação entre textos e construir a criticidade; e as últimas se referem à capacidade de produzir textos considerando as diferentes semioses que desses ambientes fazem parte.

Como mencionam os próprios autores, trabalhar orientados por uma matriz de letramento digital não é ministrar um curso de informática, mas, pelo contrário, trata-se de significar as potencialidades de sentido erigidas nas e pelas interações virtuais, de modo a tornar aptos os sujeitos para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e de participação ativa de processos de interação mediados pelo ambiente digital, tal como considera Rojo (2012).

A partir dessas considerações, construímos uma proposta de atividade, voltada a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ou à primeira série do Ensino Médio, para o trabalho com o ensino da leitura em ambiente virtual. Para a construção de nossa atividade, valemo-nos dos descritores da matriz de Dias e Novais (2009), prioritariamente considerando a habilidade de ler hipertexto digital. A partir dos direcionamentos possíveis para os quais a atividade leva,

consideramos também os descritores das demais habilidades, desde que dialogassem com as habilidades meta e sociocognitivas necessárias à construção da leitura. No tópico seguinte, apresentamos, então, nossa atividade.

Ressaltamos que a proposta apresentada é uma direção possível. O professor, a partir dos objetivos que elencar, pode construir novos itens, assim como pode retirar ou reformular alguns deles. De igual maneira, como salientamos, a escolha de um texto que aborda a temática das festas juninas se justifica pela tradição cultural do público-alvo com o qual trabalhamos a atividade. Sendo assim, é possível modificar os textos, escolhendo aqueles que melhor contemplem os costumes e problemas locais, reaproveitando, contudo, os itens propostos.

Também, percebemos que a atividade, ainda que mantendo foco principalmente em textos veiculados no Facebook, proporciona o contato com diferentes gêneros e maneiras de interagir nessa ambientação. Tal como propõe Franco (2011), pensar a leitura na era digital significa levar em consideração os diferentes textos que se imbricam na tela e que, por isso, levam o leitor a redimensionar, constantemente, seus objetivos de leitura.

É importante comentar, ainda, que a escolha do público-alvo ao qual se direciona a atividade é decorrente da experiência de sua aplicação por nós realizada. Trabalhamos com essa atividade em turmas de sétimo e nono ano do Ensino Fundamental, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) IV – equivalente às duas séries derradeiras dos anos finais do Ensino Fundamental – e de primeira série do Ensino Médio.

Desta feita, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de atividade apresentada visa a trabalhar a leitura, levando em conta o contexto digital e, por isso mesmo, as diferentes estratégias que o ato de ler nesse ambiente demanda. Por sabermos que muitas escolas ainda têm acesso precário a computadores e ao serviço de internet, salientamos que é possível trabalhar essa atividade em papel impresso, desde que sejam suscitadas as devidas discussões.

Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos.
Conteúdo	Textos verbais e imagéticos em ambientes digitais (agenda cultural, propaganda, postagem do Facebook); leitura e digitalidades; curadoria da informação; credenciais de autoria.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.</p> <p>(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i>, <i>remixes</i> variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p> <p>(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergame</i>, anúncios em vídeos, <i>social advertising</i>, <i>unboxing</i>, narrativa mercadológica, entre outras) e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p>
Você precisará de	<p>Cópias impressas da atividade proposta. O professor pode baixar a atividade em versão editável para o aluno escaneando o <i>QR code</i> a seguir.</p> 
Procedimentos	<p>Realizar as atividades apresentadas e descritas a seguir.</p> <p>Seção 1: discussões antes do texto</p> <p>Você gosta de festas juninas? Quando pensa em festejos de São João, o que vem à sua memória? <i>(Trabalhar essa questão oralmente, de modo a realizar uma ampla discussão. Espera-se que os alunos falem sobre as músicas, os trajes e as comidas típicas, suas lembranças de infância, entre outros aspectos.)</i></p> <p>Seção 2: leitura do texto</p> <p>Leia a agenda cultural a seguir, publicada em um portal de notícias. Disponível em: http://g1.globo.com/ceara/sao-joao/2017/noticia/confira-as-atracoes-do-sao-joao-de-fortaleza.ghtml. <i>(Antes de ler o texto, analisar com o aluno o layout da página, os comandos nele existentes, as imagens, as cores – caso a atividade seja impressa em tinta colorida –, as possibilidades de compartilhamento no Facebook e no Twitter, os direcionamentos possíveis para os quais o site pode levar o leitor ou navegador etc. Caso seja adequado para o contexto em que a turma se encontra, ler com os alunos a fonte e debater com eles o fato de, apesar de ser uma agenda, o texto estar na seção de notícias.)</i></p> <p>Seção 3: discussões acerca do texto</p> <p>1. Levando-se em consideração o conteúdo veiculado pelo texto lido e o <i>site</i> em que foi publicado, qual o principal objetivo do texto?</p> <p>a) Divulgar a agenda de shows que ocorrerão no período junino em Fortaleza.</p> <p>b) Incentivar o investimento de parceiros em festejos juninos de Fortaleza.</p> <p>c) Discutir sobre a realização de festejos juninos em Fortaleza.</p> <p>d) Informar a realização de festejos juninos em Fortaleza.</p> <p><i>(A resposta correta é a opção "a". Ainda que o aluno possa ficar em dúvida em relação ao item "d", ressaltar que, por ser uma agenda, o objetivo de um texto como esse é divulgar algo. Além disso, de modo mais preciso, já que a questão pede para se levar em consideração o conteúdo veiculado, o texto, de fato, divulga os shows que ocorrerão no período junino, não a realização de festejos juninos, que lembra também apresentação de quadrilhas, por exemplo.)</i></p> <p>2. Quais conhecimentos mobilizados por você na seção 1 foram confirmados pela leitura do texto?</p> <p><i>(Encaminhar a discussão para o fato de o texto abordar apenas shows – inclusive de artistas e bandas que podem não ser aqueles que figuram nas lembranças dos alunos – sem mencionar se ocorrerão também apresentação de quadrilhas, casamentos improvisados, brincadeiras juninas – como barraca do beijo, pescaria –, venda de comidas típicas, considerações que podem ser realizadas pelos alunos na seção 1.)</i></p> <p>3. Qual o propósito da propaganda do Shopping Iguatemi publicada pelo G1 no meio do texto? Com que objetivo você clicaria no <i>link</i> da propaganda?</p>

<p>Procedimentos</p>	<p>(Encaminhar a discussão para o fato de que a mídia precisa do apoio da publicidade. Além disso, o aluno observará que o cursor diferencia imagem com link de sem link. Se ele clicasse na imagem dos cantores, por exemplo, não conseguiria acessar nenhum outro site. Por fim, para responder à segunda parte da questão, espera-se que se discutam os objetivos que são definidos pelo leitor ou navegador ao clicar na propaganda, que são diferentes dos objetivos mobilizados para a leitura da agenda. Na internet, por conta dos diferentes caminhos de leitura que podem ser realizados, tal movimento de mudança de objetivos – como a abertura de novas abas – é muito comum.)</p> <p>4. Qual a possível intenção do produtor da agenda cultural ao ressaltar que a empresa de TV é a principal apoiadora do evento?</p> <p>(Lembrar que a TV Verdes Mares, no Ceará, é afiliada ao G1. Assim, a ressalva de que a emissora apoia o evento traz credibilidade a ela, já que enfatiza o quão engajada a emissora está na promoção de eventos culturais do estado.)</p> <p>5. Pesquise a definição e as possíveis aplicações em redes sociais da palavra <i>hashtag</i>. Com base na pesquisa feita, aponte, abaixo, três <i>hashtags</i> que você utilizaria caso fosse o produtor do texto. (Analisar como os alunos poderão fazer a pesquisa e buscar as informações de que precisam. Eles podem realizar a pesquisa pelo próprio celular, caso tenham dados móveis de internet ou acesso a conexão wi-fi. Caso nem todos a possuam, permitir que eles façam a pesquisa em equipes. Converter com eles sobre o fato de as <i>hashtags</i> não serem somente simples palavras-chave, mas também serem utilizadas para umificar temas em redes sociais e, em muitos casos, promovê-los durante um determinado período. Respostas possíveis: #SãoJoãoDeFortaleza, #SãoJoão2017, #SãoJoãoPraiaDeTracema.)</p> <p>Seção 4: produções acerca do texto</p> <p>6. Na parte inferior do portal, existe a possibilidade de os leitores enviarem comentários. Escreva, no espaço a seguir, um comentário que você faria após a leitura do texto.</p> <div data-bbox="456 699 804 738" style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin: 10px 0;">  <input style="width: 250px; height: 20px;" type="text"/> <input style="float: right; border: none; background: none; cursor: pointer; padding: 2px 10px 2px 10px;" type="button" value="ENVIAR"/> </div> <p>(Preparar-se para os mais diferentes tipos de conteúdo que podem ser tematizados nas respostas dos alunos. Alguns podem apoiar o evento, outros podem criticá-lo; alguns podem pedir mais informações sobre o evento; outros podem fazer perguntas que nem se vinculam precisamente com o conteúdo do texto. Procurar, a partir das experiências dos alunos, realizar uma discussão sobre os comentários feitos nessas páginas, enfatizando o fato de que eles são lidos por profissionais do portal de notícias.)</p> <p>7. Imagine que você irá compartilhar essa notícia em seu perfil do Facebook. Escreva um texto para sua postagem.</p> <div data-bbox="496 927 770 1107" style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin: 10px 0;">  </div> <p>(A semelhança do que ocorre na questão anterior, os tipos de conteúdo tematizados pelos alunos nas produções podem variar. O mais importante é discutir a diferença entre comentar no próprio site e realizar comentários em perfis pessoais. Além disso, refletir com os estudantes sobre as diferentes ferramentas que o Facebook oferece para se fazer uma publicação: marcação de amigos, publicação de sentimentos, anexação de emojis, fotos ou vídeos, escolha de pessoas por quem a publicação pode ser visualizada etc. Tudo isso influencia os sentidos do texto.)</p> <p>Seção 5: diálogos com o texto</p> <p>A seguir, o professor pode escolher e ler uma postagem realizada por um usuário do Facebook ao compartilhar o texto lido na seção 2.</p> <p>(Ao escolher e ler a publicação, comentar com os alunos sobre o layout da página, que evidencia que o texto compartilhado é o mesmo lido pelos estudantes inicialmente, além de mostrar que o usuário é de Fortaleza – cidade do evento junino –, entre outras informações relevantes. Além disso, perguntar se os alunos concordam com a opinião do usuário. Se possível, discutir com os alunos, ainda, o fato de alguns eventos promovidos em espaços públicos ou por órgãos públicos serem financiados pela iniciativa privada. É importante pensar se, de fato, o usuário que postou o texto em análise desconhece essa informação ou se a omitiu justamente para reforçar, entre seus amigos, sua revolta com as decisões políticas de sua cidade.)</p>

Procedimentos	<p>8. Qual o principal objetivo do usuário ao escrever o texto no <i>post</i> em que compartilhou o <i>link</i> da agenda cultural?</p> <p>a) Criticar a realização de festejos juninos numa época em que se afirma a crise.</p> <p>b) Divulgar o amplo incentivo da Prefeitura de Fortaleza aos festejos juninos.</p> <p>c) Incentivar artistas locais a se apresentarem nos eventos da cidade.</p> <p>d) Informar a importância de eventos juninos para atrair turistas.</p> <p><i>(A resposta a ser marcada é a letra "a", tendo-se em vista que, ao dizer que a prefeitura não realizou o devido reajuste de seus servidores, o usuário critica o fato de o órgão poder arcar com as despesas da realização dos festejos.)</i></p> <p>9. Considerando que o Facebook permite reações às publicações, escreva qual seria a possível intenção de quem reagisse:</p> <p><i>(Preparar-se para as diferentes respostas que os alunos apresentarem. Discutir com eles a multiplicidade de sentidos que as reações podem ter. Por exemplo, alguém que reagisse com "haha" poderia fazê-lo sendo crítico em relação à agenda ou em relação ao conteúdo da postagem. Alguém que curtisse com "grr" poderia estar concordando com a opinião do usuário ou poderia estar discordando dela.)</i></p> <p>a)  Grr _____</p> <p>b)  Haha _____</p> <p>c)  Uau _____</p> <p>d)  Amei _____</p> <p>e)  Curtir _____</p> <p>f)  Triste _____</p>
----------------------	---

Procedimentos	<p>10. O usuário poderia complementar o <i>post</i> informando que estava “se sentindo”</p> <p style="text-align: center;">a) festivo. b) revoltado. c) sentimental. d) agradecido.</p> <p><i>(A alternativa correta é a letra “b”, uma vez que o conteúdo da postagem evidencia a revolta do usuário com a realização dos festejos juninos, que, segundo ele, desmente a crise supostamente anunciada e não valoriza a cultura local. Caso seja oportuno, refletir com os alunos que, muito possivelmente, as memórias juninas do autor da postagem podem ir ao encontro dos conhecimentos prévios mobilizados pelos estudantes na seção 1.)</i></p> <p>11. O espaço a seguir é o espaço que o Facebook fornece para comentar postagens. Escreva um comentário sobre a postagem e lembre-se de inserir um emoji.</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <div style="border-bottom: 1px solid gray; height: 20px; width: 100%;"></div> <div style="text-align: right; padding-top: 5px;"> </div> </div> <p><i>(Aproveitar para conhecer a opinião dos estudantes expressa nos comentários, bem como para saber se eles se utilizam das ferramentas fornecidas pela rede social, como os emojis, as hashtags, a marcação de amigos etc. Refletir com eles também sobre a questão da ética nos comentários ou da forma como a opinião pode ser evidenciada sem ofender os demais usuários.)</i></p> <p>12. Veja, a seguir, a apresentação do usuário que realizou a postagem no Facebook.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin: 10px 0;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin: 5px 0;"> <div style="text-align: center;"> </div> <div style="text-align: center;"> </div> </div> <p style="text-align: center; margin: 5px 0;">Mora em Fortaleza</p> <p style="text-align: center; margin: 5px 0;">Professor na empresa Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza</p> <p style="text-align: center; margin: 5px 0;">Solteiro</p> <p style="text-align: center; margin: 5px 0;">De Fortaleza</p> <p>Observando-se que o usuário é professor na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, o que explica o posicionamento dele explicitado no <i>post</i>?</p> <p><i>(Esperar que o aluno perceba que, muito possivelmente, o motivo da chateação do usuário ocorre porque, sendo servidor da Prefeitura de Fortaleza, seu próprio salário não sofreu reajuste, conforme se pode inferir de sua publicação. Assim, os alunos poderão perceber a importância de se analisarem as credenciais de quem veicula uma determinada opinião ou conteúdo em redes sociais. Aqui, uma vez mais, é possível também refletir sobre o fato de, sendo professor, o usuário não considerar a possibilidade de as festas serem patrocinadas pela iniciativa privada. Será que ele, de fato, desconhece essa informação ou a omitiu a fim de tornar seus leitores descontentes com a gestão pública de sua cidade?)</i></p> <p>13. O usuário utilizou como <i>hashtag</i> do seu <i>post</i> a palavra “descaso”. Que outras <i>hashtags</i> ele poderia utilizar na postagem? Aponte três.</p> <p># _____</p> <p># _____</p> <p># _____</p> <p><i>(Feita a questão 5, esta questão visa a consolidar o conhecimento dos alunos sobre hashtags. As respostas são pessoais. Respostas possíveis: #chateado, #semreajuste, #vamosvalorizaraculturalocal.)</i></p> <p>14. Comparando-se o texto escrito pelo usuário e o <i>link</i> por ele compartilhado, pode-se dizer que seu principal objetivo, ao ler a agenda cultural, era saber quais atrações iriam se apresentar nos festejos da Praia de Iracema? Teça considerações sobre sua resposta.</p> <p><i>(Encaminhar a discussão para o fato de que, sendo servidor da Prefeitura de Fortaleza, ao ler o título do texto, o usuário já teria o objetivo de criticar a realização dos festejos num contexto em que ele acredita que a cidade passa por complicações financeiras. Assim, percebe-se que, muito possivelmente, o objetivo do usuário não era – ou não era somente – informar-se sobre os dias em que as atrações iriam se apresentar, mas principalmente enfatizar a problemática por ele discutida. Caso possível, discutir também o fato de que as publicações em rede sociais são vistas somente por amigos e, principalmente, a partir de algoritmos, pelos amigos que normalmente tendem a concordar com a opinião expressa pelo autor da postagem.)</i></p>
----------------------	---

Avaliação da aprendizagem	Participação na aula, realização e entrega da atividade proposta no prazo.
Referências	<p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>CONFIRA as atrações do São João de Fortaleza. <i>G1 Ceará</i>, 6 jun. 2017. Disponível em: http://g1.globo.com/ceara/sao-joao/2017/noticia/confira-as-atracoes-do-sao-joao-de-fortaleza.ghtml. Acesso em: 19 jun. 2017.</p> <p>DIAS, Marcelo Caferio; NOVAIS, Ana Elisa. <i>Por uma matriz de letramento digital</i>. Disponível em: http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.</p>

Em cada questão, realizamos comentários com as orientações de discussões e respostas possíveis. Apresentamos, ainda, as competências que podem ser desenvolvidas a partir das discussões de cada item, à luz da proposta de descritores para uma matriz de letramento digital sistematizada por Dias e Novais (2009). As orientações apresentadas são apenas uma maneira de condução das atividades entre as muitas que podem ser realizadas, a partir dos objetivos e do contexto em que serão aplicadas.

Nessa configuração, advogamos que é possível colocar em prática as premissas defendidas e discutidas pelos estudiosos dos multiletramentos. A partilha de nossa proposta de atividade constitui uma pequena contribuição, um dos primeiros passos de incentivo aos professores, estimulando-os a acreditar nas mudanças concretas e, dessa feita, a repensar sobre as metodologias que podem levar os alunos a deixarem de ser, nos termos em que afirma Rojo (2012), consumidores passivos para tornarem-se analistas críticos.

Em relação aos resultados das turmas com as quais realizamos a atividade, percebemos que o nível de aproveitamento superou nossas expectativas devido ao envolvimento, participação e assertividade observados nas respostas e reflexões dos estudantes. cremos, dessa forma, que a reflexão acerca da produção e da construção de sentidos num ambiente em que eles se encontram imersos é de crucial importância para a formação de sujeitos crítica e ideologicamente letrados, capazes de atuar de maneira ética e cidadã no cotidiano das práticas sociais, tal como orientam os documentos oficiais que regem a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C. V. Apresentação: abrindo a conversa. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-14.

DIAS, M. C; NOVAIS, A. E. *Por uma matriz de letramento digital*. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 16-29.

A NOÇÃO DE INTERAÇÃO E O ENSINO DE COMPREENSÃO TEXTUAL NA ERA DAS MÍDIAS DIGITAIS

Isabel Muniz Lima

Este artigo traz uma proposta de reconsiderar a noção de interação e dos aspectos que a configuram e uma sugestão de atividade para aulas de compreensão leitora. Discutem-se algumas contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2010b) em torno da noção de interação e, a partir dessa reflexão, apresenta-se uma proposta de reconsideração dessa concepção em que se valorizem, além dos sistemas semióticos oral e escrito, o imagético, o gestual e o sonoro, bem como os papéis sociais, o nível de sincronicidade, a gestão de vozes e o tipo de mídia. Em seguida, apresenta-se uma proposta de atividade que encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular no que diz respeito à importância de um trabalho voltado para as interações que acontecem por meio de mídias digitais, como a internet. Este artigo contribui para os avanços em relação ao estudo da noção de interação, uma vez que valoriza aspectos mais atuais de sua configuração e colabora para que o trabalho dos professores de língua portuguesa possa estar afinado com o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora que envolvam modos de interação da era da mídia digital.

SOBRE O QUE PRECISAMOS REFLETIR INICIALMENTE

O ensino e a aprendizagem de compreensão textual nas escolas se consagrou, ao longo do tempo, como um processo voltado

para o estudo de gêneros em interações ditas orais¹ e escritas. Essa preferência tem influência das primeiras abordagens da linguística textual e da análise da conversação, disciplinas que, em suas origens, detiveram-se, respectivamente, no exame de textos ditos escritos e de textos ditos orais.

Hoje, porém, tem sido cada vez mais difícil estudar as interações nessa perspectiva de natureza dicotômica. O advento desenfreado das mídias digitais nas práticas comunicativas tem sido fator-chave para que haja a necessidade de se repensar o conceito de interação, sua configuração e, em consequência, o ensino e a aprendizagem da compreensão textual na escola.

A importância dessa reflexão já pode ser observada na reformulação proposta pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) de 2018. Esse documento propõe um detalhado conjunto de habilidades que podem ser trabalhadas com os estudantes durante o Ensino Básico. Ao mencionar algumas competências gerais, a BNCC orienta que o professor de língua portuguesa lide com gêneros que se apresentem nos mais distintos modos de interagir.

Nas primeiras páginas da BNCC, o docente é incentivado a “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (p. 9) nas aulas de língua portuguesa. Nesse trecho, já se percebe a importância de que as práticas escolares ultrapassem a restrição de seus estudos aos sistemas semióticos oral e escrito e busquem vislumbrar práticas comunicativas cujas configurações apresentem outros sistemas semióticos. Essa ampliação dará condições aos alunos de se apropriar de gêneros e de hipergêneros² das mídias digitais e de desenvolver habilidades de

¹ Neste artigo, opta-se pelo uso do termo “oral” em lugar de “falado”. Para autores como Marcuschi (2010b), o termo “fala” está relacionado às interações em que estão em jogo tanto os sistemas semióticos orais quanto os gestuais. Porém, neste trabalho, é feita distinção entre os sistemas semióticos orais e os gestuais para enfatizar as particularidades de cada um. Por isso, concorda-se com Sousa (2019), para quem a noção de oralidade se associa exclusivamente à presença do canal fônico.

² O termo hipergênero será considerado, conforme Bonini (2011), como um “agrupamento de gêneros para compor uma unidade maior” (p. 681) ou como um compósito de gêneros. É o caso, por exemplo, de webnotícias compartilhadas em páginas de Facebook de jornais, em que há um agrupamento de gêneros, como a notícia, os comentários, as reações,

compreensão textual em modos de interação mais variados.

Ainda de acordo com a BNCC, é preciso trabalhar com práticas de linguagem contemporâneas que contemplem “textos cada vez mais multissemióticos e multimidáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (p. 64). No que diz respeito ao eixo da leitura, a BNCC reforça que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa precisam contemplar “o texto escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (p. 72). O documento explicita, ainda, que se devem considerar, portanto, “novas formas de interação” (p. 72). Desse modo, a BNCC destaca que o ensino de gêneros discursivos em sala de aula precisa dar conta da análise de interações as mais diversas, cujas configurações extrapolem o foco exclusivo na oralidade ou na escrita e atravessem também outros aspectos, como os tipos de mídias digitais.

Entre os gêneros que se apresentam em algumas mídias digitais, a BNCC menciona os *vlogs*, o *gameplay*, a *fanfic*, o *vidding*, o *trailer* honesto e as *playlists* comentadas (p. 73), os quais estão inseridos em práticas comunicativas extremamente familiares ao universo dos estudantes da Educação Básica e, portanto, podem constituir material produtivo para ser trabalhado nas aulas de compreensão textual. Tanto no eixo da produção textual quanto nos eixos da oralidade e da análise linguística, a BNCC ressalta a importância de que o ensino de língua portuguesa abranja gêneros que se realizem em modos de interação cuja configuração contemple as mídias digitais, como a webconferência e os textos produzidos via *podcast*.

A BNCC propõe, portanto, que novos modos de interação sejam considerados nas práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula. Para entender como alguns dos novos modos de

funcionando juntos na mesma mídia. É preciso reconhecer que a discussão em torno dessa noção precisa ser ampliada, mas, devido ao recorte feito neste trabalho, julgou-se suficiente esse breve delineamento do termo.

interação se configuram, sobretudo aqueles proporcionados por meio das mídias digitais, é preciso retomar a discussão em torno da noção de interação. Neste artigo, propõe-se reconsiderar a noção de interação a partir de um conjunto de aspectos que poderá ajudar os professores a perceber as peculiaridades das interações que ocorrem via mídias digitais e, assim, ampliar as possibilidades de trabalho com gêneros e hipergêneros nas aulas de compreensão textual.

Na primeira parte deste artigo, discutem-se algumas ponderações de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2010b), as quais contribuem para que se reflita sobre a necessidade de revisar o conceito de interação. Em seguida, propõe-se que seja observado um conjunto de aspectos cuja consideração pode ajudar a perceber algumas peculiaridades das práticas comunicativas envoltas no universo das mídias digitais. Para finalizar, sugere-se uma atividade que pode ser aplicada em aulas de compreensão textual do Ensino Médio com o objetivo de estimular os estudantes a perceber como essa combinação de aspectos revela a complexidade da construção de sentidos em modos de interação do universo digital.

O QUE SE DIZ SOBRE A NOÇÃO DE INTERAÇÃO

Nos estudos da linguagem, a interação é um aspecto fundamental e sua definição é concebida de modo relativamente estabilizado, a saber, como uma troca entre interlocutores. No dicionário de Charaudeau e Maingueneau (2016), encontramos o termo interação compreendido como ação mútua de dois (ou vários) objetos ou fenômenos ou como uma influência recíproca que os participantes exercem entre si em situações de presença física. O dicionário de Charaudeau e Maingueneau (2016) traz, ainda, a concepção de Vion (1992), para quem, na mesma perspectiva, a interação seria toda ação, conflituosa ou cooperativa, realizada em conjunto e que apresente dois ou mais atores em presença. Partindo desse entendimento, segundo o pesquisador, os jogos amorosos, as transações comerciais e as lutas de boxe seriam exemplos de interação.

Ainda sob essa ótica, Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005) publicou uma obra extensa em que analisa a configuração das interações que ocorrem em situações face a face. A preocupação da autora, condzente com sua orientação como analista da conversação, sempre foi analisar as particularidades das interações em torno das conversações. Diante dessa tomada de posição, a concepção de interação adotada pela pesquisadora é perfeitamente adequada a seus propósitos analíticos: “um processo pelo qual dois ou mais atores co-orientados, seguindo sequências de comportamentos orientados para um objetivo, transmitem-se informações de uma maneira mutuamente contingente” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 150).³

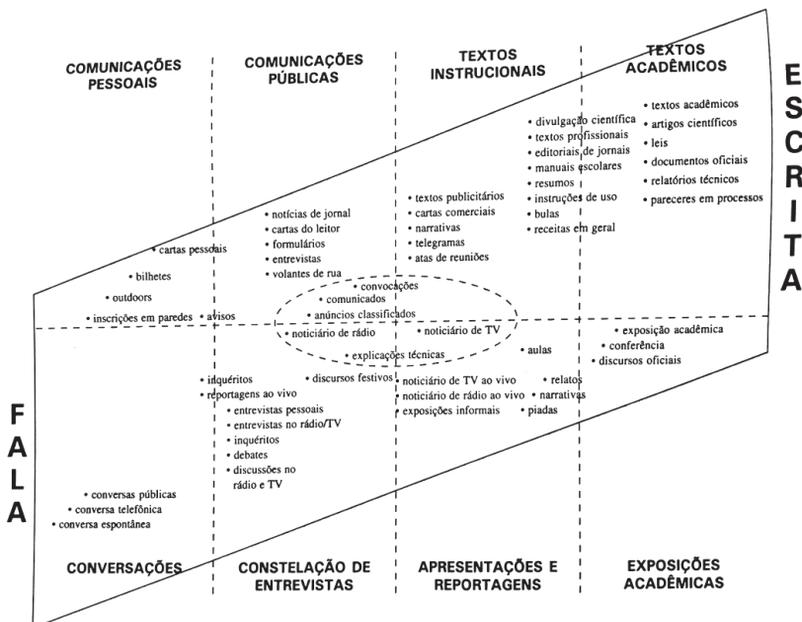
A questão que se coloca diante de uma compreensão de interação cujo foco esteja direcionado apenas às situações de comunicação face a face é como contemplar os casos de interação que apresentam configurações distintas: seja em situações de ausência física dos interlocutores, seja nos casos em que as mídias digitais entram em jogo, por exemplo. A autora concorda que os sistemas semióticos são aspectos-chave na composição das interações, mas a era digital tem trazido novos elementos para essa configuração, de modo que pesquisadores e professores da área de língua portuguesa são levados a rever as práticas comunicativas que estão investigando.

Em *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Marcuschi (2010b), inspirado nas discussões propostas por Koch e Oesterreicher (1990), apresenta um quadro em que alguns gêneros são distribuídos de acordo com sua proximidade em relação à fala ou à escrita:⁴

³ Tradução livre de “un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l’information d’une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multica-nales.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, p. 150).

⁴ Vale frisar que Hilbert (2019) menciona que os termos traduzidos por Marcuschi (2010b) como “fala” e “escrita” estariam melhor compreendidos se utilizadas as palavras “oralidade” e “escrituralidade”. Em Muniz-Lima e Custódio-Filho (2020, no prelo), essa questão é discutida com mais detalhamento.

Gráfico 1 – Representação do *continuum* dos gêneros textuais de Marcuschi (2010b)



Fonte: Marcuschi (2010b), p. 41.

Nessa proposta, o autor enfatiza que os gêneros discursivos pertencentes tanto à oralidade quanto à escrita não devem ser compreendidos em uma perspectiva hierárquica, mas em uma continuidade na qual há convergências na configuração desses textos. Vale ressaltar que essa perspectiva gerou uma reflexão imprescindível para os avanços no ensino de língua portuguesa.

Conforme salienta-se em Muniz-Lima e Custódio-Filho (2020, no prelo), Marcuschi afirma que fala e escrita não podem ser consideradas de maneira inerte; é preciso olhar para “o contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais” (2010b, p. 9). Embora não utilize o termo interação, preferindo expressões como “formas comunicativas”, “práticas sociais situadas”, “produção textual-discursiva para fins comunicativos” e “atividades comunicativas”, Marcuschi parece

reconhecer a importância de considerar a interação na análise de gêneros. Para o autor, os gêneros sofrem interferência de fatores tanto da oralidade quanto da escrita, como a presença dos sistemas semióticos oral e escrito e de níveis específicos de formalidade, por isso a preferência do autor pela disposição dos exemplos em um *continuum*.

Marcuschi (2010b) traz uma contribuição importante ao discutir esses aspectos que também configuram as interações, porém a necessidade de uma revisão atenta dessa problemática fica mais evidente quando nos deparamos com aspectos revelados nas interações que acontecem por meio de mídias digitais, como a internet. Neste artigo, busca-se apresentar uma proposta que amplie a discussão empreendida por Kerbrat-Orecchioni (1990) e Marcuschi (2010b) e que possa fornecer elementos para que se incluam, nessa reflexão, outros modos de interação, como aqueles proporcionados nas mídias digitais.

RECONSIDERANDO A NOÇÃO DE INTERAÇÃO

Conforme temos ressaltado, o termo interação necessita de uma revisão para que, em seu escopo, contemple aspectos cuja compreensão pode ser produtiva para as aulas de compreensão textual. Estamos de acordo com Kerbrat-Orecchioni (1990), para quem a interação é um processo de troca comunicativa por meio do qual os interlocutores visam a influenciar o outro em função de seus propósitos.

A análise desse processo, todavia, precisa levar em consideração uma série de aspectos, não esgotáveis nesta proposta, que geram modos de interagir os mais diversos. Além dos sistemas semióticos oral e escrito e do grau de formalidade, propomos que sejam considerados os sistemas semióticos imagético, gestual e sonoro, os papéis sociais, o grau de sincronicidade, a gestão das vozes e os tipos de mídia em jogo na interação. Para ilustrar cada um desses aspectos, apresentam-se, a seguir, alguns exemplos que ajudarão o professor de língua portuguesa a perceber as nuances em torno desses fatores.

Os sistemas semióticos são os sistemas comunicativos disponíveis na linguagem humana: as semioses oral, escrita, imagética, gestual e sonora. Neste artigo, considera-se que a semiose oral é aquela que está

relacionada diretamente à presença do canal fônico (SOUSA, 2019) e que pode ser identificada tanto em interações nas quais os participantes estão no mesmo espaço físico (portanto, em presença) quanto em interações nas quais os participantes não estão no mesmo espaço físico (em ausência). Em uma conversa cotidiana nos corredores de uma escola, por exemplo, a presença da semiose oral será uma constante, assim como nas videoconferências ao vivo, em que os participantes se utilizam da semiose oral, mas, dessa feita, em espaços diferentes.

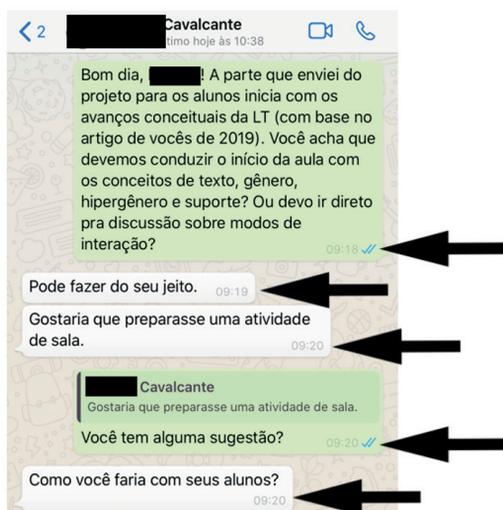
Vale destacar também que a presença da semiose imagética nas nossas interações cotidianas e profissionais tem modificado nossa forma de compreensão textual. Para ilustrar o uso frequente dessa semiose, basta nos remetermos aos aplicativos de relacionamento elaborados exclusivamente para o envio e a publicação de fotos e vídeos. Explorar interações em que essa semiose está em evidência pode enriquecer o trabalho dos professores e desenvolver habilidades ainda pouco exploradas pelos estudantes.

A interação que ocorre por meio de uma peça de teatro, por exemplo, costuma perpassar pela presença da semiose gestual. Nessa prática comunicativa, esse aspecto é, muitas vezes, definidor da dramaticidade que envolve a construção dos sentidos ali possibilitados. Além disso, a presença da semiose sonora em interações, como as que ocorrem por meio das composições musicais, configura modos de interagir igualmente prolíficos para o trabalho com a compreensão textual em sala de aula.

Para compreendermos a importância dos papéis sociais na configuração das interações, podemos nos remeter às práticas comunicativas que ocorrem por meio da mídia televisiva. A apresentadora Fátima Bernardes, por exemplo, exerceu uma determinada atribuição institucional quando participou como jornalista-âncora do Jornal Nacional da rede Globo e outra distinta como protagonista do programa Encontro com Fátima Bernardes, da mesma emissora. O modo de interagir observado em cada um desses programas televisivos esteve intrinsecamente relacionado ao papel social exercido pela apresentadora. Esse aspecto é, portanto, um dos fatores que podem ser explorados pelos professores nas aulas de compreensão textual.

Além disso, é importante considerar que as interações podem apresentar níveis de sincronicidade que geram modos de interagir particulares. A sincronicidade diz respeito ao tempo de resposta projetado pelos interlocutores na interação. As conversas de Whatsapp são exemplos pertinentes para que se perceba a importância que o grau de sincronicidade tem na configuração das interações que ali acontecem. A interação a seguir ilustra uma configuração em que há alto nível de sincronicidade:

Exemplo 1 – Cópia da tela de trecho de interação realizada pelo Whatsapp

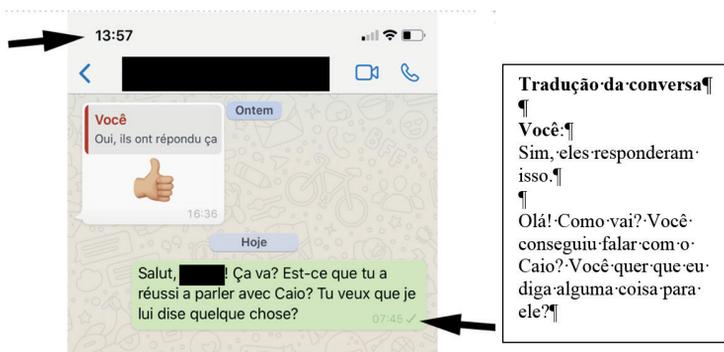


Fonte: arquivo da autora.

As mensagens trocadas entre os interlocutores ocorrem praticamente no mesmo momento, como é possível verificar pela observação do horário destacado pelas setas. O primeiro participante desse trecho de conversa de Whatsapp inicia a interação às 9h18 e obtém resposta, por parte do seu interlocutor, minutos depois, às 9h19 e às 9h20. A conversa continua com uma nova pergunta realizada às 9h20. Nesse exemplo, o alto nível de sincronicidade acelerou o processo de troca entre os participantes, modificando, assim, o modo de interação entre eles.

Por outro lado, há casos em que a demora no tempo de resposta do interlocutor estabelece outra composição para a interação. O exemplo a seguir é um trecho de conversa entre uma estudante brasileira e uma estudante estrangeira. Esta tinha chegado ao Brasil havia poucos dias e ainda não possuía internet móvel no seu celular, sendo assim, sua única forma de acesso à internet era a partir de conexões *wi-fi*. Essa descrição contextual ajuda a entender a “decalagem” entre o horário em que a interação se iniciou, às 7h45, e o tempo da resposta, que, neste exemplo, não aconteceu:

Exemplo 2 – Cópia da tela de trecho de interação realizada pelo Whatsapp



Fonte: arquivo da autora.

Em função também da qualidade de conexão à internet e dos objetivos dos interlocutores, a sincronicidade pode manifestar-se em grau mais imediato ou mais demorado.

Nesse exemplo, o horário em que a cópia da tela foi realizada, às 13h57, comprova o baixo nível de sincronicidade dessa interação.

É interessante ressaltar que a mídia Whatsapp fornece um recurso para que os participantes da interação sejam capazes de identificar se a mensagem foi enviada e lida pelo interlocutor: um único símbolo de verificação na cor cinza (?) indica que a mensagem ainda não foi enviada; dois símbolos de verificação na cor cinza (√) assinalam que a mensagem foi enviada, mas ainda não lida; e dois símbolos de verificação na cor azul (√√) revelam que o interlocutor leu a mensagem enviada.

A presença desse artifício indica que o nível de sincronicidade é um aspecto importante na configuração das interações que ocorrem por meio da mídia Whatsapp. Nessas situações, há uma expectativa de que o tempo de resposta seja curto e de que, portanto, as trocas entre os interlocutores ocorram no menor tempo possível. Por sua vez, conforme vimos no exemplo 2, quando essa projeção não é concretizada, a interação adquire nova configuração, o que modifica, conseqüentemente, o modo como as trocas ocorrem.

Propõe-se, ainda, que a análise das interações envolva um direcionamento para a questão da gestão das vozes. Para entendermos em que consiste esse aspecto, devemos nos remeter a duas situações que Amossy (2017) sugere para ilustrar a argumentação polêmica. De acordo com a autora, em uma gestão de vozes dita monogerida, os locutores administram aquilo que está sendo dito na interação. Para ilustrar essa característica, apresenta-se uma reportagem, publicada no dia 21 de abril de 2020, no *site* do jornal *O Povo*:

Exemplo 3 – Cópia da tela de reportagem do *site* do jornal *O Povo*

O POVO | área exclusiva

Edição 21 de abril de 2020

REPORTAGEM • NOTÍCIA

Em um mês, mais de 5 mil profissionais de enfermagem contraíram Covid-19 no Brasil, segundo Cofen

Foram 3 mil registros somente na última semana no País, com 34 mortes desde 20 de março. Os dados são do Cofen. O Ceará soma 227 enfermeiros e técnicos em quarentena com confirmação ou suspeita da doença e uma morte

Por Cláudio Ribeiro

[f](#) [t](#) [in](#)



Profissional da Saúde na UPA do Cristo Redentor em época de COVID-19. (Foto: Aurelio Alves/O POVO)

O relato da enfermeira, que pede para não ser identificada, ajuda a entender como estão sendo cada vez mais tensos os plantões nas unidades de saúde em Fortaleza. No domingo, na UPA do bairro Cristo Redentor, localizada na avenida Leste-Oeste, o atendimento chegou a estar simultaneamente com 24 pacientes adultos com quadro suspeito de Covid-19, onde há apenas 12 leitos na ala específica para os casos. O ambiente de pediatria e a sala de emergência precisaram ser utilizados, pela situação extrema. As macas extras vez ou outra

Um paciente costuma tossir ao ser entubado, expelindo saliva contaminada se estiver com o coronavírus. Mesmo no atendimento comum, ainda na sala de triagem, o perigo do contágio passa perto. A falta de equipamentos de proteção individual (EPIs), como luvas, máscaras, aventais, tem sido mencionada entre os profissionais. No mesmo período em que tem contado os casos de Covid-19, o Coren-CE recebeu 106 denúncias de falta ou escassez de equipamentos de EPIs.

"Fizemos uma fiscalização no início da semana (passada). Encontramos alguns profissionais usando EPIs, mas racionalizados", afirma a presidente do Coren-CE, Ana Paula Brandão. Osvaldo Albuquerque, representante cearense no Conselho Federal, confirma que "a vulnerabilidade em relação aos equipamentos de proteção está sendo a principal demanda" para os que estão na linha de frente no combate ao coronavírus.

Para tentar amenizar a grande demanda, o Cofen fechou um contrato para adquirir material de proteção. Cerca de 8 mil máscaras deverão ser enviadas para o Ceará e distribuídas pela entidade regional, segundo Albuquerque. Também será oferecido treinamento para melhorar o atendimento diferenciado nos casos da Covid-19.

"No começo, nossa média era de dois a quatro pacientes com a suspeita de coronavírus por plantão. Hoje, são 10, 12, 15. Triplicou, quadruplicou", diz uma enfermeira de outra UPA, que pediu para não ser divulgada nem sequer a unidade em que ela atua. O quadro é parecido na maioria delas. Até sexta-feira passada, havia um médico e uma enfermeira para atender toda a ala dos casos suspeitos de coronavírus na UPA da Leste Oeste. No fim de semana, a unidade teria recebido reforço de pessoal, mesmo assim o plantão seguiu bastante agitado.

Fonte: jornal *O Povo* de 21/4, disponível em <https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2020/04/21/em-um-mes--mais-de-5-mil-profissionais-de-enfermagem-contrairam-covid-19-no-brasil--segundo-cofen.html>. Acesso: abr. 2020.

A reportagem em questão no exemplo 3 apresenta o quantitativo de casos de covid-19 entre profissionais de enfermagem. O locutor opta por apresentar trechos de depoimentos anônimos de enfermeiros para alertar os interlocutores sobre a situação precária dos hospitais: "Está sendo assim, só aumentando", "Tem sido difícil", "No começo, nossa média era de dois a quatro pacientes com a suspeita de coronavírus por plantão. Hoje, são 10, 12, 15. Triplicou, quadruplicou". Essas escolhas têm relação direta com o caráter monogerido da interação que ocorre

por meio dessa reportagem, na qual apenas o locutor tem o controle de tudo que está sendo mencionado, sem possibilidade, portanto, de que os interlocutores do jornal colaborem na construção daquilo que é mencionado. O alto caráter manipulatório permitido nas interações de natureza mais monogerida é um aspecto interessante para se explorar em atividades de compreensão textual.

Por outro lado, as interações poligeridas são, por assim dizer, mais democráticas, pois nelas há espaço para interlocução. Nessas práticas, há, necessariamente, um caráter dialogal, conforme verificamos nos exemplos em que os hipergêneros são predominantes:

Exemplo 4 – Cópia da tela de interação por meio do Instagram



Fonte: postagem no Instagram do jornal *O Povo* de 21 de abril de 2020.

Na configuração da interação que acontece por meio do Instagram do jornal *O Povo*, os interlocutores são convidados a participar da construção do que está sendo dito. A abertura para esse diálogo acontece nos comentários, espaço inserido logo após a webnotícia para que os leitores do jornal possam compartilhar suas opiniões sobre o que foi noticiado. No exemplo 4, os interlocutores *@luana*, *@lucas* e *@joice*

corroboram o que foi construído, inicialmente, pelo locutor do jornal e reforçam o fato de que os profissionais de enfermagem são desvalorizados. Sendo assim, a gestão das vozes é um fator relevante a ser considerado, pois permite que se investiguem inúmeros aspectos relativos à compreensão textual, por exemplo, as implicações argumentativas de uma interação mais monogerida ou mais poligerida.

Até aqui, apresentamos uma proposta que reivindica uma observação mais atenta a alguns elementos que configuram as interações, como os sistemas semióticos imagético, gestual e sonoro, os papéis sociais dos interlocutores, o nível de sincronicidade em jogo na situação e a gestão das vozes. Temos observado, além disso, que a predominância de um ou outro aspecto, em determinadas situações, tem estreita relação com o tipo de mídia envolvido na configuração da interação.

A concepção de mídia apresentada neste artigo relaciona-se fortemente à proposta de Bonini (2011), para quem mídia é uma “tecnologia de mediação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação” (p. 688). Segundo o pesquisador, cada mídia é identificada por sua forma de organização, de produção, de recepção e pelos elementos materiais que a constituem.⁵ As mídias jornalística, radiofônica e impressa são bastante difundidas, mas a mídia internet conquistou um lugar de destaque na configuração de grande parte das nossas interações pessoais e profissionais.

Na realidade, a internet revela-se hoje como mídia essencial na configuração de modos de interação digital, pois, por meio dela, apresentam-se outras mídias, como o Whatsapp, o Instagram e o Facebook, para mencionar apenas as mais utilizadas no Brasil, o que proporciona uma infinidade de modos de interagir. O exemplo a seguir foi retirado da página do jornal *O Povo* na mídia Facebook. Conforme se observa, a mídia Facebook possibilita uma série de recursos que permitem modos de interação distintos daqueles possibilitados, por exemplo, pela mídia radiofônica ou pela mídia jornalística impressa:

⁵ Reconhecemos a complexidade envolvida em torno da noção de mídia e a necessidade de desenvolvermos trabalhos futuros para o aprofundamento do tema. Porém, para cumprir os objetivos deste artigo, deve-se compreender o termo mídia como tecnologias que fazem mediação da linguagem.

Exemplo 5 – Cópia da tela de postagem na página do Facebook do jornal *O Povo*

The image shows a screenshot of a Facebook post from the page 'O POVO Online'. The post is titled 'REPORTAGEM | Foram 3 mil registros somente na última semana no País, com 34 mortes desde 20 de março. #opovo'. The main image features the text 'ZONA COVID' and 'ENTRAR AMB EPI' over a circular inset showing a person in a protective suit. Below the image, the text reads: 'Em um mês, mais de 5 mil profissionais de enfermagem contrairam Covid-19 no Brasil, segundo Cofen'. The post has 342 likes, 23 comments, and 65 shares. The interface includes a menu icon for more options, a link to the full report, and a comment section with several replies.

Annotations on the screenshot include:

- Ferramenta de acesso para as opções:** salvar link da reportagem, ver histórico de edições, incorporar, ativar notificações dessa publicação e obter apoio ou fazer denúncia.
- O clique na manchete direciona para o site do jornal, onde é possível visualizar a reportagem completa.**
- Visualização da quantidade de reações** (pointing to the like count).
- Opções para curtir, comentar ou compartilhar** (pointing to the interaction buttons).
- Visualização da quantidade de comentários e de compartilhamentos** (pointing to the comment and share counts).
- Recurso para selecionar o tipo de visualização dos comentários:** comentários em tempo real, mais relevantes ou mais recentes.
- Espaço para registrar comentário, seja por meio da tradicional digitação de caracteres, seja por meio do uso de emojis, figurinhas ou GIFs animados** (pointing to the comment input field).
- Recurso para curtir e responder aos comentários postados** (pointing to the 'Curtir' and 'Responder' buttons).
- Visualização da quantidade de curtidas que o comentário obtive** (pointing to the like count on a comment).
- Certificado dado aos seguidores mais fiéis de uma página** (pointing to the 'Superstar' badge on a user's profile picture).

Fonte: página do Facebook do jornal *O Povo* em 21 de abril de 2020.

Essa mídia é apenas uma das inúmeras que estão disponíveis por meio da internet e que se apresentam em constante mudança. Nas aulas de compreensão textual, o professor pode se valer do trabalho com interações advindas dos mais variados tipos de mídia para que possa desenvolver, com os alunos, habilidades e competências leitoras que os possibilitem construir sentidos mais amplos. A atividade a seguir é uma sugestão para que essa reflexão teórica possa ser aplicada em sala de aula.

A TEORIA NA PRÁTICA

A reflexão teórica proposta nas seções anteriores teve o objetivo de reforçar a necessidade de que, assim como sugere a BNCC, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa permeie as mais diversificadas situações de interação, explorando, além das práticas comunicativas já consagradas, como as que envolvem os sistemas semióticos oral e escrito, aquelas que se configuram pelos sistemas semióticos imagético, gestual e sonoro. Além disso, propõe-se que se investiguem os papéis sociais, o grau de sincronicidade, a gestão de vozes e os tipos de mídia envolvidos nas atuais interações, sobretudo, da era digital.

Em conformidade com os avanços apresentados na BNCC no que diz respeito à importância desse trabalho, propõe-se uma atividade de compreensão textual cujo objetivo central é que os alunos percebam a importância desse conjunto de aspectos para a construção dos sentidos nas interações.

Essa atividade pode ser vinculada a ações interdisciplinares nas aulas de literatura, história, filosofia e sociologia. O processo de avaliação do conjunto de atividades proposto neste artigo deve levar em conta a participação dos estudantes durante todas as discussões fomentadas pelo professor. Além disso, no momento de apresentação das equipes, podem-se utilizar, como critérios de avaliação, a compreensão da proposta solicitada, a desenvoltura oral e a capacidade de trabalho em grupo. A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento acelerado de novos modos de interagir proporcionados, principalmente, pelas mídias digitais, como a internet e as outras relacionadas a ela (como Facebook, Instagram, Youtube, entre outras), precisa ser considerado nas práticas de ensino e aprendizagem da compreensão textual na escola. Neste artigo, foi proposta uma breve reflexão sobre os aspectos apreciados por Kerbrat-Orecchioni (1990) e por Marcuschi (2010b) ao abordarem a noção de interação. Longe de esgotar essa discussão, sugeriu-se que outros aspectos, além dos propostos por esses autores, fossem levados em consideração na análise da interação, como os sistemas semióticos imagético, gestual e sonoro, os

papéis sociais, o grau de sincronicidade, a gestão das vozes e os tipos de mídia envolvidos nas práticas comunicativas.

Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos.
Conteúdo	Interação e gêneros digitais <i>on-line</i> .
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p> <p>(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.</p>
Você precisará de	Laboratório de informática ou projetor e computador.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentar o conceito de interação e seus aspectos configuradores; – Estimular os alunos a analisar situações de interação que ocorrem por meio de mídias digitais conhecidas no universo discente; – Convidar os alunos a acessar o canal “Casa do Saber”, no Youtube, e assistir ao vídeo “Celular faz mal? O que a neurociência diz”¹⁷, com Cláudia Feitosa-Santana; – Fomentar uma discussão mais geral com a turma visando a identificar os gêneros que se encontram na mídia Youtube; – Analisar a importância de cada um dos sistemas semióticos na construção do vídeo e dos comentários; – Enfatizar a importância do uso de <i>emojis</i> e figurinhas para reforçar a mensagem que está sendo transmitida pelos internautas por meio dos comentários verbais; – Refletir sobre a importância de uma gestão de vozes mais poligêrica; – Comentar os diferentes níveis de sincronicidade permitidos por meio da mídia Youtube; – Comparar como se apresenta o grau de formalidade nesse canal e em outros canais dentro da mesma mídia, Youtube; – Dividir a turma em grupos de 3 a 5 estudantes, de maneira heterogênea, e propor que os estudantes analisem uma mídia com a qual lidam em seu cotidiano.

⁶ O vídeo em questão está disponível no link a seguir: <https://youtu.be/tqJ40OhWoiQ>. Destacamos que o conteúdo desse canal também pode ser útil para que os estudantes adquiram repertório sociocultural. Com base no material disponibilizado, o professor pode desenvolver trabalhos interdisciplinares visando à produção textual dos alunos.

Avaliação da aprendizagem	Deve ser levada em conta a participação dos estudantes durante todas as etapas de discussão fomentadas pelo professor. No momento de apresentação das equipes, podem-se utilizar, como critérios de avaliação, a compreensão da proposta solicitada, a desenvoltura oral e a capacidade de trabalho em grupo.
Referências	BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília: MEC, 2017.

Nesse sentido, sugerimos que o ensino e a aprendizagem da compreensão textual estejam voltados para os mais distintos modos de interação. A Base Nacional Comum Curricular tem-se apresentado como documento regulamentador importante nesse processo de constante transformação pelo qual passa o ensino de língua portuguesa. Neste artigo, sugere-se aos professores a aplicação de atividades que os auxiliarão na aplicação de algumas das habilidades sugeridas na BNCC e que podem ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades de compreensão leitora. Em estudos futuros, investigaremos de que maneira as noções de texto, interação, gênero e hipergênero se entrecruzam na compreensão das práticas comunicativas do universo digital.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

BONINI, A. Mídia – suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: A. Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris: A. Colin, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Le discourse en interaction*. Paris: A. Colin, 2005.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer, 1990.

HILGERT, J. G. *Gênero oral: discutindo critérios para sua definição*. [Comunicação apresentada por ocasião do evento ABRALIN50 – Linguística na Contemporaneidade: Desafios, Debates e Propostas. Maceió: UFAL, 2019].

LIMA, I. M. *A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero processamento de grupo*. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A., MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MUNIZ-LIMA, I.; CUSTÓDIO-FILHO, V. Revisitando o conceito de interação. *Revista Investigações*, Recife, jun. 2020. No prelo.

SOUSA, C. S. C. *Critérios para a descrição de textos orais sob a concepção da linguística sistêmico-funcional*. 2019. 134 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2019.

VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur, 1992.

O TEXTO MULTIMODAL NA AULA DE PORTUGUÊS: que caminhos levam a uma leitura crítica de charges e memes na formação de leitores?

*Diltino Ferreira
Ticiane Rodrigues*

Este artigo pretende apresentar uma discussão sobre os gêneros charge e meme e seu uso na sala de aula, demonstrando desde o planejamento até a aplicação desses gêneros em sala de aula do Ensino Médio. Para tanto, numa perspectiva bakhtiniana, foi realizada pesquisa bibliográfica em torno do tema, com a finalidade de refletir sobre o uso desses gêneros na sala de aula e sobre os ganhos para o educando e para o próprio educador com o trabalho a partir de gêneros multimodais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como inserir de fato o texto na sala de aula sem usá-lo como simples pretexto para atividades do cotidiano escolar? Como podemos formar leitores se não lermos ou incentivarmos a leitura para nossos alunos? Como selecionar os textos que comporão nossas aulas de leitura? Professores são cada vez mais questionados e cobrados para levar o texto para dentro da sala de aula, textos que façam parte do cotidiano dos alunos. Mas o que é texto? Que concepção de texto temos quando se trata de ensinar leitura? O primeiro passo é salientar que, quando

falamos de texto, hoje em dia, não podemos pensar apenas em textos majoritariamente verbais. Não há mais lugar para os mesmos textos de tempos atrás. Os tempos são outros e os textos também!

Passamos, no decorrer dos estudos concernentes à linguagem, de uma concepção de texto como sistema autônomo passível de formulação por uma “gramática” à consideração de texto como unidade funcional nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. De acordo com Custódio (2011, p. 58-59),

[...] a primazia da interação alçou o texto a uma condição especial: o objeto mesmo a partir do qual os sentidos emergem, e também o objeto a partir do qual mudanças sociais podem ser empreendidas. Considera-se, então, que o texto pode ser entendido como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos.

O texto, como deve ser concebido hoje, é um objeto dinâmico, de várias faces, é o resultado de uma atividade linguístico-cognitiva orientada por parâmetros discursivos. Devemos, pois, deixar de lado a concepção de texto que revela que, para se chegar a seus sentidos, é necessário olhar tão somente para os limites materiais da superfície textual. Até bem pouco tempo acreditava-se que o cotexto era suficiente para garantir a completude dos sentidos de um texto. No entanto, com os avanços nas pesquisas que abordam tal temática, passou-se a incluir parâmetros pragmáticos, cognitivos e discursivos com o objetivo de dar ênfase para o aspecto extralinguístico. A partir das interações é que, de fato, se pode produzir sentidos, considerando-se, portanto, toda essa complexidade.

Quando assumimos o caráter multifacetado do texto, aceitamos em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não somente pela linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos.

Estudar a charge e o meme como gêneros discursivos e sua aplicabilidade em sala de aula com o intuito de formar leitores críticos letrados para as diversas interações sociais, que envolvem a multimodalidade,

é algo significativo e, ao mesmo tempo, instigante, o que se torna, de alguma maneira, desafiador. Mas por qual motivo?

Se pensarmos na faixa etária e na etapa escolar dos educandos que, em geral, cursam as séries do Ensino Médio, é possível imaginar que eles já sejam leitores proficientes, no entanto, não é muito simples conseguir trabalhar com a leitura em sala de aula, pois, entram em questão fatores como dificuldade de concentração para atender-se por um tempo relativamente longo a uma leitura, desinteresse pela leitura, de modo geral, seja de qual tipo for, desmotivação para interagir na aula etc. A charge e o meme, por serem textos em que a imagem fica em evidência e pode levar ao riso e à crítica ao mesmo tempo, podem motivar os educandos a querer participar da aula, desvendar aquele tipo de texto que foge da tradição, já que o material de leitura não é, na linguagem de muitos, chato, por ser longo. Assim, isso pode servir de motivação para o trabalho com a charge e o meme em sala de aula. Trata-se de conseguir atrair os educandos para algo que circula na sociedade, que pode provocar riso e criticar ao mesmo tempo e, ainda, por ser um texto multimodal, com imagens, despertar um interesse maior.

Este artigo visa a apresentar uma discussão sobre os gêneros charge e meme e suas aplicabilidades nas aulas de língua portuguesa, procurando mostrar desde o planejamento até a aplicação da charge e do meme em salas de aula do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica.

A discussão terá como pano de fundo a concepção dos gêneros discursivos sob a perspectiva bakhtiniana, o que fundamentará, junto com outros estudos, a reflexão aqui apresentada sobre o uso dos gêneros charge e meme na sala de aula. Logo, a finalidade deste trabalho é refletir sobre o uso desses gêneros no ensino de língua portuguesa e sobre os ganhos para o educando e para o próprio educador com o trabalho com um gênero multimodal.

O trabalho está organizado de modo que a segunda seção trará uma abordagem sobre o gênero discursivo charge e a terceira seção, subsequente, trará as características do gênero digital meme, um pouco da história do termo e de seu uso na sociedade.

A quarta, a quinta e a sexta seção apresentarão o trabalho com os gêneros charge e meme em sala de aula. Nessas seções serão exibidos

os objetivos a serem alcançados, o conhecimento a ser construído a partir dos gêneros em tela e as sugestões de atividades para um trabalho com esses gêneros, partindo do planejamento da aula e envolvendo os procedimentos metodológicos. Ao final, há a conclusão do trabalho.

O GÊNERO DISCURSIVO CHARGE

Para tratar da charge como um gênero discursivo, primeiro, é preciso trazer uma conceituação de gênero. Para os estudiosos de gênero discursivo, de maneira geral, é consenso afirmar que um gênero corresponde a esferas da atividade humana, se constituindo como domínio discursivo, o qual circula socialmente. Tem propósito, tem forma composicional e se atualiza em determinada ação social.

Essa concepção é baseada na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003) no tocante à corrente ou cadeia de textos: cada texto é precedido por textos anteriores, aos quais responde, e é seguido por outros textos. Os textos são parte de um diálogo em andamento. Além disso, por ser um dos elos de tal corrente, cada texto contém, explícita ou implicitamente, diferentes aspectos de intertextualidade, porque reflete gêneros construídos anteriormente.

O próprio Bakhtin (2003, p. 277) afirma que são três as características que definem um gênero: plano composicional, estilo e conteúdo temático; “[...] fundem-se no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”.

Reforçando essa concepção, Fairclough (2001a, p. 161) compreende que cada texto reflete ainda estilos, relações sociais (autoridade ou poder), identidades e formas de representar o mundo. Portanto, para este estudioso, gênero é “um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente realiza, um tipo de atividade socialmente aprovado” (2001a, p. 161). Ainda mais, “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos”. Cada gênero ocorre em certo contexto e envolve diversos agentes que o produzem e consomem [leem e interpretam] (2001a, p. 161).

Desse modo, como afirma Meurer (2005), o gênero é uma categoria abstrata que se materializa em texto. Em outras palavras, todo texto é parte de um gênero.

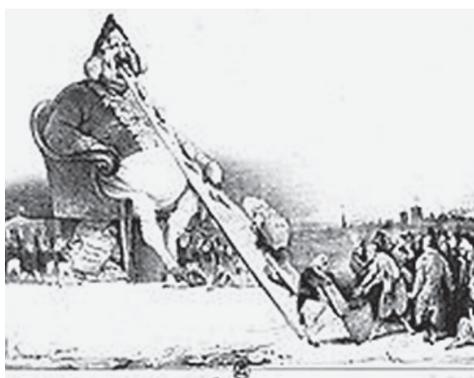
UM POUCO DA HISTÓRIA DO GÊNERO CHARGE

Inicialmente, cabe historiar a charge para poder situar melhor os leitores sobre o porquê de trabalhar com a charge em sala de aula.

A charge é um texto multimodal, no sentido de apresentar linguagem verbal e não verbal, envolvendo a caricatura de um ou mais personagens, com a finalidade de satirizar algo da atualidade. A palavra charge se origina da palavra francesa *charger*, significando “carga”.

Segundo Adghirni (2008), a primeira charge publicada na França, em 1831, de Honoré Daumier, denominada “Gargantua”, teve problemas com a censura devido às extremadas críticas sociais contra o poder na França. A charge mostrava o rei da França, Felipe II, engolindo sacos de dinheiro do povo.

Figura – 1 Gargantua Louis-Philippe e os impostos (Daumier, 1831)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Honor%C3%A9_Daumier#/media/Ficheiro:Honor%C3%A9_Daumier_-_Gargantua.jpg.

As charges foram criadas no princípio do século XIX por pessoas contrárias a governos ou críticos políticos que almejavam se

expressar de modo incomum. Foram reprimidas por governos, impérios, mas ganharam popularidade, fato que motivou sua existência até hoje. No Brasil, a primeira charge publicada foi no ano de 1837, intitulada “A campanha e o cujo”, de Manuel José de Araújo Porto-Alegre, no Jornal do Comércio do Rio de Janeiro. Veja a seguir:

Figura 2 – A primeira caricatura do Brasil



Fonte: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Primeira-caricatura-brasileira-denuncia-corrupcao-No-Correio/12/2999>.

As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política. São geralmente publicadas em jornais ou revistas e atingem grande público, mas hoje, com os advenços tecnológicos, vemos uma grande divulgação por parte da internet. Para interpretar o significado de uma charge, é necessário estar em sintonia com os acontecimentos políticos.

A CHARGE: O QUE É? COMO SE CARACTERIZA?

A charge é um gênero textual-discursivo narrativo que apresenta ilustração cômica, a qual objetiva criticar, satirizar ou mesmo comentar algum acontecimento por meio de caricaturas, com uma ou mais personagens envolvidas. A palavra charge é de origem francesa e significa carga; no gênero exageram-se traços do caráter de alguém ou de algo para torná-lo burlesco.

Outros gêneros multimodais que mantêm uma similaridade e podem facilmente se confundir com a charge são o cartum, a tira e os quadrinhos ou história em quadrinhos (HQ).

De fato o cartum é um gênero que mantém similaridade muito grande com a charge. O cartum, advindo da palavra inglesa *cartoon*, é considerado para alguns um desenho humorístico acompanhado ou não de legenda, de natureza crítica, em que é retratado sinteticamente algo que envolve o dia a dia. Para outros, é um gênero textual humorístico que usa a linguagem não verbal, combinada ou não com a verbal. Geralmente, retrata situações que poderiam ocorrer em qualquer tempo ou lugar. O cartum é um texto curto que utiliza o humor para criticar ou denunciar algo. Tem como objetivo provocar o riso; geralmente, usa a linguagem não verbal, mas pode utilizar a linguagem verbal. Esse gênero aborda fatos que podem acontecer em qualquer lugar e em qualquer momento. Os personagens do cartum são sempre anônimos.

A tira é uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. É em geral publicada no formato de revistas e livros ou em seções de revistas e jornais. Também é conhecida por arte sequencial.

Quem traz uma diferenciação bastante esclarecedora a respeito da charge e do cartum é Romualdo (2000). Segundo ele, a charge é definida como um

[...] texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal (2000, p. 21).

Em contrapartida, o cartum seria

[...] todo desenho humorístico no qual um autor realiza a crítica de costumes. Por focalizar uma realidade genérica, ao contrário da charge, o cartum é atemporal, desconhece os limites de tempo que a crítica a personagens, fatos e acontecimentos políticos impõe (2000, p. 21).

O texto chágrico não se caracteriza apenas pela presença do código visual, ele pode apresentar também a justaposição dos códigos verbal e visual, que se auxiliam, se completam ou se contrapõem na produção do sentido pretendido.

Como gênero icônico-verbal, é portador de marcas comuns a todos os desenhos. O caráter icônico da charge pode ser convertido em elementos gráficos mínimos como o ponto, as linhas e as massas, que variam de intensidade e podem ser expressas das mais diferentes formas. Tais elementos, que compõem a imagem isoladamente, nada significam ou representam. Quando ocorre sua combinação, isto é, quando cada elemento assume valor na sua relação com outros, estamos diante do que se pode chamar de sintagma icônico. São os elementos mínimos combinados entre si e, na maioria das vezes, acrescidos do léxico, que formam o todo do gênero charge.

É importante observarmos que a charge, como gênero multimodal, será compreendida apenas no instante em que a representação dada for percebida e relacionada com outros contextos.

Já a representação do aspecto verbal nas charges segue as mesmas especificações apresentadas nas histórias em quadrinhos. Os signos linguísticos presentes nas charges têm por função a representação da fala das personagens (quando dentro de balões) e os diversos tipos de ruídos, aparecendo ainda nas legendas e em figuras que compuserem o quadro.

Podemos perceber que o estudo do gênero charge implica valiosas contribuições tanto para o estudo do gênero em si quanto para o estudo da língua portuguesa. A proposta de trabalho que aqui se insere com o gênero charge em sala diz respeito ao ensino do gênero sob a perspectiva da oralidade. Muito se tem discutido esse mesmo assunto sob a perspectiva do ensino da língua escrita, mas, em virtude dos poucos trabalhos que têm como cerne a oralidade, pretendemos contribuir significativamente para o gênero em foco no trabalho sob o viés da oralidade, tão pouco praticada nas escolas.

O GÊNERO DIGITAL MEME

A internet trouxe novos gêneros e isso demonstra que, com o avanço da tecnologia, surgem novas formas de os falantes transmitirem informações e ideias de seu tempo. Diante dessa dinâmica, surgem gêneros digitais como gêneros textuais que emanam nas nossas redes

atualmente, com conteúdo *on-line* que tem ganhado destaque entre os jovens. Um desses gêneros é o meme.

O termo meme foi criado pelo biólogo britânico Richard Dawkins em 1976, no seu livro *O gene egoísta*. O autor explica que

[...] precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à “memória”, ou à palavra francesa *même* (DAWKINS, 2007, p. 112).

O meme, portanto, é a unidade básica de transmissão cultural que se dá por meio da imitação. De modo mais específico, os memes “são histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação” (Blackmore, 2000, p. 65). O meme tem moldado a nossa evolução cultural e está relacionado a notícias do cotidiano que provêm de outros meios midiáticos, como a televisão e o jornal, e é elaborado de forma humorística. Blackmore (2000) sustenta que o meme é de rápida difusão e manipulação por parte de atores sociais e, atualmente, é reproduzido e transformado várias vezes pelas pessoas. Esse gênero é hoje uma forma de interação multimidiática que apresenta aspectos linguístico-discursivos e evidencia novas formas de comunicação que a tecnologia tem difundido, expondo significações e produções de culturas na contemporaneidade.

Dessa forma, é possível afirmar que o meme pode mostrar-se por meio de uma reprodução caricaturada, positiva ou negativa, do cotidiano que nos cerca, dos nossos costumes, cultura, política, sociedade etc. Vejamos o exemplo a seguir: trata-se de um meme bastante conhecido pelos cearenses, pelas características linguísticas empregadas, que são muito peculiares da página responsável pela criação do meme.

Figura 3 – Exemplo de meme



Fonte: <https://www.facebook.com/BodeGaiato/photos/d41d8cd9/1016926621703930/>.

O meme acima foi produzido pela página do Facebook “Bode Gaiato” e apresenta seus aspectos externos como seus aspectos internos, levando-se em consideração o momento da produção do texto, a inferência do leitor, a cultura e o contexto social e questões relacionadas à ideologia.

É inegável a importância e a dificuldade de ter e criar condições para uma aprendizagem significativa em sala de aula. O professor, com o intuito de vencer os obstáculos que aparecem, tenta a todo custo criar estratégias que facilitem essa aprendizagem. Ao utilizarmos como recurso pedagógico essa forma de comunicação tão popular nas redes sociais que é o meme, temos por objetivo tornar a disciplina de língua portuguesa mais atrativa e significativa para os nossos alunos. Além disso, os memes podem ser um instrumento educacional útil para promover o letramento digital e trabalhar temas gerais da atualidade e não apenas com conteúdo relacionado à língua portuguesa.

Os memes podem ser utilizados em diversos momentos de uma aula: como ferramenta para o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes, como uma maneira de estimular a atenção e discussões sobre o tema da aula ou mesmo como instrumento de avaliação da aprendizagem. Apesar da grande popularização desse gênero marcadamente do universo digital, antes de incluir o meme como recurso didático, é importante conversar com a turma sobre o que é considerado um meme e quais são suas finalidades. Após essas reflexões, o

professor pode partir para a análise dos memes selecionados previamente para a aula.

A TEORIA NA PRÁTICA

A reflexão teórica proposta neste artigo teve o objetivo de reforçar a necessidade de que, assim como sugere a BNCC, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa realizem-se por meio de diversos gêneros textuais, orais ou escritos, em papel ou meio digital.

Em conformidade com os avanços apresentados na BNCC no que diz respeito à importância desse trabalho, propõe-se uma atividade de compreensão textual dos gêneros charge e meme.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessa proposta:

Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos.
Conteúdo	Charge: conceito e características; Meme: conceito e características.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	(EM13LP42) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , <i>remixes</i> variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais. (EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo.
Você precisará de	Trabalho dirigido para desenvolver os conceitos; cartazes com exemplos de charges e memes; <i>datashow</i> , <i>notebook</i> e caixas de som para mostrar as charges animadas e os memes que circulam na internet.
Procedimentos	– Explicar os conceitos de charge e meme, ler os textos em destaque e trabalhar, por meio de leitura, os conceitos aprendidos durante a realização da atividade. – Analisar corretamente as características e a estrutura composicional da charge e do meme. – Reconhecer os conceitos estudados para produzir os gêneros charge e meme; trabalhar, especificamente, a charge animada, não só do ponto de vista da produção escrita, mas com privilégio para a abordagem oral dos textos.
Avaliação da aprendizagem	Participação na aula, entrega da produção de textos e sua reescrita no prazo estabelecido, apresentação dos gêneros produzidos em forma de mural expositivo.

Referências	<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>BLACKMORE, S. <i>The meme machine</i>. Oxford University Press, 2000.</p> <p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>CUSTÓDIO FILHO, V. <i>Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação</i> (tese de doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.</p> <p>DAWKINS, R. <i>O gene egoísta</i>. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras, 2007.</p> <p>FAIRCLOUGH, N. <i>Discurso e mudança social</i>. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: Editora da UnB, 2001a.</p> <p>MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) <i>Gêneros: teorias, métodos, debates</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p> <p>ROMUALDO, E. C. <i>Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo</i>. Maringá: Eduem, 2000.</p> <p style="text-align: center;"><i>Links:</i></p> <p>http://portaldoProfessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=33336. Acesso em: 5 de julho de 2019.</p> <p>https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20101217121610AA9NlBL. Acesso em: 5 de julho de 2019.</p> <p>http://iroca10.blogspot.com.br/2009/12/p... Acesso em: 9 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 1:</p> <p>http://lolosbri.blogspot.com.br/2014/09/a-era-da-comunicacao-ou-ja-era.html Acesso em: 3 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 2:</p> <p>https://www.facebook.com/DramaUniversitario/photos/pb.466780640045793.-2207520000.1417522099./800272423363278/?type=3&theater Acesso em: 3 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 3:</p> <p>http://www.futuroProfessor.com.br/wp-content/uploads/2009/03/ensino-publica-charge-de-amancio.jpg Acesso em: 3 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 4:</p> <p>http://www.palavras.blog.br/2009/06/quem-e-o-sujeito-charge.html Acesso em: 3 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 5:</p> <p>http://www.tribunadainternet.com.br/nao-cabe-ao-governo-decidir-o-que-e-fake-news-e-o-que-e-verdade-na-internet/ Acesso em: 5 de julho de 2019.</p> <p style="text-align: center;">Charge 6:</p> <p>http://blogdoftm.com.br/charge-fake-news-preocupam-candidatos-na-reta-final/ Acesso em: 5 de julho de 2019.</p>
--------------------	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que refletir sobre o ensino e propor atividades para serem levadas para a sala de aula não é tarefa fácil, pelo contrário, torna-se uma das tarefas mais árduas e cheias de suposições, pois, quando se fala de ambiente escolar, de modo nenhum estamos diante de um público universal.

O que pretendemos mostrar é que a aula de língua portuguesa vai além da utilização de metalinguagem ou classificação nas estruturas da língua. É uma disciplina que deve existir para debater e pôr em prática verdadeiramente o sentido existente da linguagem. Não se trata de excluir o ensino da gramática, assim como o trabalho com o texto não pode ser a única maneira de trabalhar a linguagem. Além disso, o cerne do problema não está em discutir se o texto ou a gramática deve ser prioridade, mas sim em adequar o ensino às necessidades e à realidade de cada turma em cada escola.

A partir da atividade proposta, presume-se a viabilidade e a importância de usar a charge e o meme como subsídio para atividades de leitura, análise linguística, produção textual, oralidade e multimodalidade nas aulas de língua portuguesa. A charge e o meme trabalham o real e fazem parte de um processo de construção de sentidos que vai além do mecânico exercício de decifrar os sinais gráficos. Não há limites interpretativos para tais gêneros, além de não se restringirem à mera imposição de ideologias, críticas ou outros termos no sentido de serem alienantes. Há, em vez disso, margens de sentidos, deslizamentos que podem acontecer de acordo com as condições de produção e do mundo de leituras de cada leitor.

Os gêneros trabalhados constituem um excelente recurso pedagógico porque oferecem ao aluno o conhecimento de outros universos leitores, por conta de seu caráter multimodal; só assim o aluno passa a conhecer mecanismos para além dos verbais, que ele já conhece, para a interpretação de textos. Por meio desses gêneros, os alunos passam a conhecer outros discursos, debater sobre sua realidade e ter novas maneiras de expressar uma opinião. O mais importante é que esses gêneros permitem ao aluno estar sempre atualizado com o que está acontecendo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

ADGHIRNI, Z. L. Quando a charge mata. *Mídia&Política* – Núcleo de Estudos sobre Mídia e Política (NEMP) da Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: <http://www.midiaepolitica.unb.br/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

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

BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford University Press, 2000.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DAWKINS, R. *O gene egoísta*. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de I. Magalhães *et al.* Brasília: Editora da UnB, 2001a.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

Links:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=33336>.

Acesso em: 5 jul. 2019.

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20101217121610AA9NIBL>

Acesso em: 5 jul. 2019.

<http://iroca10.blogspot.com.br/2009/12/p...>

Acesso em: 9 jul. 2019.

http://poloeducacao.com.br/r/sala_do_professor/hq/teoria/os_generos_das_historias_em_quadinhos.pdf

Acesso em: 9 jul. 2019.

Charge 1:

<http://lolosbri.blogspot.com.br/2014/09/a-era-da-comunicacao-ou-ja-era.html>

Acesso em: 3 jul. 2019.

Charge 2:

<https://www.facebook.com/DramaUniversitario/photos/pb.466780640045793.-2207520000.1417522099./800272423363278/?type=3&theater>

Acesso em: 3 jul. 2019.

Charge 3:

<http://www.futuroprofessor.com.br/wp-content/uploads/2009/03/ensino-publica-charge-de-amancio.jpg>

Acesso em: 3 jul. 2019.

Charge 4:

<http://www.palavras.blog.br/2009/06/quem-e-o-sujeito-charge.html>

Acesso em: 3 jul. 2019.

Charge 5:

<http://www.tribunadainternet.com.br/nao-cabe-ao-governo-decidir-o-que-e-fake-news-e-o-que-e-verdade-na-internet/>

Acesso em: 5 jul. 2019.

Charge 6:

<http://blogdoaftm.com.br/charge-fake-news-preocupam-candidatos-na-reta-final/>

Acesso em: 5 jul. 2019.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma proposta em aprendizagem cooperativa utilizando anúncios publicitários

*Alverbênia Maria Alves de Lima
Claudênia de Paula Lemos*

Neste trabalho apresentamos uma proposta de atividade com anúncios publicitários a ser mediada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente, em turmas do 9º ano. Tomamos por base os pressupostos teóricos dos novos estudos do letramento desenvolvidos por Street (1984, 2014) e Barton e Hamilton (1998), os quais defendem que é possível e necessário desenvolver perspectivas críticas acerca das atividades de leitura e escrita como prática social no ambiente escolar. A metodologia de ensino utilizada para a elaboração da atividade foi a aprendizagem cooperativa, definida como um método de ensino que possibilita a formação de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos em comum e maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas (CARVALHO, 2015; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; LOPES; SILVA, 2009). A atividade foi estruturada a partir da técnica cooperativa *jigsaw*. Nosso intuito foi instigar os professores da Educação Básica a se lançarem em novas maneiras de trabalhar a leitura e a escrita como prática social, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento do texto como uma construção de sentidos multissemiótica a partir de uma interpretação crítica dos variados usos da linguagem na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, descrevemos uma proposta de atividade com o gênero discursivo anúncio publicitário a ser mediada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente, em turmas do 9º ano. A delimitação do público previsto para essa atividade se deu com base nos documentos oficiais¹ vigentes quanto à proposta curricular para a Educação Básica no Brasil. Norteamo-nos, especificamente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Fatores contextuais, tais como as condições físicas do ambiente escolar, a formação e experiência dos professores, os recursos materiais disponíveis para as aulas, as dificuldades e habilidades dos estudantes, bem como os aspectos sociocognitivos e emocionais desses atores sociais devem ser levados em consideração e colocados em destaque quando se pensa na execução do que é planejado em torno do currículo escolar. Seria, no mínimo, incoerente não reconhecer a complexidade da relação – às vezes distante – entre teoria e prática no contexto da Educação Básica e reduzi-la à aplicação de conteúdos formais com fins avaliativos, uma vez que os próprios documentos oficiais defendem uma concepção de educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, como mostra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Sobre esse aspecto, a BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende (BRASIL, 2018).

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2016-pdf/32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

² Sobre o componente de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (2018, p. 136) afirma: “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Desse modo, faz-se necessário desenvolver estratégias pedagógicas e didáticas capazes de aproximar teoria e prática de ensino no ambiente escolar, reconhecendo-o como *locus* onde está situada uma ampla prática social relacionada histórica e culturalmente com outros espaços e outras práticas que constituem a vida em sociedade. Por isso, o caminho a ser trilhado para a Educação Básica deve ser o da reflexividade, reconhecendo-se que o aprendizado é um processo amplo advindo de múltiplos conhecimentos e trocas de saberes que perpassam diferentes contextos sociais. Enfatizamos, então, a necessidade de uma aprendizagem cada vez mais significativa no sentido de fomentar uma consciência crítica (FREIRE, 1981) sobre os usos da linguagem em seus contextos reais, bem como sobre as suas influências e os seus impactos.

Sob essa perspectiva, a proposta de atividade apresentada neste artigo constitui-se como modelo a ser utilizado ou adaptado em aulas de língua portuguesa cujo foco seja o aprendizado crítico e contextualizado de um gênero discursivo no que tange aos processos de produção, distribuição e consumo, ou seja, indo além dos seus aspectos composicionais e problematizando a amplitude (ou não) de sua circulação, o modo como é interpretado e os significados sociais que carrega. Ademais, essa atividade leva em consideração a multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) do anúncio publicitário, permitindo que os estudantes interajam com as multissemioses desse gênero.

O delineamento dessa proposta de atividade é fruto de reflexões sobre os usos sociais da leitura e da escrita oriundas da teoria social do letramento (BARTON; HAMILTON, 1998), a partir da qual surge o conceito de letramento como prática social (STREET, 1984, 2014). O enfoque dado a esses novos estudos do letramento (NEL) está em uma “abordagem situada” (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) que considera leitura e escrita como elementos integrantes das práticas sociais, os quais não podem ser bem compreendidos fora de seus contextos reais e situados de uso.

A fim de adotar essa perspectiva situada e contextualizada dos usos da leitura e da escrita em sala de aula, utilizamos a metodologia da aprendizagem cooperativa (CARVALHO, 2015; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; LOPES; SILVA, 2009) como ferramenta

norteadora para a elaboração de uma atividade colaborativa com anúncios publicitários de ampla circulação. A escolha desse gênero se deu pelo fato de ele possuir componentes argumentativos, persuasivos e elementos multissemióticos característicos dos textos circulantes no dia a dia, tanto no formato impresso quanto no digital. Antes de apresentar o passo a passo da proposta de atividade, detalhamos, a seguir, os aportes teóricos e metodológicos que nortearam sua elaboração.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

James Gee (1990, p. 27) introduziu a expressão *new literacy studies* (novos estudos do letramento) para se referir às pesquisas que tomam por base a definição de letramento como prática social (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 2014), cujo foco recai nos usos sociais da leitura e da escrita em oposição à abordagem de letramento autônomo, cujo foco recai nos aspectos cognitivos, ou seja, nas habilidades individuais de cada pessoa diante da leitura e da escrita.

Brian Street (1984), professor e pesquisador britânico, debruçou-se na investigação do caráter multifuncional da língua e desenvolveu o conceito de “múltiplos letramentos” a fim de contrapor-lo a uma noção autônoma, segundo a qual existe apenas um “Letramento”, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas”. Essa noção reificada de letramento tende a ser utilizada como metáfora para competência ao concentrar-se nos canais e modos como a escrita é utilizada, e o problema da reificação está justamente no perigo de olhar apenas para a forma e torná-la “sujeito” das práticas de letramento quando, na verdade, “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (STREET, 2012, p. 74).

Ao trabalhar com textos de diferentes gêneros em sala de aula, o foco não deve recair nas habilidades de identificação e reprodução de estruturas genéricas, mas em como as semioses presentes nesses gêneros (verbal, visual, oral, gestual) são utilizadas para interpretar e construir usos significativos desses textos. Quando trabalhamos, por

exemplo, com anúncios publicitários, estamos diante de um gênero multimodal com fortes características persuasivas e argumentativas, o que demanda uma interpretação crítica. Além disso, o processo de produção de anúncios requer habilidades de uso de diferentes programas de computador, no caso da produção digital.

Esse caráter multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006) dos textos contemporâneos demanda novas maneiras de ler, pois esses textos trazem consigo não apenas a linguagem verbal escrita, mas uma variedade de recursos visuais e sonoros. Contudo, esses recursos dos textos multimodais ainda não são tão valorizados, como salienta Kleiman (2014, p. 81-82):

Os significados sociais de diferentes formas verbais e não verbais, que geralmente são específicos de uma cultura – palavras, letras, cor, tipos de fontes, layouts, desenhos – e os modos em que são intencionalmente combinados para ressoar e construir outros significados por artistas gráficos, publicitários, desenhistas, cartunistas não são levados em conta na interpretação do texto multimodal e de seus variados suportes, apesar de a imagem estar ocupando, suplantando, até, a palavra escrita em muitas situações comunicativas de diversas instituições letradas.

Sabendo disso, a escola tem papel essencial ao proporcionar aos estudantes práticas sociais que requeiram múltiplos letramentos, para que, assim, percebam o propósito comunicativo dos textos e desenvolvam diferentes formas de uso da linguagem. A compreensão das diversas linguagens presentes nos textos torna os estudantes agentes ativos, críticos e protagonistas da sua realidade ao passo que entendem que as práticas de linguagem estão fundamentadas em estruturas culturais e de poder, pois estas são sócio e historicamente situadas. Levar essa discussão para a sala de aula é trabalhar os letramentos críticos, “capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido” (ROJO, 2009, p. 112).

No contexto de pesquisa brasileiro, Kleiman (1995) trouxe a proposta de letramentos sociais de Street (1984) com o intuito de discutir o impacto social da escrita em contraste com uma concepção de

cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Para a autora,

[...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidade mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Embora atualmente haja um investimento teórico em torno do discurso de uma aprendizagem contextualizada e significativa,³ a concepção de letramentos pautada no conceito de habilidades individuais, de fato, ainda norteia as práticas de educação formal. A transposição dessas novas orientações teóricas presentes nos documentos oficiais da Educação Básica é um desafio e não se trata de negar a existência dos aspectos cognitivos particulares dos estudantes, mas sim de reconhecer que essa é apenas uma parte do processo de aprendizagem.

METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa pode ser definida como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos em comum e maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Essa metodologia tem como proposta o trabalho em equipe visando tanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes quanto ao desenvolvimento interpessoal, pois acredita-se que um grupo coeso tem mais facilidade de aprender por estabelecer relações pessoais saudáveis. Lopes e Silva (2009, p. X) ressaltam que essa metodologia é

³ A BNCC, por exemplo, adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e relaciona-o sempre a seus contextos de produção a fim de fomentar o uso significativo da linguagem.

[...] capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional a nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) salientam que colocar os estudantes juntos para trabalhar em grupo não garante que eles estejam trabalhando de forma cooperativa. Dessa forma, a fim de possibilitar maior oportunidade de que a cooperação ocorra no trabalho em grupo, esses pesquisadores estruturaram cinco elementos básicos que fazem a cooperação acontecer em uma aula; são eles: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, competências interpessoais e processamento de grupo.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) explicam como funcionam esses cinco elementos no trabalho em grupo: (1) a interdependência positiva ocorre quando todos os membros do grupo juntam seus esforços para garantir que um objetivo em comum seja alcançado, sendo necessário que todos compreendam que cada pessoa só terá sucesso se todos do grupo o tiverem; (2) a responsabilidade individual e de grupo ocorre quando cada integrante tem a responsabilidade de cumprir com a parte que lhe cabe para agrega-la às partes dos demais integrantes, sendo esse trabalho avaliado de forma individual e grupal; (3) a interação estimuladora ocorre quando se promove o aprendizado dos colegas por meio do incentivo, da ajuda, dos questionamentos e do apoio; (4) as competências interpessoais ocorrem quando os estudantes colocam em prática ou desenvolvem habilidades sociais necessárias para o bom relacionamento do grupo, buscando aprender de forma harmoniosa, com confiança, e sabendo gerenciar os conflitos; (5) o processamento de grupo ocorre quando ao final o grupo reflete e avalia os pontos positivos e negativos no processo da atividade com o intuito de tornar as atividades e o grupo mais eficazes e eficientes.

O professor deve ter disciplina ao conduzir atividades cooperativas, pois os cinco elementos citados são imprescindíveis para o funcionamento de bons grupos e ações cooperativas eficazes (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999). Diante disso, percebe-se a importância

do papel do professor para mediar e facilitar o processo da aprendizagem dos estudantes em grupo. Diferentemente do que ocorre nas metodologias tradicionais, em que normalmente os professores possuem a figura central no processo de aprendizagem e os estudantes têm um papel passivo, na metodologia da aprendizagem cooperativa, os alunos assumem uma postura ativa, pois “se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (LOPES; SILVA, 2009, p. 4).

O professor que está disposto a implementar a metodologia da aprendizagem cooperativa em sala de aula, primeiramente, deve criar um clima de cooperação entre os estudantes: é de extrema relevância que todos compreendam que são interdependentes, pois, quando os alunos entendem o que é interdependência positiva, eles percebem que o trabalho de cada um no grupo é essencial para atingir seus objetivos e que cada um deles tem algo exclusivo para contribuir no esforço conjunto (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999).

Na implementação da metodologia da aprendizagem cooperativa há variadas formas de estimular a interdependência positiva nos grupos: primeiramente, o professor deve estabelecer metas⁴ em comum para o grupo. Ao fazer isso, ele garante que os integrantes do grupo tenham uma razão para trabalhar juntos. É necessário, ainda, propor outros tipos de interdependência positiva para garantir que a cooperação aconteça, principalmente em grupos que estão iniciando a experiência com a aprendizagem cooperativa. Outra maneira de permitir a interdependência positiva é o estabelecimento da interdependência de recursos, que ocorre quando cada estudante dentro do grupo tem somente uma parte da informação, de um material ou outro elemento necessário para a realização da tarefa, de modo que todos os membros do grupo precisem juntar esses materiais para se alcançarem os objetivos em comum. Outro exemplo é a interdependência de papéis, que consiste em cada membro do grupo assumir funções específicas para a realização das atividades, seja cronometrando o tempo, seja escrevendo as principais ideias do grupo, seja encarregando-se de listar as principais dúvidas sobre as atividades.

⁴ Tipo específico de interdependência positiva intitulado interdependência de meta.

Com base no exposto, elaboramos uma proposta de atividade levando em consideração os cinco elementos básicos para a cooperação no trabalho em grupo, incorporando-os em uma técnica de aprendizagem cooperativa específica: a técnica *jigsaw*, que será melhor explicada no próximo tópico.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: MÚLTIPLOS LETRAMENTOS NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA COM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

O objetivo geral da atividade é que os estudantes consigam identificar, compreender e debater criticamente questões sociais presentes no gênero discursivo anúncio publicitário por meio de suas características constituintes, tais como a estrutura composicional, o propósito comunicativo, o público ao qual se direciona e o contexto de circulação. Além disso, pretende-se que planejem e produzam anúncios publicitários levando em consideração o que compreenderam e o que já sabiam sobre esse gênero discursivo, que deve ter sido objeto de estudo em sala antes da realização da atividade. Tais habilidades compreendem as preconizações da BNCC, especificamente as direcionadas ao 9º ano do Ensino Fundamental, podendo também ser a atividade adaptada e realizada em turmas de Ensino Médio.

A proposta de atividade segue os princípios da metodologia da aprendizagem cooperativa, especificamente da técnica *jigsaw*, fundamenta-se nos estudos de Johnson, Johnson e Holubec (1999), de Lopes e Silva (2009) e de Carvalho (2015) e dialoga com os pressupostos teóricos dos estudos sobre letramentos desenvolvidos por Barton e Hamilton (1998) e Street (1984, 2014), os quais defendem que é possível e necessário desenvolver perspectivas críticas no ambiente escolar.

Sobre a técnica de aprendizagem cooperativa escolhida para estruturar a atividade, de acordo com Lopes e Silva (2009), o *jigsaw* foi originalmente criado por Elliot Aronson e outros estudiosos (1978) e, posteriormente, passou por adaptações para que fosse de mais fácil utilização. O objetivo da técnica *jigsaw* “é a interdependência, já que divide, entre todos, as tarefas de aprendizagem e estrutura a interação

entre os alunos mediante equipes de trabalho. Dá-se uma interdependência de fins e meios” (LOPES; SILVA, 2009, p. 136).

O trabalho com a técnica *jigsaw* consiste em primeiramente os estudantes se organizarem em grupos de base e estudarem um determinado tema; cada integrante do grupo fica responsável por estudar uma parte desse tema. Em um segundo momento, os integrantes se separam do grupo de base e reúnem-se com integrantes de outros grupos que possuem a mesma parte do tema, formando grupos de especialistas. Nesse segundo grupo, os estudantes devem aprofundar-se no assunto por que ficaram responsáveis para se tornarem especialistas. No terceiro momento da técnica, cada estudante volta para seu grupo de base e explica aos colegas o assunto em que se especializou. Desse modo, ao final da técnica, todos os integrantes dos grupos terão acesso ao tema por completo por meio da discussão e do compartilhamento dos conhecimentos.

Uma orientação importante para a condução da atividade é a necessidade de o professor organizar a turma em grupos heterogêneos. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), grupos formados por estudantes com diferentes graus de desempenho e distintos interesses permitem a troca de diferentes perspectivas e métodos de resolução de problemas. A heterogeneidade⁵ dos grupos valoriza os múltiplos conhecimentos, assim, estudantes com habilidades diferentes podem conseguir perceber mais facilmente os diversos valores e os propósitos comunicativos dos textos.

Apresentamos nesta proposta de atividade algumas sugestões de anúncios, mas orientamos que o professor faça suas próprias escolhas com base em questões que julgue relevantes e propícias para o momento da realização da aula. Selecionamos anúncios que abordam representações da mulher, pois consideramos tratar-se de uma temática de relevância social que pode suscitar a construção de interpretações críticas e direcionar

⁵ Para garantir a heterogeneidade do grupo, sugerimos algumas técnicas como: sortear o trio que recebeu o mesmo número, letra, desenho etc.; aliar a divisão dos grupos com o assunto da aula (no caso dessa aula, o trio pode se formar por pessoas que receberam um mesmo papel com a marca de um anúncio ou uma característica desse gênero); ou fazer um mapa de sala e ir alternando a organização dos grupos em cada aula.

para problemas sociais que necessitam ser debatidos, tais como a objetificação e a violência sofridas pela mulher. Em uma das etapas da atividade, suprimimos o texto verbal dos anúncios para fomentar o processo de inferência dos sentidos que as imagens transmitem e o acionamento de conhecimentos, valores e crenças que os estudantes mobilizam acerca da temática da mulher e das relações de gênero.

Consideramos, ainda, que esta atividade pode ser desenvolvida em diferentes suportes, a depender das ferramentas disponíveis na escola. Uma opção é fazer uso de aplicativos em celular ou programas de computador específicos para a criação de *banners*, anúncios e afins. Como sugestão temos o bannersnack.com, *site* gratuito para edição *on-line*, e o aplicativo de celular Canva, que também possui versão *on-line* para computador. São plataformas com muitos recursos multimodais, o que pode tornar o processo de execução da atividade mais dinâmico e atrativo e, ainda, possibilitar uma experiência significativa para a turma, que vivenciará o uso de ferramentas digitais atrelado ao processo de aprendizagem.

Ressaltamos que, caso não seja possível realizar todas as etapas da atividade no mesmo dia, o professor deve deixar a conclusão para o encontro seguinte. O importante é realizar todo o processo da técnica da aprendizagem cooperativa respeitando cada etapa e levando em consideração as limitações e as possíveis dificuldades da turma de se adaptar a essa nova maneira de construção coletiva de conhecimento. Ademais, é relevante que os estudantes tenham tempo para, de forma produtiva, discutir sobre os temas dos anúncios. A seguir, descrevemos os procedimentos para a realização da atividade, divididos em quatro aulas de cinquenta minutos.

A TEORIA NA PRÁTICA

As considerações teóricas propostas até aqui sobre os gêneros publicitários tiveram o objetivo de reforçar a necessidade de que, assim como sugere a BNCC, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa permitam que os alunos tenham contato com os mais diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, com as mais diversas semioses.

Em conformidade com a BNCC no que diz respeito à importância desse trabalho, propomos uma atividade de compreensão textual cujo objetivo central é que os alunos percebam a importância do conjunto de elementos linguísticos ou paralinguísticos para a construção do sentido do texto.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese dessa proposta:

Tempo previsto	4 aulas de 50 minutos.
Conteúdo	Gênero anúncio publicitário.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingles</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estil dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros;</p> <p>(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes;</p> <p>(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, <i>banner</i>, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.;</p> <p>(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.</p>
Você precisará de	Anúncios publicitários retirados de <i>sites</i> da internet, <i>datashow</i> , computador, roteiro de perguntas impresso para as equipes.
Procedimentos	<p style="text-align: center;">AULA 1</p> <p>1. Apresentar os objetivos de aprendizagem da aula, as habilidades interpessoais que precisam ser exercitadas e as metas a serem alcançadas: individuais, coletivas e cooperativas.</p> <p>2. Mostrar anúncios publicitários, por meio de <i>slides</i>, de épocas distintas sobre o mesmo produto e marca, com o objetivo de discutir o contexto de produção/recepção dos textos, bem como as mudanças sociais que podem ter condicionado alterações em seu conteúdo e em sua forma.</p>

<p>Procedimentos</p>	<p>Sugerimos os anúncios que estão neste <i>link</i> para utilizar na atividade. (Disponível em: https://www.facebook.com/OrgulhoSP/posts/1162704203749727/. Acesso em: 27 mai. 2020)</p> <p>3. Fazer perguntas direcionadas para a turma debater oralmente conforme os exemplos abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Qual produto está sendo anunciado nos dois textos?</i> – <i>Qual (Quais) o(s) objetivo(s) dos anúncios?</i> <p>– <i>Quais pessoas estão presentes nos dois anúncios e como elas são retratadas em cada um deles?</i></p> <p>– <i>Quais são os recursos verbais e visuais de cada anúncio e como esses recursos contribuem para o propósito comunicativo dos anúncios?</i></p> <p>– <i>Quais elementos verbais e visuais se diferenciam entre os dois anúncios? O que pode ter ocasionado essas mudanças?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Quais aspectos sociais estão sendo destacados pelo(s) anúncio(s)? Quais elementos (verbais e/ou visuais) justificam sua resposta?</i> <p>4. Organizar a turma em grupos heterogêneos de três integrantes (grupos de base).</p> <p>5. Explicar a técnica de aprendizagem cooperativa <i>jigsaw</i>, que será utilizada nas etapas seguintes.</p> <p>6. Solicitar que os grupos de base realizem um contrato de cooperação em que se estabeleçam atitudes que devem ser tomadas ou evitadas pelos seus integrantes (é necessário que os grupos levem em consideração habilidades interpessoais e atitudes importantes como evitar o uso do celular, manter o foco na atividade, criticar ideias e não pessoas, ouvir atentamente os colegas etc.).</p> <p>7. Solicitar que os grupos de base organizem papéis (funções) entre seus membros. Os papéis sugeridos para essa atividade são: (a) cronometrista, responsável por verificar o tempo e avisar ao grupo quanto tempo falta para realizar cada etapa da atividade; (b) guardião do contrato de cooperação, responsável por tentar garantir que todos cumpram os pontos acordados; (c) papel de relator, responsável por apresentar o trabalho que o grupo irá realizar.</p> <p>8. Entregar a cada estudante dos trios um anúncio diferente. É necessário que haja nesses anúncios somente recursos não verbais, pois deve ser pedido que os estudantes analisem e escrevam um texto verbal de acordo com as imagens que estão no seu anúncio.</p> <p>9. Solicitar que os estudantes atendam ao seguinte comando: <i>Observe o anúncio publicitário e escreva um texto com base na imagem e nos propósitos comunicativos desse gênero discursivo.</i></p> <p>Apresentamos o anúncio que está neste <i>link</i> como sugestão para a atividade individual. (Disponível em: https://www.propagandashistoricas.com.br/2013/06/calcas-dracon-machista-anos-60.html. Acesso em: 27 mai. 2020.)</p> <p>Apresentamos o anúncio que está neste <i>link</i> como sugestão para a atividade individual. (Disponível em: https://exame.com/marketing/palavra-biscate-levanta-discussao-na-fan-page-de-bis/. Acesso em: 27 mai. 2020.)</p> <p>Apresentamos o anúncio que está neste <i>link</i> como sugestão para a atividade individual. (Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1066/o/Jaciara_Batista_Soares.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.)</p>
-----------------------------	--

Avaliação da aprendizagem	Avaliar a participação na aula, o trabalho cooperativo, a entrega da meta coletiva e a avaliação individual de conhecimento.
Referências	JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. <i>El aprendizaje cooperativo en el aula</i> . Buenos Aires: Paidós, 1999. LOPES, J.; SILVA, H. S. <i>A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor</i> . Lisboa: Lidel, 2009. BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i> . Brasília: MEC, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos uma proposta de atividade à luz da metodologia da aprendizagem cooperativa, especificamente através da técnica *jigsaw*, respaldada nos novos estudos do letramento (NEL), com o intuito de instigar os professores da Educação Básica a se lançarem em novas maneiras de trabalhar a leitura e a escrita, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento do texto como uma construção de sentidos multissemiótica. Seguindo os preceitos desenvolvidos por uma concepção de letramento como prática social, descrevemos o passo a passo de uma atividade de construção coletiva de conhecimento que se distancia da visão tradicional de leitura e produção textual como um conjunto de habilidades e de competências individuais. Mostramos uma nova possibilidade de ensino, desafiadora e socialmente comprometida, que pode iluminar o agir docente rumo a um redesenho do modelo tradicional de ensino e concentrar-se em estratégias menos hierarquizadas, que podem dar voz aos estudantes como protagonistas e colaboradores do processo de aprendizagem ao lado do professor.

Pretendemos, assim, orientar os professores quanto à necessidade de um ensino de língua portuguesa significativo que trabalhe os gêneros discursivos por meio de uma relação dialética com as práticas sociais, mostrando o papel mediador e influenciador que a linguagem exerce em nossas vidas ao moldar a maneira como (inter)agimos e representamos nossos valores, conhecimentos e crenças. Optamos por exemplificar essas questões por intermédio do gênero anúncio publicitário e da temática da representação da mulher, que está cada dia mais em voga nos debates contemporâneos e que se faz necessária no ambiente escolar.

Ao ir além da apresentação teórica e canônica do gênero discursivo, buscamos construir um cenário propício ao desenvolvimento de novas mentalidades mediante o uso social da leitura e da escrita de modo reflexivo. Ao entender o texto em seu sentido ampliado, que reconhece as multissemioses como partes constituintes e não como acessórios, concentramo-nos nos aspectos multimodais de sua estrutura composicional e mostramos possibilidades para o professor e sua turma refletirem sobre as escolhas e as perspectivas apresentadas em textos específicos, instigando, assim, a análise de questões implícitas sobre poder, gênero e cultura a partir da interpretação verbal e visual contextualizada socialmente. Diante dessas colocações, consideramos que ser (leitor) crítico implica ter uma mentalidade em frequente construção, implica ter uma preocupação com o contexto de produção e de recepção dos textos, significa o exercício contínuo de relacionar conhecimentos prévios, valores e crenças com as informações recebidas pelo material multissemiótico.

Esperamos que nossa proposta possa desafiar os professores do Ensino Básico a colocar em prática as reflexões acadêmicas que têm sido feitas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a começar pela atividade aqui descrita. É fundamental que haja um diálogo entre teoria e prática para que possamos alinhar o trabalho docente aos novos modelos de ensino propostos pelas instituições que regem a educação em nosso país. Tornar didáticos os construtos teóricos para que possam ser executados é um bom ponto de partida.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

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

CARVALHO, F. V. *Trabalho em equipe, aprendizagem cooperativa e pedagogia da cooperação*. São Paulo: Scortecci, 2015.

- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e terra, 1981.
- GEE, J. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. Basingstoke: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1990.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. *English teaching: practice and critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935564.pdf>.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University, 1984.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- WALSH, M. Multimodal literacy: what does it mean for classroom practice?. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

LEITURA CRÍTICA NA WEB: proposta pedagógica de checagem de *fake news*

Marcos Randall Oliveira de Freitas
Gerciane Lima de Miranda

As *fake news* se transformaram em um desafio cada vez maior para a sociedade. Nessa perspectiva, é fundamental que os professores desenvolvam atividades a fim de possibilitar aos alunos a apropriação de estratégias leitoras que lhe permitam, entre outras coisas, ser capaz de discernir a veracidade dos fatos apresentados, contribuindo assim com seu processo de letramento (digital ou crítico), bem como com sua formação para o exercício de uma cidadania plena. Esta pesquisa objetiva discutir a difusão das *fake news* nos diferentes contextos sociais e apresentar uma atividade sobre a desconstrução das *fake news* em sala de aula a partir de processos que envolvam o letramento digital crítico e a checagem de informações. Com isso, elaborou-se uma atividade para alunos do Ensino Médio com foco no gênero notícia e no campo de atuação jornalístico-midiático que contempla leitura e oralidade. As digitalidades estão em nosso cotidiano e influenciam diretamente o processo de ser e estar no mundo, afinal, transformam as experiências de comunicação e possibilitam um trabalho pedagógico aprofundado em rede.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cada vez mais a cibercultura apresenta desafios aos sujeitos, principalmente em relação às diferentes formas de ver e pensar o mundo

no contexto contemporâneo. Assim, constitui-se como uma exigência que a escola e os professores, amparados pelo documento da BNCC, proporcionem aos educandos propostas de trabalho com práticas diversificadas de linguagem que possibilitem aos estudantes desenvolver habilidades relativas ao mundo e à cultura digital.

Nesse contexto, as *fake news* se transformaram em um desafio cada vez maior para a sociedade, já que as noções de fato e opinião estão cada vez mais confusas para muitas pessoas. Para Llorente (2017), todos os marcos de notícias falsas têm um denominador comum: as crenças pessoais, irrefutáveis para muitos, ganharam força ante a lógica e os fatos e acabaram estabelecendo-se como pressupostos compartilhados pela sociedade, provocando a desordem da opinião pública.

A pesquisa em questão tem por objetivo discutir a difusão das *fake news* nos diferentes contextos sociais e apresentar uma atividade sobre a desconstrução das *fake news* em sala de aula a partir de processos que envolvam o letramento digital crítico e a checagem de informações. Com isso, elaborou-se uma atividade para alunos do Ensino Médio com foco no gênero notícia e no campo de atuação jornalístico-midiático que contempla leitura e oralidade.

De forma pouco explícita, essa temática já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), que determinavam que, no Ensino Médio, entre as competências a serem desenvolvidas com os estudantes deveria estar a de “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar”. Atualmente, uma das competências gerais da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental afirma que é preciso “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações. Dessa forma, urge que todos os professores, alunos e demais sujeitos sociais estejam empenhados em discutir ideias, checar informações e compreender as relações de poder existentes nos diferentes ambientes sociais, inclusive na internet, com o fito de diminuir os estigmas e os preconceitos sociais.

A WEB E SUAS TRAMAS: SER E ESTAR EM REDE

As múltiplas transformações tecnológicas, o processo de globalização dos mercados e a diversidade cultural proporcionaram o aumento crescente das informações e a interação entre os diversos sujeitos e culturas. Além dos já tradicionais temas relacionados à diferença de classes sociais, esses fatores trazem à tona o debate sobre sexualidade, gênero, religião, corpo, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Para isso, discutir e (re)pensar a disseminação das *fake news* é um processo que amplia a percepção sobre o ser e estar no mundo contemporâneo.

Com o fortalecimento das práticas de letramentos, na rede e fora dela, o cotidiano tornou-se dinâmico e mais complexo para atender a uma demanda de informações, novidades, chamados e possibilidades. A nossa compreensão desses novos tempos está em construção, por isso, posicionamentos estritos merecem ser revistos, pois que o essencial é o fortalecimento da emancipação e da construção de identidades sociais. Conforme Fairclough (1989, p. 4),

[...] ao se focar em ideologia, pode-se ajudar as pessoas a enxergar que a linguagem repousa sobre suposições do senso comum, e os caminhos pelos quais tais suposições podem ser ideologicamente moldadas pelas relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989, p. 4).

Nessa perspectiva, para Fairclough (1989), a leitura crítica reflete uma compreensão de mundo pautada nas relações e nos posicionamentos ideológicos. Sendo assim, ser e estar na *web* urge mais desafios para os sujeitos, principalmente em relação às diferentes formas de ver e pensar o mundo no contexto contemporâneo.

Street (2014, p. 105) define práticas de letramento como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. Essas práticas perpassam por uma multiplicidade de gêneros orais e escritos, fazem parte do cotidiano dos sujeitos e também contribuem com o fortalecimento da percepção crítica dos sujeitos, uma vez que são

[...] múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação (MORTATTI, 2004, p. 106).

Esse novo contexto tecnológico, ao contrário do que possa parecer, não deve angustiar, deve ser apenas desafiador. Deve reforçar o papel dos professores e das escolas e universidades, pois, diante da alta competitividade social, a qualificação é imprescindível, assim como uma formação inicial e continuada dos docentes de modo que integre a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em tecnologia da informação e comunicação (TIC). Trata-se da inserção dos sujeitos em uma transformação social de alcance global para fins equilibradores do desenvolvimento intelectual e humano, além do fortalecimento de agentes que questionam, investigam e buscam a veracidade das informações.

Para Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, *links*, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto em impressos, exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar cada hipertexto. Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Marcuschi (2001, p. 86) menciona que

[...] essa escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real; permite ao leitor definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma seqüência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 86).

Diante da necessidade de identificação das *fake news*, é fundamental que a escola em parceria com os professores desenvolvam atividades de forma a possibilitar aos alunos a apropriação de estraté-

gias leitoras que lhe permitam, entre outras coisas, ser capaz de, diante dos textos escritos (nesse caso, do gênero notícia em suportes digitais) nos mais variados suportes, conseguir discernir a veracidade dos fatos apresentados, contribuindo assim com seu processo de letramento (digital e crítico), bem como com sua formação para o exercício de uma cidadania plena.

É importante salientar que as atividades com práticas de linguagens em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) constitui um dos aspectos contemplados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ampliando, assim, as situações não só a respeito do que os alunos devem saber, mas, sobretudo, do que devem saber fazer, mobilizando os conhecimentos e habilidades adquiridos para orientar suas escolhas e posicionamentos diante das demandas de ordem comunicativa que lhe são apresentadas diariamente.

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2017, p. 479).

O exposto já seria suficiente para respaldar a efetivação de diferentes textos multimodais no cotidiano. Acrescentando-se o problema do déficit no letramento escolar, estes ganham forças e faces. A *web* trouxe outras formas de agir, facilitando algumas atividades que antes, quando realizadas de maneira convencional, demandavam um trabalho maior e conhecimentos específicos que não estavam acessíveis à grande massa popular. Para tanto, urge que todos, professores e alunos, estejam empenhados em discutir ideias, checar informações e compreender as relações de poder existentes nos diferentes ambientes sociais, inclusive na internet.

FAKES NEWS: UM FENÔMENO CRESCENTE

Com o avanço das ideias conservadoras, machistas e cis-heteronormativas e com a ascensão de governos ligados a essas ideias, nos

Estados Unidos e no Brasil, por exemplo, foi possível perceber uma intensa de divulgação de *fake news* espalhadas nas redes sociais, como o Facebook, e em aplicativos de mensagens, como o Whatsapp. Para Bounegru *et al.* (2017, p. 8),

[...] as notícias falsas podem ser consideradas não apenas em termos da forma ou conteúdo da mensagem, mas também em termos de infraestruturas mediadoras, plataformas e culturas participativas que facilitam a sua circulação. Nesse sentido, o significado das notícias falsas não pode ser totalmente compreendido fora da sua circulação online.

As facilidades que a internet propicia, como o fácil acesso e o grande número de pessoas conectadas, são caminhos que efetivam a proliferação das *fake news*. É importante ressaltar que a produção dessas mentiras perpassa por uma construção discursiva e ideológica bastante refinada com objetivos e alvo bem claros.

As pesquisas sobre o fenômeno das *fake news* ainda estão fecundas e nos juntamos às vozes de outros pesquisadores que consideram que os efeitos das informações falsas trazem prejuízos para além da sala de aula. Acreditamos em uma nova atuação nas redes sociais, o que exige das pessoas uma reelaboração nos modos de acessar e compreender um texto, que contemplem diferentes formas de letramentos, letramentos no plural mesmo, necessidade observada por Dionísio (2011), devido à multimodalidade, advinda das digitalidades.

A compreensão de linguagem discutida nesta pesquisa pauta-se no dialogismo de Bakhtin (2010), ao colocar em cena o “eu que fala” e o “tu que ouve”, carregando a ideia de que a linguagem nunca é monológica. Sendo assim, as marcas entre o dito e o não dito são basilares para as construções sociais. Ao produzir *fake news*, o emissor de tal texto ancora-se na lógica de debate da atualidade e centra-se em uma construção sociodiscursiva apoiada nas práticas hegemônicas da modernidade, prejudicando as minorias e silenciando a diversidade dentro e fora das redes sociais.

Vive-se e se está imerso em uma época em que os sites noticiosos têm o dever de publicar matérias novas a cada momento. Embora

se considere a etapa de edição de um conteúdo publicado, estes veículos pautam sua rotina com a responsabilidade irreal de trazer a notícia “real time” e de realizar uma “cobertura” sobre tudo o que acontece no mundo. Cobertura aqui tratada no sentido equivocado, porque por cobertura jornalística entende-se a coleta de informações devidamente apuradas, o que nem sempre acontece. O que se vê e se chama de “tempo real” é a simples reprodução de fatos, sem que ao menos estes sejam checados nos moldes que prega o fazer jornalístico (MANCUZO, SILVA E BONI, 2012, p. 7).

As interações sociais criam caminhos fecundos a partir do desvelamento das injustiças e dos estigmas com vistas à tessitura do pensamento crítico das pessoas através da linguagem. Para Martins (2006, p. 120), “a linguagem é mais do que um conjunto de recursos simbólicos de expressão e comunicação: é instância constitutiva de identidades, de relações entre sujeitos, e de relações entre sujeitos, instituições e conhecimento”.

A TEORIA NA PRÁTICA

Esta é uma atividade com foco no gênero notícia, do campo de atuação jornalístico-midiático, e faz parte do módulo de leitura e oralidade. Com o andamento da atividade, outros gêneros irão aparecendo, como o debate. O público-alvo são alunos do Ensino Médio e os materiais necessários são: smartphone ou computador com internet; *datashow*; e cópias dos materiais listados nas orientações (quantidades de acordo com o número de alunos).

Nesta atividade, o gênero com maior destaque é a notícia, que pode ser entendido como um texto no qual se divulga um fato ou acontecimento, veiculado principalmente por jornais, revistas e rádios, meios impressos, eletrônicos ou televisivos. Por ser um gênero expresso em diversos meios de comunicação, atinge diversas camadas da população, trazendo informações e contribuindo para a disseminação e construção da opinião dos leitores sobre diferentes temáticas. Esses textos são dinâmicos, atuais e contínuos e, como não é qualquer fato que vira notícia, devem ser marcados por apresentar fato inédito, que gera interesse no público e aproximação com os leitores, por isso há a preocupação dos jornalistas em atrair um público que confie na credibilidade do meio de comunicação.

Tendo em vista que há diversos públicos que leem os jornais, cada linha editorial se adequa ao que entende que chamará mais a atenção de seu público-alvo, determinando assim o vocabulário, a extensão do texto, as temáticas e o nível de parcialidade no tratamento das informações. Em sala de aula, é importante que os alunos compreendam que a imparcialidade no jornalismo é um mito, pois cada notícia carrega ideologia e marcas de uma pessoa, grupo ou instituição.

A notícia¹ é composta por três partes: título, *lead* e corpo. O título e o subtítulo (quando há) buscam despertar o interesse no leitor, como as manchetes, por exemplo. O *lead* (primeiro parágrafo do texto) deve apresentar as informações essenciais do fato: o quê, quem, quando, onde, como, por quê, ou seja, é um resumo da notícia, que será mais detalhada no corpo do texto. As fotos e legendas são marcas essenciais nesse gênero e fundamentam a informação dada na notícia, ampliando as possibilidades multissemióticas do gênero.

POSSÍVEIS DIFICULDADES DO TRABALHO COM *FAKE NEWS* EM SALA DE AULA

Os alunos podem apresentar dificuldades em identificar os fatos, opiniões e notícias falsas em textos jornalísticos por não terem muita experiência com o gênero notícia em seu dia a dia. Eles podem ter dificuldades em distinguir fatos de opiniões, pois para isso precisam ter conhecimentos de ordem linguística, para diferenciar o acontecimento em si dos comentários sobre o fato, e senso crítico, para identificar quando há manipulação tendenciosa das informações, as *fake news*.

Além disso, os alunos podem ainda ter dificuldade de refletir criticamente sobre algumas temáticas que desconhecem, como política e economia, não percebendo questões controversas presentes nos textos lidos ou outros indícios que firmam a credibilidade da informação lida.

¹ Além da notícia, outros gêneros serão trabalhados. O professor deve apresentar diversos gêneros para os alunos, assim, o repertório de gêneros será sempre ampliado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As digitalidades estão em nosso cotidiano e influenciam diretamente o processo de ser e estar no mundo, afinal, transformam as experiências de comunicação e possibilitam um trabalho pedagógico aprofundado em rede. Ao levar o debate sobre as tecnologias da informação e comunicação para a sala de aula, o professor reflete sobre os múltiplos letramentos críticos e possibilita aos alunos experiências para além das tradicionais.

Nesse contexto, professores e alunos, imersos no ambiente digital, deparam-se diariamente com uma infinidade de notícias, que podem se aproximar do fato ou distanciar-se, originando assim as *fake news*. Cabe aos docentes buscar uma atuação pautada na ênfase ao letramento crítico, o que amplia as possibilidades de trabalho dentro e fora da sala de aula.

Além do uso do computador, cada professor pode incentivar o uso de *smartphone* na escola, já que esse instrumento viabiliza o acesso a variados caminhos digitais, além de possibilitar o uso de jogos, tradutores e outras ferramentas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, cada um dos envolvidos no processo pedagógico, professores e alunos, é cada vez mais protagonista na construção do conhecimento, a partir da desconstrução de mitos e manipulações depreciativas de informações.

Tempo previsto	3 aulas.
Conteúdo	O gênero notícia; <i>Fake news</i> .
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).
Você precisará de	Jornais ou notícias impressas, além do uso de computadores com acesso à internet.

<p>Procedimentos</p>	<p>1º momento: explicar o fenômeno das <i>fake news</i> e os impactos da divulgação dessas informações na vida das pessoas. Sugerimos que nesse momento seja realizado um debate com todos os alunos, mostrando os impactos, as características, e que se abra um espaço para expor algumas notícias e para os alunos, após a leitura, sinalizarem razões, indícios no texto que podem fazer essa notícia ser considerada <i>fake news</i>. É um valioso momento de trabalho com a oralidade e argumentação.</p> <p>2º momento: projetar outras manchetes de <i>fake news</i> no quadro. Caso não haja projetor em sua escola, imprima o material previamente e distribua aos alunos. Pedir que leiam em voz alta (o título e, se houver, o subtítulo). Esse momento pode ser feito também na sala de informática da escola.</p> <p>3º momento: dividir os alunos em grupos com 4 integrantes e pedir que busquem na <i>web</i> informações sobre as manchetes apresentadas nos <i>slides</i>. A pesquisa pode ser feita pelos <i>smartphones</i>. Caso a escola tenha laboratório de informática, recomendamos sua utilização. Sugerir alguns questionamentos aos alunos a fim de norteá-los nesse processo de checagem e reconstrução dessas notícias:</p> <p style="text-align: center;">O autor da notícia está identificado? O autor ou <i>site</i> produziu outros textos ou materiais? Quais? O texto usa alguma pesquisa como base? Se sim, o que essa pesquisa conclui? O texto usa dados estatísticos? Se sim, que uso o autor faz desses dados? O texto apresenta mais de uma visão sobre o mesmo tema? Há algum lado da história que não aparece no texto? O autor expressa uma opinião? Se sim, qual? O autor impõe um ponto de vista? Se sim, como?</p> <p>4º momento: depois do tempo de checagem das informações, este é o momento em que professores e alunos vão debater sobre o processo de checagem, as curiosidades, as dificuldades e as potencialidades da tarefa. Neste momento, é importante que sejam discutidas detalhadamente as informações encontradas com o objetivo de ampliar a percepção dos jovens investigadores.</p>
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>A participação e engajamento dos alunos durante a atividade por meio do debate e dos questionamentos.</p>

Referências

- Bounegru, L.; Gray, J.; Venturini, T.; Mauri, M. (2017). *A field guide to fake news*. Data Lab. Disponível em <http://fakenews.publicdatalab.org/>. Acesso em 2 abr. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- GALLO, F. O persistente mundo da pós-verdade. In: BLANCO, P. (org.). *Pensadores da liberdade: liberdade e cidadania*. São Paulo: Palavra Aberta, 2017.
- IANDOLI, R. Trump, “fakenews” e a guerra declarada contra a imprensa. *Nexo*, 3 jul. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/sw7Wvq>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- JUNIOR, O. G. E se o erro, a fabulação, o engano revelarem-se tão essenciais quanto a verdade?. *Folha de São Paulo*, 10 fev. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Ez2hDH>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- KOVACK, B.; ROSENSTIEL, T. *Os elementos do jornalismo: o que os jornalistas devem saber e o público exigir*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.
- LLORENTE, J. A. A era da pós-verdade. Realidade *versus* percepção. *Uno*. 2017, n. 27. Disponível em: <http://abraji.org.br/noticias/pos-verdade-e-credibilidade-no-jornalismo-estao-no-centro-do-debate-no-congresso-da-abraji>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- MANCUZO, C., SILVA, R. E BONI, P. O fim do furo: encruzilhadas do jornalismo em tempo real no ambiente online. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 35., Fortaleza: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.
- NALON, T. A pós-verdade é uma velha novidade: fact-checking, não. In: O jornalismo no Brasil em 2017. *Farol Jornalismo*, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/rwB6sE>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- PONDÉ, L. F. O consumo de informação em tempos de pós-verdade: por que as pessoas acreditam e disseminam notícias claramente falsas? Os males de uma sociedade que acredita em mentiras. In: ANER: fórum “O papel da mídia brasileira na era da pós-verdade”. São Paulo, 4 abr. 2017.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.
- SENA, R. *Na semana do impeachment*, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no Facebook são falsas. BBC. Brasília, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MRMe7y>. Acesso em: 2 fev. 2020.

REFERÊNCIAS

BOUNEGRU, L.; GRAY J.; VENTURINI, T.; MAURI, M. *A field guide to fake news*. Data Lab. Disponível em: <http://fakenews.public-datalab.org/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

GALLO, F. O persistente mundo da pós-verdade. In: BLANCO, P. (org.): *Pensadores da liberdade: liberdade e cidadania*. São Paulo: Palavra Aberta, 2017.

IANDOLI, R. *Trump, “fake news” e a guerra declarada contra a imprensa*. Nexo, 3 jul. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/sw7Wvq>. Acesso em: 2 jan. 2020.

JUNIOR, O. G. *E se o erro, a fabulação, o engano revelarem-se tão essenciais quanto a verdade?*. Folha de São Paulo, 10 fev. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Ez2hDH>. Acesso em: 20 fev. 2020.

KOVACK, B.; ROSENSTIEL, T. *Os elementos do jornalismo: o que os jornalistas devem saber e o público exigir*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

LLORENTE, J. A. A era da pós-verdade. Realidade versus percepção. *Uno*. 2017, n.27. Disponível em: <http://abraji.org.br/noticias/pos-verdade-e-credibilidade-no-jornalismo-estao-no-centro-do-debate-no-congresso-da-abraji>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MANCUZO, C.; SILVA, R.; BONI, P. *O fim do furo: encruzilhadas do jornalismo em tempo real no ambiente on-line*. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Fortaleza: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

NALON, T. *A pós-verdade é uma velha novidade: fact-checking*, não. *In: O jornalismo no Brasil em 2017*. Farol Jornalismo, 6 dez. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/rwB6sE>. Acesso em: 2 mar. 2020.

PONDÉ, L. F. *O consumo de informação em tempos de pós-verdade: por que as pessoas acreditam e disseminam notícias claramente falsas? Os males de uma sociedade que acredita em mentiras*. ANER: fórum “O papel da mídia brasileira na era da pós-verdade”. São Paulo, 4 abr. 2017.

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

ROJO, R. *O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros do discurso na escola*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SENRA, R. *Na semana do impeachment*, 3 das 5 notícias mais compartilhadas no Facebook são falsas. BBC. Brasília, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/MRMe7y>. Acesso em: 2 fev. 2020.

LITERATURA INDÍGENA NA ESCOLA: tecendo novos olhares

*Aline Soares da Mota
Maria Greiciane Mesquita Sousa*

O presente artigo visa a suscitar uma reflexão a respeito do currículo escolar no que se refere ao ensino da cultura e literatura indígena como elemento crucial para o conhecimento identitário, a decolonialidade do saber e o combate ao racismo no ambiente escolar, bem como, neste mesmo sentido, sugerir atividades aos professores, especialmente os de língua portuguesa, a serem trabalhadas em sala de aula. Ancorou-se nas reflexões de Césaire (2006), Quijano (1997) e Mignolo (2007) sobre colonialidade do saber e de Candau (2008) e Munduruku (2013) sobre cultura e literatura indígena. Para isso, pensou-se em uma sequência de exercícios que promovam a leitura e reflexão de gêneros textuais que retratem a literatura indígena, a ser trabalhada não apenas no dia comemorativo do índio, mas no mês ou no semestre inteiro. Pretende-se assim que os professores desenvolvam essas atividades com o propósito de suscitar em seus alunos o pensamento crítico-reflexivo a respeito dos povos nativos do Brasil, da construção da identidade do povo e do estereótipo criado do índio, contribuindo, dessa forma, para a construção de um currículo decolonial, que abrange aprendizagens que não apenas aquelas estabelecidas às vistas da construção de saber de origem europeia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão do conhecimento referente à diversidade étnico-racial provoca na escola discussão sobre a relação entre conhecimento, currículo e identidade. Na segunda metade do século XX, a escola brasileira foi organizada sob uma política pedagógica eugenística e sanitária, que estabelecia um ensino de valores eurocentristas em detrimento das matrizes culturais negras e indígenas.

O preconceito racial nas relações sociais brasileiras foi potencializado devido a uma política de branqueamento, surgida na primeira metade do século XX, no processo de construção da identidade nacional. A escola, por sua vez, desempenha o papel de reprodutora dessa ideologia, invisibilizando o racismo a partir de um ensino que difunde a convivência pacífica entre as “raças” ou a pretensa inexistência do problema, como é o caso do estado do Ceará, que, de acordo com o censo demográfico 2010,¹ negou a existência de negros e índios até meados da primeira década do novo milênio.

A invisibilização do indivíduo, somada ao processo sistematizado de negação da cultura negra e indígena, remeteu aos descendentes dessas etnias uma situação de inferioridade na escala social, determinando o local desses sujeitos nas relações sociais. Esse preconceito social é resquício da colonialidade nas relações.

No entanto, a sanção das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, com base na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 26-A, amplia as possibilidades de mudanças da sociedade ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão do currículo escolar da Educação Básica.

Apesar disso, o ensino da cultura indígena nas escolas ainda é muito escasso. Muitos fatores influenciam essa escassez, como a supremacia, ainda muito forte, da cultura do branco colonizador, o desconhecimento da história da colonização fora do viés europeu, o escasso material didático

¹ Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que mais de 190 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros.

voltado para o ensino da cultura e da literatura indígena e, ainda, a pouca ou nenhuma formação continuada ofertada para a qualificação do ensino de literatura afro-brasileira e indígena. Ademais, os materiais didáticos, como os livros utilizados nas escolas, por exemplo, não conseguiram adaptar-se até os dias atuais à obrigatoriedade desse ensino. Os livros de língua portuguesa, por exemplo, geralmente não trazem contos, lendas, e outros gêneros literários que falem da cultura dos índios. Os livros de história, na sua maioria, limitam-se a narrar o modo de vida dos índios no passado, suas atividades e a forma como construíam suas casas, quase sempre uma repetição da versão do colonizador. O índio é lembrado nas escolas apenas no dia 19 de abril (sua data comemorativa), quando geralmente se veem as crianças com o rosto pintado e com o cocar, sem atentar para a importância e o significado dessas representações para essas populações, fortalecendo ainda mais uma imagem estereotipada e folclórica do índio em nossa sociedade. A literatura indígena, por sua vez, é lembrada muito resumidamente no dia do folclore (22 de agosto).

Desse modo, essa abordagem de ensino tende a colaborar para que a cultura indígena, cultura dos verdadeiros nativos do Brasil, continue sendo desvalorizada e para que os brasileiros descendentes não reconheçam sua origem como descendente tanto de negros quanto de indígenas, evidenciando ainda mais o preconceito com esses povos.

Pensando em contribuir com o ensino da cultura e da literatura indígena, criando subsídios que possam ajudar os professores, sobretudo os de língua portuguesa, apresentamos, neste artigo, alguns conceitos e sugerimos atividades no intuito de possibilitar práticas escolares em que se possa refletir sobre ancestralidade, sobre a história das matrizes raciais e sobre o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo acerca da trajetória do povo indígena no Brasil, tendo-se como principal objeto a cultura e a literatura indígenas.

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS DECOLONIAIS NA ESCOLA PARA TECER NOVOS OLHARES

Este artigo propõe, de antemão, uma reflexão acerca das práticas escolares, com base na perspectiva decolonial, entendendo o que

Quijano (1997) e Mignolo (2007) chamam de “colonização do ser” ou “colonização cognitiva”, em que se fundamenta o mito da estrutura opressora ou mito do eurocentrismo.

A colonialidade aqui é compreendida como a outra face da modernidade (MIGNOLO, 2007), não sendo, pois, possível se falar de modernidade sem levar em consideração o processo de exploração das colônias e a construção ideológica do outro (o colonizado) como atrasado, selvagem, primitivo. Quijano (1997) aponta para outro aspecto da colonialidade, a qual seria um novo padrão de poder cujo eixo central é a “raça”, ou a classificação da população mundial sob a ideia de raça – sobretudo com a descoberta e colonização da América. No entanto, essa classificação produzida no colonialismo teria se mostrado mais duradoura que ele próprio. É uma forma de colonialidade ainda presente no padrão de poder hegemônico atualmente – por isso entendida como “colonialidade do poder”.

Césaire (2006) também aponta alguns dos mitos que propagam essa mesma ideia. Destaca, especificamente, as diversas formas de qualificação dos povos africanos negros que justificariam o modo cruel como esses povos foram colonizados. Césaire (2006) denuncia ainda o pensamento europeu racista que permitiu o colonialismo de então: a ideia de que o negro não compartilharia das mesmas capacidades cognitivas do branco, sendo, portanto, incapaz de evoluir ou se desenvolver nos níveis da Europa e, assim, deixado à sua própria sorte.

Todos esses mitos do eurocentrismo culminaram no processo denominado “colonização do ser”, que decorre da internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo como padrão a se seguir e considera os que estão fora desse eixo inferiores, atrasados e não civilizados, propagando, assim, o mito que justificaria a dominação e a exploração das populações colonizadas, o que resultou no genocídio de muitos indígenas.

Por essa razão, é deveras urgente e relevante a implementação de práticas decoloniais na escola, que favoreçam a discussão desse modelo eurocêntrico interiorizado por nós de modo a possibilitar um novo olhar para as populações indígenas e outras que nos cercam.

Nesse sentido, também é fundamental discutir um pouco mais os conceitos de cultura e interculturalidade crítica, sua incidência no campo educacional e a pedagogia decolonial.

INTERCULTURALIDADE E CULTURA INDÍGENA

O estudo da interculturalidade nos currículos escolares é uma necessidade urgente. São intrínsecas ao cotidiano escolar as relações conflituosas, motivadas, muitas vezes, pela ausência de um diálogo aberto e respeitoso com os diferentes sujeitos presentes na escola.

É imprescindível trabalhar as diferenças partindo do princípio de que o outro é diferente, não inferior. Esse fato traz à tona a necessidade de discutir a educação numa perspectiva intercultural.

Segundo Candau (2008), a perspectiva intercultural deve promover uma educação que respeite o outro em sua diversidade,

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

A cultura favorece a compreensão das “relações entre os saberes e conhecimentos vivenciados por sujeitos de diferentes culturas, reconhecendo e legitimando os saberes de grupos sociais historicamente marginalizados, negados ou subalternizados” (CANDAU *et al.*, 2013, p. 37).

Indo além de uma interculturalidade inclusiva, Walsh (2001, p. 8) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial: a interculturalidade crítica

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, “a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si [...], é um projeto de existência, de vida” (WALSH, 2007, p. 8).

Dessa forma, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis pedagógica crítica, não apenas educativa, mas também propositiva de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, trata-se da construção de uma noção e uma visão pedagógica que se projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural e crítica dos postulados epistemológicos eurocêntricos, arraigados na consciência do ser até então. É preciso, portanto, considerar os diversos saberes e práticas das mais variadas populações que formam a nossa sociedade.

Para o desenvolvimento de um processo de afirmação da identidade sociocultural, é fundamental o “[...] resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional” (CANDAUI *et al.*, 2013, p. 151).

As diferenças culturais, de saberes e práticas estão presentes nas escolas convencionais e indígenas. É preciso, porém, garantir que

[...] os diferentes sujeitos socioculturais participem de sua construção, assegurando, assim, que a igualdade incorpore as diferenças que, assim, são assumidas como riqueza, rompendo dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2013, p. 151).

Por meio da interculturalidade, temos a oportunidade de vislumbrar uma escola mais democrática, que valorize as questões identitárias, que favoreça a interação e o diálogo de diferentes grupos socioculturais e compreenda que as relações culturais nem sempre se dão em processos amistosos, mas são marcadas por lutas e historicamente situadas, como no movimento indígena.

Para tanto, é necessário compreender essas teorias e conceitos para mergulharmos no universo da cultura e da literatura indígenas, com a promoção de práticas escolares em consonância com a proposta da pedagogia decolonial, apontando, portanto, para um cenário de construção de escolas que seguem na contramão da “colonização do saber” de que falam Césaire (2006), Quijano (1997) e Mignolo (2007).

LITERATURA INDÍGENA, DESENVOLVIMENTO E ENSINO

A literatura dos povos indígenas surge por volta da década de 1980, alinhando-se à situação do Brasil, período em que os grandes movimentos sociais ganham força diante do fim da ditadura militar. É nesse momento que os escritores indígenas aparecem no meio literário.

A literatura indígena nos mostra um universo de elementos pertencentes à cosmovisão indígena, dentre os quais podemos ressaltar a presença da oralidade, arraigada nessa cultura ancestralmente. Essa literatura apresenta as muitas representações do imaginário por meio dos mitos, das lendas e dos costumes desses povos, que são caracterizados em narrativas lendárias em que seres humanos e não humanos compartilham do mesmo espaço. Para Munduruku, essas histórias indígenas devem ser lidas com o coração e podem nos ajudar a compreender o mundo e a crescer de forma mais equilibrada:

O ser humano é formado por estes elementos que as histórias trazem: coragem e medo; amor e desamor; sofrimento e alegria. Somos forjados por sentimentos que se desdobram dentro da gente. Parte disso se dá por conta da construção dos mitos que carregamos conosco. Eles nos ajudam a compreender a nossa humanidade e a de outras pessoas (MUNDURUKU, 2013, p. 1).

Dessa forma, considerando a relevância desta literatura, o presente trabalho traz apontamentos sobre a importância da literatura indígena na escola e suas inúmeras contribuições para nossa sociedade. Como já mencionado, a literatura indígena nos últimos tempos vem sendo produzida em grande quantidade, revelando, assim, o talento de inúmeros autores indígenas que representam em sua escrita os mitos, os costumes, as crenças e, sobretudo, a diversidade de seu grupo étnico. Os escritores da literatura indígena que mais se destacam nos últimos tempos são Daniel Munduruku, Roni Wasiry Guará, Graça Graúna, Eliane Potiguar, Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé, entre outros.

Reforçar a identidade com a literatura: esse é o maior objetivo dos escritores indígenas brasileiros, quando tiram suas histórias, cantos,

mitos e poemas do âmbito da oralidade e eternizam-nos no âmbito literário e escrito e chegam aos mais variados lugares. A escola pode ser um grande canal de divulgação nesse processo.

A literatura indígena precisa ganhar mais espaço no cenário brasileiro atual, sendo ainda considerada por muitos críticos literários uma produção emergente. Não é por ser produzida por indígenas que essa literatura se torna menos expressiva. Como qualquer obra literária, essa literatura é também conhecimento, já que traz em seu conteúdo ideologias, representações culturais, como os mitos, as lendas, os cânticos e costumes. É também uma literatura que permite aos leitores o conhecimento de outros tempos e de outras culturas. Essa literatura é uma poderosa máquina do tempo, levando-nos direto para nossa ancestralidade.

Vários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com a representação de autores de diferentes etnias, reconhecidos inclusive através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações dos demais autores. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que leem esses textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico, que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade.

Portanto, é urgente a implementação de práticas pedagógicas decoloniais em congruência com a apresentação e divulgação de textos literários indígenas, na tentativa de possibilitar novos olhares acerca do “ser índio” no atual contexto, assim como de conhecer essa diversidade cultural, de modo a promover o respeito às mais variadas manifestações de nossa sociedade.

A TEORIA NA PRÁTICA

As propostas apresentadas neste trabalho possuem um viés interdisciplinar, visto que a temática pode ser abordada em outras

disciplinas além do português. Na história, por exemplo, pode ser trabalhado o modo de vida e a relação entre as tribos antes da colonização; pode ser traçado um percurso histórico do modo de vida dos índios desde o início da colonização até os tempos atuais, mostrando que a sociedade evoluiu, que as tribos (mesmo as mais isoladas) sofreram forte influência da globalização e já não vivem mais como nos tempos remotos e que a figura do índio despido, pintado e de cocar, já não é mais o seu retrato atual, a não ser durante cerimônias específicas. Na geografia, podem ser estudados o modo de organização e de vida dos índios antes e atualmente, as terras que eles ocupavam antes de o Brasil ser colonizado até os tempos atuais, pensando-se no grande impasse que é a demarcação de terras indígenas e assim por diante. Em ciências, ainda, o professor pode trabalhar com a construção do conhecimento a respeito do consumo de alimentos e o cultivo de ervas medicinais, herdados dos índios.

A interdisciplinaridade é um elemento de compartilhamento de estratégias de ensino e de colaboração entre as áreas para o aperfeiçoamento da aprendizagem. Japiassu (1976, p. 74) lembra que

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta a interdisciplinaridade como uma das ações que promovem o aperfeiçoamento e o fortalecimento da aprendizagem quando o currículo escolar é construído de modo a promover ações integradas das diferentes áreas do saber. Nesse sentido, o documento oficial diz que é preciso:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 16).

Outro aspecto importantíssimo para o ensino de literatura é o aluno como sujeito atuante no processo de aprendizagem, bem como o (re)conhecimento do contexto histórico, social e cultural em que este se desenvolve para que possa atuar de maneira consciente ao passo que desenvolve um pensamento crítico-reflexivo sobre os fatos sociais. Esse fator é, portanto, imprescindível para a autonomia do aluno.

Por meio da literatura é possível estimular nos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento do contexto histórico e social e da origem dos povos. As propostas feitas a seguir foram elaboradas exatamente para que o professor instigue nos alunos a reflexão sobre o agir e para que atue como um facilitador do conhecimento, levando seus alunos a percorrer de maneira consciente o caminho de construção do conhecimento em relação à sua ancestralidade e do reconhecimento dos povos de sua origem.

A seguir, apresentamos a proposta de atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetiva contribuir com a desmistificação, decorrida, dentre outros motivos, do desconhecimento sobre a cultura e a literatura indígenas, assim como sugerir aos professores atividades que estejam fora do lugar comum que se vê em sala de aula. Tal proposta está amparada pela lei de obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana, afro-brasileira e indígena. Levar o conhecimento a respeito das populações indígenas e reconhecer que eles, tanto quanto os europeus e africanos, também compõem a nossa matriz racial é, sobretudo, um recontar da formação da sociedade brasileira, diferente da história que é contada apenas do viés colonialista, bem como um instrumento de combate ao preconceito com os povos indígenas.

A escola, por sua vez, a partir do seu papel de formar o aluno para a cidadania, para o bom convívio em sociedade e o respeito aos outros, constitui-se como uma identidade que se responsabiliza por suscitar situações em que se possa refletir e discutir sobre a constituição do povo brasileiro, os povos que compõem suas matrizes étnicas e a forma como são tratados e reconhecidos na contemporaneidade.

Tempo previsto	5 horas-aula.
Conteúdo	<p>Produção oral; Gênero textual conto; Leitura; Narrativas; Textos imagéticos e multimodais; Produção textual.</p>
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p> <p>(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p>

Você precisará de	Jornais, revistas e recortes, contos, lendas, histórias indígenas, livros de literatura indígena, objetos e símbolos indígenas, mapa.
Procedimentos	<p>1ª aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organizar roda de conversa para dialogar sobre questões de ancestralidade; – Ler para os alunos o conto selecionado. <p>2ª aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organizar a mandala de livros; – Resgatar a discussão da aula anterior sobre ancestralidade; – Pedir que os alunos escolham o livro que irão ler; – Pedir que os alunos ouçam, em casa, e anotem a narrativa de seus avós sobre os mitos e lendas da época de infância. <p>3ª aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pedir que os alunos relatem as narrativas que produziram com seus avós. <p>4ª aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Distribuir os recortes selecionados anteriormente pela sala; – Pedir que os alunos analisem as imagens; – Pedir que os alunos relatem suas percepções; – Suscitar questões sobre como os índios são retratados e questões de preconceito linguístico. <p>5ª aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pedir que os alunos produzam seus relatos; – Fazer as correções necessárias; – Direcionar os alunos na reescrita caso seja necessário.
Avaliação da aprendizagem	Participação nas rodas de conversa; leitura e diálogo com exposição de percepções; apresentação e participação no momento literário; entrega da produção de textos e sua reescrita.
Referências	<p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>MUNDURUKU. D. <i>Histórias de índio</i>. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.</p>

Buscar a nossa ancestralidade, resgatar as nossas raízes, constitui um meio de saber de onde viemos e para onde vamos, compreendendo o processo ao longo desse trajeto. Trata-se do resgate de uma identidade que, embora tão miscigenada, faz dos brasileiros um povo único e por isso tão fantástico, mas que precisa pensar em outras versões que não a contada pelo colonizador para compreender como sua história foi e continua sendo construída. É um povo cujas mentes, como afirma Fanon (2008), precisam ainda ser descolonizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 8 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rio de Janeiro, 2013. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. *et al. Educação em direitos humanos e formação de professores/as*. São Paulo: Cortez, 2013.

CESAIRE, A. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal, 2006.

MIGNOLO, W. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MUNDURUKU, D. *Tempo de histórias*. São Paulo, Salamandra, 2006.

MUNDURUKU, D. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

MUNDURUKU, D. *Escritores indígenas falam da importância da literatura nativa para a educação das crianças*. [Entrevista concedida a] Carolina Cunha. Editora Saraiva, fevereiro de 2013. Disponível em: <https://blog.saraiva.com.br/escritores-indigenas-falam-da-importancia-da-literatura-nativa-para-a-educacao-das-criancas/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: *Anuário Mariateguiano*. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación., 2001 (documento de trabalho).

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: uma proposta de atividade usando notícias *light*

Francisco Rafael Mota de Sousa

Nas últimas décadas, o ensino de gramática na Educação Básica se tornou o centro de vários debates, seja para tecer críticas à forma tradicional de abordar os fenômenos linguísticos, seja para propor sugestões para um ensino mais reflexivo. Incorporando-se a tais discussões, as formas multimodais de uso da linguagem têm reclamado lugar nas diversas práxis pedagógicas, exigência essa oficializada com a publicação da BNCC, que preconiza o estudo dos elementos linguísticos a partir de uma perspectiva produtiva, desenvolvendo a competência comunicativa do estudante. Nesse sentido, ancorados nos conceitos de análise linguística proposto por Geraldi (2011) e por Brasil (2018), este texto propõe um exemplo de atividade de estudo dos elementos gramaticais no processo de leitura do gênero notícia *light* (MORUMBI, 2007), a ser aplicado em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Tal gênero, por favorecer uma interação entre os sujeitos alinhada com os princípios da multimodalidade, caracteriza um novo modo de usar a linguagem e, portanto, merece análise a forma como ele se compõe e como são construídas as estratégias usadas para atingir seus objetivos comunicativos. Esperamos que a atividade proposta possa contribuir não só para a elaboração de outras, mas que se torne uma experiência que atinja o seu objetivo: desenvolver um uso da linguagem de forma crítica, responsável e cidadã.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há muito tempo, as discussões acerca do ensino e da aprendizagem de língua materna na escola ganharam o espaço do pensar científico e a atenção de todos aqueles que se envolvem direta ou indiretamente com o fazer pedagógico. Em comum entre eles, uma mesma preocupação é levantada: como promover um ensino de língua que desenvolva as competências necessárias para que o indivíduo possa, de forma eficiente, usar sua linguagem nas mais diversas situações de interação social? Essa inquietação, por sua vez, atravessou os anos, e ainda hoje mostra-se mais do que atual e pertinente buscar respostas que consigam suprir essa lacuna no ensino de língua materna em nosso país.

Dizemos “ainda hoje” porque, mesmo após quase quarenta anos (essas discussões principiaram por volta dos anos 80) de pesquisas, publicações científicas e encaminhamentos pedagógicos sob as mais diferentes perspectivas teórico-metodológicas, o ensino de língua portuguesa parece não ter incorporado grande parte dessas discussões. Apesar de avanços perceptíveis nas concepções pedagógicas – seja dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua materna no país, seja dos professores e demais membros da comunidade escolar –, encontram-se ainda práticas pedagógicas com foco na transmissão de conteúdo, mecanização de procedimentos de análise e prescrição de formas corretas ou incorretas de uso da linguagem.

Esse fazer pedagógico de perspectiva mais tradicional pode ser mais entendido e percebido quando nos voltamos para o ensino de gramática. Ainda é comum nas salas de aula o professor permanecer com práticas de classificação de palavras e frases descontextualizadas, memorização de nomenclaturas e demasiada fixação no ensino de formas linguísticas corretas e incorretas. Essa prática, criticada pela maioria dos linguistas interessados no ensino de língua, tem, inclusive, provocado o que Mendonça (2006) chama de “conflito de identidade docente”: conscientes de que o ensino de gramática deve ser mais contextualizado — mas sem saber como fazê-lo —, muitos professores ora buscam modificar sua prática com aulas mais significativas, ora assumem uma postura mais tradicional e reproduzem um ensino voltado para a prescrição.

Recentemente, mais uma tentativa foi lançada com o objetivo de redimensionar e fixar os pressupostos teóricos que fundamentam, atualmente, o ensino de língua materna no Brasil. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, com a promessa explícita de “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 5), é um marco na história curricular do país e vem exigir, da mesma maneira, um alinhamento rigoroso e profícuo de processos e práticas de ensino e aprendizagem condizentes com as demandas requeridas pelo mundo contemporâneo, evidenciadas pelo documento.

À luz desse documento oficial de caráter normativo, dois desdobramentos se interpõem. Por um lado, temos um instrumento oficial que norteia quais competências e habilidades os estudantes precisam desenvolver para serem inseridos em práticas sociais cotidianas de forma satisfatória. Por outro lado, diante das realidades encontradas atualmente no Ensino Básico brasileiro – principalmente no que concerne ao ensino de gramática nas aulas de língua materna –, muitos desafios se abarream, dificultando as possibilidades de desenvolvimento dessas competências e habilidades. Ultrapassar tais desafios reivindica a constante reflexão e a proposição de ações que visem a dar início a um ensino mais construtivo, cujas práticas sejam mais sólidas, libertadoras e significativas.

Nessa perspectiva, este artigo busca propor uma ação. Ancorados no conceito de análise linguística, desenvolvido inicialmente por Geraldi (2011), buscamos apresentar um exemplo de atividade de análise linguística no processo de leitura do gênero notícia *light*, a ser aplicado numa aula de língua portuguesa destinada a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Antes disso, porém, discutiremos o conceito de análise linguística e sua prática em substituição ao ensino de gramática, examinaremos como a BNCC aborda a prática de análise linguística em relação às outras práticas de linguagem e apresentaremos a notícia *light*, gênero selecionado para a elaboração da atividade a ser proposta.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS E DESDOBRAMENTOS

O ensino de língua materna no Brasil, durante muitos anos, esteve alicerçado numa concepção de língua que tomava como prioridade,

em todos os seus aspectos, a forma linguística, isto é, as atividades de leitura, escrita e estudo da língua eram direcionadas para que os estudantes dominassem as regras gramaticais, consideradas o objeto de estudo central nas aulas de português. Guiado pela seleção de uma variedade da língua – esta definida como padrão e explicitada nas gramáticas normativas –, o ensino de língua materna era conduzido, basicamente, pelo reconhecimento, classificação, memorização e uso das formas consideradas “corretas”, ao passo que outras formas de expressão eram desconsideradas por não respeitarem o padrão estabelecido.

Na década de 80, entretanto, o desenvolvimento das reflexões sobre a linguagem permitiu uma renovação nas concepções até então existentes sobre o ensino de língua materna. A ideia de que a linguagem não se constitui de regras gramaticais, mas de ações interativas que os sujeitos realizam usando a própria linguagem (FRANCHI, 2002) trouxe a substituição do estudo das regras gramaticais pelo estudo do texto, que passou a ser considerado o verdadeiro objeto de estudo no ensino de língua materna. Essa nova maneira de conceber os fenômenos linguísticos acarretou uma série de críticas à forma como o ensino de língua materna vinha sendo conduzido no Brasil.

Grande parte dessas críticas é retomada pelas palavras de Azeredo (2007), que, embora reconheça raízes históricas e culturais na manutenção dessa prática escolar, considera essa concepção de ensino

[...] equivocada, preconceituosa e redutora: além de ignorar a variação da língua e eleger uma única forma de expressão – a língua escrita – como válida, ainda limita o alcance desse conhecimento ao ‘conteúdo’ das chamadas gramáticas normativas” (p. 32).

Baseados nessas constatações, diferentes trabalhos vieram sendo desenvolvidos tanto na perspectiva de apontar outros problemas existentes num ensino desse tipo como na perspectiva de propor alternativas para a realização de um ensino de língua mais voltado a uma concepção sociointeracionista de língua, que busque desenvolver competências comunicativas.

O termo “análise linguística” surgiu em trabalhos correspondentes ao tratamento dessa segunda perspectiva. Utilizada pela primeira vez pelo linguista João Wanderlei Geraldi em 1984, em um texto destinado à formação de professores, a expressão se refere a uma alternativa

teórico-metodológica para o ensino de língua materna, ao lado das práticas de leitura e escrita dos mais diferentes textos. Daquela época para cá o termo foi sendo amplamente utilizado e incorporando as mudanças ocorridas nas ciências linguísticas, apesar de seus princípios permanecerem os mesmos e direcionarem atualmente os estudos sobre ensino de gramática, seja na academia, seja nos documentos oficiais que regulam o ensino de língua materna, seja na formação de professores etc.

A análise linguística que ora defendemos aqui refere-se a um modelo teórico-metodológico de ensino dos conhecimentos linguísticos a partir de uma perspectiva sociointeracionista, isto é, que leva em consideração os propósitos comunicativos dos interlocutores no momento da interação social. Em outras palavras, a análise linguística é uma atividade de reflexão sobre a língua centrada não só na função dos usos dos recursos expressivos no momento da interação, mas também centrada na construção organizada de princípios e regras que categorizam tais recursos (BEZERRA; REINALDO, 2013).

A ideia de a análise linguística refletir não só sobre o funcionamento, mas sobre a estrutura da língua traz à tona o questionamento da necessidade de ainda se ensinarem regras gramaticais na escola. Acrescentamos que, assim como pontua Geraldí (2011), a análise linguística não visa a acabar com a gramática na escola; na verdade, é de nossa opinião que tal eixo de estudo da língua vem ampliar o seu campo de atuação no processo de reflexão dos elementos linguísticos: ela abarca, então, tanto os elementos puramente gramaticais como os elementos presentes no texto e constituintes deste, tanto no processo de leitura e produção dos textos como em função das necessidades comunicativas dos indivíduos.

Em outras palavras, a análise linguística se diferencia do ensino puramente gramatical em três aspectos que consideramos essenciais:

a) o ensino dos elementos gramaticais sistematizados, tais como nomenclaturas e definições, ainda é importante e levado em consideração, mas passa a ser articulado com outros aspectos presentes na constituição do texto, como presença de recursos expressivos, organização das informações, adequação do texto aos propósitos comunicativos, estilo e estrutura composicional, coesão e coerência interna e outros: “o objetivo

não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 2011, p. 74);

b) a prática de análise linguística não propõe uma análise da língua em si e por si, isto é, o objetivo de estudar os elementos linguísticos não apenas visa ao reconhecimento, classificação ou memorização de formas, mas seu estudo e uso efetivo deve estar relacionado diretamente aos objetivos comunicativos do indivíduo e a como os textos lidos e produzidos por ele se configuram a partir desses objetivos;

c) como o objeto de estudo no ensino de língua é o texto, o exercício da análise linguística deve estar sempre articulado às práticas de leitura e produção de textos, uma vez que, numa concepção sociointeracionista da linguagem, só se observa e analisa a linguagem em seu uso real e social, isto é, manifestada em práticas de leitura e produção de textos orais ou escritos.

Isso posto, podemos depreender que a prática de análise linguística não só visa ao conhecimento e construção sistematizada por parte do estudante dos mecanismos responsáveis pelo funcionamento da língua no processo de leitura e produção dos mais diferentes textos, mas o auxilia a perceber que, para atingir determinados objetivos comunicativos, a língua dispõe de uma série de recursos expressivos dos quais se pode lançar mão no processo de interação social para a produção dos mais diferentes sentidos.

Essa mesma perspectiva é defendida por Franchi (1991) ao refletir sobre as relações existentes entre gramática e criatividade. Para o autor, a chamada criatividade linguística é condicionada exatamente pelas necessidades comunicativas do falante que impulsionam essa ação criadora do homem sobre o mundo através da linguagem, manifestada pelas relações sintático-semânticas existentes entre os elementos linguísticos. Como o próprio autor pontua:

As relações semânticas são noções que descrevem esquemas relacionais do sistema de representação de que nos servimos para dar forma à “realidade”; as relações sintáticas são noções que dizem respeito aos diferentes modos de construção das expressões para exibir diferentes perspectivas que se instauram na observação e descrição da “realidade”. Em outros termos, análise semântica e

análise sintática não correspondem a uma cópia ou espelho dos eventos representados: implicam em uma atividade do *sujeito que seleciona a forma de construção de suas expressões de modo a explicitar diferentes pontos de vista e diferentes maneiras de conduzir o seu discurso* (FRANCHI, 1991, p. 17-18, grifo nosso).

Ao defender a força condicionante dos propósitos comunicativos sobre as seleções linguísticas do falante, Franchi (*ibidem*, p. 18) destaca o papel fundamental do contexto comunicativo como regulador da atividade discursiva. Nesse sentido, a atividade de análise linguística deve estar voltada não só para o componente essencialmente linguístico, mas, da mesma forma, para o componente extralinguístico, responsável pela construção dos diferentes enunciados. Essa forma de conceber a atividade linguística deve, portanto, reverberar diretamente nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna, principalmente no que se refere à análise linguística nas atividades de leitura e escrita dos mais diferentes textos.

Buscar um ensino de língua portuguesa que esteja articulado com as proposições acima assumidas traz como principal desdobramento a ideia de uma prática de análise linguística que se desenvolva de forma produtiva. Silva (2017), ao tratar desse aspecto, assevera que “a perspectiva do ensino produtivo de gramática, para além da seleção de conteúdos que deverão ser trabalhados para se cumprir o currículo mínimo, centra-se no *desenvolvimento das competências* do aprendiz” (p. 80, grifo nosso). Essas competências, no interior do ensino de língua materna, correspondem não apenas ao domínio pelo indivíduo das formas linguísticas (competência linguística), mas das funções, dos sentidos e dos efeitos de sentido dessas formas linguísticas (competência textual), ambas em perfeita relação com o domínio desses elementos na situação de interação verbal (competência discursiva).

Como mesmo pressupõe a prática de análise linguística à qual nos referimos acima, o foco do ensino de gramática não é a nomenclatura ou o trabalho prescritivo com as formas linguísticas, mas a habilidade de perceber como essas formas funcionam e se organizam para responder às demandas comunicativas do falante. Mais uma vez, Franchi (1991) trata da questão de modo bastante responsável ao afirmar que

[...] interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical (FRANCHI, 1991, p. 20).

As palavras do autor corroboram a questão de que o problema do ensino de gramática, como pontuamos acima, é de ordem metodológica e exige um redimensionamento de prioridades: o ensino das formas linguísticas, embora importante, não deve ser o destaque nas aulas e na prática de análise linguística. Ascende, por sua vez, um enfoque nos efeitos de sentido, nas formas diferenciadas e possíveis de produzir o mesmo discurso ou na exploração da funcionalidade dos constituintes em função dos propósitos comunicativos. Seria esse, pois, um ensino produtivo, preocupado com o desenvolvimento de competências.

A análise linguística que atualmente se propõe está embasada em todos esses aspectos e, evidentemente, exige um conhecimento aprofundado por parte do professor sobre como proceder, teórica e metodologicamente, a um ensino de língua materna mais produtivo, cuja tônica seja uma prática de análise dos elementos da língua a serviço das atividades de leitura e produção de textos. Um passo significativo nesse sentido foi dado com a homologação da BNCC, surgida com o intuito de oficializar as aprendizagens essenciais, conforme discutiremos a seguir.

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA BNCC: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conhecimento produzido a partir da pesquisa científica só tem sentido se possibilitar o desenvolvimento da sociedade. Isso posto, os estudos sobre a gestão de processos pedagógicos devem

assegurar mudanças significativas no espaço escolar de forma que atitudes e posturas sejam transformadas e, conseqüentemente, aperfeiçoe-se o processo de ensino e aprendizagem. Como a escola é, também, um espaço político, a prática educativa como um todo pressupõe que sejam definidos quais saberes, metodologias, concepções e ações deverão ser considerados com o intuito de atingir os fins desejados por uma comunidade.

Recentemente, após um período de grande mobilização e participação da sociedade envolvida com a prática educativa, o país viu nascer, pela primeira vez, um documento que vem elencar quais saberes os alunos da Educação Básica deverão, ao longo dos anos escolares, aprender. A homologação da BNCC foi um avanço na história curricular do Brasil e constitui-se numa importante diretriz que irá determinar grande parte das ações políticas e institucionais para a educação no país, como a construção de currículos escolares, programação de formação de professores, elaboração e aplicação de avaliações externas, investimentos financeiros etc.

Com efeito, a BNCC é, essencialmente, um documento de caráter normativo que define um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). Segundo o texto oficial, ao assegurarem-se essas aprendizagens essenciais, é oferecido a todos os estudantes brasileiros, um mesmo “patamar comum de aprendizagem”, cujos resultados implicam direta e principalmente a qualidade da educação.

Ancorada nos conceitos de “competência” (saber) e “habilidade” (saber fazer), a BNCC advoga, no que se refere ao ensino de língua materna, pelo objetivo de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuam para o letramento dos indivíduos, como preconiza o próprio documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica

nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Ao propor um conjunto de conhecimentos que possibilitem a ampliação dos letramentos dos indivíduos, a BNCC deixa transparecer a necessidade de um ensino de língua materna que articule todas as formas de manifestação da linguagem. Essa postura não só vem exigir um estudante que (re)conheça os recursos linguísticos que se encontram a seu dispor para a sua plena participação nas diferentes interações comunicativas, como vem requerer também um sujeito que reflita sobre o funcionamento desses recursos com vistas a atender a seus propósitos comunicativos.

Diante dessa oportunidade, ao mesmo tempo que sugere o foco nas práticas de leitura e produção dos mais variados textos – consideradas pelo documento como a “unidade de trabalho” no ensino de língua –, a BNCC propõe que, articulados a essas práticas, realizem-se processos de análise linguística. De acordo, ainda, com o documento:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 80).

Recebe destaque, assim, o eixo da análise linguística/semiótica, que busca, como o próprio documento aponta, realizar procedimentos e estratégias de análise e avaliação das materialidades do texto, isto é, propõe refletir sobre o processo de composição e estilo dos textos com foco na produção de sentidos. A apropriação do conceito de análise linguística proposto pela BNCC possibilita uma evidente aproximação com os pressupostos e princípios que mais atualmente se discutem sobre o ensino dos conhecimentos linguísticos no âmbito escolar.

Como eixo que se articula transversalmente com os outros três eixos de ensino da língua (leitura, escrita e oralidade – chamadas pelo documento de “práticas de linguagem”), a análise linguística preconizada pela BNCC se torna uma prática bastante ampla, uma vez que toma para si a análise do processo de construção de todas as manifestações de uso da linguagem, sejam elas verbais (escritas, orais) ou não verbais (estáticas ou dinâmicas). Nesse sentido, convém apontar algumas características específicas que irão, ao mesmo tempo, constituir a prática de análise linguística e distingui-la de outras práticas de trabalho com a linguagem. Segundo Sousa (2019), a análise linguística proposta na BNCC, então, (a) refere-se a procedimentos de análise consciente, que possibilitam a construção dos sentidos dos textos; (b) ocorre durante as atividades de leitura e produção de textos, uma vez que os elementos linguísticos só funcionam quando estão em uso real através de textos; (c) enfoca as materialidades do texto, como são apresentadas na Tabela 1, a seguir; (d) envolve o conhecimento sobre o funcionamento da língua a partir da construção e manipulação por parte do indivíduo de conceitos e nomenclaturas; (e) engloba o domínio da norma-padrão e do funcionamento de outras semioses; (f) envolve a análise de textos nos níveis textual, gramatical, fonológico, lexical e das materialidades de outras semioses; e (g) analisa as formas de composição e estilo dos textos.

Como se pode observar, a análise linguística a ser realizada na escola, a partir do que postula a BNCC, ultrapassa a simples classificação de frases soltas ou a memorização de nomenclaturas e definições, prática essa que privilegia a formação de um simples reprodutor da língua. Na verdade, como bem opina Mendonça (2006), a análise linguística que se propõe não busca

[...] formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estamos engajadas (p. 204).

Em outras palavras, o objetivo maior do ensino de língua materna defendido pela BNCC é a formação de usuários competentes da língua.

Ser usuário, evidentemente, implica saber conhecer como a sua língua funciona e para quais objetivos ela pode funcionar. É nesse espaço que se faz necessária a prática de análise linguística, com o

objetivo de analisar como o texto se materializa com o intuito de provocar possíveis e variados sentidos. Como indicação da própria BNCC podem ser tomados como objeto de análise e investigação alguns aspectos materiais dos mais diferentes textos, sejam eles verbais ou não verbais, conforme apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos das materialidades dos textos passíveis de análise conforme a BNCC

ASPECTOS	TEXTOS VERBAIS (ESCRITOS/ORAIS)	TEXTOS NÃO VERBAIS (ESTÁTICOS/DINÂMICOS)
FORMAS DE COMPOSIÇÃO	Coesão e coerência	Plano/ângulo/lado
	Progressão temática	Figura/fundo
	Organização típica do gênero	Profundidade e foco
	Elementos próprios da fala	Cor e intensidade
	Elementos paralingüísticos e cinésicos	Características de montagem etc.
ESTILO DO TEXTO	Escolha do léxico	Ritmo e duração
	Variedade linguística	Tipo de movimento
	Mecanismos sintáticos e morfológicos	Distribuição no espaço
	A forma e o estilo do gênero	Sincronização com outras linguagens
		Melodia e harmonia etc.

Fonte: elaborado pelo autor.

A BNCC circunda a prática de análise linguística referindo-se a dois aspectos materiais dos textos: a composição e o estilo, os quais são evidenciados nos diversos gêneros textuais. Assim, conforme aponta Wachowicz (2012), o elemento-chave para o trabalho com a análise linguística passa a ser o gênero, tendo-se em vista que “os falantes/ouvintes de uma língua utilizam-se consciente ou inconscientemente dos gêneros que a sociedade cria para produzir significados, essencialmente

na postulação dialógica” (p. 34). Tais gêneros, por se manifestarem das mais variadas formas (verbais ou não verbais), exigem procedimentos e estratégias específicas de análise linguística para compreender não só a constituição, mas o funcionamento desses textos aliados às intenções comunicativas do indivíduo. Nesse sentido, a análise linguística que se propõe para o ensino de língua materna ultrapassa, e muito, o ensino essencialmente gramatical e se alinha com mais propriedade às demandas comunicativas do mundo contemporâneo.

O GÊNERO NOTÍCIA *LIGHT*: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

No início deste século, testemunhamos o desenvolvimento exponencial de tecnologias digitais de informação e comunicação, as quais transformaram não só a nossa forma de ver o mundo, mas de interagir nele. O grande fluxo de informações, originadas e produzidas nas mais diferentes plataformas, acabou por produzir múltiplas formas de construir sentidos, caracterizados essencialmente pela fusão de diversas linguagens, como palavras, sons, imagens, gestos, movimentos, expressões faciais etc., permitindo a constituição de eventos comunicativos conhecidos como multimodais (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013). Nessa perspectiva, cada vez mais, buscamos uma interação diferenciada, cujas formas e efeitos, como sua própria natureza requer atualmente, são acessíveis, dialógicos e, por isso, efêmeros.

Diretamente relacionada a essas transformações, a linguagem propiciou rearranjos também dos mais diferentes textos, como os do gênero notícia. Considerada um gênero amplamente “estabilizado” e difundido no campo jornalístico, a notícia, ao contrário do que se pensa, buscou incorporar as transformações ocorridas no mundo contemporâneo de forma a não só valorizar a informação, mas chamar a atenção do leitor: conforme pontua Padilha (2008),

[...] além de informar bem, o jornalista deve agora ter a capacidade de atrair o cibernauta, um sujeito que flui com facilidade pela rede, tem muitas possibilidades de informação à disposição, interesses diversos e cuja audiência fiel é um desafio para os comunicadores [...] (p. 115).

Essa preocupação fez surgir, como consequência, várias “espécies” de notícia, as quais não necessariamente buscam respeitar o já tradicional esquema de composição do gênero.

Dentre as várias espécies de notícia, tem-se o que o meio jornalístico costuma designar como notícia *light*. Surgida e disseminada durante as décadas de 80 e 90, a notícia *light* constitui-se na matéria-prima do chamado “infotainment”, isto é, “o espaço destinado às matérias [jornalísticas] que visam informar e entreter, como, por exemplo, os assuntos sobre estilo de vida, as fofocas e as notícias de interesse humano – os quais atraem, sim, o público” (MORUMBI, 2007, p. 2). Nesse sentido, a notícia *light* é um modo de fazer jornalismo que se constitui na elaboração de conteúdos noticiosos que, ao mesmo tempo que informam o leitor, distraem, divertem e formam. Conforme ainda assevera Morumbi (2007), “a notícia deve, na sociedade da informação, apresentar as mesmas características da cultura *light*: ou seja, ser efêmera, circular rapidamente, fornecer dados novos e, ao mesmo tempo, divertir as pessoas” (p. 5).

Tradicionalmente, a notícia convencional apresenta alguns elementos típicos que caracterizam o gênero como tal, de forma que o texto noticioso é um dos mais fáceis de serem identificados. Esses elementos aparecem no que Silva (2007) chama de “superestrutura da notícia” e são responsáveis pela regularidade da forma e disposição do conteúdo dos fatos noticiados nesse gênero jornalístico. Para a autora, uma notícia considerada convencional apresenta as seguintes características: (a) sumário/resumo, em que consiste o assunto de que trata a notícia e engloba outros dois elementos, a saber, título (manchete, subtítulo da manchete) e *lead*; (b) episódio, que abrange os eventos aos quais a notícia se refere, que podem ser chamados de evento principal e eventos secundários; (c) *background*, caracterizado pela descrição de todas as informações relevantes para a compreensão do evento narrado pela notícia; (d) consequências, em que se destacam outros fatos e informações decorrentes do evento principal, narrado pela notícia; (e) comentário, em que se lançam, por parte do jornalista, as expectativas ou avaliações sobre os eventos narrados, conferindo certa subjetividade à notícia.

Em outro trabalho, Silva e Silva (2012), por sua vez, argumentam que nem sempre as notícias se organizam da mesma maneira, devido aos objetivos comunicacionais do autor do texto. Dito de outro modo, há notícias cujos elementos prototípicos sofrem variações ou mesmo não aparecem explicitamente no texto. Essa característica fica mais evidente quando se analisa o gênero notícia na mídia digital. Assim, para as autoras,

[...] se nas notícias impressas o gênero é bastante fluido e apresenta muitas variações, conforme abordamos acima, no meio virtual essa fluidez acentua-se mais ainda, principalmente em decorrência das possibilidades de constituição do gênero oferecidas pelo suporte da internet. [...] Diante disso, o corpo da notícia em si tende a ser mais curto, uma vez que as notícias da internet seguem o princípio desse meio virtual de rapidez e agilidade da informação. [...] Essa notícia é, portanto, mais fragmentada em relação à estrutura composicional de uma notícia típica impressa (SILVA; SILVA, 2012, p. 9-10).

Seguindo o mesmo pensamento das autoras, acreditamos que, apesar de o gênero notícia possuir uma estrutura composicional, essa estrutura é considerada preliminar, uma vez que os gêneros são construídos para satisfazer demandas de comunicação. Nesse sentido, qualquer que seja o texto, este estará estruturado de forma a satisfazer os propósitos comunicativos de quem o produz. No caso da notícia *light*, isso se torna mais evidente pela própria concepção e ambiente de circulação dessa espécie de texto: a rapidez no fluxo de informações, característica da chamada cibercultura, exige a produção de textos multimodais curtos e acessíveis, mas com significativa possibilidade de informação e entretenimento.

Nesse contexto, analisando o modo como se configuram as notícias *light*, podemos trazer uma lista de algumas características básicas pertencentes a essa espécie de conteúdo noticioso, que cada vez mais vem garantindo espaço nas diferentes mídias de informação e comunicação e as quais apresentaremos a partir da comparação entre esse tipo de notícia e a notícia convencional, conforme mostrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Diferenças entre a notícia convencional e a notícia *light*

NOTÍCIA CONVENCIONAL	NOTÍCIA <i>LIGHT</i>
Preocupada mais com a apuração dos fatos	Preocupada mais com o alcance dos fatos
Propicia essencialmente a informação	Propicia a informação de forma a entreter
Não segue as necessidades do leitor atual	Segue as necessidades do leitor atual
O foco é sempre o texto que noticia	O texto é acompanhado de elementos gráficos
O público não delibera o que é veiculado	O público delibera o que é veiculado
Estrutura composicional mais estática	Estrutura composicional mais dinâmica
Conteúdos tratados de forma mais profunda	Conteúdos tratados de forma mais superficial
Não busca interagir com o público	Busca a interação com o público
Narrativa mais tradicional de maior extensão	Narrativa mais acessível de menor extensão
Preocupação maior com a linguagem	Sem preocupação com o tipo de linguagem
Inexistência de interação com o leitor	Interação constante com o leitor

Fonte: elaborado pelo autor.

Evidentemente, qualquer tentativa de cristalizar tais características se mostrará uma alternativa pouco produtiva, uma vez que asseveramos que a forma de configurar notícias sofre todo tipo de influências e, conseqüentemente, suas características são instáveis. Por isso, achamos mais conveniente afirmar que entre esses dois tipos de configuração não há uma dicotomia, mas sim um *continuum*, em que pesam nas extremidades uma configuração de notícia mais convencional e outra mais contemporânea. O que se propõe aqui, na verdade, é que compreendamos que os gêneros textuais não são entidades estáticas e que o conhecimento de como essas entidades se configuram são fundamentais para o processo de compreensão sobre o funcionamento da língua. Esse processo é um dos focos da análise linguística.

A TEORIA NA PRÁTICA

Tomando como base os princípios acima considerados, apresentaremos nesta seção uma proposta de ensino de análise linguística a ser aplicada a estudantes de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Como é sugerido pelo aparato teórico-metodológico utilizado neste trabalho e conforme preconiza a BNCC, a prática de análise linguística na escola deve ocorrer durante os processos de leitura e produção de textos; nesse sentido, decidimos preparar uma atividade que estivesse diretamente articulada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, a partir do estudo dos aspectos linguísticos de um texto pertencente ao gênero notícia.

Ainda conforme o documento curricular, dentre os níveis possíveis de análise linguística de textos (análise textual, gramatical, lexical, fonológica etc.), optamos por focar no texto a ser lido e estudado na atividade proposta a análise dos aspectos textuais, para os quais concorrem também os aspectos gramaticais e lexicais. Como objeto de conhecimento (conteúdo) apresentado no documento da BNCC, selecionamos o trabalho didático com as formas de composição e estilo no gênero notícia, dando ênfase aos efeitos de sentido que tais formas de composição e estilo, presentes na composição do texto, provocam na interação autor-texto-leitor.

Assim, do ponto de vista metodológico, a atividade proposta possui como tema central as formas de composição e estilo do gênero notícia, que será desenvolvida visando a analisar e perceber como a forma de composição e estilo do gênero notícia impactam a produção dos sentidos. Tal objetivo está alinhado com as seguintes habilidades indicadas pela BNCC: identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias; perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos; e analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e

adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mais recentes sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil defendem não só uma transformação no conjunto de conhecimentos que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, mas – e principalmente – uma reformulação da prática metodológica, que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades de uso efetivo da linguagem. Essa nova abordagem pressupõe, no caso específico do ensino de gramática, um ensino menos concentrado na prescrição de regras e mais voltado para a articulação desses saberes com práticas reais de interação social realizadas a partir dos mais diferentes textos.

Nesse sentido, a expressão “ensino de gramática”, representando essa perspectiva mais tradicional de estudo da linguagem, ganha um novo nome: “análise linguística”. Sem desprezar o conhecimento metalinguístico, a prática de análise linguística surge como uma alternativa na aula de português para tratar dos conhecimentos gramaticais. Essa alternativa, concebendo a ideia de texto como centro do processo, configura uma série de atividades de reflexão sobre a língua ancoradas nas práticas de leitura e produção dos mais diferentes tipos e gêneros textuais. O conhecimento metalinguístico, nesse caso, se torna um saber complementar, uma vez que o estudante, após refletir sobre os fenômenos nas práticas de leitura e produção, sistematiza seus conhecimentos no processo de reflexão sobre a língua.

Visando a transpor didaticamente não só as bases teóricas que fundamentam a análise linguística, mas também as orientações da BNCC para a sua prática em sala de aula, este artigo propôs um exemplo de atividade de análise linguística a ser aplicado na escola. Tomando como suporte o gênero notícia *light*, elaboramos uma atividade a ser realizada no processo de leitura desse texto, em que se buscou desenvolver competências a respeito do gênero relacionadas ao reconhecimento e análise

dos elementos composicionais e estilo com vistas a atender às demandas comunicativas de seu produtor.

Tempo previsto	2 aulas.
Conteúdo	Formas de composição e estilo no gênero notícia <i>light</i> .
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p> <p>(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p> <p>(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.</p>
Você precisará de	Texto xerocado ou projetor multimídia.

<p>Procedimentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribuir as cópias do texto para os alunos ou projetá-lo usando o equipamento multimídia (método a critério do professor). 2. Indagar os alunos a respeito de aspectos que identifiquem o gênero a ser lido, enfocando os elementos composicionais característicos do gênero. São perguntas norteadoras: <ol style="list-style-type: none"> a) A qual gênero esse texto pertence? Por quê? b) Que elementos o texto apresenta para classificá-lo como tal gênero? c) Pela categorização do assunto “música”, sobre o que o texto vai falar? d) Que pistas o título traz para incluir o texto na categoria “música”? e) De qual fonte foi retirado o texto? Para você, de que tratam os textos dessa fonte? 3. Ler o texto, podendo ser individualmente, em grupos ou com a ajuda do professor (método a critério do professor). 4. Retomar as perguntas realizadas no ponto 2, verificando se as hipóteses levantadas foram confirmadas (o professor pode realizar aqui outros questionamentos que achar pertinentes). 5. Aplicar o exercício, podendo ser individual, em grupos ou com a ajuda do professor (método a critério do professor). 6. Corrigir e comentar o exercício com os estudantes.
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>A avaliação desta atividade será realizada a partir de dois pontos: primeiro, busca-se avaliar o engajamento do aluno quando das discussões levantadas antes e após a leitura do texto; em seguida, a atividade será avaliada a partir das respostas satisfatórias aos exercícios aplicados.</p>
<p>Referências</p>	<p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto. <i>In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. Português no Ensino Médio e formação do professor</i>. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.</p> <p>MORUMBI, A. A notícia <i>light</i> e o jornalismo de infotimento. <i>In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO</i>, 3., 2007, São Paulo. <i>Anais [...]</i> São Paulo: Intercom, 2007.</p> <p>SILVA, P. <i>Os gêneros jornalísticos e as várias facetas da notícia</i>. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2007.</p> <p>SOUSA, F. Desafios atuais para o ensino de gramática: reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. <i>Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística</i>, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 35-57, ago.-dez. 2019.</p> <p>WACHOWICZ, T. <i>Análise linguística nos gêneros textuais</i>. São Paulo: Saraiva, 2012.</p>

O ensino de análise linguística a partir da leitura e escrita de textos é possível e pode ser frutífero quando articulado com um sólido embasamento teórico-metodológico. A gramática, como sistema que rege o funcionamento da língua, deve continuar a ser objeto de estudo na sala de aula, mas sem ser como um fim em si mesma; seu estudo se faz mais produtivo quando inserido nas atividades de leitura e escrita de textos, foco da aula de português. Estabelecidos os pressupostos e definidas as competências a serem desenvolvidas, o desafio que se impõe à educação brasileira em língua materna atualmente é produzir diferentes estratégias para tratar pedagogicamente o fenômeno linguístico de forma mais reflexiva e contextualizada, que auxiliem os sujeitos a construir experiências de linguagem mais criativas, libertadoras e cidadãs.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEZERRA, M.; REINALDO, A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

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

DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2013.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria de Educação, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. especial, 2002, p. 37-74.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 59-79.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

MORUMBI, A. A notícia *light* e o jornalismo de infotimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 3., 2007, São Paulo. *Anais [...]* São Paulo: Intercom, 2007.

PADILHA, S. A cibercultura manifesta na prática do webjornalismo. *Comunicação e Sociedade*. São Bernardo do Campo, a. 29, n. 50, p. 103-120, jul./dez. 2008.

SILVA, L. Por um ensino produtivo da gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V; NEVES, M. (org.) *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017, p. 77-95.

SILVA, P. *Os gêneros jornalísticos e as várias facetas da notícia*. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2007.

SILVA, P.; SILVA, M. Notícia: a fluidez de um gênero. In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 6., 2012, Uberlândia. *Anais [...]* Uberlândia: EDUFU, 2012.

SOUSA, F. Desafios atuais para o ensino de gramática: reflexões sobre as habilidades de análise linguística/semiótica na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 35-57, ago.-dez. 2019.

WACHOWICZ, T. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

LETRAMENTO LITERÁRIO: uma proposta didática para o ensino da literatura no Ensino Médio

*Adriana Negreiros de Almeida Morais
Lourena Klebia Alves Gomes*

A leitura e a escrita são práticas sociais de extrema importância para o progresso da cognição humana. Ambos os processos proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação e também colaboram, significativamente, para a aquisição de conhecimentos e de novas informações. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo propor uma atividade de letramento literário a partir da sequência básica proposta por Cosson (2014), constituída por quatro passos (motivação, introdução, leitura e interpretação), para o 3º ano do Ensino Médio. Utilizamos a crônica “Homem que é homem”, extraída do livro “As mentiras que os homens contam”, do escritor Luís Fernando Veríssimo (2000). Para tanto, tecemos argumentos em favor do uso da sequência básica para favorecer a compreensão leitora em situações contextualizadas. Para fundamentar este trabalho, nos respaldamos, entre outros, nos estudos de Zappone (2008), Soares (2009), Silva (2003), Souza (2004), Cosson (2014), os quais apresentam pertinentes contribuições acerca da formação do leitor de textos literários, assim como das práticas de leitura e compreensão leitora no espaço escolar.

INTRODUÇÃO

É geralmente na escola que conhecemos as letras e aprendemos a agrupá-las de modo a formar palavras, frases e, conseqüentemente,

textos. A missão primordial da escola já foi quase que exclusivamente ensinar a ler no sentido de decodificar os signos, no que parece ter tido êxito. No entanto, não tem sido o bastante para preparar sujeitos críticos e conscientes, nem amantes da leitura. Aconteceu, durante um tempo, o império da alfabetização e, na modernidade (seja ela qual for e desde quando quer que tenha começado), esse processo não tem sido suficiente para promover a plena interação social. Nas palavras de Cosson (2014, p. 23), “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir sua função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Segundo Soares (2009, p. 33), o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil, em 1986, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman, e *Alfabetização e letramento*, de Leda Verdiani Tfouni.

Letramento – palavra que proveio de *literacy* (inglês) e *littera* (latim) – é entendido como estado e condição de quem aprende a ler. Surge com a modernização do ensino de alfabetização, exatamente porque esta não estava dando conta dos progressos sociais ocorridos. Então, sentia-se a necessidade de algo além da decodificação e da sonorização de letras e sílabas.

Magda Soares (2003) afirma que letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita. É uma maneira nova de ver e aprender o mundo através da compreensão e apreensão de determinado conteúdo. Não é apenas decodificar, nem só saber ler e não saber agir socialmente: a palavra letramento abarca a ideia de ação devido à presença do sufixo “mente” em sua composição (ZAPPONE, 2008). E essa concepção de letramento se estende, englobando várias áreas das práticas sociais, surgindo, então, os chamados multiletramentos.

Existem basicamente dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. O primeiro é, segundo Zappone (2008), autônomo porque a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de seu contexto de produção. Assim é feito o letramento na escola, uma vez que se baseia no texto de forma suficiente.

O segundo não nega o letramento autônomo, mas o amplia. Para Street (1995), incluem-se no letramento ideológico as práticas sociais responsáveis pela leitura e escrita de modo geral nos princípios socialmente construídos.

Não é errado afirmar que uma parcela considerável dos professores atuantes na rede básica de ensino não recebe formação voltada ao letramento literário ou ainda tem certa dificuldade em promover e elaborar práticas de leituras que englobem, além da compreensão dos textos, produções textuais que estejam embasadas em aspectos sociodiscursivos.

Nessa perspectiva, o termo “letramento literário”, quando aplicado ao ensino de literatura, revela certo estranhamento, pois o termo é desconhecido por boa parte dos professores, mesmo aqueles que trabalham exclusivamente com literatura. Assim, a proposta de trabalho com gêneros discursivos voltada para o desenvolvimento do letramento literário torna-se bastante desafiadora, até mesmo para romper a barreira do desconhecimento dos docentes de língua portuguesa.

Diversas são as publicações sobre as teorias e as práticas de leitura com texto literário realizadas por pesquisadores e educadores. No entanto, para a crônica “Homem que é homem”,¹ de Luís Fernando Veríssimo, optamos por utilizar como suporte teórico o letramento literário proposto por Cosson (2014), com foco no estudo e cumprimento das etapas da sequência básica elaborada pelo autor.

A escolha dessa obra explica-se devido à sua contemporaneidade no aspecto do tempo de produção e publicação, mas ela remete a dois assuntos atemporais: o machismo (tema principal) e a homossexualidade (tema transversal). Assim, pretende-se, neste estudo, alcançar a compreensão de que a função do texto literário no ambiente escolar é “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2014, p. 12). As atividades aqui descritas e analisadas foram elaboradas para o 3º ano do Ensino Médio.

¹ É importante ressaltar que buscamos apresentar uma ideia adaptável para qualquer tipo de texto, inclusive textos mais longos, como o romance.

Justifica-se a opção pela sequência básica elaborada por Cosson (2014), pois a acessível assimilação dos temas e a sequência (motivação, introdução, leitura e interpretação) apresentada pelo autor podem servir como ponto de partida para auxiliar os docentes de língua portuguesa no que diz respeito ao trabalho com o texto literário. Assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre letramento literário e apresentar sugestões de atividade sobre esse tipo de letramento que possibilitem o trabalho com a leitura, de forma motivadora, nas escolas brasileiras.

LETRAMENTO LITERÁRIO

A prática do letramento chegou à literatura nos anos 90 por contribuição de Graça Paulino, que estendeu o conceito de letramento até a literatura. Essa prática, porém, mostra-se ainda incipiente no sentido de que é usada para leituras de obras canônicas apenas, não se expandindo para toda a leitura. Se falamos de letramento como prática social, é interessante prepararmos nossos alunos para essas práticas, ampliando também o universo da literatura. Zappone (2008, p. 53) postula quatro proposições para a compreensão de letramento literário no sentido de modernização desse tipo de letramento:

1. Letramento literário como conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária além da cultura burguesa: não são apenas os textos que pertencem a essa tradição que podem figurar como suportes para literário, abrindo espaço para novelas, séries, filmes e o próprio cinema;
2. Letramento literário associado a diferentes domínios da vida, pelos usos sociais que essa prática demanda; nesse sentido seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento que são plurais;
3. Práticas de letramento “enformadas” ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder: sobre tal questão, os modelos de letramento apresentados podem ser muito operacionais;
4. Conceito de letramento aplicado ao estudo da literatura mostra-se bastante fértil, pois permite a compreensão do literário situada para fora dos domínios estritamente ligados ao texto e abre perspectivas para o modo como se constroem os padrões sociais de letramento literário.

Observando essas proposições, vê-se a necessidade de aplicar esse tipo de letramento no espaço das escolas, onde o letramento literário tem seu espaço privilegiado. A escola enfrenta hoje grande concorrência em relação aos meios de distração existentes na atualidade, isto é, as mídias digitais, em que um mundo de cores, sons e movimentos se apresenta a todo momento aos estudantes de modo geral. Assim como na fábula do imperador chinês,² em que muitos se mostram indiferentes, arrogantes e ignorantes em relação à necessidade de ler, os alunos alheios à criticidade e à reflexão sobre o mundo apresentam estas três características, arrogância, indiferença e ignorância, que isoladamente são possíveis de enfrentar, mas juntas tornam o desafio de superá-las quase impossível (COSSON, 2014). É preciso trazer esse encantamento digital para o espaço escolar. Mas a questão é saber como.

LITERATURA E FUNÇÃO SOCIAL

A arte esteve muito tempo ligada ao que é belo, no entanto nos serviu aqui no Brasil, logo após seu descobrimento, como uma forma de passar conhecimento e fazer-se entender. José de Anchieta conseguiu grande êxito na educação de aborígenes ao teatralizar a história de Jesus bem como a de santos e anjos cristãos; era uma forma de eles visualizarem o que era narrado e curvarem-se ao catolicismo.

A literatura é uma arte e como tal imprime conhecimento de realidades além de refletir a expressão de quem a constrói. Pensando especificamente nesse último ponto, pode-se dizer que o discurso literário se apresenta sempre carregado de ideologia e reforça a estrutura vigente de cada período. Uma vez mostrando como é a sociedade de cada período, não há como dissociar literatura e sociedade, pois a literatura

² Autor desconhecido e ano indefinido. A fábula conta sobre um imperador que precisava escolher entre seus muitos filhos um para substituí-lo. Escolheu dois deles, um já escolhido e outro para fazer-lhe companhia, além de um servo para acompanhá-los. Nenhum sábio quis ensiná-los, pois o escolhido acreditava que não precisava saber nada, o preterido acreditava que nada mudaria sua vida e o servo não sabia nada, ou seja, eles tinham diante de si as mais temíveis inimigas para qualquer professor: a arrogância, a indiferença e a ignorância. O sábio acrescenta que diante de tais características torna-se impossível o aprendizado.

existe para registrar não só expressões de linguagem, mas também valores que predominaram em uma época.

A leitura de textos literários possibilita a emancipação do adolescente, abre seus rumos e o faz refletir sobre o que se passa a sua volta, é como um exemplo do agir humano; a partir daí ocorre a assimilação dos valores da sociedade, e o senso crítico desperta para as causas sociais.

No entanto, hodiernamente, constata-se um desinteresse crescente por parte dos alunos em relação a essa descoberta proposta pela literatura. No geral, eles veem a leitura como algo enfadonho e cansativo. Talvez isso ocorra por consequência de castigos que durante determinado tempo, nas escolas públicas e privadas, aplicaram-se aos alunos indisciplinados. Estes iam para a biblioteca ler algo para dizer o que tinham entendido como forma compensar algo errado que tivessem feito em sala. Isso causou alguns danos no encantamento que a leitura deveria proporcionar.

Segundo Cosson (2014), temos vários corpos e um deles é o corpo linguagem, que exercitamos de acordo com o uso da língua. Meu corpo linguagem cresce segundo as palavras que utilizo; ao aumentá-lo, proporcionalmente aumentamos também nosso mundo. Nas palavras do autor:

E de onde vêm as palavras que alimentam e exercitam o corpo linguagem? Aqui outra particularidade do nosso corpo linguagem. As palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém. Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano (COSSON, 2018, p. 16).

Para que haja uma mudança no modo como os alunos veem a disciplina de literatura na escola e eles possam usufruir desse sentido humano do qual fala Cosson (*ibid*), é necessária uma mudança na prática didática que se apresenta hoje nas instituições brasileiras públicas e privadas. Precisa-se pensar sobre o valor da literatura e sua função social e assim desenvolver, a partir da seleção de textos adequados para cada idade, aulas interessantes e questionadoras.

Os adolescentes, de modo especial, não têm consciência da necessidade de aprender literatura e leitura crítica, uma vez que se consideram conhecedores absolutos de tudo que lhes interessa. Essa certeza caracteriza, com outros fatores que serão discutidos posteriormente, o ensino de literatura como um simples apêndice da língua portuguesa.

No entanto, longe disso, a literatura é um mundo também encantado, que poderia e deveria fazer parte do dia a dia dos discentes. Não o é, pois há no Ensino Médio a tendência de essa matéria ser considerada irrelevante. Tem-se apenas uma aula de literatura e ainda assim a disciplina é, geralmente, ministrada como conteúdo histórico e descritivo de períodos literários, com a discussão apenas de autores e obras de forma desalentadora, valendo-se de resumos literários. Essas práticas ocorrem como se a literatura não tivesse beleza nenhuma na forma de escrever e representar o mundo, dando assim a impressão de que o sacrifício para conhecer a literatura não vale a dedicação.

Dentro da realidade do conceito de letramento proposto por Soares (2009), Cosson (2014) propõe uma nova maneira de trabalhar a literatura em sala de aula, que vai além das práticas escolares habituais. O autor pensa um processo de letramento que se faz via textos literários “para alcançar não só uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12).

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Inseridos em um constante e contínuo processo de aprendizagem e autoconhecimento, os indivíduos, leitores em potencial, podem encontrar nas obras literárias ensinamentos universais apresentados por meio do texto ficcional. Afinal, esse tipo de literatura torna possível trazer à tona assuntos relevantes para o desenvolvimento psicossocial a que se está, inevitavelmente, destinado no dia a dia, tais como ideologias, desenvolvimento da voz social, paixões e suas tramas, conhecimento do outro etc.

A condição primordial para construir o hábito de leitura é a identificação entre leitor e obra no que tange à subjetividade. Através da ficção fica fácil penetrar nesse universo e fazer analogias com o mundo pessoal atingindo o plano da existência concreta, ou seja, tornamo-nos capazes de ver o mundo a nossa volta e refletir sobre ele. Diante disso, faz-se necessário reforçar que o hábito de leitura e as fases pelas quais o leitor passará até atingir o patamar de leitor proficiente e crítico requer um esforço.

Partindo da relação literatura-sociedade-reflexão de mundo, Azevedo (2004, p. 9) afirma:

A Literatura, o discurso poético e ficcional, quando respeitadas suas características, entre as quais, ressalto mais uma vez, incluo a possibilidade de poder abordar o contraditório, permite a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto e, assim, pode representar, dentro ou fora da escola, um precioso espaço para que certas especulações vitais – feitas pelo leitor, seja consigo mesmo, seja com outras pessoas – possam florescer.

Dessa forma, a literatura tem o papel de ensinar a ler, a escrever e a formar culturalmente cidadãos aptos a identificar discursos, a julgar posicionamentos e, também, a se posicionar diante de percalços da vida. Isso não é novo; pelo contrário, as tragédias gregas tinham o papel de formar moralmente e socialmente os indivíduos. Esse papel não some da função literária, apenas sofre modificações ao longo dos anos, atingindo a contemporaneidade.

É através da literatura que as pessoas se expressam, transformando a materialidade do mundo em palavras e expressões que identificam a si mesmas e suas comunidades. Só é possível a significação do texto literário com o envolvimento do leitor, uma vez que a leitura está relacionada à consciência crítica do mundo, e, assim sendo, cumpre questionar por que ainda temos, em muitos casos, apesar de já haver vários relatos de um ensino mais atraente e próximo do aluno, uma literatura escolar fútil, baseada em leitura de fragmentos e descrições de períodos literários sem a troca de experiências e sem discussões que possam levar o aluno a perceber a criticidade dos textos.

O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DE LITERATURA

Segundo Cosson (2014), há uma discrepância entre a literatura escolar do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. A primeira desenvolve-se com a função de sustentar a formação de leitores, faz a adequação e a seleção de textos observando temática e linguagem, atentando para uma variedade de textos que mostrem ao aluno as várias possibilidades de comunicação. Por outro lado, a segunda se torna enfadonha e descritiva, limitando-se à história cronológica da literatura brasileira.

Isso acontece porque se acredita que as leituras consideradas literárias são de fundamental importância e indispensáveis para a construção do intelecto do estudante. Seria necessário abrir mão da leitura de obras ditas fundamentais? Não necessariamente, porém seriam necessárias a ampliação e a adaptação de todos os gêneros e períodos da literatura. Segundo Silva (2003, p. 517), “a leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula”.

Nos modelos que ainda persistem hoje em alguns estabelecimentos educacionais, o ensino da literatura está fadado ao fracasso. Urge portanto a mudança, e uma das possibilidades é o letramento literário.

Antes de mais nada, faz-se necessário falar da importância da leitura para que possamos complementar “letramento literário”, uma vez que, como bem afirma Cosson (2014), a literatura possibilita através da palavra lida a construção de um sujeito da escrita.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de extrema importância para o progresso da cognição humana. Ambos os processos proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação e também colaboram, significativamente, para a aquisição de conhecimentos e de novas informações. Ademais, muitos são os benefícios que a leitura proporciona, como o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da comunicação, bem como o aumento do vocabulário, de conhecimentos gerais e do senso crítico dos indivíduos.

A preocupação com a leitura e com a escrita sempre esteve presente na história do ensino de língua portuguesa e de literatura, contudo, o conceito de leitura foi bastante modificado ao longo dos anos. É indiscutível o fato de que o ato de ler permite ao indivíduo a sua inserção em uma sociedade letrada, para a qual será desafiado de forma frequente em diversas situações em que precisará usar a sua competência leitora, abrindo, assim, um leque de possibilidades no que diz respeito à participação ativa na sociedade em que vive (MORAIS, 2018).

De acordo com Soares (2002, p. 19),

[...] a leitura é um agrupamento de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos [...] tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

A definição da autora corrobora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que definem a leitura como um procedimento no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e tudo o que se sabe sobre linguagem.

Partindo dessa perspectiva, ler e compreender os sentidos do texto tem sido objeto de interesse de alunos, acadêmicos, pesquisadores e professores por todo o mundo, sejam estes profissionais que trabalham com a língua portuguesa ou não. É importante entender que ler não se refere somente ao ato de identificar palavras ou expressões dentro de um determinado texto, é muito mais do que isso, é ter a percepção do sentido que essas palavras vão adquirir dentro do contexto no qual se encontram inseridas.

Dessa forma, entender como se ensina ou como se aprende a ler vem sendo alvo de investigações e questionamentos, pois o ensino e o aprendizado de leitura são questões bastante complexas que perpassam por diferentes teorias (MORAIS, 2018). Logo, a complexidade da habilidade de ler pode dar a sensação de que “tal aptidão não se presta à compreensão objetiva ou simplista; de que as relações entre a pesquisa sobre a leitura e o ensino da competência não explicam o processo em seu todo” (TAVARES; BECHER; FRANCO, 2011, p. 6-7).

Corroborando essa afirmação, não há apenas uma definição, com exatidão, do que é leitura. O que há são vários enfoques e abordagens que definem de forma diferente a leitura. Com isso podemos dizer que seu significado irá variar de forma considerável conforme a concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote (KOCH, 2002).

É importante ressaltar que a leitura possibilita a interação entre os indivíduos, aproximando-os de forma que os seus conhecimentos advindos de momentos anteriores ao ato de ler sejam ativados, ou seja, os seus conhecimentos prévios. Desse modo,

[...] é por essa razão que falamos de um sentido para o texto de forma indefinida, e não do sentido de forma definida, e justificamos essa posição, visto que, na atividade de leitura, ativamos: lugares sociais, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais (KOCH; ELIAS, 2014. p. 19).

Conforme Morais (2018, p. 14),

[...] a importância da leitura nas nossas vidas e a necessidade de se cultivar o hábito de ler desde a infância, bem como o papel da escola na formação de leitores competentes, são questões discutidas de forma frequente entre os profissionais da Língua Portuguesa. No mundo em que vivemos, são diversas as situações que requerem, cada vez mais, indivíduos com habilidades em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura redacional, haja vista que ainda hoje não existe uma maneira mais eficiente de se construir conhecimentos, senão pela imprescindível prática da leitura.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) já reconhecia a importância do leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação social. De acordo com o autor, pode-se dizer que

[...] o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Por sua vez, Bamberguer (2002, p. 32) afirma que “a leitura suscita a necessidade de familiarizar-se com o mundo, enriquecer as próprias

ideias e ter experiências intelectuais, o resultado é a formação de uma filosofia da vida, compreensão do mundo que nos rodeia”. Dessa forma, o ato de ler não pode nem deve ser considerado somente um meio de adquirir novas informações, mas sim um processo capaz de formar indivíduos com pensamentos críticos diante das situações comunicativas cotidianas, com a capacidade de considerar diferentes perspectivas em uma sociedade letrada (MORAIS, 2018).

A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento das tecnologias na atualidade, exige do Ensino Médio desafios no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das mais diversas áreas do conhecimento. Para atender às necessidades de formação dos estudantes, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de perspectivas dos jovens quanto à sua formação, a escola precisa estar comprometida com a educação integral e com a construção do projeto de vida dos estudantes (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreendermos a importância do ensino de literatura na escola para a formação do indivíduo. Desse modo, evidenciamos a necessidade de uma pesquisa sobre os pressupostos encontrados na Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, pautados nos objetivos do documento e na abordagem direcionada ao ensino literário.

De acordo com a BNCC (2017, p. 500):

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos,

e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Diante disso, é importante ressaltar que o ensino de literatura e a leitura do texto literário devem permanecer no Ensino Médio. Infelizmente, devido à procura por uma didática mais facilitada, “as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQ, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (BRASIL, 2017, p. 498). Portanto, é de extrema importância não só colocar o texto literário como ponto inicial para o trabalho com a literatura, como intensificar sua familiaridade com os estudantes (BRASIL, 2017). Como linguagem culturalmente organizada, a literatura enriquece a percepção e a visão de mundo do indivíduo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que permite aumentar a sua capacidade de ver e sentir, ajudando-o não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que está sendo visto e vivenciado na sociedade (BRASIL, 2017).

Na BNCC, cinco campos de atuação são propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em língua portuguesa; são eles: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Sobre as competências específicas e as habilidades de todos os campos de atuação social, é visto:

Embora a maioria das habilidades seja apresentada tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada um dos diferentes campos de atuação social, os campos apresentam várias intersecções. Nesses casos, a habilidade é descrita em um dos campos e referida no outro. Também são desejáveis diferentes níveis de articulação entre os campos (BRASIL, 2017, p. 505).

Nossa atividade é voltada para o campo artístico-literário, com ênfase nas habilidades EM13LP46 e EM13LP50, que, segundo a BNCC

(2017), buscam, respectivamente, “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” e

[...] analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2017, p. 525).

Nas duas etapas da atividade – motivação e introdução, e leitura e interpretação –, serão trabalhadas as habilidades EM13LP46 e EM13LP50, que têm como objetivo a leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística e semiótica. Nessas habilidades, os alunos terão a oportunidade de entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, “buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações” (BRASIL, 2017, p. 498).

Devemos salientar que, com isso, podemos trabalhar o desenvolvimento do lado crítico dos alunos e reforçar a necessidade de compartilhar opiniões sobre as leituras feitas em sala de aula.

No próximo tópico, mostraremos a sequência básica de letramento literário proposta por Cosson (2014), que norteará todo o planejamento da nossa atividade.

SEQUÊNCIA BÁSICA DE COSSON

Para Cosson (2014), a sequência básica de letramento literário é constituída de quatro passos, motivação, introdução, leitura e interpretação, que serão descritos nas seções a seguir. Para o autor, essa sequência tem perspectivas metodológicas que podem contribuir de forma significativa para que o aluno, pela prática, possa construir seu conhecimento.

a) **Motivação**

É a utilização de mecanismos muito naturais que passam despercebidos e que preparam para o processo de leitura como um todo, é uma

antecipação imagética. Quanto mais utilizarmos a imaginação, melhor. Essa fase consiste em preparar o leitor para entrar no texto.

O condutor da atividade, já conhecendo o texto, prepara estratégias de antecipação que aticem a curiosidade e motivem a leitura estabelecendo laços estreitos com o texto que se vai ler.

Dois pontos merecem destaque nessa seção: é preciso que essa atividade não seja longa para não perder o foco de motivação e é importante que essa motivação não silencie nem o texto nem o leitor.

b) Introdução

É a apresentação do autor e da obra. Em relação ao autor, só deve ser dito aquilo que, preferencialmente, se ligue ao texto. Nada de se demorar com dados biográficos.

Um cuidado que se deve ter nessa fase é com a apresentação da obra, pois não se pode caminhar em direção a uma síntese da história para não tirar o prazer da leitura. O condutor deve apresentá-la fisicamente ao aluno, fazendo a leitura da capa, mostrando outras capas de diferentes época e editoras, se possível, lendo a orelha do livro e incitando outros elementos paratextuais da obra.

É interessante levantar hipóteses sobre o texto, porém sem demorar nessa fase.

c) Leitura

É o momento em que o condutor acompanha a leitura do texto, variando a ação em relação a seu tamanho. Textos longos podem-se dividir em no máximo três partes, e textos curtos podem ser lidos na sala de aula ou marcados para ser discutidos depois da leitura domiciliar.

Nessa fase podem-se comparar textos de outros autores, inclusive com gêneros multimodais como charges, novelas, seriados e filmes.

d) Interpretação

É a construção do sentido do texto. Cosson (2014) propõe pensá-lo em dois momentos distintos e complementares: um interior e outro exterior.

O primeiro é o encontro do leitor com a obra, acompanha a decifração, é o entendimento global do que foi lido. É aqui que se encontra

uma das principais críticas ao ensino tradicional da literatura, pois a leitura não pode ser substituída por resumos, nem fragmentos, nem sequer filmes e seriados. Estes últimos devem servir de motivação para a leitura da obra original.

O segundo momento é a construção de sentido em uma determinada comunidade, quando o discente se sente tocado pela verdade do mundo e conversa sobre isso socialmente. Ele é capaz de relacionar a obra com as representações sociais e aprender a analisar comportamentos sociais através da leitura literária. É papel da escola ampliar os sentidos construídos para que os leitores ganhem consciência do papel social da literatura e com isso ampliem seus horizontes de leitura.

É nesse momento que se sugere a escrita de textos. Essa escrita deve variar de acordo com a faixa etária dos leitores e a série escolar, podendo ser dos mais variados gêneros: colagens, desenhos, narrativas complementares, notícias, críticas, textos argumentativos, além de gêneros orais como simulação de juris etc.

Essa proposta é uma sugestão para que fique mais claro o que vem sendo defendido como ensino produtivo de literatura e consequentemente como investimento no letramento literário dos alunos.

Na atividade sugerida, o professor pode escolher uma das crônicas disponíveis no livro *As mentiras que os homens contam*, de Luís Fernando Veríssimo, com foco no estudo e cumprimento das etapas da sequência básica elaborada por Cosson (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, busca-se dar novo ânimo àqueles professores conscientes da necessidade de mudar as práticas tradicionais, os quais, muitas vezes, por falta de formação específica, as reproduzem sem que consigam vislumbrar uma nova forma de fomentar o prazer pela literatura. Como sabemos, ao professor cabe a tarefa não só de atrair alunos para a leitura de textos literários, mas, primordialmente, de despertar nos jovens a sede de se transformarem em leitores assíduos de textos que antes lhes pareciam desinteressantes ou mesmo intangíveis, como é o caso do texto literário.

Tempo previsto	3 aulas de 50 minutos.
Conteúdo	Compreensão leitora; Letramento literário; Produção textual.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC:	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aprofundar a perspectiva crítica. (EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.
Você precisará de	Fotos das personalidades citadas na crônica “Homem que é homem”, de Luís Fernando Veríssimo, impressa ou em <i>slide</i> ; Cópias do texto “Homem que é homem”, de Luís Fernando Veríssimo; Cópias da letra da música “Avesso”, de Jorge Vercillo; Cartões-resposta.
Procedimentos	Colar na lousa fotos dos personagens citados na crônica ou apresentar um <i>slide</i> com esses personagens; Questionar se os alunos já ouviram falar daquelas personalidades; Comentar quem é cada um deles, destacando os temas do machismo e da homossexualidade, que permeiam a vida dessas personalidades. (Sugestão: pode ser solicitada uma pesquisa prévia sobre a vida das personalidades. Se assim for, pedir aos alunos para entregarem a pesquisa.); Entregar cópias da letra da música “Avesso”, de Jorge Vercillo; Proporcionar a escuta da música “Avesso”, de Jorge Vercillo; Abrir um debate comparativo entre a letra da música e a história de vida dos personagens contada pelo professor; Indagar qual o provável assunto do texto a ser lido; Anotar as respostas na lousa para discutir o motivo dessas possibilidades; Apresentar aos alunos o livro <i>As mentiras que os homens contam</i> e seu autor, Luís Fernando Veríssimo; Distribuir cópias do texto “Homem que é homem”, retirado do livro apresentado; Ler o texto até o quarto parágrafo; Entregar aos alunos os cartões-resposta cujo modelo consta no apêndice; Seguir a leitura do texto, que propõe um teste para ser respondido pelos alunos nos cartões-resposta; Questionar qual a real relação entre a história de vida das personalidades mostradas, a letra da música e o texto lido; Propor a escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema discutido: machismo e homossexualidade.
Avaliação da aprendizagem	Participação na aula; Entrega da pesquisa (caso seja adotada como procedimento); Participação no debate depois de estabelecido o tema; Texto dissertativo-argumentativo.

Referências	<p>AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. <i>In: SOUZA, R. J. (org.). Caminhos para a formação do leitor</i>. São Paulo: DCL, 2004.</p> <p>BAKHTIN, Mikhail. <i>Estética da criação verbal</i>. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.</p> <p>BAMBERGUER, Richard. <i>Como incentivar o hábito de leitura</i>. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa</i>. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.</p> <p>COSSON, Rildo. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. <i>Argumentação e linguagem</i>. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.</p> <p>KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i>. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>KLEIMAN, A. MORAES, S. <i>Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola</i>. 1996. Campinas: Mercado de Letras.</p> <p>KLEIMAN, A. B. <i>Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola</i>. <i>In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento</i>. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.</p> <p>MORAIS, Adriana Negreiros de Almeida. <i>A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos</i>. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.</p> <p>SILVA, Ivanda Maria Martins. <i>Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar</i>. PG Letras, v. 30, 2005.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Letramento e escolarização</i>. <i>In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil</i>. São Paulo: Global, 2004.</p> <p>SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p> <p>STREET, B. V. Social literacies. <i>Critical approaches to literacy in development, ethnography and education</i>. Harow: Pearson, 1995.</p> <p>TAVARES, Kátia C. A.; BECHER-COSTA, Sílvia B. A.; FRANCO, Cláudio de Paiva (org.). <i>Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital</i>. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.</p> <p>ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. <i>Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura</i>. Muitas Vozes, v. 2, 2013.</p>
--------------------	--

Buscamos apresentar uma ideia adaptável para qualquer tipo de texto, inclusive textos mais longos, como o romance. O tema escolhido pretende abraçar a atualidade e discutir dois assuntos extremamente importantes, como o machismo e o respeito à orientação sexual alheia, desenvolvendo o respeito e a tolerância entre os seres sociais. Assim, através da sequência básica de Cosson (2014), apresentamos uma prática literária do gênero crônica, com cinco etapas bem definidas. Derrubar a mesmice em que a escola muitas vezes se encontra em relação ao ensino de literatura é mais que uma obrigação, deve ser o prazer de qualquer professor.

Ler na escola é mais que decodificar textos, memorizar resumos ou, ainda, apreciar a leitura incompleta através de fragmentos. Ler é uma tarefa que ultrapassa o limite da escrita, chegando até a sociedade de ontem, de hoje e de amanhã no que tange à criticidade, à capacidade do leitor de aprender a viver e, principalmente, a pensar suas ações como cidadão e como ser social que participa de eleições, de manifestações e que recebe decisões a serem cumpridas todos os dias.

Literatura é mais que estilo, é um espelho da vida, muitas vezes atemporal e universal, de comportamentos e vivências que todos experimentarão algum dia. Nesse viés o leitor deve estar preparado para posicionar-se criticamente diante uma obra literária, fazer comparações, relações culturais, ampliando os sentidos do texto lido. Isso só é possível quando ocorre o encontro pessoal do texto com o leitor, quando este é capaz de identificar-se com o que está sendo lido. É o que Cosson (2014) denominou letramento literário.

A proposta deste artigo foi mostrar um dos muitos caminhos possíveis para fazer da literatura na escola algo muito além do que ela tem sido: mera descrição de momentos literários. É uma proposta de leitura e escrita do mundo e de nós mesmos.

Fica aberta a possibilidade de outras sequências de atividades como esta para os leitores do presente artigo desenvolverem mediante a necessidade de seus alunos. Qualquer gênero pode adaptar-se a esse modelo, romance, novela, conto, crônica. Há inclusive a oportunidade para o planejamento de aulas interdisciplinares, como é o caso da leitura do livro *Agosto*, de Rubem Fonseca, que casa perfeitamente com

uma aula de história do Brasil, bem como de textos de Agatha Christie, para o trabalho com gêneros orais, ou ainda de escritos jornalísticos, podendo chegar ao gênero debate.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGUER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: terceira versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> – 2017. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MORAIS, A. N. de A. *A intertextualidade nas seções de leitura de livros didáticos*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. PG Letras, v. 30, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

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

STREET, B. V. *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harow: Pearson, 1995.

TAVARES, K. C. A; BECHER-COSTA, S. B. A.; FRANCO, C. de P. (org.). *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. Muitas Vozes, v. 2, 2013.

DAS NOTÍCIAS AOS INFOGRÁFICOS: a retextualização como avaliação da compreensão leitora em língua inglesa

*João Paulo Rodrigues de Lima
Francisco Alerrandro da Silva Araújo*

A retextualização pode ser compreendida como o processo de produzir um novo texto a partir de um texto-base, envolvendo operações propriamente linguísticas, textuais e discursivas (MATENCIO, 2002). Este artigo objetiva propor uma atividade de retextualização como forma de avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, tendo como gêneros textuais a notícia (texto-base) e o infográfico (texto novo produzido), ambos em língua inglesa. A escolha do infográfico para esta proposta se deve aos seguintes fatores: (i) os textos imagéticos serem pouco utilizados em sala de aula; (ii) outros padrões e relações entre as informações poderem ser explorados; e (iii) os recursos visuais disponibilizarem mais rapidez na leitura das informações (RIBEIRO, 2016). A atividade sugere sua realização através da ferramenta digital Piktochart para a criação dos infográficos, já que ela apresenta *templates* e oferece possibilidades de edição de cores, formas e textos. Esperamos que a atividade contribua para o desenvolvimento do letramento, particularmente para o aumento do letramento visual, com maior capacidade para processar e interpretar informações, além do letramento tecnológico, pois a atividade proposta pretende recorrer à tecnologia de forma criativa, produtiva e efetiva.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Existem estratégias digitais que podem auxiliar no desenvolvimento do inglês como língua estrangeira a partir de recursos disponibilizados na internet. Para exemplificar, podemos citar: atividades educativas digitais, audiolivros, *e-pals*, jogos eletrônicos, livros digitais, vídeos, recursos da *web 2.0* e, como não poderia faltar, nosso objeto de trabalho, infográficos.

Este artigo tem como objetivo propor uma atividade de retextualização como forma de avaliar a compreensão leitora de textos em língua inglesa por alunos do Ensino Médio, usando dois gêneros textuais: a notícia e o infográfico. Sabemos que não há um consenso sobre o tratamento do infográfico como um gênero textual, contudo o consideramos aqui como tal e posteriormente justificaremos essa perspectiva.

De todo modo, esclarecemos que a escolha do infográfico, para este trabalho, se deve ao fato de: (i) usar recursos visuais para oferecer mais rapidez na leitura das informações; (ii) permitir que outros padrões e relações entre as informações sejam observados; e (iii) trabalhar mais os textos imagéticos, que geralmente são pouco explorados em sala de aula, muitas vezes usados como complementos do texto escrito ou ilustração nos diálogos (RIBEIRO, 2016).

A princípio, definimos retextualização segundo o conceito de Dell’Isola (2007, p. 10), que afirma ser um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e de uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Entendendo que essa definição se apresenta de forma muito sucinta e não contempla especificamente os tipos de operação envolvidos no processo de retextualização, optamos por adotar neste trabalho o conceito elaborado por Matencio (2002, p. 111):

[...] retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. O estudo dessas relações, no desenvolvimento da pesquisa, não se

limita, vale ressaltar, àquelas habitualmente tratadas quando se aborda a heterogeneidade textual-discursiva – seja ela explícita ou não –, uma vez que o foco recai sobre o modo como se (re) textualiza, o que envolve investigar, na materialidade textual, a manifestação de operações: (i) propriamente linguísticas, ou seja, de organização da informação – de construção dos tópicos, de equilíbrio entre informações dadas/novas –, de formulação do texto – de modos de dizer – e de progressão referencial – de retomada de referentes e de remissão a referentes, explícitos ou não; (ii) textuais, já que se referem aos tipos textuais através dos quais as sequências linguísticas dos textos ganham vida – tipo narrativo, dissertativo, argumentativo, injuntivo ou dialogal – e à superestrutura do gênero textual – seu esquema global; e (iii) discursivas, uma vez que remetem ao evento de interação do qual o texto emerge – tanto à construção do quadro interlocutivo, isto é, à assunção, pelos sujeitos, de lugares e papéis sociais, à delimitação de propósitos comunicativos e do espaço e tempo da interação, quanto aos mecanismos enunciativos, portanto à diafonia, à polifonia e à modalização.

Para podermos estudar o infográfico, antes do processo de retextualização, precisamos entender o contexto em que este gênero é inserido, isto é, temos que fazer referência a duas temáticas importantes: a multimodalidade e o multiletramento, assunto da próxima seção.

MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTO

Multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Essa integração permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro, ideia corroborada por diferentes teóricos, tais como Kress (1998), van Leeuwen (2011) e Martinec e Salway (2005).

A multimodalidade também pode ser concebida de acordo com a semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), para a qual a produção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado”.

Já o termo multiletramentos surgiu a partir das discussões do New London Group a respeito do futuro das práticas pedagógicas em relação às mudanças sociais e culturais resultantes dos efeitos da globalização e do crescente avanço das tecnologias de comunicação e informação (TCI).

Esse cenário de mudanças gera demandas por novos letramentos, que vão além das habilidades de ler e escrever e, ainda, não ficam restritos ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional. Ele gera também uma adequação etimológica do termo que não o limita à alfabetização (KLEIMAN, 1995; 2005; SOARES, 2006; CASSANY; CASTELLA, 2010). Assim, podemos aqui assinalar três tipos de letramentos, fazendo parte desse guarda-chuva que é o multiletramento: o letramento digital, o letramento visual e o letramento crítico, não como meios excludentes ou interdependentes, mas dentro de um contexto híbrido que permite que eles estejam diretamente inter-relacionados.

Com relação à educação, no que se refere ao letramento digital, ainda que muito tenha sido discutido a esse respeito, estima-se que haja um longo caminho até que se possa assegurar um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo em consequência da utilização das tecnologias. Teóricos como Snyder (1998), van Leeuwen (2011), Kress (1998) e Mayer (2009), ao discutirem hipertexto e multimodalidade, não deixam de chamar a atenção para o fato de que não são simplesmente a existência e a disponibilidade da tecnologia que garantem uma aprendizagem facilitada, tampouco apenas sua presença no ambiente educacional, pois é preciso saber o que fazer com ela antes de qualquer coisa. Assim, é preciso que a tecnologia seja discutida como um meio, não um fim, e nos remeta ao letramento digital como condição diretamente relacionada à capacidade de os indivíduos utilizarem as tecnologias digitais em ambiente educacional com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

O letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação

verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto. Segundo Kress (1998), é certo que o aspecto visual está presente no texto eletrônico – seja no formato da fonte (tipo, tamanho e cor), seja no *layout*, por exemplo – e que as tecnologias contemporâneas de produção e edição de texto têm facilitado a combinação desses e de outros modos de representação (como imagem – estática ou em movimento –, som e texto verbal). Segundo o autor, é também correto afirmar que a integração desses elementos depende de um processo que é tanto “um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, quanto de desenvolvimentos representacionais/comunicacionais e tecnológicos” (KRESS, 1998, p. 54).

O letramento crítico tem sido discutido por autores como Newfield (2011), Almeida (2011), Janks (2012), Callow (2012) e Moreira (2013), que consideram a importância de que ele seja desenvolvido na leitura de textos multimodais. Para esses autores, que corroboram as ideias de Kress e van Leeuwen (2006, p. 12) de que as imagens são investidas de ideologia, a dimensão crítica deve considerar as relações de poder presentes em qualquer texto. Para Callow (2012, p. 74), o letramento crítico permite ao leitor reconhecer as escolhas e perspectivas apresentadas em um texto por determinado autor e saber analisar os discursos implícitos sobre poder, gênero e questões sociais, políticas e culturais nos textos imagéticos. Ler um texto na perspectiva crítica implica que o leitor, por meio de suas experiências, opiniões pessoais e visões do mundo, consiga não só perceber os sentidos denotativos e conotativos (CORACINI, 2005) construídos pela interação entre os diferentes modos e recursos semióticos, mas também ler o omitido – o não dito, no dizer de Oliveira (2006).

INFOGRÁFICO

Para podermos conceituar e entender o infográfico, é preciso voltarmos ao passado e vermos em que contextos e por qual motivo ele começou a ser inserido na rotina da sociedade. Também veremos que, ainda hoje, não há um consenso entre os autores sobre a verdadeira natureza desse objeto de estudo.

Segundo Scalzo (2004), no início do século XIX, as primeiras publicações editoriais brasileiras privilegiavam o texto escrito na transmissão de informações. Revistas e jornais da época redigiam para a parte da população mais abastada, descrevendo modas, costumes e virtudes morais e sociais, bem como discursavam sobre passagens da história antiga e moderna (da época) em âmbitos nacional e internacional; faziam resumos de viagens, escreviam sobre autores clássicos, compunham alguns estudos científicos para ressoar nos leitores um sentimento de importância das novas descobertas filosóficas.

A partir de 1812, aqui no Brasil, começaram a surgir outras publicações de cunho informativo e científico, entretanto trabalhos e revistas que se preocupavam com uma pequena parcela da população (os ricos), usando uma linhagem altamente rebuscada, apelando apenas para o texto escrito e assemelhando-se muitas vezes a livros, tinham uma vida curta e sofriam com a falta de assinantes e recursos, sendo publicados poucas vezes e com baixíssima tiragem.

Scalzo (2004) chama a atenção para o lançamento, em 1837, do Museu Universal, que viria a mudar a referência das revistas em todo o mundo. Ele relata que a experiência das exposições universais europeias dominaria o século XIX, com textos leves e acessíveis, ressaltando que as publicações eram feitas para uma parcela da população recém-alfabetizada, a quem se queria oferecer cultura e entretenimento. Além dessas inovações, a revista trazia ilustrações.

Com essa fórmula mágica e com o avanço das técnicas de impressão, o jornalismo em revistas europeias e, um pouco depois, em revistas brasileiras começou a atingir mais leitores e se estabilizar financeiramente.

Dando alguns saltos largos na história do jornalismo impresso e da importância da infografia, em âmbito nacional e internacional, podemos chegar à década de 80, época em que aquele recurso informativo teve maior destaque, principalmente com o lançamento do USA Today (1982), que revolucionou o *design* dos jornais com o uso da infografia e da cor. A partir de 1985, ocorreu uma grande expansão técnica com a chegada do Macintosh, pois nesse momento a produção infográfica deixou de ser artesanal e industrializou-se.

Chegando aos dias atuais, podemos dizer que as primeiras características dessa linguagem são a conectividade e a interatividade entre texto e imagem. A imagem deixa de ter somente o papel de ilustrar o texto escrito; pelo contrário, apresenta-se como a própria informação, protagonizando, juntamente com o texto verbal, o processo de comunicação. Da mesma forma, o uso da escrita também tem uma nova dimensão, ou seja, para que o infográfico seja eficaz em seu propósito de comunicação, o texto escrito tem que ser enxuto, objetivo, claro, subdividido em itens, com linguagem direta.

Os infográficos visam a atrair o público para a leitura das matérias, facilitar a compreensão da informação e oferecer uma noção mais rápida e clara dos sujeitos, do tempo e do espaço da notícia. Seriam capazes, ainda, de mudar a forma de leitura do público, passando da leitura segmentada e linear das letras da linguagem verbal para uma leitura da página como um todo. Assim, a leitura que se apresenta da esquerda para a direita e de cima para baixo seria transformada na comunicação infográfica. Além disso, há a característica plural do infográfico: o leitor poderá começar a ler por onde desejar, ou melhor, haverá no texto dado, um ponto de entrada de tensão do olhar que não será o mesmo ponto clássico de entrada do olhar no texto verbal.

Passaremos agora a nos ater à importância e ao uso do infográfico na sala de aula, espaço principal para o qual este estudo se volta. Segundo Marcuschi (2002), a nova tecnologia deve parte de seu sucesso à reunião de vários recursos expressivos que passa pelo texto propriamente dito com toques de sonoridade, indo até às imagens, as quais, por sua vez, podem ser estáticas ou dinâmicas, possibilitando a incorporação simultânea de múltiplas semioses e interferindo diretamente na natureza dos recursos linguísticos utilizados.

Assim, faz-se necessário adotar na escola e, principalmente na sala de aula, um fazer educacional que propicie uma maior importância à multimodalidade e aos multiletramentos (JEWITT, 2008; ROJO, 2009; 2012; SERAFINI, 2012; DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013; ARAÚJO, 2013) e que venha ao encontro das necessidades dos alunos para lerem e escreverem nos dias atuais. Tal posicionamento possibilita considerar principalmente os aspectos de uma educação em que deve

ser incentivada e trabalhada a inclusão social através do conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, com o importante compromisso de uma formação para a cidadania, isto é, uma educação que tenha como princípios básicos a conscientização ou reflexão, o agir e a transformação (SOUZA; MONTE MÓR, 2006).

Conforme Kress e van Leeuwen (2006), todo texto pode ser considerado multimodal, e a multimodalidade expressa em textos, especialmente nos digitais, está desenvolvendo novas maneiras de comunicação, nas quais a lógica da imagem e a lógica da tela sobrepõem-se à lógica da escrita. Existem novas estéticas e são necessárias uma nova ética e letramentos críticos para o trabalho com esses textos atuais compostos de múltiplas linguagens – ou modos ou semioses (ROJO, 2012).

No ensino de línguas, Royce (2002; 2007) propõe viabilizar ações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da “competência comunicativa multimodal”, que pode ser descrita como “o conhecimento e uso da língua em relação com as dimensões espacial, auditiva, gestual e visual, incluindo a comunicação mediada pelos computadores” (HEBERLE, 2010).

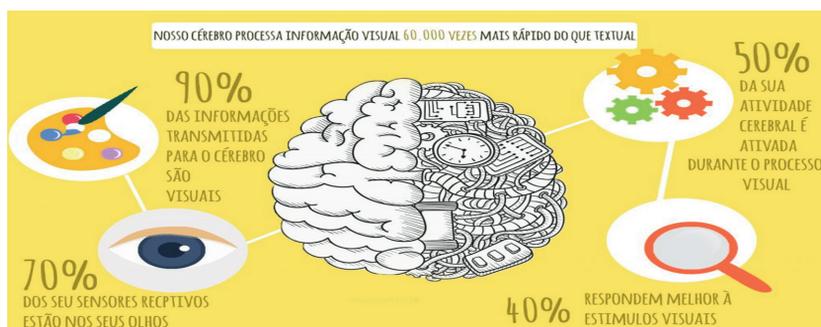
Smiciklas (2012) define o infográfico como uma visualização de dados ou ideias que tenta transmitir informações complexas para um público de forma que estas sejam rapidamente consumidas e de fácil compreensão. Segundo Bottentuit, Lisboa e Coutinho (2011), embora persista alguma polissemia em torno do conceito de infográfico, os autores concordam que uma de suas características básicas é a representação da informação com auxílio de recursos que podem ser imagens, ícones, meios informáticos e multimídia.

Fazendo referência a essa polissemia em torno do conceito da infografia mencionado no parágrafo anterior, lembremos primeiramente a história do “nascimento” dos infográficos já relatada no início deste trabalho. Assim, sabemos que a conceituação primeira dos infográficos veio da esfera jornalística: “criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (DIONÍSIO, 2006, p. 138).

Para Teixeira (2006), há dois propósitos no uso do infográfico: um de caráter jornalístico e outro de caráter didático (de divulgação científica e tecnológica). O infográfico jornalístico é utilizado para complementar a informação veiculada em uma notícia ou reportagem e geralmente explicar um fato trazido nesses textos a fim de explicar como algo funciona, como algo aconteceu ou como alguém age. Por outro lado, há circunstâncias em que o infográfico possui caráter didático, por exemplo, quando ele se apresenta sem o acompanhamento de uma reportagem ou notícia, ou seja, como um texto autônomo.

Assim, partindo do conceito de gênero como formas de tornar aceitáveis nossos atos ilocucionários, podemos considerar o infográfico como gênero textual. Seja ele jornalístico ou didático, possui a mesma função discursiva de outros gêneros textuais já existentes, no entanto, o modo como realiza essa função é diferenciado, justamente por objetivar o entendimento de seu assunto de forma considerada mais direta e instantânea: por meio de imagens. A seguir, apresentamos um exemplo de infográfico:

Figura 1 – Infográfico: nosso cérebro processa informação visual 60.000 vezes mais rápido do que textual



Fonte: <http://mktaccessivel.com.br/artigos/imagens-e-infograficos-marketing-de-conteudo>. Acesso em: 5 jun. 2019.

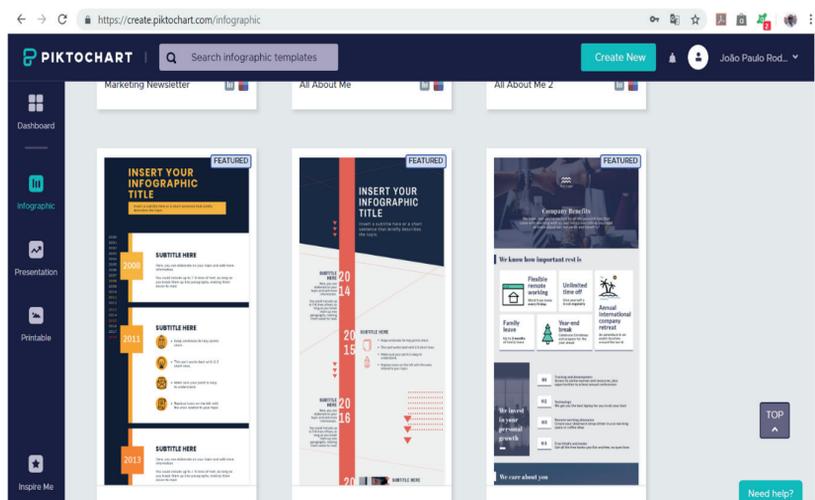
PROPOSTA DE ATIVIDADE

A atividade proposta por este artigo se trata da retextualização de notícias para a produção de infográficos, ambos os gêneros em língua

inglesa, como forma de avaliação da compreensão leitora do primeiro gênero textual através da produção do segundo.

Para realizar a atividade, os alunos podem usar a ferramenta digital Piktochart (<https://create.piktochart.com>), a qual auxilia na criação de infográficos, pôsteres etc., apresentando *templates* e diversas opções de edição. A seguir, mostramos a tela inicial da ferramenta:

Figura 2 – Tela inicial do Piktochart



Fonte: <https://create.piktochart.com/infographic>. Acesso em: 10 jun. 2019

A BNCC (2018) ressalta a importância do uso de ferramentas digitais na construção do conhecimento quando descreve as habilidades esperadas para o Ensino Médio no que concerne à área de linguagens. Enfatiza a compreensão dos princípios e funcionalidades das tecnologias digitais, buscando o uso ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em contextos diversos. Além disso, aponta para um processo de produção coletiva e colaborativa nos ambientes digitais.

Sugerimos que a atividade seja destinada a alunos do Ensino Médio, por estarem mais familiarizados com o gênero notícia e necessitarem construir uma leitura crítica dos textos. Também propomos a duração de três ou quatro aulas (de cinquenta minutos cada uma) para

o desenvolvimento da atividade, que pode ser realizada em duplas ou pequenos grupos de alunos. Computadores e conexão sem fio com a internet são recursos necessários.

Durante a primeira aula, o professor deve apresentar algumas notícias ou apenas trechos na língua inglesa, explorando a compreensão textual e do gênero. Após esse momento, o professor deve apresentar um infográfico e trabalhar a interpretação desse texto, assim como as suas características composicionais e funcionais. Na segunda aula, espera-se que o professor mostre o Piktochart aos alunos, ensinando-os como usar a ferramenta digital e suas possibilidades de criação e compartilhamento.

Para as terceira e quarta aulas, o professor deve formar as equipes de trabalho e dar a elas uma notícia acompanhada de um exercício-guia para a criação do infográfico. Em outras palavras, os alunos não responderão diretamente às perguntas do exercício, mas as utilizarão para fazer a retextualização, como mostra o exemplo a seguir. Extraímos o texto em inglês do *site* <https://breakingnewsenglish.com/1905/190529-snakebite-2.html> e depois elaboramos o exercício de interpretação textual abaixo:

Quadro 1 – Texto do exercício

Scientists hope to find cure for snakebites (29th May, 2019)

Scientists hope to find a cure for snakebite. Experts on snakebites in India, Africa, the UK and the USA are working on a cure. They are using the same technology used to discover HIV anti-bodies. The scientists are trying to use human anti-bodies to fight against snake venom. Snakebite is currently treated using anti-venom made from the snake's venom. Tropical medicine expert Professor Robert Harrison said: "We're pursuing what we call the 'next generation' of snakebite therapies, which we hope will be able to treat bites from any snake."

Snakebites kill up to 140,000 people a year. They kill more people than infectious diseases like rabies. A further 400,000 people suffer life-changing injuries after snakebites. These include amputations and psychological trauma. There are about 250 types of snake worldwide with harmful venom. Every venom is very different. This makes finding anti-venoms challenging for scientists. Former UN Secretary-General Kofi Annan said snakebite was, "the biggest public health crisis you have likely never heard of". People who get the right anti-venom have a high chance of survival.

Fonte: <https://breakingnewsenglish.com/1905/190529-snakebite-2.html>.
Acesso em: 9 jun. 2019

Quadro 2 – Exercício

EXERCISE

Follow the steps to create your infographic:

#Step 1: create a title.

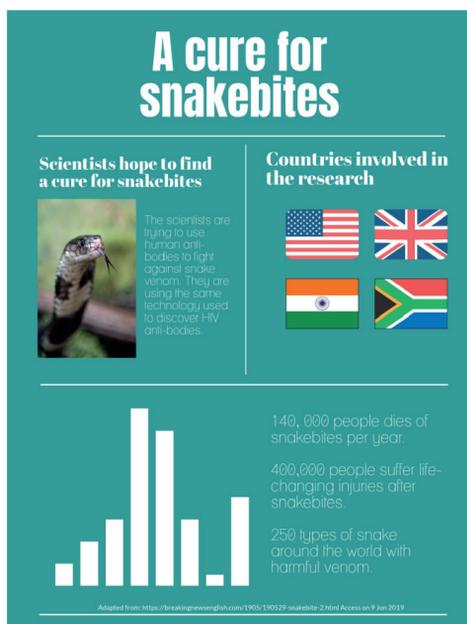
#Step 2: create a subtitle; answer the following question:
“What is the purpose of the research?”

#Step 3: create topics; answer the question below:
“Which countries are involved in the research?”

#Step 4: create topics; answer the question:
“What are these numbers about: 140,000; 400,000 and 250?”

A partir dos passos do exercício, usando a criatividade e os modelos disponibilizados pelo Piktochart, os alunos podem produzir infográficos como o exemplo que elaboramos:

Figura 3 – Infográfico: *a cure for snakebites*



Fonte: <https://create.piktochart.com/infographic>.
Acesso em: 9 jun. 2019.

Os passos do exercício abordam estratégias de leitura voltadas para compreensão geral (*skimming*), compreensão detalhada (*scanning*), conhecimentos prévios e reconhecimento de palavras cognatas.

A partir dos infográficos, o professor poderá avaliar em que medida os alunos compreenderam a notícia apresentada com o auxílio dos passos de produção textual. Também acrescentamos que os alunos têm a liberdade de criar frases em língua inglesa para resumir ou parafrasear as informações do texto original, trabalhando não só a criatividade de produção do gênero na ferramenta digital, mas também os itens linguísticos envolvidos na construção do infográfico.

Ressaltamos que esta proposta de atividade pode ser desenvolvida em qualquer língua que o professor deseje trabalhar. Optamos aqui pela língua inglesa por a atividade oferecer uma possibilidade de produção de textos curtos e objetivos e porque muitos alunos apresentam deficiências e limitações quanto à proficiência nessa língua estrangeira. Esse gênero se coloca assim como uma oportunidade eficaz para atingir os propósitos de escrita em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o infográfico é um gênero textual, concretizado em sínteses e representações apoiadas na linguagem visual e textual de forma atraente e condensada, podemos chegar à conclusão de que a utilização dos infográficos pode ajudar na retenção das informações, contribuindo nas aulas como ferramenta para a construção do conhecimento. Segundo Minervini (2005) e Valero Sancho (2009; 2010), estudos científicos vêm mostrando que o trabalho com infográficos aumenta o conhecimento dos interpretantes sobre os assuntos trabalhados.

De acordo com Richter (2013), os alunos que usam infográficos obterão outros benefícios: aumento no letramento com a informação, aumento no letramento visual, maior capacidade para processar e interpretar informações; também um aumento no letramento tecnológico, além da capacidade para usar a tecnologia de forma criativa, produtiva e efetiva.

Kalantzis e Cope (2012), estudiosos e seguidores de uma aprendizagem por *design* e uma pedagogia de multiletramentos, são da opinião

que os novos ambientes de ensino devem engajar os alunos, de modo que estes últimos possam trabalhar com as novas mídias e com o *design* da aprendizagem, de forma ativa, responsável e colaborativa, por meio de uma diversidade de possibilidades. Os autores definem quatro gestos didáticos (não hierárquicos nem estanques) de processos de conhecimento: experimentar (o novo ou o conhecido), conceitualizar, analisar (de forma crítica ou funcional) e aplicar (de forma apropriada e criativa).

Uma alternativa como aquela estudada por Kalantzis e Cope (2012) pode ser utilizada na prática com infográficos, através de *sites* como *canva.com*, *easel.ly*, *piktochart.com* e *visual.ly*, de forma que o aluno, além de leitor, seja também produtor de significados, permitindo a junção dos saberes pedagógicos.

A TEORIA NA PRÁTICA

Tempo previsto	3 a 4 aulas.
Conteúdo	A retextualização de notícias para a produção de infográficos.
Habilidade desenvolvida de acordo com a BNCC	<p>(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</p> <p>(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p> <p>(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</p>
Você precisará de	Computadores e conexão com a internet.

<p>Procedimentos</p>	<p>Primeira aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar algumas notícias ou apenas trechos na língua inglesa, explorando a compreensão textual e do gênero; 2. Apresentar um infográfico e trabalhar a interpretação desse texto, assim como as suas características composicionais e funcionais; <p>Segunda aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Mostrar o Piktochart aos alunos, ensinando-os como usar a ferramenta digital e suas possibilidades de criação e compartilhamento; <p>Terceira aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Formar as equipes de trabalho e dar aos alunos uma notícia acompanhada de um exercício-guia para a criação do infográfico, ou seja, os alunos não responderão diretamente às perguntas do exercício, mas irão utilizá-las para fazer a recontextualização; <p>Quarta aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Acompanhar a produção dos infográficos pelos alunos, usando a criatividade e os modelos disponibilizados pelo Piktochart.
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Apresentação do infográfico confeccionado no Piktochart: o professor poderá avaliar em que medida os alunos compreenderam a notícia apresentada com o auxílio dos passos de produção textual, além de avaliar a produção em si na língua inglesa.</p>
<p>Referências</p>	<p>ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. (org.). <i>Leituras sobre leitura</i>. Passos e espaços na sala de aula. Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento. v. 1. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 88-115.</p> <p>BRASIL. <i>Base Nacional Comum Curricular</i>. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>KRESS, G. <i>Reading images: the grammar of visual design</i>. London/ New York: Routledge, 2006 [1996].</p> <p>OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. <i>Revista Linguagem e Ensino</i>, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.</p> <p>RIBEIRO, A. E. <i>Textos multimodais: leitura e produção</i>. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.</p> <p>TEIXEIRA, T. O uso do infográfico na revista Superinteressante: um breve panorama. In: SOUSA, Cidoval; FERREIRA, Roberto; BORTOLIERO, Simone (org.). <i>Jornalismo científico e educação para as ciências</i>. Taubaté: Cabral, 2006, p. 165-80. Disponível em: http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc_2004_livro.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.</p>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. L. Multimodalidade e ensino: integrando o texto e contexto em estruturas visuais. In: BARBARA, L; MOYANO, E. (org.). *Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmico-funcionais em espanhol e português*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 55-66.

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Leituras sobre leitura*. Passos e espaços na sala de aula. Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento. v. 1. Belo Horizonte: Vereda, 2013, p. 88-115.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; LISBOA, E. S.; COUTINHO, C. P. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. *QUAESTIO. Revista de Estudos em Educação*, v. 13, n. 2, p. 163-183, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=695>. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALLOW, J. The rules of visual engagement: images as tools for learning. *Screen Education*, Victoria, n. 1, p. 72-79, 2012. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=519979938136339;res=IELHSS>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CASSANY, D.; CASTELLA, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005. p. 15-44.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. *In*: KARWOSKI, A. M. *et al.* (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 138.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Caderno de Letras UFRJ*, n. 27, p. 101-116, 2010. Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/textos/cl301220100vi_viane.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English teaching – practice and critique*, Hamilton, v. 11, n. 1, p. 150-163, may 2012.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school Classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, p. 241-267, 2008. Disponível em: <http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/24>. Acesso em: 1 jun. 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. *In*: SNYDER, I. (ed.). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

KRESS, G. *Reading images: the grammar of visual design*. London/ New York: Routledge, 2006 [1996].

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos*

do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25, mai, 2002. Disponível em: <http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/5628/material/artigo%20generos%20textuais%20emergentes%5B1%5D%5B1%5D...%20marcuschi.doc>. Acesso em: 4 jun. 2019.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relation in new (and old) media. *Visual communication*, New York, v. 4, n. 3, p. 337-71, 2005.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MAYER, R. E. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University, 2009.

MINERVINI, M. A. La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, año 8, n. 59, enero-junio de 2005. Disponível em: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506minervini.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MOREIRA, H. N. *As relações entre os modos visual e verbal em atividades de compreensão leitora: um estudo da multimodalidade em coleções didáticas de espanhol/língua estrangeira*. 2013. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. *English teaching – practice and critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-29, jan./jun. 2006.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RICHTER, S. *Teaching with infographics*. Slideshare.net, 15 oct. 2013. Disponível em: <http://www.slideshare.net/srichter/teaching-with-infographics-27211531>. Acesso em: 30 maio 2019.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (org.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 361-403. Disponível em: <http://www.forlingua.com/downloads/Chap12Royce-Erlbaum.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

ROYCE, T. Multimodality in the TESOL classroom: exploring visual-verbal synergy. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 2, p. 191-205, Summer 2002. Disponível em: http://esoluk.co.uk/digibooks/pdfs/Multimodality_TESOL_Classroom.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. São Paulo, Editora Contexto, 2005.

SERAFINI, F. Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the schools*, v. 19, n. 1, p. 26-32, 2012. Disponível em: http://dtm10.cep.msstate.edu/Rits_191/Rits_191_Serafini_3.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

SMICIKLAS, M. *The power of infographics*. Using pictures to communicate and connect with your audience. Indiana: Que, 2012.

SNYDER, I. Beyond the hype: reassessing hypertext. In: SNYDER, I. (org.). *Page to screen: talking literacy into electronic era*. New York: Routledge, 1998. p. 125-143.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, L. M. T. M. de; MONTE MÓR, W. Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

TEIXEIRA, T. O uso do infográfico na revista Superinteressante: um breve panorama. In: SOUSA, C.; FERREIRA, R.; BORTOLIERO, S. (org.). *Jornalismo científico e educação para as ciências*. Taubaté: Cabral, 2006, p. 165-80. Disponível em: http://www.nupejoc.cce.ufsc.br/paginas/produ/abjc_2004_livro.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

VALERO SANCHO, J. L. La comunicación de contenidos en la infografía digital. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, v. 16, p. 469-483, 2010. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP1010110469A>. Acesso em: 23 maio 2019.

VALERO SANCHO, J. L. La transmisión de conocimientos a través de la infografía digital. *Ámbitos*. n. 18, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16812722004>>. Acesso em: 23 maio 2019.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (org.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

<https://breakingnewsenglish.com/1905/190529-snakebite-2.html>. Acesso em: 9 jun. 2019.

<https://create.piktochart.com>. Acesso em: 10 jun. 2019.

<http://mktacessivel.com.br/artigos/imagens-e-infograficos-marketing-de-conteudo>. Acesso em: 5 jun. 2019.

AS ORGANIZADORAS

Aurea Zavam

É graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1979), especialista em Leitura e Escrita (1994) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra (1998) e doutora (2009) em Linguística pela mesma instituição, com pós-doutorado em Estudos Linguísticos (2016) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UFC. Coordena o grupo de pesquisa Tradice (UFC) e participa dos grupos de pesquisa Protexito (UFC) e Praetece (UECE). É integrante da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógica da DAEB/INEP. Tem experiência na área de linguística aplicada, em interface com linguística de texto, atuando principalmente nos seguintes temas: tradições discursivas; análise de gêneros; leitura, escrita, análise linguística e ensino; formação de professores. Atualmente é coordenadora do ProfLetras-UFC e líder, com Valéria Gomes (Universidade Federal Rural de Pernambuco) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra), do grupo de pesquisa Histel, que reúne pesquisadores de quatro países: Brasil, Suíça, Argentina e Portugal. *E-mail*: aurea@ufc.br.

Mônica Serafim

É graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestra (2005) e doutora em Linguística pela mesma instituição, com pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e em Educação pela Universidade de Brasília (2011). É professora da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística

(PPGL) da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de linguística, com ênfase em linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do livro didático, língua portuguesa, ensino de leitura e ensino de produção escrita. Atualmente desenvolve pesquisas sobre o livro didático, em particular a análise de propostas de produção de textos orais e escritos, leitura e análise linguística e semiótica apresentadas nesse material. *E-mail*: mserafim15@gmail.com.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Versão digital
Editora Imprensa Universitária da UFC
Av. da Universidade, 2932 – Benfica
Fone: (85) 3366 7485 / 7486
CEP.: 60020-181 – Fortaleza – Ceará – Brasil
imprensa@proplad.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

ISBN 978-85-7485-422-9



9 788574 854229