



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES – MIH  
LINHA 01: EDUCAÇÃO, POLÍTICA E LINGUAGENS**

**COMPREENSÃO LEITORA E O TEXTO VERBO IMAGÉTICO: um  
estudo de caso na escola José Joacy Pereira**

**JOSÉLIA CRUZ DA SILVA**

**REDENÇÃO-CE**

**2019**

JOSÉLIA CRUZ DA SILVA

**COMPREENSÃO LEITORA E O TEXTO VERBO IMAGÉTICO: um  
estudo de caso na escola José Joacy Pereira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB), como requisito para a aprovação no Exame de Qualificação do Mestrado.

**Área de concentração:** Interdisciplinar.

**Linha de pesquisa:** Educação, política e linguagens.

**Orientadora:** Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito.

REDENÇÃO-CE

2019

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Silva, Josélia Cruz da.

S696c

Compreensão leitora e o texto verbo imagético: um estudo de caso na Escola José Joacy Pereira / Josélia Cruz da Silva. - Redenção, 2020.  
109f: il.

Dissertação - Curso de Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

Orientador: Profa. Dra. Mariza Angélica Paiva Brito.

1. Compreensão leitora. 2. Leitura - Estudo e Ensino. 3. verbo imagético. I.  
Título

CE/UF/BSP

CDD 469.84

---

JOSÉLIA CRUZ DA SILVA

**COMPREENSÃO LEITORA E O TEXTO VERBO-IMAGÉTICO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA JOSÉ JOACY PEREIRA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Humanidades

Aprovada: 29 / 02 / 2020

**BANCA EXAMINADORA**



Mariza Angelica Paiva Brito  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Presidente



Carlos Henrique Lopes Pinheiro  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)  
Examinador Interno ao Programa



Suelene Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
Examinadora Externa ao Programa

## DEDICATÓRIA

*Dedico esse trabalho à minha mãe Maria Alice (in memoriam) pelo incentivo contínuo em busca do prazer do conhecimento. Eterna referência de mulher, mãe e amiga.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por representar minha fortaleza em todos os momentos da minha caminhada.

Aos meus pais, Maria Alice e José Gonçalves, pelo incentivo contínuo no caminhar em busca do aprendizado, em especial à minha mãe (*in memoriam*).

À Joselice e à Joseíla, minhas irmãs queridas, contemplando-as junto à minha conquista.

Aos meus filhos (Átila e Ítalo), meus sobrinhos e minhas sobrinhas (Helder, Erik, Ellen e Ludmilla), para que se espelhem na minha determinação como inspiração para trilharem os mesmos caminhos em busca do conhecimento.

À minha família, por (in)compreender os momentos presentes, porém ausentes.

À minha orientadora, Professora Dra. Mariza Angélica Paiva Brito, pelos ensinamentos, incentivos e paciência nos momentos de aflição que cercaram minha autoconfiança nas etapas decisivas da pesquisa. Grata pela liberdade depositada no percurso da construção da dissertação.

Aos professores do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, pelas novas perspectivas decorrentes de suas visões de mundo.

Ao meu querido amigo/irmão Cosme, pela amizade alicerçada no decorrer do mestrado.

Aos amigo(a)s que me apoiaram nos momentos fundamentais para a conclusão desta importante etapa da minha vida e, em especial, àquele de quem senti apoio e a quem confidenciei as minhas angústias pelo receio de falhar. Gratidão e meu respeito.

À Prof. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante e ao Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, pelas importantíssimas contribuições que redefiniram meus caminhos no momento do exame de qualificação. Gratidão.

Aos alunos, sujeitos participantes, pelas colaborações valiosas no processo de condução e construção da pesquisa.

*Compreender não consiste em elencar dados, mas em ver o nexo entre eles e em detectar a estrutura invisível que os suporta. Esta não aparece. Revela-se através dos fatos. Descer até aí através dos dados e subir novamente para compreender os dados: eis o processo de todo o verdadeiro conhecimento.*

(Leonardo Boff)

## RESUMO

O ambiente escolar é o espaço instigador de ideias e ressignificações de sentido no campo textual. A leitura proporciona ao aluno não somente a formação crítica, mas também permite um delinear de diferentes estratégias para melhorar a compreensão leitora de textos verbo-imagéticos. Dessa forma, o presente trabalho “Compreensão leitora e o texto verbo-imagético: um estudo de caso na escola José Joacy Pereira”, tem como objetivo verificar a contribuição do texto verbo-imagético como elemento discursivo colaborador para construção da compreensão leitora do aluno. Para análise da construção interpretativa pautaremos em estratégias de leitura, inferências, horizontes de compreensão, conhecimentos prévios e elementos multimodais (sons, imagens, cores), que precisam ser trabalhados para o aluno atingir a compreensão leitora desejada na leitura de um texto. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa se apoiam no estudo de Kato (1985), Alliende (1987), Solé (1998), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2013), Oliveira (2014), no campo da compreensão leitora; e no de Kress e Van Leeuwen (2004), Dionísio (2011), no campo da Gramática do Design Visual – GDV. A base metodológica desse estudo se apoia na pesquisa-ação, pois tem o intuito de produzir conhecimento para uma aplicação prática. No seu desenvolvimento utilizamos atividades de natureza intervencionista que foram aplicadas em uma turma de 1º ano do ensino médio em uma escola pública do município de Aratuba-Ce. A partir das análises das sequências didáticas realizadas, observou-se que os alunos desenvolveram a compreensão leitora através dos trabalhos didáticos com textos verbo-imagéticos associados aos estímulos dos elementos através do conhecimento prévio, das inferências, das estratégias de leituras e horizontes de compreensão, junto aos direcionamentos dos professores essas ações foram identificadas como recursos colaboradores para construção da compreensão leitora pelos discentes.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora; Gramática do Design Visual; Texto verbo-imagético; Estratégias de leitura; Cognição.

## ABSTRACT

The school environment is the instigating space for ideas and resignifications of meaning in the textual field. Reading provides the student not only critical training, but also allows a delineation of different strategies to improve reading comprehension of verbal-imagetic texts. This research aims to reflect on the articulation between the reading and the composition of the verbal-imagetic text as an additional knowledge for the reading comprehension of the student. For the analysis of the interpretative construction we will be guided by reading strategies, inferences, horizons of comprehension, previous knowledge and multimodal elements (sounds, images, colors...), which need to be worked out for the student to reach the desired reading comprehension of a reading. The theoretical assumptions of this research are supported by the study of Kato (1985), Alliende (1987), Solé (1998), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2013), Oliveira (2014), in the field of reading comprehension; and Kress and Van Leeuwen (2004), Dionísio (2011), in the field of Grammar of Visual Design - GVD. The methodological feature of this research is interventionist in nature, since its purpose is to promote the development of reading comprehension, producing knowledge for a practical application. The interventions were applied in a first year high school class in a public school in the city of Aratuba. From the analysis of the didactic sequences performed, it was observed that the students developed the reading comprehension through the didactic works with verbal-imagetic texts associated to the stimuli of the elements: previous knowledge, inferences, reading strategies and comprehension horizons, along with the guidance of the teachers. These actions are identified as collaborative resources for the construction of the reading comprehension by the students.

**Key words:** Reading Comprehension; Grammar of Visual Design; verbal-imagetic text; reading strategies; cognition.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> – Encarte Capa do Curta “Vida Maria” .....	35
<b>Figura 2</b> – Texto – Propaganda sobre Sustentabilidade .....	48
<b>Figura 3</b> – Propaganda de Perfume.....	64
<b>Figura 4</b> – O Princípio da Saliência .....	65
<b>Figura 5, 6 e 7</b> – Enquadramento.....	66
<b>Figura 8</b> – Gravidez na Adolescência.....	83
<b>Figura 9</b> – Cena do curta Vida Maria.....	87
<b>Figura 10</b> – Propaganda sobre Sustentabilidade.....	90
<b>Figura 11</b> – Clarice Lispector e Maria Carolina de Jesus.....	92
<b>Figura 12</b> – Interconectividade.....	96
<b>Quadro 1</b> - Horizontes de compreensão textual.....	49
<b>Quadro 2</b> - A Gramática da Língua e a Gramática Visual.....	60
<b>Quadro 3</b> – As dimensões do espaço visual.....	63
<b>Quadro 4</b> – Quantitativo Geral do Núcleo Gestor, Docente e Discente.....	70
<b>Quadro 5</b> – Esquematização da Aplicação da Sequência Didática.....	78
<b>Quadro 6</b> – Sequência Didática.....	80

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

AEE – Atendimento Educacional Especializado

GDV – Gramática o Design Virtual

L.D – Livro didático

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 O UNIVERSO DA COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>19</b>
2.1 O que é a compreensão leitora?.....	19
2.2 Os horizontes de leitura .....	21
2.2.1 Aspectos cognitivos da Compreensão Leitora .....	22
2.2.2 A Inserção das Atividades de Leitura .....	26
2.2.3 A Interação com os conhecimentos prévios .....	29
2.2.4 A Compreensão Leitora em textos verbo-imagéticos .....	31
2.2.5 As estratégias de Leitura .....	37
2.3 As estratégias de Leitura e a Cognição .....	39
2.3.1 Estratégias Cognitivas .....	39
2.3.2 Estratégias Metacognitivas .....	41
2.4. Inferência .....	42
<b>3 O TEXTO VERBO-IMAGÉTICO .....</b>	<b>50</b>
3.1 A Gramática do Design Visual .....	55
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>67</b>
4.1 Os Procedimentos Metodológicos .....	67
4.2 O Campo da Pesquisa e descrição dos sujeitos .....	68
4.3 Estruturação do Questionário .....	75
4.4 Compreensão leitora e textos verbos-imagéticos: vivência, estudo e análise de dados .....	75
4.4.1 Análise do questionário dos discentes.....	76
4.5 A Intervenção: vivência e estudo.....	77
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b>	<b>79</b>
5.1 Sequências Didáticas: suas narrativas .....	81
5.2 Propostas de Intervenção.....	81
5.2.1 Primeira Proposta: Gravidez na Adolescência .....	82
5.2.2 Segunda Proposta: Vida Maria .....	86
5.2.3 Terceira Proposta: Sustentabilidade .....	89
5.2.4 Quarta Proposta: Racismo .....	92
5.2.5 Quinta Proposta: Interconectividade .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar vive em constante transformação por ser um ambiente de fomento de ideias e ressignificação de conceitos, sendo assim, a leitura é um hábito que promove não só a formação de um cidadão crítico, como também desenvolve no alunado diferentes habilidades para atingir a compreensão do texto. A contribuição da escola nessa permanente construção do saber é muito importante para o bom desenvolvimento da compreensão leitora, esse elemento essencial que garante ao discente posicionar-se diante dos questionamentos sociais, proporcionando um diferencial entre os demais leitores e permitindo-lhe interagir satisfatoriamente dentro de uma sociedade leiturizada, que exige do indivíduo envolver-se diante das situações comunicativas que requerem leitura e compreensão. Analisar a imagem e a escrita ajuda a estabelecer uma relação de sentido, o que exige do leitor uma postura diferenciada diante do texto. A necessidade desse estudo surgiu a partir da percepção de que a influência e a divulgação de textos verbo-imagéticos, nos dias atuais, principalmente, têm maior ênfase no meio social. Além disso, há ainda muitos caminhos para desvendarmos no que tange às relações de construção de sentido a partir dos elos estabelecidos entre linguagem verbal e não verbal.

Dessa forma, de acordo com Kleiman (2002), quanto mais o aluno tiver contato com diversos tipos de textos, maior será seu conhecimento linguístico e, conseqüentemente, maior será o conhecimento de mundo que ele terá. Ainda devido a diversidade textual, no decorrer do tempo, a imagem passou a ter significância dentro do contexto escrito, não bastando, atualmente, somente o letramento por meio da escrita.

Pela minha trajetória docente dentro da E.E.M José Joacy Pereira tive a oportunidade de exercer quatro funções distintas que contribuíram, pertinentemente, para o levantamento dessa pesquisa. Durante os 21 anos de trabalho docente exercido nessa instituição ocupei a função de professora, onde vivenciei e possibilitou-me verificar diretamente as dificuldades dos alunos com relação ao processo de aprendizagem. Já na posição de regente da multimeios, obtive um olhar que denotava um quesito importante para a compreensão do aluno, a leitura, nessa função percebi a resistência do aluno ao encaminhamento da leitura, fator esse considerado decisivo para compreensão.

Posteriormente, na função de coordenadora escolar estive mais próxima dos relatos dos professores que questionavam o não entendimento dos alunos sobre os enunciados que envolviam as atividades escolares e avaliações internas e externas. Ultimamente exercendo a função de regente do LEI (Laboratório Educacional de Informática) deparei-me com a necessidade do envolvimento dos alunos e professores a uma dinâmica comunicativa que exige de seus receptores uma atenção mais minuciosa e exploratória de cenas que envolvem textos verbo-imagéticos também no mundo digital. Essas circunstâncias foram questionamentos que encaminharam a investigação da pesquisa, analisando como mais preocupante os levantamentos dos professores com relação ao aprendizado compreensivo leitor dos nossos alunos.

Constatamos, a partir de discussões entre os teóricos da educação e docentes pertencentes ao ensino básico, um déficit do aluno em ler e compreender os textos trabalhados nas escolas. Pelos relatos proferidos nos momentos de troca de ações pedagógicas na escola, percebemos o baixo rendimento escolar dos alunos, dentre eles, a compreensão leitora, que foi apontada como uma dificuldade que interfere diretamente nos resultados escolares. Essa inquietação surgiu também das contribuições dos professores das demais áreas do conhecimento.

Outra contribuição que fundamentou a problemática da nossa pesquisa foi a análise dos resultados dispostos através dos dados fornecidos pelo SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará) que mostra o mapeamento dos resultados dos discentes em Língua Portuguesa e Matemática. Nosso foco de observação deteve-se sobre o resultado somente de Língua Portuguesa do ano de 2018. O resultado obtido mostra as médias atingidas a nível de Estado, nível de Crede e nível de Escola. Também tivemos como subsídio de análise o resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2017 que constata que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do ensino médio demonstram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa.. Os documentos citados encontram-se no anexo da pesquisa.

As avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), comprovam o baixo desempenho nacional quanto à aprendizagem em leitura. Os resultados dessas análises mostram que nossos alunos apresentam dificuldades em compreender informações, estabelecer conexões entre as partes do texto e realizar reflexões mais significativas que ultrapassem o texto apresentado.

Como professora da educação básica, busco realizar novas considerações sobre as estratégias pedagógicas em sala de aula que venham favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras, observando a persistência na dificuldade de compreensão de textos, fator esse percebido de forma considerável entre os alunos que estão concluindo o ensino fundamental. Diante dos relatos, colocamos na pauta de investigação a compreensão leitora como elemento facilitador para o bom rendimento escolar. A base da observação dessa habilidade foi realizada através de atividades de compreensão do texto verbo-imagético existente no livro didático, recurso de aprendizagem mais próximo da vivência escolar de nossos alunos, tendo também apoio de textos complementares retirados de fontes diversas. Os sujeitos contemplados nas investigações foram os alunos do 1º ano do ensino médio.

Em nosso meio educacional é significativa o número de adolescentes que apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, ou fazem uma leitura muito fragmentada sem construção pertinente de significado. Esses jovens não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre as suas diferentes partes e nem de compreender as mudanças de linguagem. O interesse da pesquisa em investigar o texto verbo-imagético e a compreensão leitora surgiu diante da pouca exploração desse recurso textual em sala de aula, tanto pelo aluno, quanto pelo professor. O texto verbo-imagético quando analisado como instrumento pedagógico, valoriza a capacidade compreensiva leitora, por despertar e dinamizar o processo de aprendizagem dos alunos, por conta de sua diversidade comunicativa atrativa e direta. De tal modo, temos como objeto de estudo investigar a contribuição do texto verbo-imagético presente no livro didático e nos textos complementares como um recurso mediador para a compreensão leitora.

De acordo com Dionísio (2014), a multimodalidade textual é definida pela combinação entre diferentes modos de expressão para criar sentido. Dessa forma, a leitura torna-se uma grande influência para as práticas de construção de sentido e propicia os multiletramentos dos alunos. O texto verbo-imagético pode ser explorado como uma ferramenta no ensino não somente da língua portuguesa, como também das demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, os textos verbo-imagéticos exercem papéis fundamentais e são as principais ferramentas que os professores utilizam em sala de aula. Esses materiais oferecem aos professores os subsídios necessários para um trabalho diversificado através de diferentes textos que circundam o meio social. No entanto o aluno e o professor não estão familiarizados com esse gênero textual, deixando muitas vezes de extrair das informações as suas reais potencialidades comunicativas dentro do ambiente escolar.

A escola como instituição social responsável pela transmissão do conhecimento busca promover práticas leitoras que ofereçam discussões de assuntos que dialoguem com a realidade dos alunos. Essa aproximação com os fatos sociais que circundam suas vivências passará a ser significativa e usual, reafirmando a escola como meio gerador dos propósitos comunicativos. Diante disso, o aluno precisa reconhecer a necessidade de tornar-se um leitor competente e a escola precisa ser a gerenciadora responsável pelo aperfeiçoamento dessa condição de letramento.

É preciso que os alunos estejam envolvidos em constantes atividades de leitura, que firmem uma relação de diálogo com o contexto real de comunicação e de uso da língua. Nessa perspectiva, a escola deve ser uma aliada da formação de leitores, pois a inclusão dos textos verbo-imagéticos nas aulas de língua portuguesa possibilita um aprimoramento da compreensão leitora, acionando as habilidades cognitivas necessárias para entender os sentidos dos textos.

Considerando os textos verbo-imagéticos como meios sociointeracionistas com os quais os alunos se encontram em constante envolvimento na sala de aula, e fora dela, podemos inferir que o exercício de compreensão de textos verbo-imagéticos pode auxiliar na apropriação da compreensão leitora dos alunos, tornando-os leitores mais críticos e autônomos. Pelas inquietações geradas pelos relatos dos professores que compõem o quadro docente da E.E.M José Joacy Pereira, por acolher essa demanda proveniente do 9º ano do ensino fundamental e, a partir dos resultados das avaliações externas e internas, diante da proficiência leitora, chegamos à motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa, que tem como objetivo geral investigar a contribuição da composição textual verbo-imagética para a compreensão leitora dos alunos do 1º ano do ensino médio.

Para obtenção mais precisa do objetivo geral, desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos: a) Analisar a dinâmica das atividades aplicadas pelos professores a partir dos textos verbo-imagéticos como meio de aprimoramento da compreensão leitora; b) Estimular o discente à resolução de atividades que o envolvam como agente participativo do processo enunciativo diante do texto verbo-imagético; c) Identificar as principais dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 1º ano do ensino médio por meio do texto verbo-imagético.

Os pressupostos teóricos desta pesquisa se apoiam no estudo de Kato (1985), Allende (1987), Solé (1998), Kleiman (2007), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2013), Oliveira (2014) no campo da compreensão leitora; e em Kress e Van Leeuwen (2004), Dionísio (2011) no campo da Gramática do Design Visual – GDV. No primeiro momento da fundamentação teórica realizamos uma abordagem temática sobre a compreensão leitora e seus percursos cognitivos geradores de

ressignificações dos sentidos dos discentes quando colocados diante de uma composição textual verbo-imagética.

Reforçando a contribuição sobre o tema, enfatizamos a importância das inferências, conhecimentos prévios, estratégias de leitura e horizontes de compreensão como elementos que compõem os caminhos supostamente necessários para desenvolver da compreensão leitora. Esses assuntos foram embasados em Solé (1998), Kleiman (2007), Marcuschi (2008) e Oliveira (2014). É importante verificar a presença do texto verbo-imagético que compõe o conteúdo do 1º ano do ensino médio. O objeto de investigação, como já exposto anteriormente, pretende verificar como o texto verbo-imagético é explorado e contribui para a apropriação da compreensão leitora do aluno.

O trabalho está dividido em 4 capítulos. No primeiro, denominado “O universo da compreensão leitora”, abordamos a importância da compreensão leitora em todos os processos comunicativos. Expomos teoricamente as contribuições dos estudiosos que dedicam/dedicaram suas realizações acadêmicas às práticas de inferências, à exploração de conhecimentos prévios, de estratégias de leituras, para avaliar os horizontes de compreensão leitora. Dentre os estudiosos, destacamos Solé, Kleiman, Koch, Marcuschi e Oliveira.

O segundo capítulo dedica-se às questões relativas ao texto verbo-imagético. Nele, foi apresentada a importância da complementaridade dos elementos textual e visual para compor a compreensão do leitor. Dionísio (2010) ressalta que a imagem não é mais um mero elemento ilustrativo, mas um quesito construído pelo produtor com uma carga expressiva de significações ideológicas capaz de exprimir informações não expressas no texto escrito.

No decorrer do capítulo, tratamos também das metafunções da Gramática do Design Visual-GDV, discutidos por Kress e van Leeuwen, e discorreremos mais detalhadamente sobre a metafunção composicional e suas especificações - categoria selecionada para referenciar a análise da compreensão leitora.

O terceiro capítulo aborda as questões metodológicas, discorrendo sobre a natureza da pesquisa-ação, o cenário de observação, os participantes da pesquisa, das narrativas das intervenções e a análise dos resultados. O quarto capítulo contempla as considerações finais sobre as percepções observadas no decorrer da dissertação.

## 2 O UNIVERSO DA COMPREENSÃO LEITORA

### 2.1 O que é a compreensão leitora?

O ato de compreender, conforme as contribuições de Allende (1987), Kleiman (1992), Solé (1998), Silveira (2005), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008), Nascimento (2014), e demais estudiosos, envolve processos e percursos cognitivos que auxiliam os leitores a desvendarem implícitos advindos de elementos que surgem das alterações nas tessituras do conhecimento, ou seja, de quando modificamos e reelaboramos as estruturas de conhecimento que o indivíduo tinha antes de entender uma nova informação. Conforme Solé (1998, p.40), o conceito de compreensão leitora relaciona-se a intervenções de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está dito em uma página.

É comum ouvirmos dizer que estudantes do ensino fundamental e médio leem, mas não conseguem entender o que estão lendo. Partindo desse princípio de investigação, observa-se que, para ocorrer a compreensão leitora, é necessário executar inicialmente o mecanismo de decodificação, mas há controvérsias: uns dizem que as inferências vêm ao mesmo tempo que a decodificação, ou antes, às vezes. Esse processo é elementar para o reconhecimento das letras, palavras e frases, no entanto, isso resulta em uma construção sem reflexão sobre o que foi lido. Posteriormente, no decorrer da fundamentação teórica, foram detalhados os processos e percursos da compreensão leitora, mostrando a importância dos esquemas cognitivos e sua relação com as intenções dos leitores.

Dentro do embasamento teórico, em particular com apoio nas contribuições de Solé (1998) e Kleiman (2007), foram especificados os esquemas cognitivos (conhecimento prévio, inferência e esquema) como fonte de armazenamento de informações que auxiliam o leitor a interagir com o texto, com os processamentos mentais decorrentes das suas leituras. Diante das perspectivas oriundas das leituras, o texto com que o leitor se defronta passará por influências que criam novos significados para ampliar sua compreensão leitora, a partir, por exemplo, da apreensão das representações de imagens. A pesquisa tem como objetivo verificar a contribuição do texto verbo-

imagético como elemento colaborador para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos dos 1º anos da E.E.M. José Joacy Pereira, no município de Aratuba-CE.

Percebe-se que, para compreender um enunciado, é necessário um esforço mental de construção de significados que traga mudanças ao pensamento do leitor e que não se restrinja somente a tirar informações objetivas e reconhecer palavras dentro de um texto. O processo remete à necessidade de trabalhar um texto de forma interativa, criando um elo entre leitor / texto /autor. Segundo Kleiman (1992):

A leitura é um processo integrativo entre autor, texto e leitor. Nesse processo, parte da informação que o autor deseja compartilhar será lida e a outra parte inferida pelo leitor, através da atividade dos conhecimentos prévios armazenados na memória, sob forma de esquemas socioculturais vivenciados pelos leitores. Estes últimos serão ativados na mente do leitor à medida que este for lendo o texto explícito e percebendo as nuances dos implícitos, oferecidos pelas pistas do autor. E, assim, contempla-se uma leitura geradora de significados, em que autor e leitor interagem mediados pelos textos. (KLEIMAN, 1992, p.34)

Marcuschi (2008) postula que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivamente completo”. Compreender é aventurar-se no pensamento do outro, trazendo para si informações que se inter-relacionam com os conhecimentos já preexistentes de suas leituras passadas, sendo sua adição divergente para cada leitor. Para o referido autor, a experiência será sempre um caminho para a construção de sentido, para nós, leitores. A condição de efetivo uso da língua cria um elo de construção de sentido, alicerçando-se em seus registros de leituras anteriores. Subentende-se para o autor que, quanto mais envolvimento, compartilhamento entre autor e leitor, melhor ocorre o processo de compreensão leitora. Com essa percepção, conclui-se que:

A prática da leitura é um processo dinâmico em que o leitor deve usar de seus conhecimentos prévios, experiências, esquemas mentais, para estabelecer relação com o outro através do texto, conforme o desenvolvimento e aperfeiçoamento de estratégias e habilidades cognitivas e metacognitivas, considerando que só existe leitura significativa do texto escrito se existir compreensão. (SILVEIRA, 2005, p.34)

No desenvolvimento da pesquisa, são discutidos os processos cognitivos que compõem a leitura e os caminhos para entendermos como os discentes formam suas habilidades leitoras. Destarte, a pesquisa busca reconhecer as estratégias cognitivas (inferências, horizontes de compreensão e conhecimentos prévios) e visuais (recursos multimodais) que são utilizadas pelos leitores durante uma atividade de compreensão leitora.

A apropriação dessas estratégias foi observada a partir da realização das atividades direcionadas aos alunos do 1º ano do ensino médio da E.E.M José Joacy Pereira, através dos textos verbo-imagéticos presentes no livro didático (doravante L.D) adotados pela escola e dos textos complementares que auxiliaram na análise das coletas dos dados. A partir da observação, constatou-se que os recursos visuais contribuem para o processo de expansão da compreensão leitora.

## 2.2 Os horizontes de leitura

Em sua obra *Produção textual, análise de gênero e compreensão*, Marcuschi (2008) “considera a leitura e a compreensão como um trabalho social e não individual”. Suas explicações convergem para as ideias de Allende & Condismarín (1987), Solé (1998) e Kleiman (2007), quando salientam a importância da compreensão leitora como um processo colaborativo que ocorre através da interação entre autor/leitor/texto. Conforme Koch e Elias (2006), o sentido do texto é construído na interação entre texto e sujeito.

Todo mecanismo de construção da compreensão leitora passa por linha de percepções sociais, culturais e históricas, em que o sujeito ativa seus conhecimentos e interage com o texto lido, atribuindo significado à leitura. Marcuschi (2008) expõe “que compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é muito mais uma forma de inserção no mundo e no modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade. Contribuindo com Marcuschi (2008), Kleiman (2004) afirma o seguinte sobre a leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, o uso da leitura está ligado à situação; é determinado pela história do participante do discurso; pela característica da instituição em que se encontra, pelo grau de formalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença na multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (2004, p.36).

Dando continuidade à discussão acerca do processo de compreensão, o autor coloca em questão a relevância do sentido literal, do contexto e da inferência, para dar sentido ao texto. Serão ressaltadas significações sucintas sobre esses pontos para o seu melhor aprofundamento sobre o

assunto. Partindo das divergências dos autores com relação ao termo *sentido literal*, Marcuschi (2008, p.168) posiciona-se afirmando que é um termo de “sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais”.

O autor alega que o sentido literal se vincula a vários sentidos literais da palavra, não podendo particularizar sua significação. É no uso efetivo da língua que construímos seu significado. É nessa troca de informação que o leitor se torna o agente transformador e colaborador dos sentidos textuais. Com relação à aplicabilidade do contexto, o autor toma como base para sua fundamentação as contribuições de Dascal e Weizman (1987) e Koch e Elias (2012), sendo que, na primeira perspectiva, os autores consideram o contexto como um elemento das operacionalizações cognitivas, modelo integrado do texto, com funções harmoniosas.

Koch e Elias (2012, p.89) já afunilam o conceito sobre o contexto e julgam que equivale a “tudo que de alguma forma contribui para, ou determina a construção do sentido”. Esse conceito é condizente com o dos demais pesquisadores da área, que serão citados na fundamentação teórica, quando tratam de compreensão leitora. Quanto à inferência, o autor posiciona-se de acordo com Schnortz e Strohner (1985, p.8): “uma inferência é a geração de informações semânticas novas a partir de informações semânticas velhas num dado contexto”, reforçando as inferências no processo da compreensão leitora.

No desenvolvimento da sua obra, Marcuschi (2008) explora um quadro, posteriormente exposto, que reforça os percursos percorridos pelo leitor na construção do nível da compreensão leitora, sendo essa sistemática intitulada “horizontes de compreensão”, com apoio da colaboração de Marcelo Dascal. Conforme o autor, nossas habilidades leitoras surgem a partir das manifestações comunicativas nas quais interagimos socialmente e das situações de intenções comunicativas, que, integradas aos três aspectos expostos anteriormente (inferência, estratégias de leitura e conhecimento prévio), colaboram para a apropriação da compreensão leitora.

### **2.2.1 Aspectos cognitivos da compreensão leitora**

Diante dos questionamentos sobre a compreensão leitora e seus efeitos entre leitor/texto, daremos ênfase ao corpus da pesquisa com as contribuições de Ângela Kleiman referentes aos

aspectos cognitivos da leitura. Inicialmente, a autora coloca em discussão a pergunta: “podemos ensinar a compreensão leitora?” Conforme o posicionamento da autora, a compreensão leitora não pode ser ensinada para o leitor, porém, dentro do contexto escolar, cenário que será extensão da pesquisa, a autora observa que o professor é elemento facilitador e participativo no processo de aprendizagem junto ao aluno. Kleiman (2004) menciona o professor como um agente de interação que pode ter muita influência sobre o processo cognitivo da compreensão leitora e como um articulador das estratégias de leitura que trilham os percursos para alcançar o desenvolvimento da habilidade leitora no aluno, objetivando descrever os vários aspectos que constituem a leitura e seus múltiplos vieses.

Sabe-se que, para ocorrer o processo da compreensão leitora, é necessário ativar a construção e a reconstrução de significado, alicerçando, assim, o dinamismo da interação entre leitor e texto. Kleiman (2007) coloca como evidência para a compreensão leitora o resgate do conhecimento prévio que o leitor traz por suas leituras. O conhecimento prévio é uma das bases principais para efetivar a compreensão, pois envolve os registros e captações dos níveis do conhecimento linguístico, textual e de mundo de que o leitor necessita para executar uma leitura.

Kleiman (2007) sugere 3 níveis de conhecimento que auxiliam o processo de compreensão. A exposição ocorrerá de forma concisa, porém fundamental para o embasamento sobre sua funcionalidade para o leitor. Seguem as definições:

- Conhecimento linguístico - É o conhecimento implícito que implica saber o vocabulário e regras da língua e seu uso. Um dos fatores que prejudicam a compreensão no nível linguístico é o próprio desconhecimento do significado das palavras, que se torna um empecilho para compreender. Essa observação levantada por Kleiman (2007) é notória para os professores, quando testam as leituras proferidas pelos alunos, quando solicitados. A quebra dessa continuidade na fluidez da leitura, por motivos do desconhecimento das palavras, embarreira e dispersa a concentração do aluno, resultando assim na falha da compreensão.
- Conhecimento textual – Esse nível é o eixo precursor da Compreensão Leitora, pois conhecer a diversidade textual amplia as possibilidades contextuais. Quando o leitor tem um conhecimento das estruturas textuais e dos tipos de discursos, aumentam suas expectativas em relação aos textos lidos.
- Conhecimento de mundo ou enciclopédico – É quando ocorre o resgate de

informação do leitor, que recapitula o que podemos capturar das informações dos diálogos realizados diariamente. Esse aspecto reafirma que nossa memória é um repositório de conhecimento do qual extraímos informações constantes no momento da interação entre texto /leitor. A retomada e as conexões entre os conhecimentos prévios garantem ao leitor atingir um bom processo da compreensão leitora. De acordo com a autora,

A estruturação das informações que colhemos através do conhecimento linguístico, textual e conhecimento de mundo o denominamos de esquemas. Quando ativamos o conhecimento prévio saímos da condição de sujeito passivo, sem expressividade de construção de significado sobre o texto lido (KLEIMAN, 2007, p.28)

Por meio dos conhecimentos prévios que englobam os níveis linguístico, textual e de mundo, realizamos uma análise das expectativas de leitura. Kleiman (2007) reafirma que mutualizar a prática do conhecimento prévio entre leitor e texto é desfazer a particularidade da leitura. Quando não ocorre a permuta das ideias, particularizamos as ideias do autor, o que resulta na reprodução das suas informações, porém, com o desencadeamento das ideias, recriamos novos sentidos para o texto.

Para que essa interação ocorra, temos que analisar o papel que a escola desempenha no processo de leitura dos alunos. Conforme revelam as pesquisas sobre Compreensão Leitora, a escola mostra algumas falhas no momento da execução do percurso da leitura, principalmente, quando não explicita ao aluno o objetivo com que se lê. Apontar os propósitos da leitura, conforme afirma a autora, resulta em boas expectativas para os sujeitos envolvidos na ação.

Quando estabelecemos objetivos para alcançar um resultado, estamos colocando em prática as estratégias metacognitivas. A funcionalidade das estratégias metalinguísticas ocorre em ações que requerem definições do tempo para execução, ou a avaliação da assimilação de assuntos estudados. Metacognitivar a leitura é avaliar o próprio conhecimento, ou refletir sobre ele. Percebe-se na escola que a leitura não é trabalhada para gerar novos sentidos (significados) para o leitor, mas sim, na maioria das vezes, observa-se a mera decodificação na leitura de um texto.

Compreender, apoiado em objetivos, abre caminhos para a formulação de hipóteses. Esse elemento é o caminho para o trato compreensivo do leitor. Para chegarmos ao nível de uma boa compreensão leitora, não devemos descartar o eixo basilar para sua execução, a decodificação, processo de reconhecimento das palavras. Quando estamos aptos à leitura somos guiados pelo conhecimento prévio e pelas hipóteses. Segundo Kleiman (2007, p.109), “formular hipóteses levará

o leitor a produzir temas e quando predizemos estamos exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão”.

Analisar o texto como uma teia de conexão de dados entre palavras auxilia no processo de desenvolvimento de estratégias que norteiam o entendimento do texto. Entre os elementos textuais que compõem a leitura, temos os aspectos contextuais e cotextuais. Os elementos que mais colaboram para a Compreensão Leitora são os elos coesivos. A coesão são recursos textuais que conectam ideias permitindo ao leitor tramar a continuidade do texto. Essa ação contínua que fortalece as ideias é chamada de estratégia cognitiva. Complementando a explanação, destaca-se:

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente sendo então, considerado uma estratégia cognitiva de leitura. As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que estabelecem as sequências do texto. (KLEIMAN, 2007, p.50)

A autora declara que outro fator importante para uma boa compreensão é a organização do parágrafo dentro do texto. Esse é o ponto primordial para que o leitor tenha êxito no processo da Compreensão Leitora. Outro ponto também observado como colaborativo para compreensão leitora são as coesões, que incluem os fenômenos das microestruturas e superestruturas textuais, embora com funções distintas. Kleiman (2007) nos diz que “as microestruturas representam os elos coesivos que favorecem a sequência do texto, enquanto a superestrutura exerce a função (marcas) abstrata”.

Os meios interativos de leitura textual são recursos linguísticos existentes e utilizados pelas pessoas e que favorecem a possibilidade de interferir na compreensão do outro, como leitor de suas explicitações. O uso da linguagem garantiu essa interação entre autor e leitor via texto. Nessa interação, o leitor constrói e reconstrói novos sentidos para o texto, saindo do patamar de sujeito inativo na interação.

Percebe-se, como sujeitos comunicativos e interativos, que sempre devemos aliar os conhecimentos prévios, pois constituem os percursos que geram feedbacks necessários para a desenvoltura da leitura. Julga-se que o conhecimento prévio é somente a carga de informações pautadas em leituras realizadas no decorrer das interações do leitor, mas Kleiman (2007) adverte

que essa perspectiva se forma de fatores colaborativos, pertinentes a um trabalho direcionado pelo professor, que tem em mente essa concepção de conhecimento prévio.

### 2.2.2 A inserção das atividades de leitura

Terzy (1997), em parceria com os pesquisadores Dunkin (1970,1996), Beck (1973), Mckel, Brzeinski e Henrison (1996), defendem a necessidade da introdução da leitura antes da 1ª série do ensino fundamental, pois essa ação é ponto determinante que propicia o bom desenvolvimento leitor. A inserção da criança no mundo letrado é uma influência significativamente positiva no seu progresso em leituras nas suas séries iniciais. Outro aspecto abordado pela autora como fator determinante no processo leitor é a habilidade da decodificação. Segundo Lesgold et al. (1996), quanto mais velocidade a criança desenvolve na decodificação, isso nas séries iniciais de ensino, mais aumenta sua chance de compreender o que lê e cria significado sobre o texto.

Como propõe Terzy (1997), diante das contribuições dos autores citados, toda essa perspectiva de conceder à criança a proximidade com a leitura já nas séries iniciais também converge para as indagações anteriormente mencionadas por Marcuschi (2008) e Kleiman (2007), quando abordam a necessidade do conhecimento prévio para iniciação da leitura, pois, mesmo dando os primeiros passos no mundo da leitura, o ser humano necessita ponderar sobre suas percepções. O ensino isolado da palavra fora de um contexto significativo impede o desenvolvimento da leitura nas crianças.

Lemos (1984) expõe que “privar a criança do conhecimento prévio da leitura antes da 1ª série é um dos indicadores do insucesso escolar, pois o professor está desconsiderando a aquisição do saber para construção de outros saberes”. Terzy (1977) segue o desenvolvimento do modelo estratégico de Van Dijk e Kintsch (1983), o qual consideram um norte para o estudo realizado, por consolidar uma proposta sociointeracionista. Até meados de 1977, Van Dijk e Kintsch detinham-se em um modelo estruturalista e viam a leitura como um processo governado por regras. No modelo estratégico, a leitura é considerada em seu aspecto global, como um processo não orientado por níveis que interagem em constante *feedback*. (SPIRO et al,1980, KLEIMAN,1983).

O nível de processamento do leitor é coerente com seu propósito de leitura. As informações

podem ser canalizadas em ordens diferentes, pois dependerá do conhecimento de que dispõem. Van Dijk e Kintsch (1993) estabelecem dois pressupostos que norteiam a compreensão leitora: os cognitivos e os contextuais. Essa classificação será disposta inicialmente pelo pressuposto cognitivo e posteriormente pelo contextual.

- Pressupostos Construtivistas - quando o leitor constrói uma representação mental de eventos lidos. Essa construção de efeitos na memória constitui a compreensão.
- Pressupostos Interpretativos – o leitor não constrói uma representação dos dados linguísticos, mas a interpretação desses todos.
- Pressupostos on-line – é a construção de um significado para os dados utilizados como input, dá-se on-line com o processamento de dados.
- Pressupostos Pressuposicionais – esse efeito ocorre com o processamento e a interpretação de dados vindos das bases externas e internas, cognitivas: conhecimento prévio, experiências e propósitos.

A ordem do processamento para alcançar a compreensão leitora não ocorre de forma fixa, mas sim através das utilizações das variadas informações. Conforme sua necessidade, o leitor utiliza estratégias diferentes com propósito de construir representações mentais que o auxiliam na Compreensão Leitora. Outro pressuposto necessário na construção da Compreensão Leitora é o nível contextual. Van Dijk e Kintsch (1993) especificam “que as situações discursivas se apoiam nas expressões socioculturais. Esses processos se constituem através da funcionalidade pragmática, interacionista e situacional”. Serão expostos os pressupostos contextuais formulados por Van Dijk e Kintsch.

- Pressuposto de Funcionalidade – Nessa etapa, o leitor faz a interação da dimensão social e cognitiva, construindo assim uma representação mental não apenas no texto, mas também no contexto social.
- Pressupostos Pragmáticos – Nesse aspecto, estão as representações para possíveis atos de fala no texto.
- Pressupostos Interacionais – Nesse nível, o leitor interpreta o discurso com um ou mais atos de fala.
- Pressupostos Situacionais – No nível situacional, o processo do discurso se condiciona a normas, valores, atitudes e convenções sobre os participantes e sobre as suas

interações numa dada situação.

Terzy (1997) expõe que o processo de compreensão em que une representações dos atos da fala, das interações comunicativas e situações como um todo. Essa representação interage estrategicamente com a compreensão do discurso em si. A partir dessa afirmação, percebe-se que a compreensão não é uma mera construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas parte de um processo interativo no qual o leitor interpreta, ativamente, as ações do autor.

No decorrer da análise diante das experiências vividas com as crianças, a partir da apropriação da leitura, foram realizadas ações pedagógicas orientadas pelos professores que os iniciavam no meio leitor. Os relatos demonstraram que as crianças entram no mundo da leitura por meio da decodificação, mecanismo básico para todo iniciante da leitura, porém sua permanência no estágio da decodificação sem construir significado no avanço das etapas da leitura nos permite discutir a necessidade da construção do sentido da leitura para o leitor.

Desvincular o leitor do padrão reprodutor da leitura desenvolvido na escola é vivência que necessita ser repensada. As reproduções de metodologias de leitura sem o desenvolvimento das interações geradoras de novos significados para o aluno afeta continuamente a dimensão leitora dos nossos alunos, principalmente, quando atingem estágios avançados da leitura e ainda não trazem participações efetivas no convívio pessoal e social. Essa realidade repercute diretamente sobre os elementos multimodais, como a imagem, elemento auxiliar que permite expandir as inferências no conjunto da compreensão leitora, sobretudo quando se trata de estruturas textuais pertinentes ao cotidiano do aluno em qualquer situação escolar e social, presentes em materiais impressos e virtuais.

Na concepção de Lartz e Mason, a compreensão leitora propõe:

[...] que a compreensão inicial da escrita se dá em dois passos. O primeiro consiste na observação das ilustrações e associações e estabelecimentos de relações de objetos e eventos conhecidos e o segundo no estabelecimento de relação entre os objetos representados na ilustração, a representação dos mesmos na linguagem oral e a representação gráfica que o acompanha. (LARTZ; MASON,1989,P.63)

Essa descontextualização entre texto impresso e imagético nas atividades escolares evidencia resultados abaixo do esperado por nossos alunos diante das exigências das avaliações

internas e externas a que são submetidos. Diante das perspectivas das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, temos que mediar sua atuação em atividades, nas quais executem práticas que envolvam as sugestões dos autores para o uso das estratégias de leituras, das inferências e da importância do conhecimento prévio como mecanismo de resgate do saber adquirido através do contato com a leitura trilhada. Isso proporciona novos caminhos para a associação dos elementos da superfície textual a elementos de seu contexto, quando explorado nos bancos escolares e futuro percurso acadêmico.

### **2.2.3 A interação com os conhecimentos prévios**

Os fatores da Compreensão Leitora serão analisados pelos autores Allende e Condemarín que contribuíram para fortalecer a reflexão sobre a mesma através dos seus efeitos sobre o desenvolvimento do sujeito leitor. A leitura no seu patamar de compreensão pode ser considerada um fenômeno complexo, em constante transformação. Essa peculiaridade de mudança requer bastante cuidado por parte do pesquisador quando analisa as estratégias e técnicas para medir a compreensão leitora.

As leituras referentes à Compreensão Leitora dadas pelos autores solidificam os princípios norteadores da Compreensão Leitora, resultando em justificativas que concebem o processo de compreensão leitora como a reconstrução, por parte do leitor, do sentido dado pelo autor. Entende-se que, para compreender uma leitura, não basta que o emissor codifique uma mensagem que o receptor, por manejar o mesmo código, possa decodificar, pois, segundo os autores:

O fenômeno é bastante complexo, sobretudo no caso de a comunicação existir. O emissor, apelando para um conjunto de códigos que ele maneja e para o patrimônio dos seus conhecimentos, produz uma mensagem, num determinado contexto que poderíamos chamar de circunstâncias da emissão. Às vezes, o autor só se propõe a expressar e não leva em conta nenhum tipo de receptor. (ALLIENDE; CONDEMARIN, 1987, P.121)

A compreensão de um texto ocorre quando o receptor consegue interagir com as informações preexistentes oriundas das suas leituras anteriores, de seus conhecimentos prévios. Allende e Condemarín (1987) relatam que isso ocorre com mais frequência com a comunicação oral, em que a mensagem não se transforma em texto independente do autor, e as circunstâncias de emissão e recepção coincidem. Porém, há diferenças na compreensão entre as circunstâncias de

escrita e de leitura. Cada leitor difere em suas compreensões.

Cada vez que um leitor lê algo, ele forma um esquema mental. Um esquema inicial pode alternar-se constantemente e tornar-se mais preciso. Muitas vezes, o texto altera profundamente o próprio esquema do leitor. O leitor, quando inicia seu processo de composição para alcançar a compreensão leitora, ampara-se de fatores particulares produzidos pelo próprio leitor, sendo esses elementos compostos pelo código, pelos esquemas cognoscitivos, pelo patrimônio cultural e pelas circunstâncias de leitura.

Será feita uma breve exposição dos quatro fatores que constituem as etapas da composição da compreensão leitora. Caminhos semelhantes aos fundamentos teóricos abordados por Kleiman (2007) “quando considera os conhecimentos prévios como percursos cognitivos para compreensão leitora”. Os fatores da compreensão provenientes do leitor serão abordados com mais precisão a seguir:

- Código do leitor - o primeiro passo para uma boa compreensão leitora é o domínio do linguístico. Esse fator pode ser representado através das seleções de palavras novas que enriquecem o vocabulário do leitor. O processo de assimilação desses novos registros ocorre com o suporte da leitura. Quanto maior for o desconhecimento do código linguístico do leitor, maior o grau de dificuldade do leitor no processo de compreensão leitora.
- Os esquemas cognoscitivos do leitor - o progresso da compreensão leitora ocorre quando o manejo do leitor sobre o código linguístico é reconhecido. Esse reconhecimento é proveniente do exercício da leitura, então quanto mais o leitor possuir o hábito da leitura, mais código ele terá adquirido, viabilizando sua interação com o texto lido.
- O patrimônio cultural do leitor - as informações apreendidas pelo leitor através da leitura formam seu patrimônio cultural. A leitura fornece conhecimento, informação e interesse, conforme já exposto. O embarreamento, ou não, dos conhecimentos prévios proporcionará o sucesso ou insucesso do leitor no momento da compreensão leitora.

Alliende & Condemarín reforçam o arcabouço teórico sobre a temática Compreensão Leitora já referenciadas no estudo. Suas contribuições ressaltam que as circunstâncias sociopolítico-cultural e histórica do leitor são fatores determinantes para a compreensão leitora. Esse elemento é outro fator engatilhador da Compreensão Leitora, que colabora para entendermos as dificuldades enfrentadas dentro da ambiência escolar e nos remete ao questionamento sobre o

trabalho pedagógico desenvolvido para a Compreensão Leitora, pois é o ponto relevante dos PCN's e BNCC, que repercute nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas séries do Ensino Médio.

#### **2.2.4 A compreensão leitora em textos verbo-imagéticos**

Oliveira (2014) em sua pesquisa, objetiva analisar a interação entre o homem e o mundo através dos signos linguísticos e não linguísticos. A base de sua investigação concentra-se no emprego do texto multimodal, através da referenciação como recurso linguístico que norteia o processo da Compreensão Leitora. Segundo Koch e Travaglia (2006), o texto deixa de ser visto como elemento isolado e passa a ser visto como uma construção interacional, comunicativa e social.

De acordo com as perspectivas da linguística textual, os textos multimodais constituem uma composição visual em que se destacam elementos (pistas) de cenários estáticos ou dinâmicos, que auxiliam os participantes na captação x construção da referenciação como suporte para a compreensão leitora.

Constata-se que textos multimodais são gêneros facilitadores do conhecimento, porque sua carga de sublimação comunicativa e interacional, aliada a estratégias e leitura, fortalecem as afirmações de Marcuschi (2008), Kress e Van Leuwen (2004). A disponibilização dos textos multimodais na ambiência escolar é pouco explorada, distanciando-se objetivamente das intenções do estudo estruturado pela Gramática do Design Visual (GDV).

O meio social em que estamos inseridos fornece múltiplas sugestões de interações comunicativas, sendo o recurso tecnológico o mais marcante e presente atualmente nos espaços escolares, familiares e sociais. Encaminhando para o recorte da pesquisa, o ambiente escolar será o cenário de análise das influências da G.D.V, que tem suporte de estudo os textos multimodais e sua aplicação.

Sabemos que compreender na contemporaneidade é incluir na sua construção de sentidos novos recursos multissemióticos geradores de significações. Os avanços tecnológicos e suas incorporações aos meios comunicativos propiciaram integrar novas possibilidades de pesquisas acadêmicas quanto à temática sobre a compreensão leitora. A junção de meios ilustrativos

(imagem, som, cor, gráficos...), porém com carga social, histórica e culturalmente representativa, resulta em estudos que priorizavam a imagem como objeto discursivo carregado de sentidos para o leitor.

Halliday (1994) desenvolveu dentro do estudo da Semiótica Social critérios para a construção de uma Gramática Sistêmica Funcional (GFS), mas sua percepção sobre as mudanças comunicativas em torno da linguagem defende que modos semióticos devem ser considerados na dimensão social da linguagem. A essa nova necessidade da releitura do cotexto verbal e da imagem simultaneamente, fomos impulsionados a incorporar sua contribuição para a condução da compreensão leitora para o leitor.

A dinamicidade das representações da imagem como meio de linguagem, proposta por Kress e van Leeuwen (2006), confirma que as imagens presentes nos textos não são meros adornos, elas contribuem sobremaneira para a construção dos sentidos dos textos nas questões de compreensão leitora. No desenvolvimento deste trabalho, tentaremos comprovar que é necessário que a leitura seja trabalhada para além do texto verbal. Para Callow (2005, p.18), estamos em plena era da cultura visual, e, portanto, é preciso aprender a ler, interpretar e posicionar-se diante das produções e consumos de textos visuais, conforme fazemos com os textos lineares tradicionais trabalhados nas escolas.

Os meios de acesso à leitura (verbal, não-verbal ou mista) perfazem os mesmos percursos dos processos de assimilação dos conhecimentos tradicionais. Considera-se que o leitor se apropria da análise, avaliação e compreensão do texto com o qual interage. No subitem Linguagem e leitura, Geraldi (2000) considera 3 concepções para apreensão da linguagem: 1) como expressão do conhecimento, 2) como instrumento de comunicação e 3) como forma de interação.

A análise da linguagem como expressão do conhecimento enquadra-se na linha que supõe que não nos expressamos bem, porque não pensamos bem, deixando em desfalque os aspectos socioculturais que envolvem a linguagem. O outro aspecto, a linguagem como instrumento de comunicação, coloca a língua como um meio integrativo, do qual o leitor tira informações para seu universo de conhecimento. Findando esta primeira parte, temos a concepção da linguagem como interação. Nessa abordagem, o sujeito é visto como agente proativo na interação.

O indivíduo cria uma conexão que estabelece troca de informação baseada na reflexão, contribuindo, assim, de forma reconstrutiva, para o sentido do texto. Dentro do *corpus* da pesquisa,

a autora discorre sobre a importância do conhecimento prévio como mecanismo que auxilia o leitor no momento da interação com o texto, pois os elementos que trazemos do nosso campo de vivência sugerem contribuir para a construção do sentido textual.

O leitor, para garantir sua apropriação e compreensão da leitura, necessariamente executa estratégias de leitura que subsidiam o *feedback* final entre texto/autor/leitor. Embora não obtenha o resultado esperado, ele formula novas estratégias de leitura. Solé (1998, p.69) afirma que a estratégia necessita de objetivo, planejamento de ações, avaliações e mudança. Então, para que ocorram todas essas etapas de execução de estratégias, dois processos são fundamentais: o cognitivo e o metacognitivo. Um ocorre no plano da inconsciência, sem reflexão. O outro encontra-se no nível da consciência, que proporciona ao leitor retomar o percurso entre a cognição e a metacognição, recriando e reafirmando a construção das ideias. O encaminhamento da pesquisa da autora também aborda os horizontes da compreensão textual realizados pelo leitor, como: concepção da leitura, concepção da linguagem, conhecimento do leitor e estratégias de leitura. Findaremos com os apontamentos de Marcuschi (2008), que estabelece os 5 horizontes da compreensão textual, especificando os estágios de interatividade entre texto/leitor.

Segundo o autor, os 5 níveis de *feedback* são: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. Essas orientações atestam a importância para a construção do sentido da compreensão leitora (Compreensão Leitora) e confirmam a importância das referências, que estabelecem âncoras para interpretações de elementos textuais que auxiliam e medeiam sua análise em textos multimodais. Percebe-se a importância da referenciação, que se apoia também nas imagens para a construção dos referentes. Referenciar, então, é uma busca dentro do circuito dos signos linguísticos que justifiquem o ancoramento de elementos que remetem à existência de aspectos mencionados anteriormente no texto.

Conforme contribuições de Mondada (1994) e Dubois (2003), Oliveira (2014) perfilou categorias de referentes (anáfora direta, indireta e encapsulamento) que viabilizam a construção de sentido pelos informantes. Quanto à referenciação e à multimodalidade, a autora fundamenta suas análises na não linearidade textual, afirmando que qualquer surgimento de um elemento inesperado pode propiciar a confirmação e a recategorização das referências. A pesquisa mostra que os referentes não se prendem aos textos de linguagens verbais e que professores de língua portuguesa

devem incluir, em suas práticas pedagógicas, estudos que abordem a multimodalidade em textos dinâmicos que estão cada vez mais presentes nos espaços escolares.

Considerando a importante relação entre contexto verbal e não verbal, Oliveira (2014, p.14-15) elaborou uma tese em que articula pressupostos teóricos da Linguística Textual, da visualidade e da compreensão leitora, para salientar a relevância da consideração dos processos referenciais na leitura. Os objetivos da autora consistiam em:

Analisar a construção referencial de um texto verbo-audiovisual com base em categorias da metafunção composicional na Gramática do Design Visual – GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Nossa hipótese básica é que os conhecimentos de mundo, interacionais (KOCH e ELIAS, 2006), bem como os elementos multissemióticos (cores, mudança de cenário, planos, saliência, enquadramento) serão utilizados pelos leitores no momento da compreensão de um texto verbo-audiovisual, uma vez que no texto analisado, Vida Maria, há várias personagens que atendem pelo nome de Maria, fato que dificultaria a identificação precisa da personagem. Tal fato levará o leitor a considerar as ocorrências materiais (elementos linguísticos, sonoros e imagens) em sua totalidade e poderá repercutir em diferentes modos de mencionar os referentes e de dar continuidade a eles.

Faremos aqui uma demonstração sobre a dinâmica executada por Oliveira (2014) para a coleta de dados e posterior análise sobre o curta-metragem (C.M) denominado “Vida Maria”, de Márcio Ramos. A autora utilizou o vídeo Vida Maria como instrumento de investigação e apelou também para entrevistas informais, estruturadas com base nas fundamentações teóricas de pesquisadores no campo da Compreensão Leitora e da GDV. O roteiro da sua coleta de dados ocorreu mediante a exposição do C.M junto aos sujeitos envolvidos pertencentes ao curso de Licenciatura em Ciências Exatas de uma Faculdade de Ensino Particular de Fortaleza. Oliveira (2014), posteriormente à apresentação do C.M, aplicou junto aos sujeitos investigados uma entrevista informal para verificar a percepção dos participantes. Seguindo assim, o pensamento de Minayo et al. (2010, p.62), quando cita que “a entrevista informal tem como finalidade coletar dados iniciais que permitirão uma maior aproximação com mais qualidade do objeto”. Sua análise dos dados coletados foi conduzida com base nos relatos dos entrevistados de forma individual.

Outro ponto relevante foi a apreciação realizada por Oliveira (2014) aos participantes da pesquisa, que, ao final da exibição do C.M, respondiam aos questionamentos da pesquisadora. A interação tinha como finalidade o refinamento das percepções sobre a compreensão leitora dos investigados. Seus questionamentos foram baseados nos estudos de Callow (2005), que desenvolveu uma pesquisa orientada na GDV de Kress e van Leeuwen (2006).

Para suas considerações, Oliveira (2014) fundamentou suas reflexões nas leituras sobre a compreensão leitora a partir de Kato (1995), Solé (1998) e Koch e Elias (2006), assim como nas

contribuições de Kress e van Leeuwen (1996) sobre a GDV. Para uma melhor compreensão da dinâmica aplicada por Oliveira (2014), apresentaremos uma das atividades executada pela autora que a subsidiaram na sua análise e forneceram dados para compor suas considerações ao final da pesquisa.

Apresentaremos uma imagem exposta na p. 93 de sua tese, cuja composição é constituída da imagem da capa do curta metragem Vida Maria. Vejamos a seguir.

**Figura 1 – Encarte Capa do curta Vida Maria**



**Fonte:** Filmow (2019)

A atividade é baseada na observação da imagem da capa do curta-metragem e na resolução de perguntas estruturadas por Oliveira (2014) para colher as percepções dos indivíduos envolvidos na pesquisa. As perguntas foram elaboradas fora do contexto pesquisado por Kress e Van Leeuwen (2006) e Solé (1998). As perguntas foram:

A partir do título "Vida Maria" e da imagem da capa, qual(is) a(s) temática(s) a ser(rem)abordada(s) no vídeo? Quais as pistas que o levaram a inferir sobre a temática abordada? Justifique. Quais os conhecimentos que contribuíram para você compreender as imagens apresentadas? Quais as imagens que lhe chamaram mais a atenção? Por quê? (OLIVEIRA, 2014, p.98-99).

As perguntas elaboradas pela autora não traziam influências dos assuntos abordados por Kress e Van Leeuwen (2006) e Solé (1998), pois tinham caráter abrangente e não envolviam os estudos sobre a metafunção composicional pesquisado pelos autores mencionados anteriormente. O efeito seria de uma sondagem livre para colher as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a cena exibida. As reflexões pós-análises serão fundamentadas nas leituras dos pesquisadores que contribuem no campo da compreensão leitora e da GDV, como Kato (1995), Solé (1998) e Koch e Elias (2006), Kress e van Leeuwen (1996), que especificamente analisam a participação dos elementos visuais (imagem, som...) como suporte da composição textual.

A análise dos dados coletados pela autora foi conduzida através dos relatos dos indivíduos de forma individual. Outro ponto relevante foi a apreciação realizada por Oliveira (2014) aos participantes da pesquisa, que, ao final da exibição do C.M, respondiam aos questionamentos da pesquisadora. A interação tinha como finalidade o refinamento das percepções sobre a compreensão leitora dos investigados. Seus questionamentos foram baseados nos estudos de Callow (2005), que desenvolveu uma pesquisa orientada na GDV de Van Leeuwen e Kress (2006), em que enfatizavam que os sujeitos participantes do processo comunicativo através das suas percepções seriam capazes de compreender a leitura da composição de um texto verbo-imagético que circundavam na escola e no meio familiar. Para suas considerações Oliveira (2014) consolidou suas reflexões nas leituras sobre a compreensão leitora a partir de Kato (1995), Solé(1998) e Koch e Elias (2006), junto as contribuições e Van Leeuwen e Kress (1996) sobre a GDV. Algumas das conclusões da autora são as seguintes:

Percebemos que no processo de construção dos referentes, tanto do perfil da personagem, como do local onde se passariam as cenas, acontece uma leitura no modelo descendente. Nossos leitores, de forma dedutiva, usam seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos em relação às características de pessoas que moram no sertão nordestino, bem como da configuração que compõem este tipo de região. Desta forma inferem, não linearmente, quem seriam os personagens e onde a história aconteceria. Durante a leitura, o leitor continuava valendo-se de estratégias para organizar as informações e ideias do texto e as relacionava ao seu conhecimento prévio para construir sua compreensão. (OLIVEIRA, 2014, p.107)

A Imagem 7, como todas as cenas retratadas no curta, por se tratar de uma imagem em movimento, o sorriso, o olhar de satisfação da personagem, o encantamento de Maria José ao rabiscar seu nome no papel, percebidos pelos leitores, só puderam ser compreendidos numa visão mais geral pelos movimentos que as cenas permitiram. O plano fechado contribuiu, pois, para os processos de acréscimo e de confirmação. Reforçamos que as imagens congeladas que ilustram nossa análise não conseguem dar conta dessas semioses, mas nos fazem crer, até o momento, que as categorias da GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006), podem ser também utilizadas na construção dos sentidos de textos

dinâmicos, como é o caso de nosso corpus. Mesmo sem conhecimento de tais categorias, em específico dos elementos da metafunção composicional, os leitores se utilizaram, sobretudo, dos princípios do enquadramento e da saliência. A análise realizada até o momento considera adequada a hipótese de que o arcabouço teórico da GDV, em destaque para os elementos de valor composicional, pode, sim, ser relevante para estudar, também, as imagens dinâmicas, como é o caso do nosso corpus: um curta-metragem, e permite tratar metodologicamente alguns dados visuais importantes para a introdução e retomada de referentes. (p.109)

A imagem 7, citada pela autora, não será apresentada no corpus da dissertação.

### **2.2.5 As estratégias de leitura**

O livro “Estratégias de leitura”, da pesquisadora Isabel Solé, apresenta os processos envolvidos na Compreensão Leitora e sua relação com a aprendizagem. Solé (1998) tem como base para seus estudos a perspectiva interacionista, como os demais autores que abordam a Compreensão Leitora e consideram a leitura um caminho de interação entre leitor e texto. A autora mostra que o leitor é um agente ativo e contribuinte. A contribuição para esse resultado final da Compreensão Leitora é proveniente dos objetivos que propomos para leitura.

Pressupõe Solé (1998) que, para todo desenvolvimento da leitura, temos como ponto de partida que objetivos devemos alcançar. Essa afirmativa está presente no livro de Kleiman (2007), que prioriza a leitura com objetivo e participação ativa do conhecimento prévio sobre o que está sendo lido. A autora afirma que as estratégias de leitura são ferramentas essenciais para formação de leitores autônomos e proficientes. Conforme Solé (1998), "as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados no planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-lo”

As estratégias são percursos e procedimentos, todavia são conteúdos de ensino, então precisam ser ensinadas para compreender o texto. Os procedimentos envolvidos nas estratégias de leitura são aspectos cognitivos, que se referem às aquisições de conhecimento; e aspectos metacognitivos, que refletem a capacidade de prevermos o nosso comportamento e o dos outros. As estratégias que devem ser ensinadas aos leitores, pois, são as que proporcionam o planejamento das tarefas.

Vale salientar que o importante não é fornecer uma diversidade de estratégias de leitura para o leitor, mas estratégias que sejam adequadas às suas necessidades para desenvolver a compreensão leitora. Solé (1998) elenca as perguntas que encaminham para a compreensão do que se lê:

- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, cabendo ao leitor responder às perguntas: que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
- Ativar e apontar os conhecimentos prévios relevantes da leitura para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre os conteúdos afins que possam ser úteis?
- Dirigir a atenção ao essencial, deixando informações menos importantes. Centrar as informações que encaminhem o leitor aos objetivos da leitura, direcionando as informações mais precisas para gerar as respostas.
- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante revisões, recapitulações e autointerrogação.

Promover a compreensão leitora no ambiente escolar é fornecer possibilidades de compartilhamento das formulações das previsões do que foi dito, elaborando perguntas sobre o texto, sintetizando as ideias através de *feedback* entre leitor e autor e esclarecendo possíveis dúvidas surgidas.

Com base em Solé (1998), serão expostas as três etapas que processam as estratégias de leitura. No primeiro momento, traçaremos os passos iniciais de preparação da leitura. A autora denomina de estratégias antes da leitura. Os procedimentos são: obtenção de ideias gerais; motivação para leituras, objetivo da leitura; revisão e atualização dos conhecimentos prévios; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulações de perguntas sobre o texto. No segundo momento, as estratégias durante a leitura são: tarefas de leitura compartilhada, ler, resumir, solicitar esclarecimento, prever, recapitular, formular hipóteses e identificar referências.

A última etapa aborda os processos das estratégias que podemos desenvolver depois da leitura, os passos são: indagar a ideia principal, realizar resumo e formular e responder perguntas. Considerando as reflexões sobre a fundamentação teórica de Solé (1998), é importante ressaltar que aprender a ler significa ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, saber encontrar sentido e interesse no texto.

## 2.3 As estratégias de leitura e a cognição

Antes de discorrer sobre as estratégias cognitiva e metacognitiva que norteiam o processo de leitura, temos que levar em consideração sempre a questão da priorização dos objetivos pretendidos com a leitura. Kato (1999) alerta para o fato de que o leitor necessita ter claros os objetivos para a realização da leitura, pois na ausência de uma finalidade definida ele dificilmente poderá controlar sua compreensão.

Complementado essa ideia de Kato (1999), Kleiman (2004, p.35) enfatiza que, quando lemos é porque outra pessoa nos manda, como acontece frequentemente na escola, nesses moldes estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem efeito para construção de significado e sentido para o leitor. As abordagens regulares utilizadas nas estratégias de leitura favorecem inferências para a compreensão do leitor, isto é, seus resumos, suas intervenções na reconstrução da escrita, enfim, seu manejo com o texto.

### 2.3.1 Estratégias Cognitivas

As estratégias cognitivas da leitura correspondem às operações realizadas automaticamente pelo leitor. Podemos relacionar o processo estratégico cognitivo com o ato de decodificação de um texto, em que o aluno prossegue sua leitura somente baseado no reconhecimento das estruturas gramaticais menos complexas. Kato (1999, p.102) afirma que as estratégias cognitivas regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, sugerindo existir conhecimentos suficientes pelo sujeito que permitem as automatizações das ações. Uma exemplificação prática que se verifica no processo da execução da estratégia com o aluno com dificuldade no processo da compreensão leitora ocorre, conforme Corso (2004, p.4. *apud* BACK E BROWN, 1994, p.353) expõe, da seguinte forma:

Os leitores que encontram mais dificuldades não percebem a possibilidade de parar a leitura e checar a própria compreensão, têm dificuldade de resumir, pois não têm informação a incluir, não usam contexto para descobrir o significado de palavras novas, acreditam que a ideia principal do parágrafo é a primeira frase e que resumir é descrever tudo o que é possível lembrar da história. (CORSO, 2004, p.4. *apud* BACK E

BROWN,1994, p.353)

Necessariamente, todo leitor possui a habilidade cognitiva para aprender, conseqüentemente, o que falta, conforme vivências em sala de aula, é saber usá-la de forma adequada. Nesse momento, conta-se com a participação ativa do professor para auxiliá-lo nas etapas do antes, durante e depois da leitura.

Para a execução das três fases necessárias das estratégias de leitura que auxiliam os alunos nos seus percursos compreensivos, Solé (1998) afirma que compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribuem de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que a manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. Para que isso ocorra, o professor pode realizar atividades que contemplem inicialmente a 1ª. fase das estratégias de leitura (antes da leitura). A sugestão de uma atividade é a exposição do texto verbo-imagético para os discentes, servindo este como elemento instigador para as predições.

Seguindo as estratégias de Isabel Solé (1998), o professor deve sugerir atividades que contemplem as 3 etapas de atividades com o texto. Inicialmente, na 1ª. fase (antes da leitura), o professor pode explorar a compreensão leitora do aluno através da exposição do texto verbo-imagético e solicitar que os alunos deem um título para o texto, a partir da observação da composição textual. Essa dinâmica de exploração do visual e do textual para gerar ideias é denominada de predição. Para o desenvolvimento dessa estratégia utilizam-se as pistas inferenciais, elemento pertinente para ativação dos conhecimentos prévios.

Partindo para um segundo momento das estratégias (durante a leitura), podemos propor perguntas que confirmem ou refutem ideias prévias geradas na 1º fase. Encaminhar os alunos a reconhecer a ideia principal do texto. Sugerir que destaquem as palavras que dificultam a continuidade da leitura, mesmo fazendo o resgate das pistas através das inferências existentes no texto, ou mesmo mediando a compreensão, conforme os conhecimentos presentes na sua vivência leitora. Nessa fase, devemos mostrar a importância do dialogar, do trocar ideias, enfocando que essa interação soma novas conquistas de informações que compõem novos mapeamentos de ideias que envolvem os conhecimentos prévios. A geração de conhecimentos também pode surgir a partir da intertextualidade, fazendo-os perceber que a leitura faz intercâmbio de informação entre textos.

Para concluir as etapas das estratégias de leitura, podemos orientar a elaboração de resumos, resoluções de questões sobre o tema discutido, construção de um texto que aborde as impressões percebidas durante as duas etapas executadas anteriormente e leitura de textos complementares que deem suporte para o enriquecimento sobre o novo tema estudado. O objetivo de uma sequência didática dessa natureza é ajudar o aluno a compreender e desvendar o sentido do texto, utilizando a capacidade de julgar o que leu e armazenar as informações apreendidas.

### **2.3.2 Estratégias Metacognitivas**

O leitor, quando se utiliza da habilidade metacognitiva dentro do processo da leitura, é capaz de detectar os problemas que dificultam sua compreensão. Kleiman (2010, p.54) afirma que “as estratégias metacognitivas são operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar nossas ações”.

A apropriação das habilidades cognitivas permite aos leitores usá-las de forma mais adequada do que aqueles que apresentam dificuldades. Divergem das estratégias cognitivas as ações das falhas cometidas pelos leitores usando a estratégia metacognitiva. As habilidades que contribuem para o reforço no ato de compreender mostram que o leitor é capaz de ler e checar a compreensão do que foi lido, fazer perguntas a si mesmo sobre o texto, ler novamente quando o texto deixa de ter significado, destacar as ideias principais, sublinhar as palavras desconhecidas e repetir o que foi lido com suas próprias palavras.

Na seleção do construto teórico, nosso olhar percorre um pouco do viés psicolinguístico. A visão da psicolinguística analisa a leitura como um processo de construção de significado que não está no texto propriamente dito, mas sim, num ciclo de execução realizado pelo leitor durante a leitura por meio de sua interação. No momento em que lemos e escrevemos, não produzimos elos de informações sem fundamentação, somos alicerçados por registros sociais e culturais.

Para Koch e Elias (2006, p.11), a leitura é definida como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, porém requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.

Quando o leitor interage com o texto escrito, ou mesmo com o texto constituído de enunciado verbo-imagético, texto esse que será utilizado como fonte de análise para verificar se sua contribuição se efetiva de forma integral, parcial ou sem influência direta no processo da compreensão leitora, deve-se observar, inicialmente, se, além das informações explícitas, constam também suas experiências e conhecimentos pessoais diversificados no envolvimento da sua construção de significado. Constata Koch (2006, p.19) que toda prática leitora não se limita a considerar somente o sentido construído pelo autor como algo pronto, em que literalmente o leitor encontra visivelmente as respostas na superfície do texto.

Dentre os fatores cognitivos expostos anteriormente e que posteriormente serão explanados, como inferências, horizontes de compreensão e conhecimentos prévios, ainda se pode acrescentar ao circuito da compreensão leitora, para que ocorra uma boa execução, as operações mentais chamadas estratégias de leituras, fundamentadas em Solé (1998), que dão suporte à compreensão do texto que se lê. Silveira (2005) e Kleiman (1989, 2002) reafirmam que essas estratégias variam desde o nível inconsciente (cognitivo), em que o leitor automatiza a leitura, até o nível mais consciente, e em seguida demonstraremos como a metacognição auxilia o leitor possibilitando-lhe corrigir suas falhas na compreensão do que está lendo.

## **2.4 Inferência**

Quando lemos um texto, conseguimos fazer retomadas de informações armazenadas em nossas caminhadas leitoras, a esse processo, chamamos de *inferências*, que nos permitem fazer um *feedback* de sentidos entre as experiências armazenadas ao longo das nossas leituras e as informações encontradas na superfície do texto. A inferência é vista como uma importante estratégia de leitura que ajuda o leitor a alcançar uma compreensão leitora além da mera decodificação.

A inferência está presente na leitura dos textos mais simples aos mais complexos. O uso dessa estratégia propicia ao leitor fazer uma análise comparativa entre as ideias contidas no texto e as informações presentes em sua memória. Muitos autores, como Marcuschi (1985,2005), Leffa (1996), Kleiman (1992), Koch (1993) e Fulgêncio & Liberato (2007), enfatizam que esta estratégia (inferência) é essencial para alcançarmos a compreensão leitora.

As contribuições de Marcuschi (1985, 2005), Leffa (1996), Kleiman (1992), Fulgêncio & Liberato (2007) e Koch (1993) enfatizam que a estratégia de inferência é necessária para o alcance da Compreensão Leitora pelo aluno, pois a retomada de informação coletada na memória ampara sua capacidade de analisar e proporcionar um *feedback* das ideias sugeridas no texto. Serão abordados sucintamente os posicionamentos dos pesquisadores sobre o tema inferência e sua funcionalidade na condução da compreensão leitora.

Segundo Marcuschi (2007, p.6), as inferências trazem acréscimos para compreensão leitora dos textos que funcionam como provedores de contextos que integram informações, e que garantem ao aluno a continuidade da leitura e necessariamente elos para produção da compreensão. Retomar as informações contidas implicitamente demonstra a capacidade do leitor em resgatar informações sociais e culturais armazenadas em sua memória, e, quando ativadas e mescladas, as ideias contidas no texto podem trazer para o leitor subsídios para melhor compreender o texto.

Para Koch (1993, p.40), as inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte parte da informação textual explícita veiculada, levando em conta o contexto que conterà novas representações semióticas. Koch (1993) afirma que todo leitor, quando lê algo, traz para si novos significados. Esses significados, quando colocados em discussão, geram informações que se conflitam, se recriam e findam selecionando as ideias mais coerentes para compreender.

No momento em que o leitor utiliza a inferência, ele não joga com aquilo que está expresso explicitamente, mas também com um mundo de informações implícitas não expressas claramente no texto, mas totalmente imprescindíveis para se poder compor significado, expõe Fulgêncio e Liberato (2007, p.37). Os estudos de Kleiman (1992) e Dell'Isola (2001) sobre a inferência trazem a importância do processo cognitivo para a geração de uma informação semântica nova, porém com base em uma informação já existente.

Kleiman (1997) complementa o estudo sobre a inferência descrevendo que sua ativação como elemento contribuinte da Compreensão Leitora ocorre quando o leitor é capaz de favorecer a organização das relações e o entrelaçamento ou a teia de significado que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades, que é o texto. As inferências constituem o cerne da compreensão, portanto as relações que são realizadas a partir dos elementos formais apresentados no texto influenciam diretamente no processo de compreensão.

Elas reforçam que a produção de sentido se dá no processo de intenções entre o texto e o leitor. Cabe ao leitor produzir inferências para que ocorra possível preenchimento de lacunas deixadas pelo texto, recuperando, dessa forma, os implícitos e construindo sentidos de modo que sejam coerentes para o leitor.

Na pesquisa realizada essa estratégia é um critério que compõe nossa análise, pois, como comentado anteriormente, todo esse percurso cognitivo nunca é igual para todos, isso para qualquer leitura auxiliada por um texto verbal, uma imagem, ou simultaneamente por um texto e imagem.

Essas estratégias inferenciais podem ser de duas formas: simples ou complexa. A inferência simples subsidia a compreensão leitora através de pistas presentes nos textos, enquanto a inferência complexa ocorre através de um resgate das informações contidas na sua memória. Segundo Coscarelli (2002),

A inferência é aquela informação que o leitor adiciona ao texto, sendo que as inferências podem ser de muitos tipos, podem ser feitas em diferentes momentos da leitura e para fazê-las o leitor conta com os dados do texto, elementos do seu conhecimento prévio, bem como da situação comunicativa que juntos possibilitarão a ele fazer deduções, generalização, entre outras operações mentais necessárias à compreensão do texto. (COSCARELLI, 2002, p. 6)

Poderemos atribuir também a função das inferências às compreensões que surgem através das entrelinhas do texto. Essa percepção muitas vezes se limita a poucos leitores, pois o mecanismo de percepção é consequência das múltiplas leituras realizadas pelos leitores no decorrer da sua vida. Scott (1995, p.56) “discute algumas habilidades de raciocínio envolvidas nessas situações, entre elas, cita informações explícitas e flexibilidade dos ajustes mentais”. Na composição textual, alguns recursos linguísticos (figura de linguagens) podem auxiliar o leitor na produção da inferência. Acrescenta o autor que

A contribuição essencial das inferências na compreensão de texto é a de funcionarem como provedores de contexto integrador para as informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. (MARCUSCHI, 2007, p.6)

As inferências, conhecimentos prévios e esquemas foram os elementos de cooperação para construção da compreensão leitora que analisamos e serviram como reavaliações para as tomadas de registros mentais conectados às pistas existentes no gênero textual que foram analisados pelos

discentes selecionados como elementos participativos na metodologia da pesquisa. Foram incorporados também ao eixo dos processos cognitivos que ajuda a perceber o processo no desenvolvimento da compreensão leitora os níveis dos horizontes de compreensão estudados por Marcuschi (2008) e demais autores.

Em todo contexto de leitura, a percepção do leitor atinge um nível de compreensão leitora particularizada. O leitor, a cada momento de absorção da leitura, enquadra-se em um horizonte de compreensão que permite gerar resultados para sua compreensão leitora. Marcuschi (1996, 2008) entende que existem horizontes que mostram os tipos de leituras que poderiam ser feitas por variados leitores sobre o mesmo texto. Conforme Marcuschi (2008), os níveis de compreensão classificam-se em:

**1-Falta de horizonte** - Nesse nível de leitura, apenas repetimos as informações de fácil localização no texto. Existe literalmente uma cópia de tudo o que está no texto, sem construção de significado para o leitor.

**2-Horizonte mínimo** - O leitor nesse nível de leitura utiliza-se do recurso do parafraseamento. Aqui o leitor não cria novos sentidos para sua interpretação, somente se apropria das mesmas informações do texto, porém utilizando-se de novas palavras para referir-se ao mesmo pensamento.

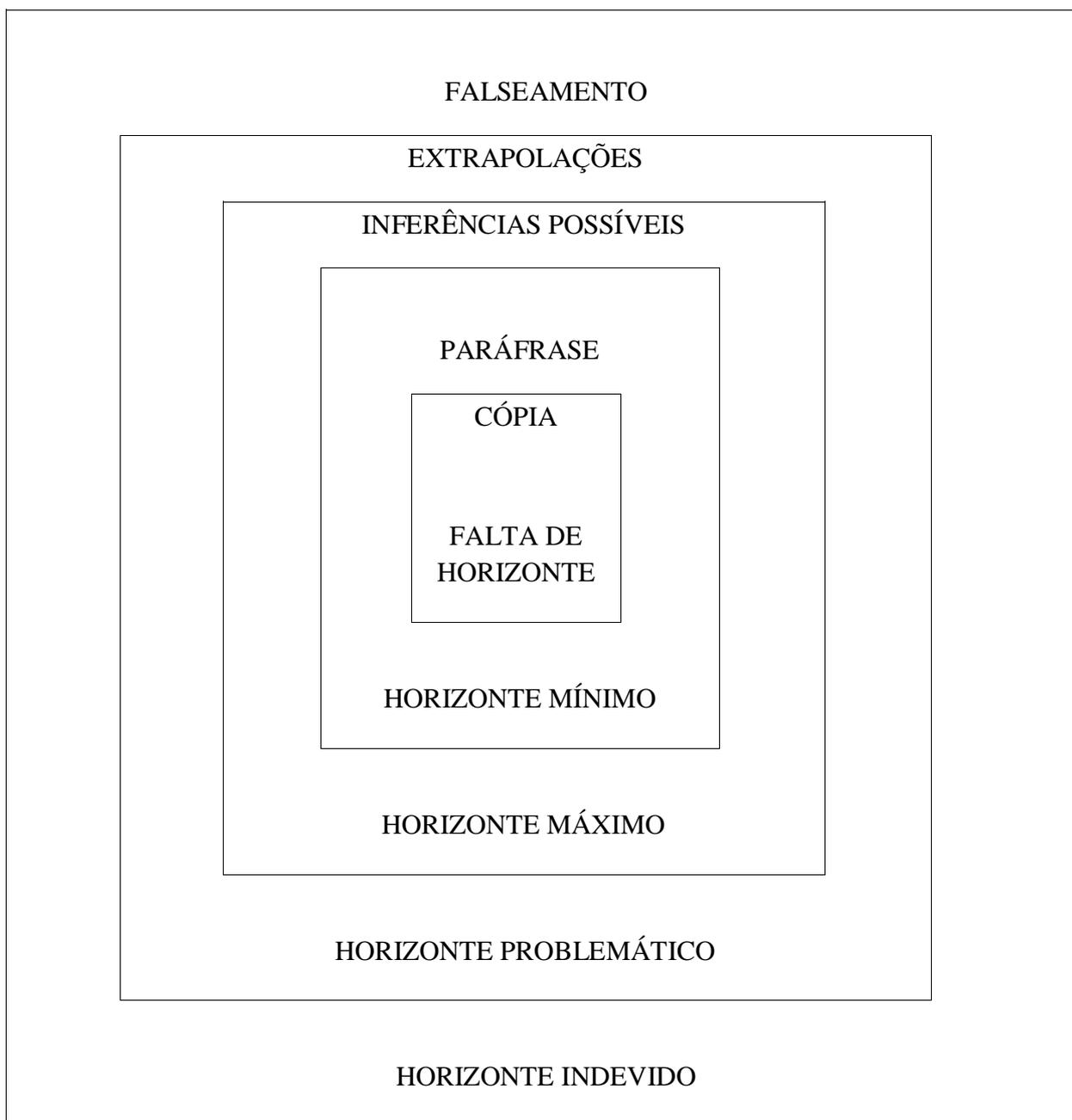
**3-Horizonte máximo** - Nesse estágio, o leitor consegue fazer uma correlação entre os questionamentos sugeridos pelo enunciado e suas informações oriundas dos registros de suas leituras anteriores, valendo-se do processo de inferência para construção das suas respostas. O nível do horizonte máximo seria o nível de compreensão esperada que nossos alunos atingissem na compreensão leitora.

**4-Horizonte problemático** - O leitor no nível problemático desenvolve respostas e questionamentos extrapolados. Existe aqui a interferência de muitas respostas pessoais, a que o autor chama de vale-tudo.

**5-Horizonte indevido** – As informações provenientes do leitor são contraditórias e distantes das respostas supostamente aceitáveis através do texto, colocando como respostas informações fora do contexto.

Traduzindo as imagens das justaposições de camadas em um diagrama, o autor usa a figura abaixo:

**Quadro 1 - Horizontes de Compreensão Textual - Texto Original**



**FONTE:** Marcuschi (2008), p. 258

É importante ressaltar que nem todos têm o mesmo desempenho ou a mesma perspectiva de leitura. Diariamente, dentro do espaço escolar, verificam-se leitores habilidosos, menos habilidosos e leitores que se interessam mais por um, ou por outro texto/tema. Todo processo de leitura requer uma interação entre leitor e texto para alcançar o efeito de compreensão leitora esperado. Todo material escrito é um registro de informação que assume diferentes funções.

Quando nos deparamos com uma notícia, uma opinião, um dado da história ou outros textos informativos, percebemos que o leitor examina esse material e, a partir de um objetivo, estimulado pelo seu interesse no conteúdo presente, irá lê-lo. Para Solé (1998), os fins da leitura são influenciados pelos levantamentos de previsões/antecipações feitas a partir de conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o texto ou sobre as informações que ele aborda. Com base nas leituras de Solé (1998), “toda leitura implica um objetivo para se guiar. Sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade”. Diante das nossas vivências em sala de aula, percebemos que as várias interpretações de um texto são múltiplas para cada leitor.

A atividade sugerida para analisar o processo de construção da compreensão leitora foi através da exposição de um texto verbo-imagético que abordou o assunto sustentabilidade. Aos participantes foram direcionadas perguntas sobre as atitudes que ajudam a preservar o planeta. Para o desenvolvimento das respostas, o leitor se baseou nas representações gráficas que, em conjunto com os processos cognitivos (inferências, conhecimento prévio e esquemas), servem para construir o sentido, através das pistas que colaboram para a condução da compreensão leitora.

**Figura 2 – Propaganda sobre Sustentabilidade**



Disponível em: [www.portaldapropaganda.com.br](http://www.portaldapropaganda.com.br).

Fonte: SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

A partir da imagem, a autora (LIMA, 2018) utilizou-se das seguintes perguntas para conduzir o desenvolvimento da compreensão leito através dos elementos multissemióticos expostos na composição do texto verbo-imagético

Aliando elementos verbais e não verbais, o autor trabalha com a ideia de que, para o mundo ser sustentável, o consumidor precisa:

- a) consumir produtos de modo responsável e ecológico.
  - b) evitar o consumo excessivo de produtos reutilizáveis.
  - c) aderir à onda sustentável, consumindo de forma excessiva.
  - d) abraçar a campanha, desenvolvendo projetos sustentáveis
- (LIMA, 2018, p.79)

A atividade traz no seu corpo enunciativo questões de múltipla escolha que encaminham o aluno a lê o texto verbo-imagético a analisar sua composição visual e, posteriormente, assinalar a opção correta. Essa análise consta dos procedimentos cognitivos que levam o aluno à compreensão leitora. O texto se constitui de elementos verbais e imagéticos com a finalidade de levar o leitor a uma reflexão e mudança de postura frente ao consumismo, adotando a concepção de um desenvolvimento sustentável

A motivação para o estudo surgiu das reflexões dos docentes sobre os resultados escolares dos alunos do 1ºano, provenientes do 1ºano da E.E.M José Joacy Pereira, localizada na sede da cidade de Aratuba-CE, participantes escolhidos como sujeitos da pesquisa. A motivação para a pesquisa resultou da inquietação sobre o porquê de os alunos do 1º ano não conseguirem compreender o que leem em um texto verbo-imagético, pois contêm elementos textuais presentes no cotidiano escolar do aluno. Como postula Solé (1998, p.40):

Para compreendermos, realizamos um importante esforço cognitivo durante a leitura e isso não acontece apenas com esse texto, mas com qualquer outro texto. Esse esforço é que permite que se fale das intervenções de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página.

No contexto escolar, Solé (1998) destaca “que aprender a ler para atingir diferentes propósitos contribui para que os alunos aprendam a utilizar um número maior de intervenções (estratégias de leituras), pois a leitura pode ser útil para diferentes finalidades”. Trabalhar a leitura, mostrando seu objetivo é tornar o processo de interação mais favorável a um *feedback* entre o leitor e o texto. Essa relação interacional permite o surgimento de uma compreensão significativa que resulta em um bom desempenho do leitor.

Contribuir para um desejável resultado compreensivo da leitura envolve processos cognitivos como: inferências, horizontes de compreensão, conhecimentos prévios e estratégias de leituras. Isto posto, relacionamos os registros dos alunos às contribuições dos teóricos: Solé (1998), Kleiman, AliendeX, Marcuschi. As contribuições do(a)s pesquisadores Marcuschi, Solé, Aliende & Condemarín, Terzy, Kleiman e Nascimento sobre a temática compreensão leitora consubstanciaram o embasamento teórico, fornecendo subsídio para análise dos mecanismos que integram os processos dos atos cognitivos e metacognitivos dos sujeitos envolvidos nas interações comunicativas que refletem na ação compreensiva.

O segundo momento da pesquisa consistiu na observação entre a compreensão leitora e a colaboração do suporte textual verbo-imagético como fator participativo no desenvolvimento do percurso leitor e apoio da compreensão. Conforme Carvalho:

A noção de leitura é um processo desencadeado por um sujeito social e histórico situado e, esse sujeito constrói os sentidos do texto, torna-se necessário expandir os limites do objeto observado e compreender que todo e qualquer objeto encere em si uma linguagem e, por meio dela comunique o que quer que seja será considerado um texto. Portanto uma imagem, uma obra de arte, um poema ou uma página da web são textos, como tais, sujeitos à ação humana de ler e interpretar. (CARVALHO, 2018, p.24)

A próxima seção abordará em que consiste o texto verbo-imagético e como sua complementariedade favorece a fomentação das ideias que levam ao ato da compreensão leitora.

### **3 O TEXTO VERBO-IMAGÉTICO**

Dentro do fenômeno da análise textual, voltamos nossa atenção para o 2º momento da nossa pesquisa. A necessidade de incorporar o estudo do texto verbo-imagético para construção da compreensão leitora nos possibilita verificar as contribuições através dos livros didáticos e textos complementares como fonte de suporte para complementação necessária ao desenvolvimento à compreensão leitora. O aporte teórico do capítulo será amparado pelos estudiosos Kress e van Leeuwen (2006), Halliday (1985), e Almeida e Fernandes (2008), que expõem suas contribuições sobre o estudo do texto verbo-imagético.

Colocamos em pauta a importância da leitura de imagem ou de textos que correspondem aos registros escritos e pictóricos no livro didático e nos textos complementares. O dinamismo das transformações comunicativas e suporte/meio para apresentação dos gêneros nos posiciona entre a dualidade do impresso e do digital, por intermédio da internet, porém nos reportaremos ao contexto impresso, por ser o nível de acesso direto dos sujeitos participantes envolvidos na pesquisa. Conforme observa-se nas leituras sobre o texto verbal e não verbal, as escolas colocam em segundo plano a análise da imagem como elemento construtor de significado junto ao texto verbal.

Observa-se dentro da perspectiva do estudo com textos e com imagens que essa complementariedade trabalha junta para construir novos significados através de contribuições das cargas ideológicas, culturais, políticas e sociais geradas do enlace entre a mensagem textual e, posteriormente, fortalecida com a observação da imagem. O cenário de observação do corpus da pesquisa, consta-se da escola e sua dinâmica através da ação pedagógica do professor diante da incorporação da imagem como recurso de compreensão leitora para o aprendizado do aluno.

Dentro do aporte da aprendizagem, julgamos importante compreender como a visualização da imagem contribui para a configuração textual. Esse aspecto é um foco muito difundido nas aplicações das provas externas, nas vinculações dos meios midiáticos e avaliações tradicionais internas. A imagem atualmente constitui um componente essencial, e não acessório desarticulado de expressividade e significado para o leitor. Essa mudança do olhar pedagógico junto aos pressupostos dos PCN's e BNCC transformam as intervenções escolares em um espaço de visão multiletrada.

Esse novo olhar sobre a informação icônica na sociedade contemporânea, gera a importância do letramento visual. Infelizmente, dentro da escola ainda não aprendemos a ler a imagem como aluno e nem como professor, por isso, percebe-se o não ensinamento desse tipo de leitura. Essa sobrecarga da imagem passa a exigir do leitor maior preparo e conhecimento. Independentemente de sua vontade, o sujeito, envolto nos inúmeros meios de comunicação, deve não apenas aproximar-se do texto multimodal, mas também ser capaz de construir textos imagéticos, como construir aparato crítico que lhe permita lidar com essa nova realidade de texto. Segundo Dondis (1991, p.37-38) afirma:

A primeira experiência de uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo traço icônico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender em termos visuais. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar

nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos tempres, com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver. Essa descrição, porém, é apenas a ponta do iceberg, e não dá forma alguma a exata medida do poder e da importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico da observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento da comunicação humana.

Para que o sujeito alcance o olhar multiletrado, é indispensável que saiba utilizar a escrita e a leitura em diferentes momentos sociais. Seria interessante que, em termos de linguagem visual, operássemos do mesmo modo. A ideia do letramento visual ainda é recente. O professor ainda não se preocupa em instrumentalizar os sujeitos dos discursos para enfrentar essa visão cultural multimodal que valoriza sobremaneira a imagem. Dondis (1973, 2007) enfatiza a chamada de atenção para o descuido pedagógico com as imagens.

O autor afirma que não existe nenhuma sistematização com o trabalho de imagens no ambiente pedagógico. Concordam com Dondis (1973,2007), Van Leeuwen e Kress (1996) quando “dizem que não há nenhum intuito de se dotar os alunos da competência com o trabalho com as imagens, uma vez que, após a aquisição da escrita pelos educandos, o plano imagético assume o “secundarismo”. Sua expressão ocorre somente através de gráficos, tabelas, mapas, os quais não recebem muita importância. Esta não é a visão adotada na presente pesquisa.

Existem atualmente dificuldades para o professor trabalhar as questões culturais no ensino de texto com imagens. Não existem teorias claras e definições que orientem como o conhecimento de determinada cultura pode subsidiar o ensino do texto multissemiótico. Tal fato cria espaços na escola para reprodução de diversos modismos na atuação docente. O que presenciamos é a supervalorização do conhecimento cognitivo e instrumental. A supremacia do cognitivo e instrumental deixa de lado outros percursos relevantes do conhecimento, como a arte e a cultura, que seriam fontes de contribuições válidas para o trabalho com texto com imagens.

Os documentos oficiais PCN e BNCC perfazem seu delineamento pedagógico na concepção do estudo da língua como um produto da interação social. Mediante as orientações do PCN e BNCC, o texto permanece como o centro do processo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, focando na gramática e nos gêneros digitais. Conforme a BNCC (2018, p.56):

Os avanços tecnológicos e a sociedade conectada foram um campo fértil para o surgimento de novos gêneros discursivos, multimodais, colaborativos e híbridos. Ler significa, em sua completude, ler múltiplas linguagens, todas presentes em um único texto, muitas vezes:

verbal escrita, verbal oral, sonora não verbal, visual etc... A escola não poderia continuar à margem dessas práticas sociais. (BNCC, 2018).

Os pressupostos da BNCC contemplam os PCN quando tratam do estudo da Língua Portuguesa, mostrando a importância do ato da leitura através das suas múltiplas linguagens. No decorrer do segundo momento da pesquisa, verificamos a inserção do texto verbo-imagético no cotidiano escolar do leitor, ou não. Apontamos nossa atenção para a linha histórica da imagem como elemento de comunicação e aprendizagem. A imagem acompanha a evolução humana como elemento visual que possibilita a construção de saberes. Além do estudo com textos verbais, percebe-se a importância de se trabalhar a imagem nas atividades desenvolvidas na escola pelos professores.

A escola, dentro de suas incumbências, conforme base nos PCN e BNCC, proporcionam aos discentes o desenvolvimento de um olhar mais minucioso e reflexivo em relação ao discurso da informação visual. Afirma Limole (2006, p.63) que “uma escola que pretende inserir alunos em seu tempo e seu espaço, oportuniza-lhe experiências que possam ser aproveitadas em suas vidas presentes e futuras, não pode continuar como fomento apenas aos leitores capacitados para a leitura de textos verbais”.

A diversidade textual representada pela imagem está presente nas aulas de Língua Portuguesa, auxiliando os discentes na relação teoria e prática e estudos dos gêneros textuais. Quando o aluno interage com um texto verbo-imagético, deixa de ocupar o lugar de leitor e passa a exercer também o papel de colaborador do enunciado, participando da busca, interpretação e interação com os vários discursos presentes no texto não-verbal, por isso a imagem não está descontextualizada do conjunto impresso para o leitor. Sua representação traduz na sua imagem uma construção de significados que auxilia o observador a construir uma opinião, por isso, no final da sua análise, ele será o coautor do texto.

Atualmente, nossa rotina comunicativa incorpora os meios tecnológicos à nossa aquisição da linguagem. Ante essa repercussão, o ambiente escolar é local de reflexão desse processamento textual. A interação social que nós incluímos precisa atribuir sentido aos textos construídos por linguagens compostas por palavras, imagens, cores, gestos entre outros. Conforme Dionísio:

Os recentes avanços tecnológicos têm oportunizado o surgimento de novas formas de interações que implicam na necessidade de revisão e ampliação das interações humanas e de alguns conceitos no âmbito do processamento textual e das práticas pedagógicas que

lhes são decorrentes, uma vez que uma imagem e palavra mantêm relações cada vez mais próximas, cada vez mais integradas. (DIONÍSIO, 2005, p.3)

Os estudiosos da Linguística caracterizam os textos que cruzam informações verbais e não-verbais como textos multimodais, ou textos sincréticos. Kress e van Leeuwen (1996, p.183) caracterizam esses textos como construtores de seus significados por meio da utilização de mais do que um código semiótico (código visual e verbal). Percebe-se que o trabalho pedagógico com esse tipo de estudo dentro da escola ocorre de forma irregular. O livro ainda trabalha a leitura de forma linear e a imagem figura apenas como suporte de ilustração do texto escrito, sem influência interpretativa.

Assevera Dionísio (2006, p.21) que “as imagens, na sociedade contemporânea, passam a compor o sentido dos textos junto com a modalidade escrita, deixando de apresentar um caráter meramente ilustrativo, mas um caso em que textos visuais são responsáveis pela sistematização de informações não contidas no texto”. Nesta pesquisa, nosso intuito será verificar de que forma essa integração entre imagem e palavra pode favorecer uma produção leitora mais eficaz, contribuindo, assim, para que nossos alunos se tornem leitores mais proficientes.

A imagem convive com a evolução humana como um símbolo que possibilita a construção de saberes, principalmente, no que equivale ao ambiente escolar. Considerando as mesclas nas composições textuais, ressaltamos a importância em trabalhar com a imagem no ambiente escolar. A escola como espaço de difusão do conhecimento deve propiciar ao jovem o desenvolvimento de um olhar sensível e ao mesmo tempo reflexivo em relação ao discurso da informação visual.

Devemos repensar o texto e o contexto a partir das diversas interações da linguagem, pois cada representação simbólica ou textual constitui um novo sentido às nossas percepções. É o que afirmam Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 64):

Podemos dizer, então, que a já aludida natureza multifacetada do texto comporta em sua constituição a possibilidade de a comunicação ser estabelecida não apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos. [...] Subsumida à tese de que há textos sem a presença do verbal, encontra-se a ideia de que o reconhecimento dos estímulos diversos que chegam a nossos órgãos sensoriais nos chama constantemente à atividade de interpretar para produzir sentidos.

Conforme os suportes textuais encontrados no livro didático, a imagem está sempre presente nas aulas de língua portuguesa, através das histórias em quadrinhos, charges, cartuns, campanhas publicitárias e cartazes. É importante salientar que a imagem desempenha um papel tão

fundamental quanto a imaginação e inspiração na etapa de criação ao produzir um texto. A próxima seção aborda o estudo da Gramática do Design Visual – GDV, seus precursores e suas funcionalidades dentro de uma composição textual verbo imagética.

### **3.1 A Gramática do Design Visual**

A escola como espaço de comunicação torna-se um cenário de aprendizagem que permite ao homem perceber a importância de múltiplos elementos textuais para a construção da compreensão leitora. O arcabouço simbólico representado no meio textual, contempla nossa pesquisa com o estudo da multimodalidade, em que o leitor se relaciona com imagens, sons, cores e diversos símbolos que auxiliam em atribuir significado ao texto verbo-imagético. Conforme Brito (2016), “a linguagem multissemiótica, aquela que integra som, imagem, cores, texto e animação, pode ser facilitadora de compreensão, pois pode apresentar benefícios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e trazer relevante contribuição no que concerne à compreensão textual.” (p.17)

Avançar no nível de proficiência do nosso aluno/leitor exige, por parte do trabalho docente, o repensar de nossas práticas metodológicas para que possamos fazer uma análise do que já dispomos como prática pedagógica, extraindo dessas novas observações condições metodológicas eficientes capazes de incorporar a um contexto todos os elementos extralinguísticos. Dionísio (2011, p.89) esclarece que, “de acordo com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, os alunos aprendem melhor através de planos e imagens do que de palavras apenas”.

Atualmente não podemos mais privilegiar o modo verbal como forma de comunicação central. As incorporações de novos recursos textuais propiciados pelo envolvimento das tecnologias geram representações e novas produções de significados. Para o aprofundamento sobre o estudo a Gramática do Design Visual – GDV, teremos como apoio técnico as contribuições de van Leeuwen e Kress, Hodge e Halliday. Baseados nas fundamentações de Halliday (1985) e Kress e van Leeuwen (2006), que abordam a multimodalidade como um fenômeno linguístico proveniente das contribuições da Linguística Sistêmico Funcional proposta por Halliday e do estudo da Semiótica Social preconizado por van Leeuwen e Kress.

Após discussão da análise textual que contempla a compreensão leitora, as estratégias de leitura, as inferências, o conhecimento prévio e os níveis de horizontes de compreensão, trataremos agora da proposta para análise das imagens presentes na composição do texto verbo-imagético que escolhemos.

Através das imagens, rompem-se os limites da língua, realizam-se novas releituras das culturas que nos circundam, é um novo reeducar do olhar que observa com cautela a participação da imagem na composição texto visual, fazendo-se perceber todo o seu potencial representativo. Às vezes, somos expectadores que não colhemos a completa intencionalidade que uma imagem nos transmite. Somos agentes passivos diante do produto construído.

Kress e van Leeuwen (2006) se baseiam na Semiótica Social para construir sua proposta de divisões que auxiliam a análise do visual nos textos multissemióticos. A Semiótica Social iniciou-se com os estudos de Halliday (1978), ao propor que as escolas linguísticas dos falantes são motivadas pelo contexto social em que se encontram na situação comunicativa.

Sales (2017) considera que a GDV se constitui, em contraponto à soberania que se dava ao texto escrito, no sentido de evidenciar a composição imagética como responsável por significações que surgem em termos de funções, de contexto e de efeito nas relações textuais. Sales (2017, p.45) afirma que “diferentes usos de cor, ou de diferentes estruturas composicionais afetam o seu significado”. E ainda acrescenta: “expressar algo verbal ou visualmente faz a diferença dentro do contexto observado”. Necessariamente, a proposta de uma gramática orientada para o visual se faz necessária quando se entende que os aspectos visuais, assim como os linguísticos, revelam interpretações particulares de experiências e formas de interações verbais.

As representações imagéticas também colaboram na composição dos elementos responsável pela construção de sentido. Suas impressões visuais fornecem pistas que auxiliam e identificam objetos de discursos. Conforme os objetivos da pesquisa em verificar como a composição imagética complementa a influência verbal e, conseqüentemente, a compreensão leitora, o estudo da GDV nesta etapa da pesquisa nos ajuda a pautar propósitos para análise sintaxe verbal e verificação dos elementos dispostos dentro de uma sequência visual, colocada para análise diante da observação que o leitor pode fazer, sugerindo pistas que proporcionam um encadeamento das percepções que o encaminham à compreensão sobre o texto observado.

Neste segundo momento da pesquisa nos propomos analisar como as metafunções descritas pela G.D.V colaboram para análise das pistas imagéticas envolvidas nos processos da compreensão leitora. Diante das caracterizações e contribuições das metafunções representacional, interativa e composicional pertencentes à GDV, nosso intuito foi observar, através das sequências didáticas, que metafunções se adéquam melhor à construção de meios facilitadores para compreensão leitora dos interlocutores.

Para Kress e van Leeuwen (2006), a construção imagética envolve vários recursos semióticos disponíveis na sociedade para expressar propósitos comunicativos em contextos específicos. Dentro desse propósito, nenhum código pode ser entendido isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. Halliday (1996) baseia sua concepção de língua, enquanto fenômeno social, levando em consideração o contexto de situação no texto para que a relação social e de linguagem não seja vista como algo isolado.

Para Oliveira (2014, p.26), “o acelerado desenvolvimento das tecnologias multimídias vem provocando efetivas mudanças nas formas de representações e produção de significado”. O reflexo dessas transformações repercute diretamente na escola, por ser um espaço de contínua absorção de mudanças sociais, principalmente, quando se presencia essas novas formas de composição comunicativa nos livros didáticos e nas provas internas e externas.

Centrando nossa discussão na análise textual, percebemos a fecunda disposição de elementos, como: som, imagem e movimento que auxiliam a composição textual dentro de uma nova perspectiva na construção de significado e sentido para o leitor, que é visto não como um sujeito passivo, mas construtor de discurso. Oliveira (2014, p.26) enfatiza “que os produtores de textos têm feito um uso cada vez mais deliberativo de uma forma de modos de representação e comunicação, que coexistem dentro de um determinado produto ou evento semiótico”.

Na linha dos pesquisadores, discorremos sobre os fenômenos linguísticos que serviram de apoio teórico para análise da GDV. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), na Semiótica Social, a construção de qualquer signo é socialmente motivada. Mediante os aportes teóricos sobre compreensão leitora e análise da L.T, os pontos de convergência relatam que recursos existentes dos textos (verbal, não-verbal ou mista) investigam compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico.

Kress e Van Leeuwen (2006) defendem que a articulação entre o texto verbal e não-verbal aponta para importância de se pensar em uma língua constituída como multimodal, na qual o sentido de uma mensagem se constrói a partir das relações entre os distintos modos de representação utilizados para sua composição. Segundo Oliveira (2014, p. 28):

Kress e Van Leeuwen (2006) desenvolveram uma gramática do design visual, referente às expressões da cultura ocidental, baseados nas categorias socialmente convencionadas, ou códigos de expressões do design, oferecendo ferramentas para os estudos que descrevem textos que se utilizam de mais de um modo comunicacional, ou seja, textos multimodais.

As informações contidas na composição do texto verbo-imagético intenciona transmitir uma carga de significado fundamentado em efeitos político, social e cultural, por isso, sua contribuição se faz necessária no momento da análise do texto e imagem.

Postulam Almeida e Fernandes (2008) que “a contribuição da Gramática Visual-GV para o campo linguístico tem sido oferecer um meio sistêmico de análise de estruturas visuais via um conjunto de regras e normas formais, desmitificando a percepção das imagens pela inferência códigos sem significado ideológico. Halliday (1985) desenvolveu a análise da Linguística Sistêmica Funcional, que explica que, quando fazemos uso da língua, sempre será em função do contexto social.

Halliday (1985, 2004) compreendia a linguagem como o modo semiótico que cumpre propósitos sociais. O autor identificou a existência de três tipos de trabalho semiótico e os denominou de metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Nas décadas de 1960 e 1970, Halliday explica que a Linguística Sistêmica Funcional concebe a língua como uma rede de sistemas interligados de que o falante faz uso (base funcional) para produzir significado (base semântica) em situações de comunicação.

A língua deixa de ser um mero sistema regulado por regras e passa ser estudada de um ponto de vista semiótico, um sistema de produção de significados que tem uma conexão direta com o contexto social. Na LSF não se analisa um texto unicamente em termos léxico-gramaticais, ao contrário, cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e formas linguísticas. O foco da pesquisa centra-se na compreensão leitora, tendo como base de análise textos mistos (verbal e não-verbal) que compõem os textos multimodais. Os textos utilizados na pesquisa-ação serão fonte de análise a partir da observação realizada em sala de aula. Verificaremos

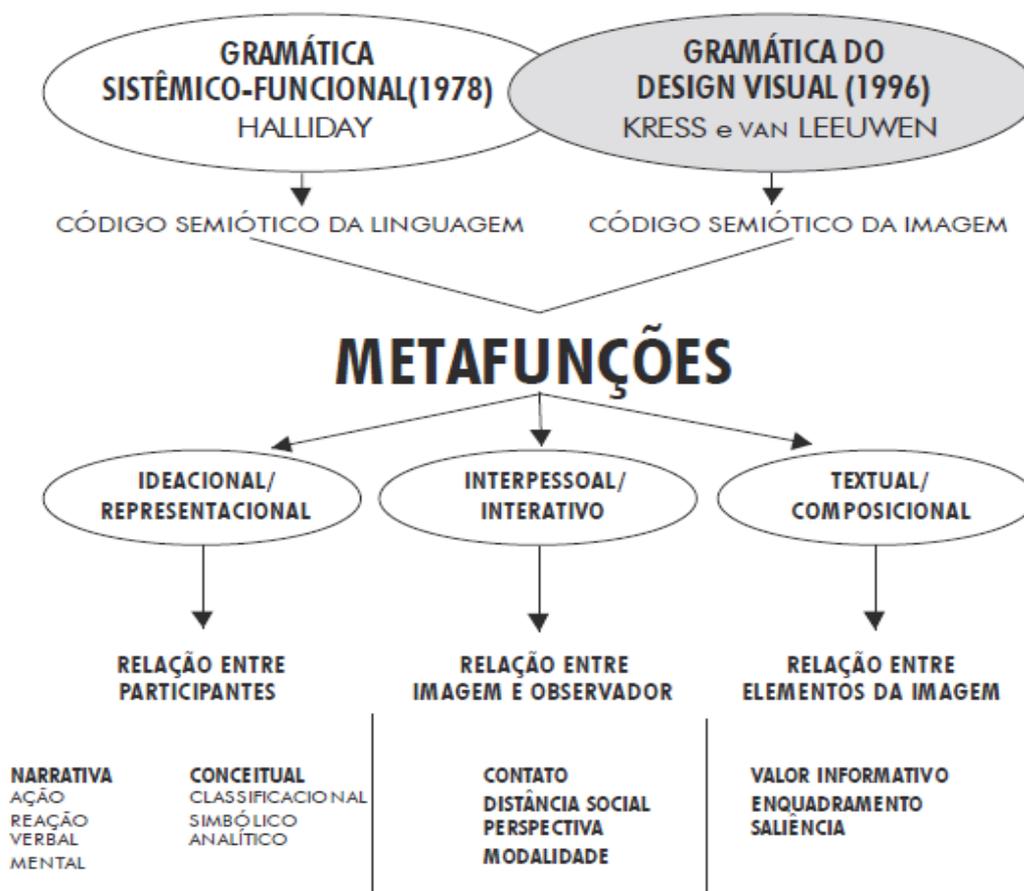
como o texto e a imagem são elementos complementares que auxiliam o leitor nos percursos cognitivos da compreensão leitora.

Considerando o fato de que os textos são multimodais, para entendê-los, parece ser necessário que as pessoas tenham habilidades que ultrapassem as competências comunicativas de ler e escrever, mas também que tenham a habilidade de ler imagens. Assim, é necessário que os alunos desenvolvam o letramento visual, que se relaciona diretamente com o conceito de multiletramento, no que tange à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012, p.13).

Halliday (1985,1994) “concebe a linguagem como um sistema de significado, considerando a competência comunicativa de um indivíduo como a maneira como esse indivíduo codifica e decodifica expressões de maneira interacionalmente satisfatória”. De acordo com a L.S.F, cada indivíduo, cada sujeito comunicativo constrói significados através das relações sociais nas quais ele interage. Teixeira (2016) “considera que, a partir do trabalho de Halliday, a linguagem é analisada como um fenômeno multifuncional” Para Kress e van Leeuwen, a comunicação visual pode expressar significado através de cores ou de diferentes estruturas de composição.

O estudo dos elementos linguagem e imagem, como suportes complementares para a compreensão leitora, tem apoio na GDV, que, por sua vez, se fundamenta na GSF. Segue abaixo o quadro comparativo entre GSF/GDV:

**Quadro 2 – A Gramática da Língua e a Gramática Visual – representação esquemática**



**Fonte:** Almeida e Fernandes (2008, p. 3).

Conforme a representação esquemática acima, faremos uma breve explanação sobre as metafunções estabelecidas por Halliday (1976) e Kress e van Leeuwen (2005), em que salienta-se que as metafunções de Halliday recebem novas adaptações por Krees e van Leeuwen para descrever o visual, e que as denominações das funções passam a ser representacional, interativa e composicional. Faremos, no desenvolver da pesquisa, um comparativo entre as imagens dispostas para análise e as percepções advindas das observações realizadas pelos alunos diante dos textos trabalhados em sala de aula.

Iniciamos nossa exposição a partir da metafunção ideacional, que exerce a função de retratar nossas experiências no mundo. Essas informações são decorrentes das percepções que

tivemos das vivências e observações que fazemos do mundo. A construção da nossa vivência é gerida por meio da transitividade e dos elementos de predicação, tais como: vetor, meta e participante. Segundo Neves (1994, p.111):

É por meio dessa função que o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência, ou seja, suas reações, cognições, percepções, assim como seus atos linguísticos de falar e entender.

Na GDV, Kress e van Leeuwen (2006, p.48 – tradução de Sales, 2017) propõem a metafunção representacional como forma de representação imagética dos objetos e das experiências internas ou externas já vivenciadas pelo leitor. Dentro das imagens que serão analisadas, existem vetores, que são elementos responsáveis pela ação, reação, processo verbal ou processo mental, sendo estes observados a partir da estrutura narrativa.

A metafunção interpessoal mostra a maneira como ocorre a interação; é a relação com o outro, como influenciamos o(s) nosso(s) interlocutor(es) e somos por ele(s) influenciados. A forma como interagimos é marcada pelo sistema de modo, a modalidade, e pelas funções de sujeito, predador, complemento e outros que têm relação com os papéis da fala, da troca linguística. Kress e van Leeuwen (2000) argumentam que as imagens, além de realizarem a interação entre os elementos que a compõem, estabelecem uma interação entre quem as vê e quem as produz. Elas interagem com o observador, e sugerem qual atitude os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens”

A metafunção textual trata do significado como uma troca. “a oração é simultaneamente organizada como mensagens e como um evento interativo, envolvendo o falante (produtor da mensagem) e o ouvinte (HALLIDAY, 2004, p.?)” (Brito, Pimenta, 2009, p.29) é citação apud? Corrija conforme as normas da ABNT. Aplicando esses conceitos às imagens, os autores Kress e van Leeuwen (2006) apresentam três dimensões interativas: o olhar (de demanda e de oferta), o enquadramento (distanciamento dos participantes em relação ao leitor) e a perspectiva (ângulo horizontal e vertical).

Kress e van Leeuwen (2006) apresentam um significado composicional que corresponde à função textual de Halliday (1985, 1994, 2004), que é responsável por estabelecer a coesão textual. Conforme se observa na linguagem verbal e na visual, as funções se relacionam para formar um texto que integra e relaciona seus elementos. Nessa perspectiva, elementos representacionais e

interativos são combinados a partir da função composicional, na qual a posição dos elementos em uma imagem lhes dá valores informativos específicos.

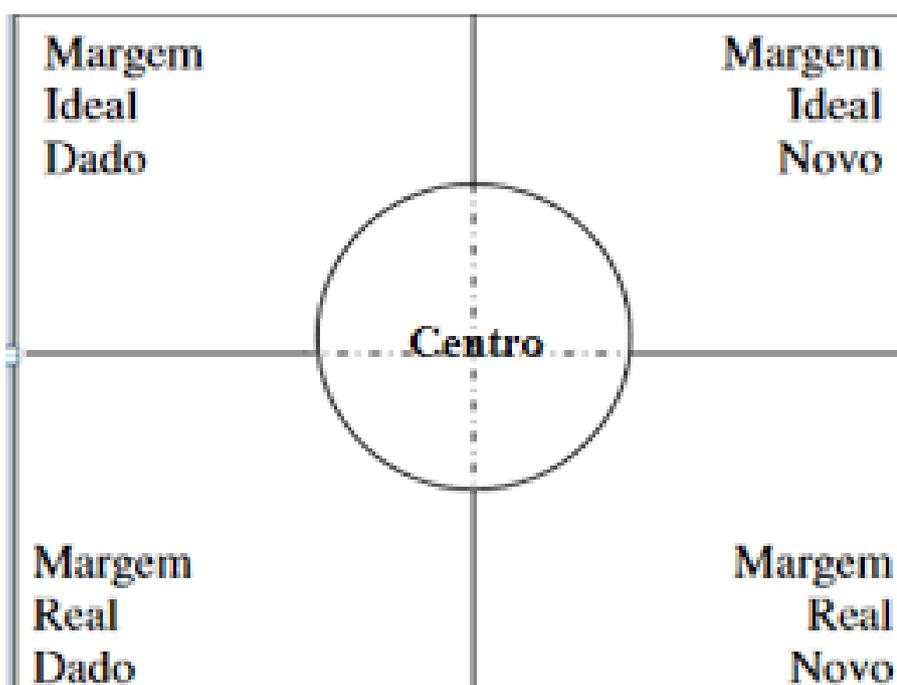
Nesse trabalho, nosso foco é examinar como o código visual pode auxiliar a compreensão leitora, bem como pode descrever a relação entre os elementos imagéticos da composição analisada, com o objetivo de verificar quais estratégias norteiam o leitor na construção das cadeias cognitivas necessárias para delinear o processo para a compreensão leitora. Deste modo, optamos por abordar de forma mais específica a metafunção composicional, pois julgamos que ela poderá nortear os suportes necessários para percebermos as inferências e conhecimentos prévios através das estratégias de leitura diante das disposições dos elementos no texto verbo-imagético.

Nessa metafunção, o significado composicional visual objetiva descrever o modo como sistematizam-se as informações e organizam-se por meio de mensagens. A composição da imagem e sua disposição dos elementos, como citado antes, não ocorrem de forma aleatória, mas sim, de modo intencional, para a construção de significações de leituras. Temos, nas especificações das metafunções propostas, filtragens dos aspectos que caracterizam como as disposições dos elementos que compõem o texto sugerem pistas para desencadear informações que auxiliam os alunos nas construções de suas ideias.

Como base para essa representação, foram expostos os pontos que fornecem as informações necessárias ao leitor. Halliday (1985) concebeu a metafunção textual como aquela ligada à organização dos elementos que compõem o texto. Kress e van Leeuwen (2006) adaptaram-na para a metafunção composicional, que relaciona o verbal e o não verbal como parte integrante e essencial para a compreensão do texto e de seu sentido.

As primeiras referências como elementos de observação na metafunção composicional enquadram-se no valor informativo. O modo como se apresentam revela o valor informativo a relação entre (o novo e o dado, ideal e real, central ou marginal), a saliência e o enquadramento. Conforme observa-se nos exemplos analisados nos livros didáticos, os textos verbos-imagéticos seguem, quase sempre, essa ordem do aspecto informativo. Kress e van Leeuwen dão como ilustração dessa composição o esquema representado no quadro a seguir:

**Quadro 3 – As dimensões do espaço visual**



**Fonte:** Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

Demonstraremos como a metafunção composicional é uma especificação relevante para o observador no quesito da compreensão leitora, pois sua disposição visual e textual verbal transmite significados que complementam as informações através do posicionamento dos elementos representados, criando para o leitor referências que ativem suas coletâneas de leitura acumulada em suas vivências.

Exemplificaremos abaixo 3 imagens que demonstram esses três aspectos que trazem inferências ao leitor quando analisa uma composição textual verbo imagética. Em relação à estrutura *dado* e *novo*, para Kress e van Leeuwen, no eixo horizontal, os elementos localizados à esquerda do texto são considerados como informação dada, já conhecida pelo leitor, o ponto de partida para a mensagem. O que vem em seguida (de acordo com o padrão ocidental de leitura) é privilegiado como informação nova do lado direito, como mostra a figura a seguir:

**Figura 3 – Propaganda de Perfume**



**Fonte:** Disponível em: <<http://popsoken.com/2011/07/27/julia-roberts-loreal-ad-campaign/>>.

A figura apresentada na tese de Oliveira (2014) aborda a importância do posicionamento dos elementos dentro da composição textual. Conforme descreve Oliveira (2014), a imagem traz a atriz Julia Roberts como o valor informativo “Dado”, o conhecido para o leitor, servindo como fonte para explorar as indagações que servirão de base construtiva para gerar ideias que encaminhem à compreensão.

Segundo Oliveira (2014), o outro elemento que constitui a composição é nomeado de “Novo”. Sua relevância ocorre como um caminho de especulações sobre as possibilidades do não conhecido. Sua função de coadjuvante, junto ao elemento conhecido, gera inferências que levam o leitor/aluno a formar ideias e, conseqüentemente, a fornecer informações pertinentes ao assunto abordado quando direcionado pelo professor.

Outra exemplificação retirada da tese de Oliveira (2014) refere-se à imagem da p. 47, que trata da análise do valor informativo saliência como elemento de observação para enfatizar um aspecto relevante sobre o encaminhamento dos conhecimentos prévios a serem extraídos das interpretações dos leitores. Oliveira (2014) coloca a saliência como referente vinculador construtor

de sentido. A saliência é o resultado de uma interação entre várias características dos elementos. Afirmaram Almeida e Fernandes (2008, p.16) que:

A saliência se refere à ênfase maior ou menor que certos elementos recebem em relação a outros na imagem, ou importância hierárquica. Faz com que eles chamem mais atenção do observador. A importância da saliência é construída através da intensificação ou suavização de cores, contrastes, brilho, superposição, entre outros artifícios.

**Figura 4 – O Princípio da saliência**



**Fonte:** Almeida e Fernandes (2011, p. 16)

A saliência na imagem do soldado permite observar o que é mais valorizado na comunicação visual. Oliveira (2014) corrobora a afirmação de que a exposição da imagem do soldado diante dos demais componentes detém a menor ou a maior importância informativa na totalidade da imagem, onde alguns elementos serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo assim seu valor na composição.

### Figuras 5, 6 e 7 – Enquadramento



Fonte: Almeida e Fernandes (2008, p.11)

Finalizando a exposição dos aspectos que contemplam a metafunção composicional, destacamos o elemento *enquadramento*, que estabelece dentro da composição em que as medidas dos elementos que compõem a imagem são representados como estando interligados, separados, ou segregados. Oliveira (2014) retrata o enquadramento como fator importante para mostrar se os elementos de um texto têm uma identidade de sentido, conexão, ou se estão desvinculados, desconexos.

Os três princípios da metafunção composicional: valor de informativo, saliência e enquadramento, não se aplicam a simples figuras, são combinações de materiais visuais que contemplam texto e imagem, tendo essa composição como meio de suporte a televisão, computador ou uma página, conforme expõem Kress e van Leeuwen. Os exemplos mostram como os recursos visuais, associados ou não à linguagem verbal, provocam efeitos sugestionando os observadores.

Evidencia-se a importância da Gramática do Design Visual para compreensão leitora das novas linguagens advindas dos meios de comunicação. Ressaltamos que, no tocante à GDV, elegeremos como categoria de análise somente a metafunção composicional e suas especificações: valor informativo, saliência e o enquadramento. No capítulo seguinte serão mencionados os caminhos metodológicos percorridos para consolidação da pesquisa.

## 4 METODOLOGIA

Apresentaremos, neste capítulo, a metodologia adotada em nossa pesquisa, realizada no 1º ano do Ensino Médio, em uma Escola Pública Estadual de Aratuba-CE. Para tanto, dividimos esta seção em três partes: na primeira, descreveremos o contexto da pesquisa; na segunda, apresentaremos os sujeitos participantes; e, na última, detalharemos a constituição do *corpus* e os procedimentos utilizados no contexto de aplicação da proposta de intervenção didática para o processo do desenvolvimento da compreensão leitora.

### 4.1 Os Procedimentos Metodológicos

A busca por resposta à atual situação do baixo rendimento escolar de muitos alunos em compreender textos básicos e complexos, bem como o envolvimento do professor no processo, condição que torna o pesquisador ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da própria pesquisa (GERHAROT, SILVEIRA, 2009), sustenta, ainda mais, a ideia de que visem à melhoria no desenvolvimento dos discentes.

A abordagem metodológica deste estudo se baseia na pesquisa qualitativa. Chizzotti (2003) descreve a pesquisa qualitativa como sendo uma partilha sólida de um determinado objeto de estudo que possibilita ao pesquisador extrair significações que só são passíveis de ser percebidas pela observação atenta.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse caminho de significações visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas dos significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como pesquisa-ação interventiva, que contou com a participação da professora titular de Língua portuguesa da turma. Sua contribuição tornou a experiência mais organizada e prática. Fica explícito que a presente pesquisa aconteceu no âmbito escolar e visa melhorar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno. Engel (2003) discorre de maneira clara sobre a pesquisa-ação, definindo-a:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não – reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa-ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. E portanto, uma situação em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão leitora desta. (ENGEL, 2003, p184)

A importância da pesquisa-ação consistiu em engajar o pesquisador no processo de investigação. Devido ao seu caráter marcadamente interventivo, essa metodologia de pesquisa funciona como aliada na manutenção de problemas frequentes em sala de aula. O professor no momento da execução da pesquisa-ação envolve-se também no processo de aprendizado, lançando sua atenção para os problemas detectados e o sanar dessas dificuldades. O foco da pesquisa-ação é trazer mudanças às nossas práticas pedagógicas, enquanto professores participantes do processo investigativo.

A participação do professor dentro do sistema de execução da pesquisa traz para si um aprendizado. Sabe-se que o foco da pesquisa-ação é a mudança, é a mediação construtiva entre o cenário inicial e a transformação na ação pedagógica ao chegar ao final da pesquisa. Realizar essa pesquisa no ambiente do meu trabalho me permite refletir sobre o problema detectado, como também contribuir através da oportunidade em propiciar um ambiente mais integrado à leitura, componente este determinante no processo da compreensão leitora.

Os passos realizados para coletar os dados seguiram a seguinte ordem: aplicação da atividade, monitoramento e descrição de seus efeitos para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Para a intervenção pedagógica, foram aplicados exemplares de textos multimodais extraídos do livro didático (L.D) e textos complementares retirados de fontes diversas. Com o objetivo de refletir sobre as possíveis contribuições que as atividades com gêneros multimodais presentes no L.D de Língua Portuguesa e textos complementares fornecem à formação do sujeito proficiente do 1º ano do ensino médio.

## **4.2 Campo da Pesquisa e Descrição dos Sujeitos**

Nosso público-alvo da pesquisa foi composto por uma turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola José Joacy Pereira – E.E.M.J.J.P, localizada no município de Aratuba-Ce, pertencente à

CREDE 08. Os participantes contemplados na pesquisa residem na sede do município e em localidades circunvizinhas (Tope e Fernandes). O quantitativo de alunos que participaram da sequência didática limitava-se a vinte e cinco, sendo que, no decorrer das aplicações das atividades em sala, houve a desistência de dois alunos.

A escolha pela totalidade dos participantes foi uma prévia estratégia, pois se temia pelo não feedback, caso tivéssemos escolhido somente uma amostragem da turma, já que precisávamos dos relatos verbais para percebermos o nível da compreensão leitora quando direcionávamos as predições após as exibições dos textos verbos imagéticos. Como todos os participantes da pesquisa são menores de 18 anos, seus nomes foram mantidos em sigilo. Todas as referências feitas aos sujeitos serão expressas por meio de códigos, caso ocorra alguma necessidade.

Faremos aqui um breve panorama sobre o cenário pesquisado. Apresentamos uma descrição sucinta sobre os ambientes existentes na escola e, posteriormente, mostramos um quadro que contempla o quantitativo de docentes, discentes e a composição do núcleo gestor escolar. A E.E.M. José Joacy Pereira é uma escola de pequeno porte, porém acolhedora, permitindo assim aos discentes conviverem de forma harmoniosa e produtiva, no sentido da busca pelo aprendizado. Observa-se que a escola possui uma boa estrutura física e sua edificação contempla um bom espaço para o desenvolvimento da aprendizagem e, conseqüentemente, para um bom resultado escolar.

A instituição de ensino conta com seis salas de aula, uma secretaria climatizada, uma sala dos professores também climatizada e com banheiro, um centro de multimeios, uma diretoria e coordenação, que também conta com aparelho de ar condicionado, uma cantina com dispensa, para armazenar os alimentos, um depósito, para guardar materiais, um laboratório de informática ativo, com 15 computadores funcionando que atendem pedagogicamente aos professores e alunos para o encaminhamento de suas atividades escolares, além de banheiros, masculino e feminino, ambos adaptados, e uma quadra de esportes coberta.

Ainda contemplando os ambientes existentes na escola, contamos com uma sala de atendimento educacional especializado- AEE, que desenvolve um trabalho pedagógico voltado para o atendimento dos discentes portadores de deficiência cognitiva e distúrbios de aprendizagem leves. Também possuímos um laboratório educacional de ciências- LEC, onde desenvolvemos nossas aulas práticas de física, biologia e química.

Vale ressaltar que os espaços que não são climatizados possuem, pelo menos, dois ventiladores. A iluminação dos ambientes é satisfatória, principalmente das salas de aula. Embora

a escola seja classificada como de pequeno porte, sua demanda discente e docente é bastante expressiva. Essa realidade é justificada pela falta de salas de aula suficientes que comportassem a demanda proveniente das localidades que compõem o município de Aratuba.

A essa necessidade ocorreu a partir do processo de descentralização do ensino médio da escola-sede, alocando-os nas escolas pertencentes ao ensino fundamental. O próximo quadro representa o quantitativo sobre o núcleo gestor, docentes e discentes.

**Quadro 4 - Quantitativo geral do núcleo gestor, docentes e discentes**

SEGMENTOS	QUANTITATIVO
Núcleo Gestor	1 diretora 3 coordenadores
Docentes	30
Discentes	886

**Fonte:** Elaborado pelo próprio autor

Observando o item referente ao total de discentes e sua distribuição em dependência fora da escola/sede, conforme mencionado anteriormente, percebe-se a importância do acompanhamento das ações pedagógicas encaminhadas pelo grupo gestor da escola para garantir uma boa qualidade do ensino oferecido na escola sede e extensões. Um dos pontos consequentes para a efetivação de um ensino que corresponda as expectativas da escola, pais e sociedade é o aspecto formação acadêmica do quadro docente da escola, especificamente da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

A E.E.M. José Joacy Pereira tem na composição do quadro docente na área de Linguagens e suas Tecnologias, um total de 6 docentes licenciadas em Letras, em pleno exercício em sala de aula, sendo que 1 professora tem vínculo efetivo com a escola e 5 professoras prestam serviços temporários na disciplina de Língua portuguesa. As formações acadêmicas das docentes se distribuem respectivamente nas seguintes Universidades; 2 professoras formadas pela Universidade Estadual do Ceará- (UECE); 3 professoras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA) e 1 professora pela Universidade Anhanguera.

Esse levantamento de dado é importante porque retrata a relação direta da atuação da professora titular da turma participante como agente facilitadora e geradora de informações que resultaram nos encaminhamentos para gerações de ideias que conduziram o percurso de construção da compreensão leitora dos discentes. Os discentes que compõem a E.E.M. José Joacy Pereira são egressos da E.M.E.F. Professora Maria Júlia Batista, localizada na sede do município e de escolas pertencentes a zona rural de Aratuba.

Nossa motivação para o desenvolvimento da pesquisa partiu diante das conversas entre os professores das diversas áreas do conhecimento que questionavam as dificuldades dos alunos no processo da compreensão leitora. A partir dos relatos coletados das discussões informais entre os professores pertencentes às quatro áreas do conhecimento, verificou-se com um dos pontos relevantes citados pelos docentes foi a falta de uma base alfabética que ultrapasse o sentido decodificador do texto pelo aluno.

Os apontamentos das deficiências na compreensão leitora foram especificamente direcionados aos alunos do 1º ano do ensino médio, embora essas inquietações estendiam-se aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio. As principais dificuldades elencadas foram: a falta de incentivo à leitura nas séries do ensino fundamental, conseqüentemente o aluno encontra uma barreira que o impossibilita relacionar as informações necessárias para que possa encontrar suporte leitor que o embase em suas conclusões, deixando-o no patamar do nível de compreensão leitora somente as percepções superficiais sobre as informações textuais.

Outro fator mencionado pelos docentes da Área de Linguagens e suas Tecnologias, que repercutiram sobre o desenvolvimento leitora, foi o direcionamento da leitura somente como elemento identificador das funções gramaticais dentro do texto. Essa percepção nos permitiu analisar, mediante as fundamentações teóricas realizadas, que a necessidade de um planejamento de aulas que envolvam os alunos em leituras mais diversificadas, sendo essa incorporação uma rotina permanente dentro da escola, possibilitando, assim, ao aluno um melhor desenvolvimento cognitivo de suas ideias. As inúmeras informações, como parte para construções de significados, podem auxiliá-los no desfecho interpretativo, principalmente, com a utilização mais intensificada de textos verbos imagéticos para familiarizá-los, posteriormente aos exames internos e externos de avaliação.

Percebemos a necessidade de um trabalho mais direcionado e diferenciado, referente a compreensão leitora, junto à equipe que compõe a área de Linguagens e suas Tecnologias dentro

dos momentos de reflexões coletivas. Faz-se necessário realinhar nossas práticas pedagógicas com ações mais efetivas, como a seleção de textos diversificados, sendo esses selecionados de acordo com o nível de proficiência leitora do aluno para serem trabalhados em sala de aula de forma sistemática, tendo também como foco a continuidade da leitura em casa como extensão para o fomento dos questionamentos que serão planejados pelo coletivo dos professores.

Essa estratégia de leitura está pautada teoricamente nas indicações dos autores que investigam o processo da compreensão leitora, onde inicialmente será incentivado o assunto bordado através da leitura, levando o leitor a seguir uma linha de raciocínio que resgate as trajetórias da leitura escola, familiar e social. No momento das trocas de ideias entre os professores no planejamento, serão traçadas diretrizes que encaminharão os alunos às discussões de assuntos de interesse coletivo. Isso será feito a partir das coletas de sugestões dos próprios alunos e dos temas selecionados pelos professores para fortalecer as perspectivas teóricas que introduzam os alunos nos questionamentos sociais.

Outro ponto de incentivo à leitura e à intensificação da compreensão leitora é a indicação de sessões de leitura programada no Centro de Múltiplos Recursos da escola, colocando o discente no cerco da leitura, fazendo-o reconhecer a necessidade da leitura como crescimento estudantil e social. Quanto mais utilizarmos o espaço da escola como fomento de leitura, conseqüentemente, teremos resultados melhores na área de Linguagens e Códigos e demais áreas do conhecimento.

O contínuo uso dos materiais didáticos (livros didáticos, paradidáticos, revistas e jornais) existentes na escola, a utilização de textos complementares extra livro e aplicações de questões que envolvam textos verbo-imagéticos, devem ser incorporados e intensificados ao contexto escolar para nortear o leitor diante dos percursos cognitivos que se centram no aluno. A escola dentro da sua função em desenvolver o ensino e a aprendizagem do aluno, deve explorar essas habilidades, tornando-as rotina leitora à dinâmica escolar. Essas sugestões de atividades foram propostas a partir das dificuldades recorrentes presenciadas dentro do ambiente escolar, por isso, a investigação acerca das ações que possam contribuir positivamente com o processo ensino-aprendizagem se tornaram tão importantes para nós.

Outro aspecto importante especificado e que serviu, não como critério, mas como base para análise qualitativa dos resultados após a aplicação da sequência didática foi o quesito formação acadêmica dos professores de língua portuguesa. Comentamos que a formação acadêmica do

professor mantém uma relação com sua atuação como agente facilitador e gerador de informações que resultam no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Os discentes que compõem a E.E.M. José Joacy Pereira é egressa da E.M.E.F. Professora Maria Júlia Batista, localizada na sede do município, e de escolas pertencentes à zona rural de Aratuba. Nossa motivação para o desenvolvimento da pesquisa partiu das conversas entre os professores das diversas áreas do conhecimento que questionavam as dificuldades dos alunos no processo da compreensão leitora. A partir dos relatos coletados das discussões informais entre os professores pertencentes às quatro áreas do conhecimento, verificamos que um dos pontos relevantes citados por muitos, de forma quase unânime, foi a falta de uma base alfabética que ultrapasse o sentido decodificador do texto pelo aluno.

Os apontamentos das deficiências na compreensão leitora foram especificamente mais restritas aos alunos do 1º ano do ensino médio, embora essas inquietações por parte dos professores também se estendam aos alunos do 2º e 3º anos do ensino médio. As principais dificuldades elencadas foram: a falta de incentivo à leitura nas séries do ensino fundamental, conseqüentemente o aluno encontra uma barreira que o impossibilita de relacionar as informações necessárias para que possa encontrar suporte leitor que o embase em suas conclusões, deixando-o no patamar do nível mínimo de compreensão leitora, somente pelas percepções superficiais sobre as informações textuais.

Outro fator mencionado pelos professores da Área de linguagens e códigos, que repercute sobre o desenvolvimento da compreensão leitora, é o direcionamento da leitura somente como elemento identificador das funções gramaticais dentro do texto. Essa percepção nos permite analisar, mediante as fundamentações teóricas realizadas, que a necessidade de um planejamento e aulas que envolvam os alunos em leituras mais diversificadas como rotina dentro da escola, conduz o aluno a um melhor desenvolvimento cognitivo de suas ideias. As inúmeras informações, como parte para construções de significados, podem auxiliá-los no desfecho interpretativo, principalmente com a utilização mais intensificada de textos verbo-imagéticos para familiarizá-los a posteriores exames internos e externos.

Percebemos a necessidade de um trabalho mais direcionado e diferenciado, referente à compreensão leitora, junto à equipe que compõe a área de Linguagens e códigos dentro dos momentos de reflexões coletivas. Faz-se necessário realinhar nossas práticas pedagógicas com ações mais efetivas, como a seleção de textos diversificados, sendo esses selecionados de acordo

com o nível de proficiência leitora do aluno para serem trabalhados em sala de aula de forma sistemática, tendo também como foco a continuidade da leitura em casa como extensão dos questionamentos que serão planejados pelo coletivo dos professores.

Essa estratégia de leitura está pautada teoricamente nas indicações dos autores que investigam o processo da compreensão leitora, pelo qual inicialmente será incentivado o assunto abordado através da leitura, levando o leitor a seguir uma linha de raciocínio que resgate as trajetórias da leitura escolar, familiar e social. No momento das trocas de ideias entre os professores no planejamento, serão traçadas diretrizes que encaminharão os alunos às discussões de assuntos de interesse coletivo. Isso será feito a partir das coletas de sugestões dos próprios alunos e dos temas selecionados pelos professores para fortalecer as perspectivas teóricas que introduzam os alunos nos questionamentos sociais.

Outro elemento de incentivo à leitura e à intensificação da compreensão leitora é a indicação de sessões de leitura programada no Centro de Mídias da escola, colocando o aluno no cerco da leitura, fazendo-o reconhecer a necessidade da leitura como crescimento estudantil e social. Quanto mais utilizarmos o espaço da escola como fomento de leitura, conseqüentemente, teremos resultados melhores na área de Linguagens e Códigos e demais áreas do conhecimento.

O contínuo uso dos materiais didáticos disponibilizados pela escola, a utilização de textos complementares extralivro e aplicações de questões que envolvam textos verbo-imagéticos devem ser incorporados e intensificados ao contexto escolar para nortear o leitor. A escola, em sua função de desenvolver o ensino e a aprendizagem do aluno, deve explorar essas habilidades, tornando-as rotina leitora à dinâmica escolar. Essas sugestões de atividades foram propostas das dificuldades recorrentes presenciadas dentro do ambiente escolar, por isso a investigação acerca das ações que possam contribuir positivamente com o processo ensino-aprendizagem se tornam tão importante para nós.

A próxima seção traz dentro de suas narrativas o instrumental, o questionário, como um elemento decisivo para observação e, posterior, recurso que contribuiu para nossa análise diante as intervenções pedagógicas.

### 4.3 Estruturação do Questionário

Apropriar-se das informações sobre o corpus observado centra-se no ápice da pesquisa. Nesta etapa do estudo, foi feita uma reflexão entre as impressões registradas a partir dos diálogos dos alunos e as contribuições teóricas dos autores. Esse embate forneceu os subsídios que alicerçaram a análise dos resultados e as considerações finais. Antes das especificações sobre a coleta de dados, faremos uma exposição de um instrumental que traçou o perfil leitor dos participantes. O questionário consta nos anexos da dissertação.

O questionário foi um instrumental que representou um diagnóstico prévio sobre a turma e espelhou a familiaridade dos alunos com a leitura e, conseqüentemente, o nível preliminar sobre sua compreensão diante da composição textual. Os itens propostos delineiam os passos apontados pelos autores para direcionar e facilitar a compreensão leitora dos alunos. A estrutura do questionário contempla questões objetivas e subjetivas, totalizando sete perguntas. Os textos que foram aplicados na metodologia da pesquisa-ação e que auxiliaram nossas considerações finais, foram seguidos de questões que trataram do texto multimodal estudado pela GDV que deram suporte ao leitor através dos recursos visuais.

### 4.4 Compreensão leitora e textos verbos-imagéticos: vivência, estudo e análise de dados

Todos os discentes presentes preencheram um questionário, cujo objetivo foi conhecer o perfil dos participantes com relação ao hábito da leitura, fator importante para análise da compreensão leitora. Sua aplicação contribuiu para particularizar as opiniões e realizar um *feedback* entre os diálogos que surgiram a partir das intervenções e observações das desenvolturas dos alunos no processo de construção da compreensão leitora. O questionário traz uma estrutura simples, dividida em duas partes. No primeiro momento, fizemos a coleta da identificação e no segundo momento investigamos os aspectos que envolvem a leitura e a compreensão leitora.

As sete questões que compõem o questionário são direcionadas de forma objetiva e subjetiva. A elaboração das perguntas que norteiam o questionário são indagações da vivência leitora dos discentes. Os direcionamentos das perguntas são explícitas e diretas, abordam o seu

convívio com a leitura e não proporcionando nenhuma dúvida no momento da sua resolução. O próximo seguimento consta da exposição das perguntas e análise das respostas sobre o questionário aplicado.

#### 4.4.1. Análise do questionário dos discentes

A primeira pergunta encaminha o aluno à reflexão sobre a facilidade ou dificuldade enfrentada diante da leitura e sua posterior compreensão. Contabilizando os dados, temos que dezessete alunos afirmaram que não sentem dificuldades em compreender uma composição textual, quatro representantes demonstraram ter dificuldades para compreender no momento da leitura, dois participantes não se posicionaram afirmativamente ou negativamente.

A segunda pergunta tinha como enunciado a seguinte sentença: “Você gosta de ler?”. Dezoito alunos responderam que gostavam de ler. Os participantes afirmaram que a familiaridade com o tema torna a leitura mais atraente. Cinco participantes afirmaram que não gostavam de ler, enquanto um respondeu que gosta mais ou menos de ler. Quando questionados se achavam o ato de ler fácil, as respostas positivas somaram um total de vinte alunos. Três achavam difícil realizar uma leitura. Conforme a observação registrada pelos alunos, o ato de ler não se tornava fácil, principalmente, quando estavam diante de um público, pois sentiam-se envergonhados; outro fator era o desinteresse pelo assunto direcionado.

Ao serem questionados sobre se antes da leitura eles estabeleciam objetivos, dezesseis alunos responderam que sim, quatro falaram que não, e três não expressaram nenhuma resposta. Os alunos que confirmaram a resposta positiva alegam que se propõem a fazer uma leitura que lhes traga prazer e informações que julgam necessárias para adquirir conhecimento. Quanto à pergunta relacionada quando não conseguem compreender um texto, ou parte dele, as respostas ganham quantificações assim definidas. Cinco alunos responderam que pedem ajuda ao professor ou ao colega que entendeu melhor o texto. Dentro desse quantitativo, os participantes justificaram que a falta de concentração é um quesito que impede compreender a leitura.

Dando continuidade ao quesito relacionado “se conseguem compreender o texto”, somente um aluno respondeu que desiste da leitura quando encontra dificuldade, como palavras de difícil pronúncia, texto desinteressante. Quinze alunos afirmaram que fazem a releitura do texto quando não conseguem compreender bem. Dentre as respostas lidas, um aluno que se encaixa entre os

quinze coloca como barreira para a não compreensão do texto o significado das palavras. Dois alunos não registraram nenhuma resposta a esse item.

A última pergunta do questionário visava verificar se os participantes utilizavam estratégias para compreender o texto. As respostas foram bastante diversificadas. Catorze participantes assinalaram que, antes de iniciar a leitura, davam uma olhada rápida no texto; catorze disseram que fazem uma releitura do trecho que não ficou compreensível dentro do texto; dez afirmaram que tentam ajustar a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto, pois, quanto maior a dificuldade na leitura, menor é a sua fluidez da leitura. Oito alunos colocaram que quando pegam um texto para leitura fazem um rastreamento rápido do texto através de uma informação específica.

Seis participantes afirmaram que planejam a leitura do texto através de uma leitura silenciosa, pois isto garante identificar as palavras que possam impedir sua compreensão ao longo do texto. Cinco assinalaram que utilizam o dicionário para auxiliá-los na compreensão das palavras desconhecidas. Essa ação demonstra o sentido investigativo do aluno, levando-nos a perceber uma maior expressividade desses alunos no momento das contribuições verbais. Três destacaram que ignoram as palavras desconhecidas e que prosseguem com a leitura. O enquadramento desse tipo de leitor, conforme Marcuschi, encontra-se no horizonte mínimo de compreensão.

Três marcaram que fazem inferências sobre possíveis significados aos termos empregados a leitura. Embora não entendam bem o sentido da inferência, esses alunos também foram aqueles que ressaltaram que utilizavam o dicionário quando embarreiravam em uma palavra desconhecida apresentada no texto. O questionário foi uma estratégia que subsidiou nossa percepção sobre a compreensão leitora dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa prévia investigação nos apontou pistas sobre a desenvoltura dos alunos ante a disposição dos elementos no texto.

#### **4.5 A intervenção: vivência e estudo**

A intervenção que utilizamos em sala de aula é composta por uma sequência de 7 textos verbo-imagéticos, porém para critério de análise usamos dentro da dissertação 5 textos verbo-imagéticos para evitar repetições dos discursos analisados. A seleção da composição textual teve como critério de escolha imagem e texto que circundam o meio social dos discentes. O intuito dessa

estratégia era facilitar a interação de todos os sujeitos participantes do corpus da observação. O objetivo da intervenção era propor aos discentes a imersão nos textos verbo-imagéticos impressos, posterior à exibição da composição textual ampliada, levando ao observador uma imagem de qualidade, propiciando a percepção do leitor.

A aplicação da sequência didática teve como embasamento de observação os pressupostos teóricos de Marcuschi, Kleiman, Solé, Koch, que abordam os processos cognitivos e metacognitivos que precedem e constroem os caminhos para o desfecho da compreensão leitora. Além disso, apoiamo-nos nas contribuições de Kress e van Leeuwen quando se referem às categorias incorporadas às análises das imagens como elementos auxiliares da compreensão. O momento da aplicação das sequências didáticas ocorreu de forma sistemática e seguindo 4/5 etapas fixas. As etapas de execução da S.D seguem esta ordem:

#### **Quadro 5- Esquematização da aplicação da sequência didática**

1º momento	Exposição da imagem
2º- momento	Predições sobre dos textos selecionados
3º- momento	Compartilhamento dos relatos
4º- momento	Leitura do texto que complementa a imagem
5º- momento	Autoavaliação

**Fonte:** elaborado pelo próprio autor.

As etapas das execuções das sequências envolvem dinâmicas fixas de apresentação, esse engessamento das ações foi uma estratégia utilizada para adaptar o leitor as futuras S.Ds. Os passos envolvidos inicialmente constavam com a exposição de uma imagem, que através das predições ambientalizavam os discentes sobre a prévia do assunto que seriam abordados, dando continuidade a sequenciação didática seguiam os questionamentos embasados pela docente através das predições que ocasionaram reflexões satisfatórias, resultando no fomento das ideias que findavam na efetivação da compreensão leitora pela grande maioria dos discentes envolvidos na observação.

Antes da coleta de dados ser efetivamente realizada tomamos algumas medidas importantes. Com o intuito de conhecer melhor o hábito de leitura dos discentes, aplicamos um questionário que

coletou informações sobre o perfil leitor dos mesmos que servirão de subsídios para análise dos dados e considerações finais.

## **5. ANÁLISE DOS RESULTADOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

A pesquisa traz como recorte para a intervenção a análise do texto verbo-imagético para a construção do processo da compreensão leitora na turma do 1º ano do ensino médio da E.E.M José Joacy Pereira. Buscamos verificar como a sistematização de aspectos dos textos verbo-imagéticos pode auxiliar o aluno no percurso de compreensão dos sentidos do texto. A execução da proposta de intervenção ocorreu dentro da hora de aula destinada à disciplina de língua portuguesa, perfazendo um tempo de 90min de aula, totalizando 14 horas, distribuídos entre a segunda quinzena de setembro e a primeira quinzena de novembro. A sequência ocorreu primeiramente com a apresentação da proposta e, conseqüentemente, a realização da atividade no decorrer da aula.

A intervenção que utilizamos em sala é composta por cinco textos verbo-imagéticos. A seleção da composição textual teve como critério de escolha assuntos que circundavam o meio social dos discentes. O intuito era fortalecer a interação de todos os sujeitos participantes da observação. O objetivo da intervenção era propor aos discentes a imersão nos textos verbo-imagéticos projetados inicialmente no data-show, deixando a imagem com melhor qualidade para que os discentes percebessem com clareza os detalhes existentes nas imagens, para depois vê-las no material impresso.

A aplicação da sequência didática teve como embasamento para elaboração das predições os pressupostos teóricos que discutem os processos cognitivos e metacognitivos e a análise da imagem pela GDV, que precedem e constroem os caminhos para o desfecho da compreensão leitora. O momento da aplicação das sequências didáticas ocorria de forma sistemática e seguindo 4 momentos fixos. As etapas de execuções da S.D seguem essa esquematização.

### Quadro 6 - Sequência Didática

1º momento	Exposição do texto verbo-imagético
2º momento	Predições
3º momento	Compartilhamento dos relatos
4º momento	Autoavaliação

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A opção por trabalharmos com texto verbo-imagético com os alunos foi decorrente da familiaridade que o aluno possui com a imagem deste das séries iniciais da educação infantil. Fica aqui uma ressalva sobre a descontinuidade. O trabalho com imagem nas séries subsequentes na caminhada pedagógica do aluno deveria ser permanente, com mais envolvimento e efetividade do processo de análise da composição textual verbo -imagética, pois essa necessidade e cobrança os acompanham até as séries finais do estudo. O propósito da aquisição da leitura não impede que ações pedagógicas dos professores se desprendam desse esforço mútuo de ajuda para a compreensão leitora. Assevera (JEWIIT, 2003, p.46)

A multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como estes são organizados para gerar sentidos.

Dentro dessa perspectiva, no trabalho com o texto, verificamos se a imagem indicia positivamente ou negativamente as percepções na leitura do texto verbal, gerando pistas para sua compreensão. O propósito da sequência didática foi apresentado aos alunos com o detalhamento das etapas que seriam executadas. Destacamos para os alunos a importância de sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa, relatando que a compreensão leitora é um processo essencial para sua boa desenvoltura estudantil e social, incentivando assim o empenho de todos.

Esclarecemos que a sequência didática seria esquematizada na observação das imagens e textos, cujo objetivo era perceber se a imagem é um fator facilitador para compreensão leitora junto ao texto verbal. O desenvolvimento da sequência didática ocorreu por meio da conversação e trocas de ideias direcionados pelas predições elaboradas pela pesquisadora. Através dos diálogos, buscamos identificar os conhecimentos prévios dos alunos, que eram registrados em um diário de coleta, no qual identificávamos a fala dos alunos a partir das execuções das sequências. Para gerar o

diálogo, foi utilizado como meio de interação coletiva o datashow, que projetava as imagens e, posteriormente, os textos.

### **5.1 Sequências didáticas: suas narrativas**

Esta atividade foi considerada um pré-diagnóstico que teria como propósito verificar a compreensão dos alunos, que fizeram inicialmente a análise da imagem. Tentamos perceber as impressões dos alunos a respeito da temática através do texto verbo-imagético. A atividade foi constituída de perguntas subjetivas, que chamamos de predições, com o intuito de observar as inferências, os conhecimentos prévios e o nível de horizonte da compreensão alcançados pelos alunos.

As composições textuais selecionadas para a coleta de dados trazem nos seus contextos temas que fazem parte de uma vivência próxima, ou literalmente vivida pelos discentes. A primeira análise textual representa uma cena em que uma mãe, aparentemente, tenta oferecer para filha algum método contraceptivo, seguindo a continuidade da cena, percebe-se a contrariedade na fisionomia da mãe, essa expressão aciona o gatilho para o desenvolvimento da discussão e fornecerá as informações básicas para o processo de análise e resultado da observação. Apresentamos aos alunos as seguintes propostas.

### **5.2 Propostas de Intervenção**

A primeira temática da sequência didática abordada sugere a análise de uma situação rotineiramente presente na vivência dos nossos adolescentes, a gravidez precoce. O assunto relacionado é foco de constantes menções jornalísticas, televisivas e filmes. Essa repercussão sobre o tema gravidez foi uma escolha criteriosa, pois delinearía a possibilidade para boas discussões em sala de aula, gerando ideias necessárias para a observação pretendida na pesquisa.

### 5.2.1 Primeira Proposta: Gravidez na Adolescência

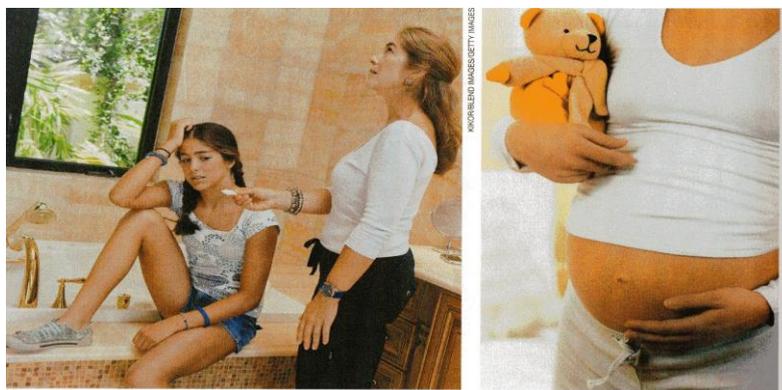
A gravidez na adolescência é considerada a que ocorre entre os 10 e 20 anos, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS). Apontada como uma gestação de alto risco decorrente das preocupações que traz à mãe e ao recém-nascido, a gravidez nesta faixa etária pode acarretar problemas sociais e biológicos. O Brasil apresenta elevados índices de adolescentes grávidas. Porém, o Ministério da Saúde indica que houve uma redução de 17% no número de mães entre 10 e 19 anos, no período de 2004 a 2015.

A adolescência é um período da vida rico em manifestações emocionais, caracterizadas por ambiguidade de papéis, mudança de valores e dificuldades face à procura de independência pela vida. A gravidez na adolescência é muitas vezes encarada de forma negativa do ponto de vista emocional e financeiro das adolescentes e suas famílias, alterando drasticamente suas rotinas. A gravidez na adolescência pode trazer consequências emocionais, sociais e econômicas para a saúde da mãe e do filho. A maioria das adolescentes que engravida abandona os estudos para cuidar do filho, o que aumenta os riscos de desemprego e dependência econômica dos familiares.

Esses fatores contribuem para a perpetuação da pobreza, o baixo nível de escolaridade, o abuso e a violência familiar, tanto à mãe como à criança. A situação socioeconômica, a falta de apoio e de acompanhamento da gestação (pré-natal) contribuem para que as adolescentes não recebam informações adequadas em relação à alimentação materna apropriada, à importância da amamentação e à vacinação da criança. Também é grande o número de adolescentes que se submetem a abortos inseguros, usando substâncias e remédios para abortar ou indo a clínicas clandestinas. Isso tem grandes riscos para a saúde da adolescente e até mesmo risco de vida, sendo uma das principais causas de morte materna. Essas ações acarretam prejuízos às crianças, gerando um impacto na saúde pública, além de limitarem o desenvolvimento pessoal, social e profissional da gestante.

- **Exposição da imagem**

**Figura 8 – Gravidez na Adolescência**



Fonte: LEA PATERSON/SPL – KIKOR/BLAND IMAGENS

- **Predição**

1º-momento – Apresentação da imagem sem o texto.

2º-momento –Serão realizadas perguntas aos alunos sobre a imagem, ativando seu conhecimento prévio e possibilitando inferir sobre a imagem e perguntas. Que personagem ilustram a imagem apresentada?

- Que relação existe entre a menina, a mulher e o brinquedo?
- A direção do olhar da mulher supõe alguma reação?
- Que objeto está sendo apresentado a adolescente?
- Um filho impede uma adolescente continuar seus estudos?
- Essa situação é semelhante a alguma situação com que você convive/ conviveu?
- Como seria a reação da sua família diante da notícia de uma gravidez indesejada?
- Na sua opinião, existe um diálogo aberto entre pais e filhos sobre como se prevenir de uma gravidez indesejada?
- O que impede uma jovem de buscar orientações médicas para evitar uma gravidez na adolescência?
- Você acha que existe respeito mútuo entre os parceiros jovens no momento da relação íntima?

l) O cuidado para não engravidar parte somente da mulher?

m) Sugira um tema para imagem apresentada.

A intervenção realizada na turma traz como referência para base de análise dos dados, um texto verbo-imagético que contempla uma imagem pertinente aos problemas vivenciados na sua faixa etária: a questão da gravidez na adolescência. Inicialmente trabalhei a intervenção com todos os participantes da sala. Essa escolha se deve à condição de uma melhor percepção sobre as contribuições dos participantes. O coletivo garantirá filtrar as informações possíveis, pois nem sempre teremos a contribuição maciça dos envolvidos.

A atividade aplicada expôs uma composição imagética que retratava uma situação de gravidez na adolescência. No início da discussão, os alunos mostraram-se inibidos diante dos direcionamentos introduzidos por nós, no entanto, após os primeiros ensaios com o grupo, obtivemos uma participação gradual nas discussões. O intuito desse envolvimento traduz o embate existente sobre as estratégias utilizadas pelos alunos para o encaminhamento da compreensão leitora e os fundamentos teóricos expostos pelos estudiosos. Conforme os pontos de observação que subsidiam a compreensão leitora, partindo da análise sobre o texto verbo-imagético, Cavalcante et al (2014) sustentam que os recursos visuais podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos do texto. Quando eles aparecem de forma simultânea, complementam-se para construir os sentidos dos textos. A partir da observação atenta e minuciosa do texto, do modo como as mensagens e imagens se associam, e de outros recursos linguísticos, estes devem ser percebidos pelo leitor como formas de argumentos.

Para que o leitor garanta essa percepção, é necessário que ative os conhecimentos prévios, pois são elementos necessários para o início da concepção das ideias dos alunos. É muito importante para o aluno saber identificar e relacionar os elementos disponíveis nas composições textuais, pois permitem mesclar as linguagens, familiarizando-as com a geração dos sentidos através das observações. Uma das ações pedagógicas que deveriam ser incorporadas à rotina escolar seriam as constâncias desses textos nas vivências dos alunos.

Kleiman (2007) afirma que, para que o aluno ative os conhecimentos prévios diante de um fato apresentado, é necessário resgataremos os três eixos que o constituem, sendo eles: o conhecimento linguístico, textual e de mundo, quesitos responsáveis para iniciação da compreensão. Esses eixos criam conexões de informações que se encadeiam e fornecem os elementos necessários para elaboração das ideias. A junção dos três pontos proporciona ao leitor

passos mais produtivos, trazendo informações provenientes de oportunidades comunicativas/interacionais de sua vida.

Outro aspecto observado e pertinente da intervenção está relacionado à inferência que se identifica no texto, seja verbal ou imagético. Essas pistas inferenciais facilitam ao aluno a retomada de novas ressignificações no processo de fomentação das ideias. Refletindo um pouco sobre o olhar metodológico para coleta das análises, filtramos, a partir das confirmações ou refutações sobre os levantamentos observados, que a junção da pesquisa ação e da pesquisa participativa se fazem presentes no percurso traçado na execução das atividades. Essas contínuas avaliações dos resultados confirmam as interações entre essas duas bases metodológicas.

Com base nas contribuições de Solé (1998), que enfatizam a importância das estratégias que norteiam a leitura, evidenciou-se a necessidade da 1ª fase como elemento gerador de uma contextualização. A segunda e a terceira estratégias de leitura foram percebidas timidamente nas ações condutoras da professora. Mesmo sabendo que o intuito da pesquisa não se restringe à observação das produções dos alunos, inevitavelmente, a dinâmica da sala mostra a necessidade de concluir o ciclo pedagógico com atividades com produções escritas como: confecção de cartazes, planos de ação para conscientizar a população para o descarte correto do lixo produzido na cidade, resoluções de questões direcionada sobre o uso da internet e algumas produções textuais sobre assuntos selecionados durante as execuções das sequências.

Embora reiteremos a importância entre qual tipo de linguagem se mostra mais relevante para a compreensão leitora, este registro ainda se faz pouco perceptível, pois o olhar do pesquisador requer uma contínua observação sobre o objeto. Nessa primeira intervenção com a sequência didática, ainda não ficaram notórios os níveis de horizontes de compreensão postulados por Marcuschi. Nas sequências pedagógicas posteriores, filtramos melhor as informações que contemplam esses recursos como ponto contribuinte da compreensão leitora.

Ressaltamos que as perguntas geradoras que acompanham o texto verbo imagético foram elaboradas com base nos parâmetros estabelecidos para observação do desempenho dos alunos. A partir da cena exposta, verificaremos nos diálogos criados os passos que encaminham a construção da compreensão leitora. Buscamos, nos aspectos que foram desenvolvidos nas aulas, observar como os elementos verbais e não-verbais estão dispostos na composição textual e de que modo contribuíram para que o aluno compreenda e garanta a sua finalidade. Conforme Marcuschi (2008, p.132), “ninguém produz um texto para dizer absolutamente nada”. Então, toda composição criada

para leitura é envolta de uma intenção discursiva, cabe ao aluno filtrar com cautela todas as informações contidas no texto verbo-imagético.

Muitos alunos mostravam-se tímidos diante da 1ª atividade, mas tivemos boas contribuições, pois a imagem apresenta um assunto pertencente à vivência escolar, já que na sala tínhamos uma aluna gestante. Salientamos a importância da participação deles no momento das perguntas geradoras do diálogo, pois a partir da interação criada conseguiríamos perceber as dificuldades que impediam a construção da compreensão leitora necessária em todos os aspectos da sua vida escolar e social e que aprimoraríamos a compreensão leitora deles e tentaríamos sanar as dificuldades por nós observadas.

### **5.2.2 Segunda Proposta: Vida Maria**

A segunda temática aplicada na sequência didática foi sugerida por trazer para o momento gerador da compreensão leitora um aspecto familiar, vivenciado diretamente por uma parcela pertencente aos sujeitos da pesquisa, o tema trabalho infantil. Esse tema foi pertinente a vida dos discentes por morarmos em um município, onde sua geração de renda é proveniente do trabalho familiar. A escolha desse tema também foi bastante criterioso, pois queríamos conciliar o desenvolvimento das ideias para compreensão leitora, porém não pretendíamos gerar conflitos equivocados sobre a própria participação dos discentes nas colaborações nos trabalhos diários desenvolvidos no meio familiar.

Seguindo a observação para a segunda composição texto verbo-imagético, temos um recorte de uma cena do curta-metragem “Vida Maria”. A cena exibida é uma representação de um cenário do semiárido nordestino e conota, a primeira percepção, uma situação que remete a um trabalho exército por uma criança. O levantamento sobre a voluntariedade ou obrigatoriedade do trabalho da criança guia o ápice das discussões e fornece as informações que necessitamos para a futura análise.

- **Apresentação da Imagem**

**Figura 9 – Cena do Curta Vida Maria**



**Fonte:** Oliveira (2014)

- **Predição.**

- a) O que a cena sugere sobre o espaço nela representado?
- b) Que elementos permitem afirmar isso?
- c) Que região do Brasil retrata esse cenário?
- d) Só existe trabalho infantil na região Nordeste?
- e) A personagem da cena aparenta que idade?
- f) Que título você daria para a imagem?
- g) É certo uma criança desenvolver um trabalho na infância?
- h) Você conhece alguém nessa situação?
- i) Que problema acarretaria para uma criança trabalhar na infância?
- j) Que direitos você garantiria para uma criança?
- l) É válido o trabalho infantil quando este garante um sustento a mais para a família?
- m) Como informar as pessoas sobre o trabalho infantil?

- n) Que consequências o trabalho infantil pode trazer?
- o) Em sua opinião que atividades uma criança nessa idade deveria fazer?
- p) Você acha que em regiões urbanizadas também existem crianças que trabalham?

- **Exibição do curta “Vida Maria”.**

Sugerir os alunos a confecção de cartazes alertando sobre o trabalho infantil.

Solicitar a resolução de perguntas

- a) Como informar as pessoas sobre o trabalho infantil?
- b) Que consequências o trabalho infantil pode trazer?
- c) Em sua opinião que atividades uma criança nessa idade deveria fazer?
- d) Você acha que em regiões urbanizadas também existem crianças que trabalham?

Dando continuidade à observação em sala de aula, aplicamos uma segunda composição textual, que requer uma análise mais cuidadosa da imagem. A composição solicita ao interlocutor um exame minucioso do cenário. A cena foi extraída do curta metragem Vida Maria. Sua elaboração não expõe fala, porém somente sequências de imagens. Inicialmente foi realizada a apresentação da composição, e foi sugerido ao aluno que descrevesse a imagem. A introdução do questionamento também se pauta pelas predições que instigam as pistas inferenciais firmadas por Koch.

As inferências são informações armazenadas na memória que conflitam com as informações novas quando analisadas. Um ponto relevante que me chamou atenção foi quando abordamos a temática da exploração do trabalho infantil. A indagação foi: a imagem representa uma exploração ou uma ajuda? A percepção de um participante centrou-se nas orientações da Gramática do Design Visual, estudada pelos pesquisadores Krees e Van Leeuwen.

Focando nas metafunções da GDV, ficou notória a utilização por parte do aluno da categoria saliência, pelo enquadramento por sombreamento. Sua compreensão utilizou esses recursos que o fizeram ter um olhar diferenciado. A atenção do olhar voltou-se para a perspectiva de uma possível projeção de uma sombra. A ausência desse elemento sugeriu a uma aluna que ocorria uma exploração do trabalho infantil.

No decorrer das discussões percebemos como a vivência contribuiu para construção da compreensão. A partir das predições, dois alunos discordaram da opinião da aluna que compreendeu que a solidão da criança no cenário do sertão representaria um momento de

exploração do trabalho infantil. Sua argumentação surgiu a partir da ausência de uma sombra ao lado da criança, caso existisse uma sombra refletida no chão, para a aluna isso representava uma cooperação, mas sem esta seria uma exploração.

A discordância dos dois alunos se firmou nas justificativas das inferências que traziam do espaço onde moravam e refletiam que uma cena dessas é comum no sertão, e nenhum elemento que constitui a composição textual demonstrava exploração do trabalho infantil porque vivenciavam essa atividade rotineira no sertão: os filhos ajudarem os pais nos afazeres domésticos. Buscou-se explorar com esse texto, juntamente com os alunos, os recursos semióticos da imagem. Tentou-se identificar de que forma esses recursos ativaram seus conhecimentos prévios e inferências.

Os questionamentos através das predições eram para fazer com que os alunos ficassem atentos à contribuição das imagens para a finalidade de persuadir, considerando que a relação da imagem com o texto tem a função de reforçar os sentidos e potencializar significados para os alunos. É perceptível, através das discussões realizadas entre os alunos, que as imagens já começam a estabelecer relações com os efeitos de sentidos extraídos pelos recursos imagéticos que retratam a intencionalidade do autor do curta e as próprias experiências representativas do leitor.

Após a exposição da imagem, os alunos assistiram ao curta metragem Vida Maria e, posteriormente, confeccionaram cartazes sobre a exploração do trabalho infantil, já que, dentro das predições, perceberam a intencionalidade sobre o assunto. Passamos, em seguida, a uma outra temática: a da sustentabilidade.

Destacamos que para os alunos a efetividade de uma aula somente se concretiza com a realização de uma atividade escrita, embora no âmbito da pesquisa tenhamos como interesse de estudo o processo de contribuição para a compreensão leitora. Por isso realizamos com eles uma atividade escrita, para observar, por meio dela, como estava se dando a compreensão leitora.

### **5.2.3 Terceira Proposta: Sustentabilidade**

A abordagem da terceira temática traz o fator sustentabilidade para uma vida melhor. Pelo nosso contexto territorial, por morarmos em um município do interior do Ceará que não apresenta uma política pública de coleta de lixo e preservação do meio ambiente, vivemos num espaço de degradação do espaço ambiental pela utilização desordenada das sacolas plásticas oferecidas pelos

comércios locais, fator enfatizado na composição textual verbo-imagética que usamos na sequência didática em sala de aula. Nosso objetivo com esse tema foi gerar informações que ajudassem os discentes a minimizar o impacto direto das sacolas plásticas no meio ambiente.

A próxima composição verbo-imagético aborda o tema sobre a sustentabilidade e sugere a geração de ações conscientizadoras para a preservação do planeta terra. A proximidade com o tema, por ser um fato pertinentemente preocupante para todo ser humano, resulta em uma contribuição bastante valiosa para percebermos os passos para condução da compreensão leitora.

- **Apresentação da imagem**

**Figura 10 – Propaganda sobre Sustentabilidade**



Disponível em: [www.portaldapropaganda.com.br](http://www.portaldapropaganda.com.br).

**Fonte:** SEMEC/TERESINA/GEFOR (2016)

- **Predição**

- a) Você sabe o que significa o termo sustentabilidade?
- b) Reciclar é sempre a melhor opção?
- c) Dentro da sua localidade existem campanhas sobre o uso consciente da sacola plástica?
- d) Reciclar é sempre a melhor opção?

- e) Você conhece os “3 Rs” que norteiam o assunto sustentabilidade (redução, reutilização e reciclagem)?
- f) Existe uma coleta seletiva de lixo em sua cidade?
- g) No comércio local, existe por parte dos comerciantes a conscientização para o uso da sacola retornável?
- i) Que consequências surgem em decorrência do descarte errado das sacolas plásticas?

No terceiro momento da sequência didática, fizemos uso de um texto verbo-imagético que representava o despertar da consciência ambiental com a tomada permanente do uso da sacola retornável em substituição às sacolas plásticas. Nosso intuito era observar a importância em trabalhar com o aluno a relação do verbal com o imagético, sendo que o verbal nessa composição textual se apresentava de forma reduzida por se tratar de uma propaganda. Foi solicitado que os alunos analisassem o modo como os elementos estavam dispostos no texto, bem como eles davam sentidos ao que estava sendo anunciado.

Iniciando a aplicação com a exposição da imagem e as predições, explicamos para os alunos o que significava o termo sustentabilidade, pois vivemos em um município em que não existe um local adequado para o descarte do lixo produzido em nossas residências. Seguimos as orientações de Krees e van Leuwen quando elaboram a GDV, especificamente sobre a metafunção composicional, em que destacam os valores informativos necessários dentro da disposição analisada.

Esses aspectos são elementos facilitadores para nos nortearmos no momento das perguntas que fomentaram as ideias para a compreensão prévia dos alunos. Inicialmente, foi solicitado aos alunos que identificassem o que estava sendo representado na imagem. Unanimemente, reconheceram a imagem da sacola retornável. O elemento que constitui o novo ficou meio confuso, por sua pouca nitidez, mas esse fator não causou problema para a sequenciação das predições. Os alunos ficaram em silêncio quando perguntamos o que representava aquela imagem. Alguns participantes tiveram visões diferentes sobre o elemento exposto.

O aluno “A” rapidamente associou a imagem do novo ao alimento pelo formato arredondado, mesmo quando entrevistamos mostrando a sacola próxima ao elemento, ele não associou ao planeta terra. Usamos a inferência explorando pistas para despertar sua atenção, perguntando em que uma campanha de conscientização sobre a limpeza do meio ambiente poderia

resultar na limpeza. Na preservação e de quem? Após esse direcionamento, uma aluna “B” disse que aquela imagem representava a terra, e a mão significava a sustentabilidade de que as pessoas deveriam fazer uso com a sacola retornável colocada na mão. Ficou nítida, por meio da exposição da aluna “B”, a relação existente entre o verbal e o não-verbal, pois os alunos reconhecerem que a construção da imagem deve estar associada aos sentidos expressos no verbal. Em seguida, iniciamos uma outra temática. A próxima exposição também foi bastante pertinente, pois trata-se de uma abordagem sobre ações racistas existentes nos meios sociais. Nossa expectativa gira entorno de uma boa dinâmica discursiva e um bom resultado para análise.

#### 5.2.4 Quarta Proposta: Racismo

A quarta temática da sequência didática aborda o racismo como o caminho gerador para compreensão leitora dos discentes. Pela minha vivência na cidade onde moramos, não encontramos divergências racistas entre os indivíduos de forma que venham trazer transtornos na convivência da comunidade. Nosso público escolar é bastante miscigenado e o que se percebe são brincadeiras que envolve a cor da pele, porém, aparentemente, transcorre tudo normalmente.

- **Apresentação da imagem sem o enunciado.**

**Figura 11 – Clarice Lispector e Maria Carolina de Jesus**

### **Escritor é acusado de racismo por trecho em biografia de Clarice Lispector**



As escritoras Clarice Lispector e Carolina de Jesus durante o lançamento de um livro (Foto: Acervo de divulgação/ Editora Rocco)

- **Predição**

- a) Você reconhece essas duas mulheres?
- b) Que profissões você daria para elas?
- c) Que título você daria para essa composição?
- d) Você se considera uma pessoa preconceituosa?
- e) Por que trazemos a marca do racismo em nossa vivência?
- f) Por que nos colocamos como superiores diante do negro, indígena, gay e lésbica?
- g) Você tem conhecimento de algum documento que garanta a igualdade entre as pessoas?
- h) Você conhece algum(a) escritor(a) brasileiro negro?
- i) As cotas são encaradas como uma forma de preconceito ou não?
- j) Sua escola faz alguma abordagem sobre o racismo no decorrer do ano?
- k) Você concorda com a frase “as pessoas não devem ser julgadas pela aparência?” Explique o porquê?

Na quarta aplicação, levamos para discussão a temática sobre o racismo. Inicialmente, para encaminharmos o desenvolvimento da sequência didática, tentamos gerar o reconhecimento das duas mulheres. Partimos da percepção dos alunos diante da análise da composição textual, primeiramente pela disposição das mulheres no cenário. Nesse momento buscamos explorar as inferências, correlacionando os livros à perspectiva de vida das duas mulheres. A execução da aula seguiu a mesma esquematização das demais atividades. Iniciou-se com a exposição da composição textual, sem os informes textuais, para que pudéssemos observar com mais atenção a construção das ideias provenientes das discussões geradas e as contribuições dos alunos.

A temática escolhida intencionalmente discorria sobre o racismo, assunto pautado dentro dos limites do respeito entre os participantes, pois pela heterogeneidade da sala, temos, em nossa escola, uma grande diversidade de escolha de gênero, raça e religião. Deixamos explícito o respeito ao livre arbítrio sempre nas ações pedagógicas na escola. Em nenhum momento, no decorrer da execução da atividade, ocorreram manifestações preconceituosas entre os participantes. O objetivo

dessa temática foi investigar nos alunos a necessidade em filtrar as informações preexistentes, pelo nível de conhecimento prévio, que embasam as conversações entre os alunos.

Pela interação difundida, verifica-se que metade da sala relata a superioridade da mulher branca com relação à mulher negra. Conforme referência da Gramática do Design Visual, temos como encadeamento para o desenvolvimento da compreensão a carga que os elementos visuais transmitem nas informações, isto enquadrado novamente com êxito na metafunção composicional. Essa afirmativa se evidencia pelo relato proveniente das contribuições dos alunos. Eles relatam, conforme a composição textual, que a mulher branca por direcionar o olhar para o livro, sugere que a mulher negra siga sua orientação de leitura, e que o olhar da mulher negra indica essa aceitação. É um olhar de oferta, que se deixa ver.

No que diz respeito aos recursos visuais no texto, observa-se que, na categoria valores de informação, prescrita pelos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), os elementos que constituem os recursos visuais alocados no lado esquerdo na imagem são tomados como “dados”, sendo sempre algo ou alguém conhecido pelo leitor. Nessa composição, temos a escritora Clarice Lispector. No lado direito da imagem, temos o elemento “novo”, desconhecido pelo leitor, neste caso representado pela escritora Maria Carolina de Jesus.

Solicitamos aos alunos que observassem a composição textual de forma geral: texto e imagem. Com essa estratégia, tínhamos a continuidade dos elementos que compõem a metafunção composicional relacionada às informações escritas. Direcionamos a atenção dos alunos à frase localizada na parte superior (ideal) e na parte inferior (real). Levamos os alunos a perceberem que a informação divulgada transparecia o peso do racismo em sua elaboração. A partir desse gancho, direcionamos o diálogo para o questionamento sobre a superioridade do homem em termo de raça.

No decorrer dos questionamentos da predição, foi realizada a pergunta “Quem eram as duas mulheres presentes na imagem?”. Nenhum participante fez menção de reconhecer as escritoras Clarice Lispector e Maria Carolina de Jesus, mesmo fazendo-os observar o cenário que se encontrava ao fundo da imagem, representando o espaço de uma biblioteca. Ficou evidente que os elementos “dado” e “novo” não tiveram uma ação substancial para a compreensão dos alunos neste momento, só depois que eles tiveram a informação sobre quem elas eram. Uma aluna chegou a dizer que poderia ser uma funcionária da biblioteca mostrando um exemplar para uma leitora. Percebemos nesse momento que os conhecimentos prévios dos alunos sobre as duas escritoras fugiam totalmente ao conhecimento de mundo e textual dos alunos.

Fazendo referência aos estudos de Marcuschi (2008) sobre os horizontes de compreensão, percebemos o enquadramento de nível no horizonte indevido, pois relatavam-se informações imprecisas sobre a vivência das autoras. As tentativas relacionadas ao reconhecimento das autoras mostravam-se imprecisas no quantitativo de acertos. Esse questionamento tornou-se difícil, por exigir que os alunos fizessem inferências de informações implícitas, já que não colocamos inicialmente o texto verbal que referenciava as duas escritoras. A partir da interação da sequência didática foi possível observar que determinados recursos expressos contribuem à sua maneira para construir sentidos para os alunos.

Como vimos, para que a compreensão de um texto ocorra de forma efetiva se faz necessária a ativação dos conhecimentos armazenados. O leitor precisa fazer uso de um repertório já adquirido, lançar mão de conhecimentos existentes para formular um novo. Notamos que o grau de dificuldade relacionado ao desconhecimento das escritoras demonstrou um obstáculo à compreensão dos alunos. As aulas de maiores participações foram a primeira, em que levamos a imagem sobre a gravidez precoce, e a quinta, em que tratamos da temática sobre a conectividade. Depois da apresentação da imagem das duas escritoras, do exemplo, mostramos as partes dos textos verbais que continham as chamadas do repórter. No texto, o preconceito do jornalista, autor da matéria, é evidenciado. Nesse momento, alguns alunos exemplificaram situações de racismo que presenciavam em filmes, novelas e situações de vivências pessoais. Alguns alunos observaram o olhar entre as mulheres como um ponto de denúncia de superioridade da branca sobre a negra. Outras formas de preconceitos foram citadas por eles no decorrer da discussão. Eles afirmaram que o racismo muitas vezes pode vir não necessariamente expresso pela palavra, mas sim, através dos gestos e expressões faciais exibidos na parte imagética.

### **5.2.5 Quinta Proposta: Interconectividade**

O foco da quinta temática traz à tona a discussão sobre a dependência da conectividade no nosso dia a dia. Como nossa pesquisa foi realizada com jovens entre 14 e 15 anos, esse assunto terá uma boa perspectiva para geração de ideias, pois vivemos dentro da escola um dilema sério sobre o uso do celular, da sonolência dos discentes no decorrer das aulas em consequência do uso desenfreado à noite dos canais virtuais e a própria competitividade do tradicional e o tecnológico no

ambiente escolar. Com certeza essa temática gerará boas discussões, pois foca no objetivo da nossa pesquisa, a construção dos percursos cognitivos para compreensão leitora.

O último texto verbo-imagético trata de um assunto de fácil interação e geradora de múltiplas percepções, pois é um assunto que atinge toda a humanidade de forma direta, mudando o conceito de comportamento e relacionamento. A temática que dará o desfecho para análise e resultado tratará a questionável vida com o mundo da conectividade. Espera-se que dentre as exposições já realizada, essa forneça uma participação mais espontânea para o nosso diagnóstico. O estresse causado pela hiperconectividade e a sensação de estar desatualizado causam a chamada infoxicação.

- **Apresentação da imagem sem o enunciado.**

**Figura 12 - Interconectividade**



Fonte: DIGUÊ, Patrícia, LOES, João. Isto É, São Paulo, n 2168, p. 76, jun. 2011.

- **Predição**

- a) Você se considera um infoximaniaco?
- b) Você conseguiria viver atualmente sem o acesso aos meios midiáticos?
- c) O que significa para você o termo hiperconectividade?
- d) A hiperconectividade pode ser diagnosticada como uma reação patológica?

- e) Você, como um ser participante do mundo conectado, em certos momentos, sente-se isolado mesmo em meio a um grupo de amigos conectados?
- f) Você já ouviu falar sobre o “Distúrbio de vício em internet”?

O texto apresentava como temática para discussão a conectividade. Dentre as exposições já realizadas, esta foi a que teve maior interação entre os alunos, e que contribuiu efetivamente para a coleta de dados para observarmos com mais precisão a construção da compreensão leitora. Nesses momentos de fomento das predições, percebemos nitidamente os elementos dos percursos cognitivos/ metacognitivos que encaminham o processo de compreensão. As desenvolvuras nos questionamentos foram bastante proveitosos, pois o ciclo gerador de ideias, pelo uso da propriedade, facilitou a compreensão dos alunos.

Primeiramente, direcionamos o foco da discussão sobre o conhecimento do termo “infoximaniaco”. Essa relação de reconhecimento fez o elo de encadeamento de informações vindos dos conhecimentos armazenados pelos alunos. Nesses momentos, presenciamos a correlação entre o conhecimento de mundo e o linguístico como meio facilitador para desvendar o significado do termo exposto. Aproximadamente 10 alunos, de 27 presentes nessa atividade, citaram que o termo ‘infoximaniaco’ sugeria um excesso de alguma ação, pois foi mencionado no grupo o conhecimento sobre o significado da palavra “maníaco”.

Quando sugerimos que a palavra maníaco carregaria como significado algo feito de forma obsessiva, a aluna “C” citou que já tinha escutado esse nome, em consequência de um anúncio sobre um jogo de game entre rapazes, em que era expresso “maníaco por games”. Diante desse comentário, ressaltamos a exploração das inferências como elementos que permitem captar o que não foi dito explicitamente no texto, então ficou claro para os participantes o significado do termo infoximaniaco.

Conforme Kleiman (2010), durante a leitura, o conhecimento prévio é importante para a realização das inferências. Para a autora, é o que a pessoa realmente assimila e agrega à sua memória semântica, fazendo uma interação entre os saberes que o indivíduo traz e as informações disponíveis no texto. A aluna realizou uma seleção do que já existia em sua memória para relacionar com o material escrito.

Para Marcuschi (1985), inferir consiste numa operação cognitiva que possibilita ao leitor elaborar novas proposições a partir de outras já fornecidas. Na construção da compreensão leitora da aluna, o processamento da informação ocorreu porque ela armazenou uma semelhança ortográfica. Associe esses *insites* a uma representação simbólica de caixinhas fechadas com informações em nossa memória, quando escutamos semelhanças sonoras, fazemos conexões entre as informações e filtramos dados para compreender. A aluna mostrou que é uma boa leitora e uma boa observadora da imagem, pois conseguiu inferir diante de diversas complexidades.

Diante dos resultados extraídos das sequências didáticas, observa-se que os caminhos percorridos pela professora, e em alguns momentos com minha participação, surtiram um feedback satisfatório junto aos alunos. Tiramos como encaminhamento para nossa prática docente, o cuidado ao explorar uma composição texto verbo-imagética. Devemos sempre dentro da possibilidade dos alunos reforçar a análise dos elementos dentro da imagem apoiado pelo texto, tentando levá-los de forma direta ou indireta as informações que possam fundamentar suas ideias para construir a compreensão leitora.

Selecionar atividades querendo dedicação, sabemos que essa interação ocorre dentro do espaço do diálogo no planejamento. Para criarmos caminhos para a retenção de ideias do aluno, temos que fornecer conhecimentos prévios para que os discentes tenham um direcionamento, isso pode ser realizado com incorporação de músicas, filmes, documentários, quis e informativos. Esses passos trilhados podem subsidiar os discentes quando se deparam com textos verbo-imagéticos que explorem a temática abordada. Finalizando as análises dos resultados, partiremos para o capítulo sobre as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho tivemos por objetivo analisar a percepção compreensiva leitora dos discentes através do texto verbo-imagético. Conforme as aplicações das intervenções verificamos que as ações docentes em sala de aula precisam aprimorar o quesito exploração das imagens na composição do texto verbo-imagético como um elemento colaborador com carga significativa de informação para construção no processo da compreensão leitora.

Mesmo vivenciando o processo de ativação dos conhecimentos prévios, retomada das inferências diante das pistas explícitas e implícitas fornecidas nas composições, do nível de horizonte alcançados através dos relatos orais, das estratégias de releituras como pós-resumos para comprovar as percepções dos temas discutidos, ainda lançamos um olhar tímido para o potencial multissemiótico que uma composição texto verbo-imagético expõe nos enunciados escolares e avaliativos. Essas ações pedagógicas podem ser trabalhadas e ampliadas dentro do trabalho docente em nossa escola, no momento que instigarmos o olhar dos discentes para esse aspecto da minúcia no observar mais atento, certamente teremos leitores mais proficientes.

Tendo como fator necessário o incentivo para alcançar as expectativas requeridas para o encaminhamento da compreensão leitora, constata-se que o discente precisa do suporte do docente para essa melhoria na desenvoltura das ideias, embora perceba-se que existem discentes autossuficientes nesse aspecto, sendo porém, uma parcela representativa mínima que conseguem captar, processar e finalizar suas ideias e garantir um ato compreensivo leitor satisfatório.

No andamento da aplicabilidade das atividades um fator preocupante torna-se perceptível quando abordamos assuntos alheios à vivência dos discentes. A pouca leitura e contato dos discentes com a variedade textual é um dos pontos que dificulta a interação na geração das ideias, essa falta de envolvimento do discente em práticas mais constante com a leitura. Sabemos que a leitura é o diferencial que te garante posicionar-se melhor nas experiências escritas e orais, essa falha ficou registrada nos manuscritos realizados por eles nas intervenções.

A necessidade decorrente da dinamicidade das informações que incorporadas a novos recursos multissemióticos aos processos comunicativos ao processo de leitura, motivou nossa pesquisa, pois essa realidade, de trabalharmos a rapidez das mudanças dos elementos representativos de significações, aliada ao texto muitas vezes foge à realidade pedagógica trabalhada em nossas escolas, impactando assim nos resultados escolares insatisfatórios.

Pautamos como um dos fatores que problematizam a insatisfação no desempenho dos discentes, o não dominar das significações que a imagem reproduz junto ao texto escrito nas questões aplicadas nos livros didáticos e nas provas internas, e, conseqüentemente, nas externas. Diante das considerações de Dell'Isola (2001) firma-se que toda leitura do texto é constituída de influências socioculturais na sua composição. Percebendo essa contribuição sociocultural dentro da composição texto verbo-imagético, exponha a percepção expressiva dos discentes quando apresentei a primeira intervenção sobre a gravidez precoce na adolescência.

A primeira reação da maioria quando olharam a imagem que mostrava um pequeno urso e uma barriga exposta foi “uma criança cuidando de outra”, principalmente porque tínhamos uma jovem que estava grávida e isso facilitou o desenvolvimento da atividade e mostrou que as vivências são fatos importantes para conectar ideias e gerar compreensão. A intenção de quem produziu a imagem foi bem captada por eles, essa aproximação entre urso de pelúcia e a barriga já transmitia o que o texto complementaria posteriormente, que seria o engravidar ainda na fase da adolescência.

A partir dessa necessidade de uma releitura dos elementos que nos circundam, e que são carregadas de marcas ideológicas, culturais e sociais, buscamos direcionar nossa prática metodológica dentro da pesquisa para as contribuições dos estudiosos que fortaleceram nossos estudos junto aos fatores que encaminham traçar os percursos mentais que subsidiem pistas aos discentes e que os conduzam à construção da compreensão leitora, como também, aos princípios geradores dos estudos que percebem na imagem as mesmas experiências significativas que contemplam o texto. A essa perspectiva destacamos os compartilhamentos de Krees e van Leeuwen, onde se evidencia a importância na junção do texto e da imagem como elementos auxiliares para a compreensão leitora.

Vimos a necessidade da existência da interação entre texto/imagem para ampliar as percepções dos discentes, através do conhecimento prévio, da inferência, das estratégias de leitura e horizontes de compreensão construídos particularmente. Acreditamos que as experiências e as vivências dos alunos devem ser aproveitadas em sala de aula. Dois pontos são básicos para construção da compreensão leitora, primeiramente, a necessidade da leitura é algo notoriamente preciso para fundamentar e criar conexões para o conhecimento dos discentes. Afirma Kleiman (2014) que quanto mais o leitor se apropria do que lê, maior sua interação com o material lido, então, o ponto percebido dentro das intervenções é proporcionar aos discentes, antes das discussões de um assunto, a familiaridade com múltiplos meios que geram a leitura, isso é essencial.

Segundo ponto é a tomada de consciência do professor em mudar sua postura como agente/mediador na construção do conhecimento do discente, assim, necessitamos como professores sairmos das limitações criadas pelo *achismo* sem a base teórica e nos permitir ler/estudar para melhor compreender nossas práticas em sala de aula, entendendo que os processos que ocorrem para que o discente aprenda é algo a ser desenvolvido e absorvido também pelo professor dentro de suas práticas pedagógicas, pois muitas vezes os discentes vivem em condições que desfavorecem essa diversidade leitora, recaindo na escola essa incumbência. Conclui-se através dos resultados das atividades propostas que o acúmulo dos conhecimentos que o aluno carrega é uma fonte de fomento para suas ideias e desencadeia as demais estruturas cognitivas, junto ao trabalho incentivador do professor, que são ações essenciais ao desenvolvimento da compreensão leitora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento** - Porto Alegre: Artes M[edic]icas, 1987.
- ALMEIDA, D. B. L.; FERNANDES, J. D. C. **Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra**. In: ALMEIDA, D. B. L. São Paulo. Ed. Parábola, 2014
- BECK, I.L. (1973) **A Longitudinal Study of the Reading Achievement Effects of Fomwl Reading Instruction in the Kindergarten: a Summative and Formative Evaluation**. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. D. O. A gramática do design visual. In: PIMENTA, S.; AZEVEDO, A.; LIMA, C. **Incursões semióticas: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 11-31.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, 1998.
- BRITO, Josival Alves de. **Impactos dos recursos multimodais na compreensão dos gêneros textuais**. Orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo. – São Cristóvão, SE, 2016
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- CALLOW, J. **Reading The visual an introduction**. CALLOW, J ( org) Image matters -visual texts in the classroom. Newtown, Australia, PETTA, 1999, p 1-13.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a Ler, Aprender a Avaliar**. Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura. São Paulo. Ed. Parábola, 2018.
- CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA e SILVA, A. (Org.). **Referenciação**: São Paulo: Contexto, 2003.
- CORSO, Mário. **Monstruário**: Inventário de entidades imaginárias e de mitos brasileiros. Porto Alegre: Tomo editorial, 2004.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Inferência**: Afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFMG. maio, 2003b. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acessado em 2016.
- DASCAL, M. E; WEIZMAN, E. Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding an integrated model. In: VERSCHUEREN, J.; BERTUCCELLI-PAPI, M. (Ed.). **The pragmatic perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 31-46.
- DELL' ISOLA, Isabel R.L.P (2001). **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte. Formato Editorial.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos**

semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DONDIS, Donis. A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUBOIS, Daniele. **Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referência**. In CALVACANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B; CIULLA,A.; (Org.). Referência. São Paulo: Contexto, 2003.

DURKIN, Dolores. **Schools don't teach comprehension**. Educational Leadership. mar. 1981. p. 453-454. Disponível em: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198103\\_durkin.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198103_durkin.pdf)>. Acesso em: 1 set. 2014.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto no sala de aula**. São Paulo. Àtica, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 43-64. (Educação a Distância, 5).

HALLIDAY, M. & MATTIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. New York: Oxford University Press, 1985.

HEDGE, T.; WHITNEY, N. **Power, pedagogy & practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. MORAES, S, E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, S.P: mercado das letras, 1999. (coleção ideias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura - teoria e prática**. 13ª edição, Campinas, SP, Pontes, 2010.

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

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. **Strategies of discourse comprehension**. San Diego, California, Academic Press, 1983.

KOCH, Ingedore Villaça. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

LESGOLD, Alan. Et al. *Intelligent tutoring systems*. Springer, New Jersey - 1996.

LIMOLI, Loredana; medonça, ANA Paula Ferreira de. **Nas fronteiras da Linguagem, leitura e produção de sentido**. Londrina. Mídia2006.p 7-16.'

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. **Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos referenciais**. (1994) Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In:

NASCIMENTO, Suelene Silva Oliveira. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. Tese, ...p, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALES, Thais Yuli Nogueira. **Processos Referenciais em Charges de Jornais Cearenses sob o Aspecto Multimodal** / Thais Yuli Nogueira Sales – 2017.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil da análise histórica**. Educação Realidade. 1995

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SPIRO et al. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey. Lawrence Earlbaum Asso, 1980.

TEIXEIRA, Jeannie Fontes. **Estratégias de Referenciação em Infográficos: Contribuições da Imagem para a progressão Textual** / Jeannie Fontes Teixeira. – 2016. 248 f. : il. color. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

TERZI, S.B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In KLEIMAN, A. B. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995

**APÊNDICE A****Questionário - Perfil leitor dos discentes**

Nome: \_\_\_\_\_

1. Em relação a leitura, você costuma compreender os textos com facilidade ou sente dificuldade?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Você acha o ato de ler fácil? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Quantos você precisa ler um texto você define antes seus objetivos? Pode citar um objetivo de leitura. \_\_\_\_\_

5. Quando você está lendo, você conseguiu identificar se está conseguindo compreender o texto, ou não durante a leitura? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

6. Se não consegue compreender o texto, ou parte do texto o que você faz quando identifica essa dificuldade?

\_\_\_\_\_

7. Na realização da leitura de um texto que estratégias você utiliza para chegar à compreensão.

1. ( ) faz anotações no texto.
2. ( ) dá uma olhada rápida antes de começar a leitura.
3. ( ) usa dicionário quando não entende uma palavra.

4. ( ) reler o segmento que não foi entendido.
5. ( ) pronuncia as informações dos textos com conhecimento prévio.
6. ( ) planeja a leitura do texto.
7. ( ) ajusta a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto.
8. ( ) ignora as palavras desconhecidas, prosseguindo com a leitura.
9. ( ) faz inferências sobre possíveis significados.
10. ( ) Tenta decompor palavras maiores em palavras menores para chegar ao significado do texto.

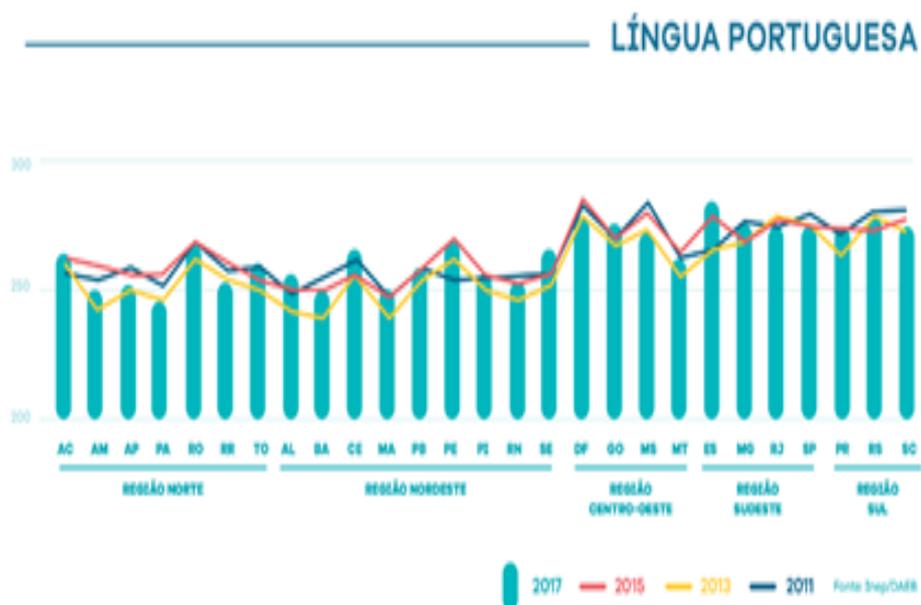
## ANEXOS

## Anexo 1- Resultados do SAEB de 2015 e 2017

### GANHO DE APRENDIZAGEM POR ESTADO ENTRE 2011, 2013, 2015 E 2017

#### LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

3ª série ensino médio



Fonte: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>

## Anexos 2 e 3 - Resultado do SPAECE 2018 em Língua Portuguesa

# SPAECE 2018

## REDE ESTADUAL - REGULAR

Os resultados desta escola

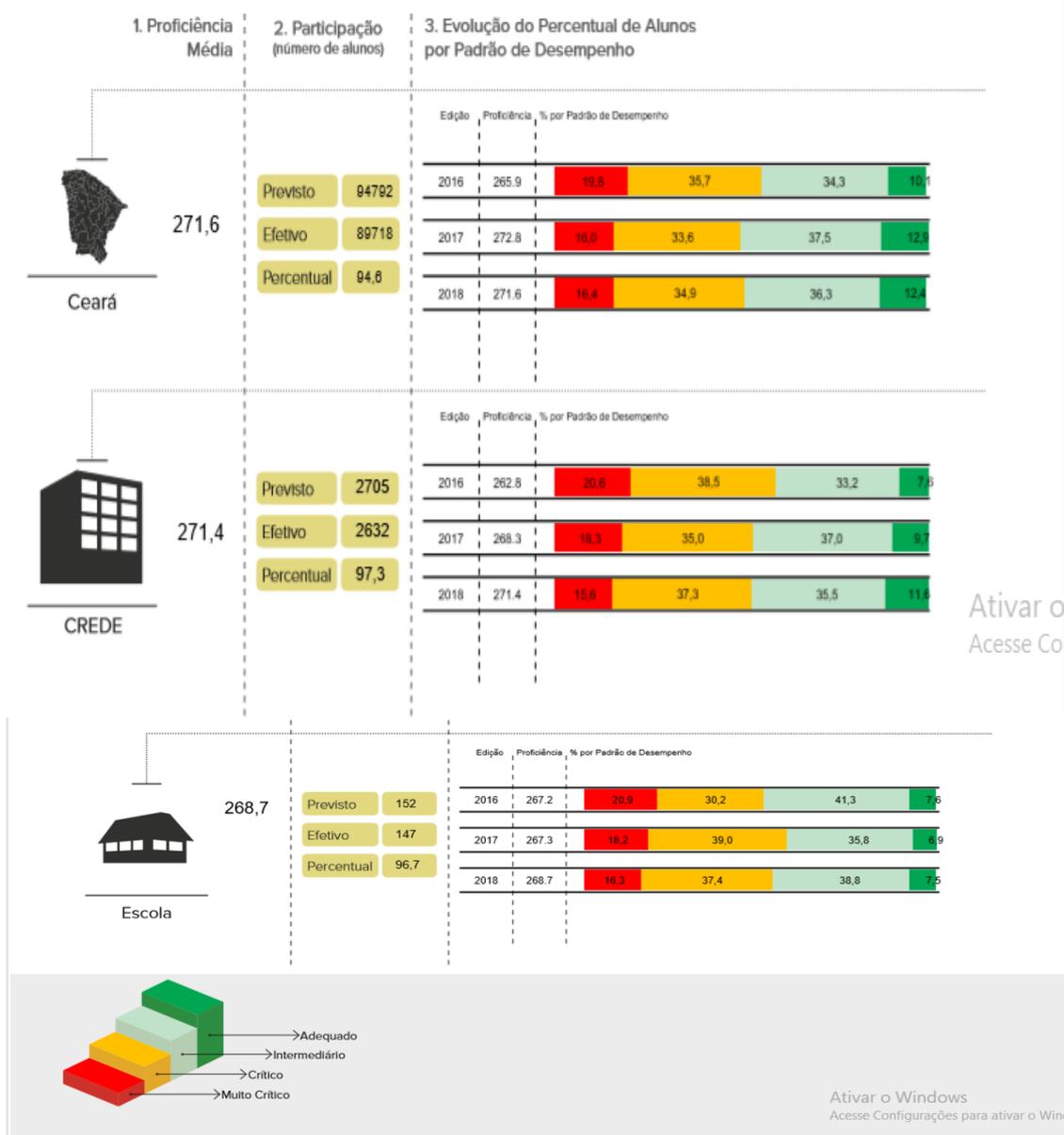
Escola: JOSE JOACY PEREIRA EEM

Município: ARATUBA

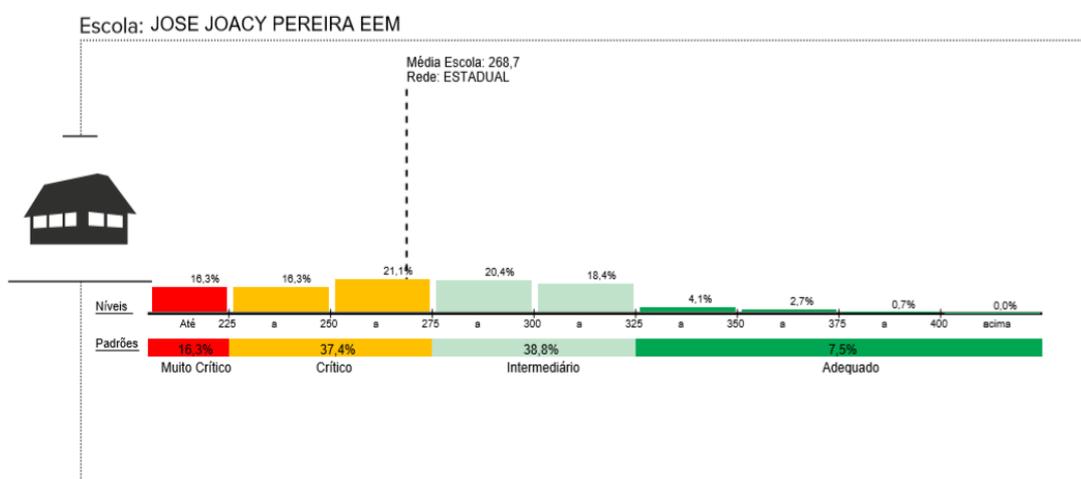
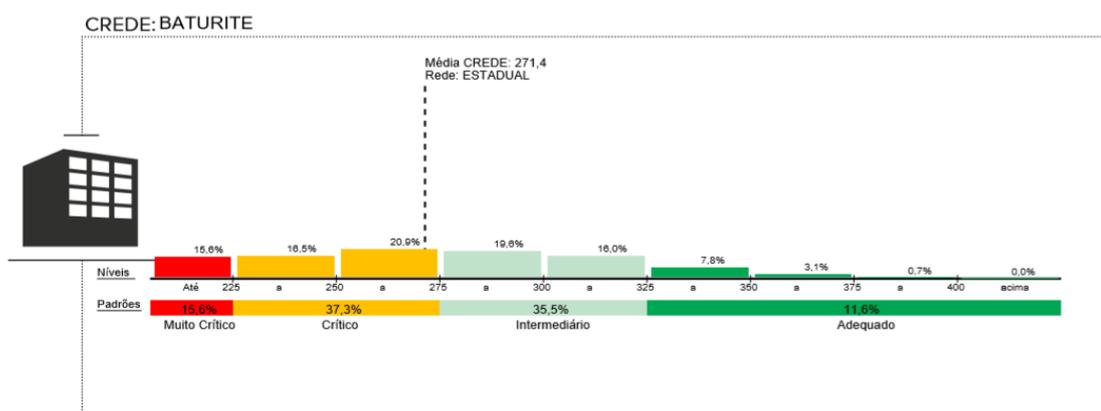
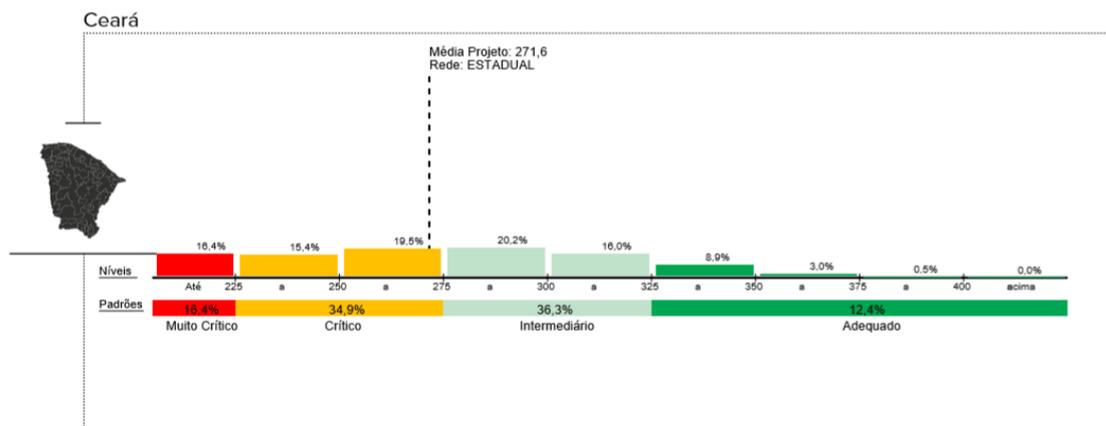
CREDE: BATURITE

3ª Série do Ensino Médio

LÍNGUA PORTUGUESA



## 4. Percentual de Alunos por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho



Ativar o Windows

Fonte: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>

Fonte: <http://www.space.caeduff.net/resultados/>