

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**FLÁVIA AZAMBUJA ALVES**

**METAINFERÊNCIA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA**

**Bagé**

**2018**

**FLÁVIA AZAMBUJA ALVES**

**METAINFERÊNCIA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Curso de Mestrado Profissional em Ensino Línguas da Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Profa. Dra. Taíse Simioni

Coorientadora: Profa. Dra. Clara Dornelles

**Bagé**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A991m Azambuja, Flávia

Metainferência: uma proposta para a leitura de textos  
multimodais na escola / Flávia Azambuja.

156 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Taise Simioni".

1. Leitura. 2. Metainferência. 3. Multimodalidade. 4.  
Mulher. I. Título.

FLÁVIA AZAMBUJA ALVES

**METAINFERÊNCIA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Área de concentração: Linguagem e docência

Dissertação defendida e aprovada em: 14 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:



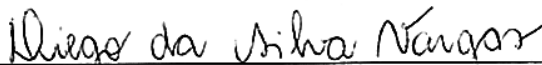
---

Profa. Dra. Taíse Simioni  
Orientadora  
(UNIPAMPA)



---

Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles  
Coorientadora  
(UNIPAMPA)



---

Prof. Dr. Diego da Silva Vargas  
(UNIRIO)



---

Profa. Dra. Fabiane Lazzaris  
(UNIPAMPA)

Dedico esta dissertação ao meu sobrinho, Theo, por trazer mais equilíbrio a minha vida, e por me dar esperança em um mundo em que meninos e meninas sejam criados de forma que tenham/façam um mundo melhor para nós mulheres, assim como para todas as minorias.

## AGRADECIMENTOS

À orientadora desta pesquisa, Taíse Simioni, por fazer muito mais do que uma orientadora deveria e fazer tudo sempre com excelência. Por todo carinho, cuidado, compreensão, pelos textos discutidos quando não compreendia, pela paciência e por me deixar fazer escolhas e me dar autonomia sem deixar de estar presente.

À coorientadora desta pesquisa, Clara Dornelles, por também fazer mais do que uma coorientadora deveria. Pela amizade, pelo carinho, pelo incentivo, pelos áudios intermináveis, por estar presente em tudo o que faço.

A minha família, em especial à minha mãe. Por acreditar em mim mais do que qualquer um, por me mandar estudar e agora me pedir para parar um pouquinho, porque as mães nunca estão satisfeitas. E principalmente por ser uma mulher forte que criou três mulheres fortes.

Às minhas amigas, Daniela, Maria Augusta, Larissa, Marilaine, Vanessa, Aline, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem. Por entenderem quando precisei estar ausente. Por insistirem quando eu deveria parar um pouquinho e me distrair. Esses momentos foram fundamentais para que retornasse com mais garra aos meus objetivos. Obrigada por avaliar melhor do que eu quando compreender minha ausência e quando exigir minha presença era necessário, especialmente para mim.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Todas as disciplinas cursadas foram parte importante da constituição desta pesquisa.

À Escola Frei Plácido, por me receber de portas abertas e me permitir ficar bem mais tempo do que pretendia. Por apoiar a exposição, a ponto de levar toda a escola para visitar.

Ao Clube Zíngaros. Por permitir que a exposição se realizasse nas dependências do clube, pela ajuda, por todo apoio. Obrigada, Seu Flávio, obrigada, Paulinha.

À professora regente da turma de intervenção, Vanessa Marques. Obrigada por tudo, a escola e o Zíngaros só me receberam tão bem por tua intermediação. Obrigada por compartilhar teus alunos comigo, pude conhecer uma turma maravilhosa, que jamais vou esquecer. Obrigada por participar de diferentes momentos da intervenção, pelas trocas, pelos conselhos.

A cada um que participou da exposição com palestras. Kim, Débora, Fabiane e Letícia, obrigada por aceitarem e se dedicarem para que fossem lindos momentos.

À professora Fabiane Lazzaris, pela fala brilhante na exposição. Pelas trocas em sala de aula, que inspiraram, e muito, esta pesquisa. Pela leitura atenta e generosa para a banca da dissertação.

Ao professor Diego, pela participação na qualificação. Pela gentileza nas críticas, pelas indicações intermináveis de leitura, pelas trocas, pelo carinho com que fala do meu trabalho. Pela leitura atenta e generosa que, além de inspirar, ajudou, e muito, a transformar o trabalho no que ele se tornou.

À turma 301 da Escola Frei Plácido. Agradeço a cada um que tive o prazer de conhecer e conviver um pouquinho. Espero que essa experiência tenha sido transformadora para vocês como foi para mim. Tudo aqui realizado só foi possível porque vocês toparam, muito obrigada! Como eu disse durante a exposição, a exposição é vocês. E nesta pesquisa não é diferente. Ela é de vocês, para vocês, por vocês, mas principalmente, é vocês.

Confesso que quando comecei essa pesquisa não achei que seria um trabalho de resistência. No entanto, assim o foi, especialmente em um ano de tantos retrocessos. Por isso agradeço a cada um que me fez acreditar que resistir é possível. Um dos meus maiores ganhos foi ver que não estou sozinha. Conheci e conheço pessoas que estão dispostas a enfrentar essas lutas comigo nos mais diferentes espaços, por isso, agradeço a todos e todas por não desistirem e por me fazerem ter fé em um mundo melhor.

Nolite te bastardes carborundorum”  
Margaret Atwood



## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é investigar a relação entre a explicitação de inferências e uma leitura proficiente e crítica em textos multimodais. Para isso, nos ancoramos em Vargas (2012, 2015, 2017, 2018), que entende inferências como a criação de algo inédito a partir da relação entre conhecimento prévio e informações selecionadas no texto. Também nos ancoramos em Kleiman (2001) para justificar nossa escolha pelo trabalho com inferências, já que para a autora são as inferências que fazemos durante a leitura que retemos na memória e não informação literal. Também é fundamental discutir o que entendemos por metainferência, que, para Díaz (2003), é a reflexão sobre o processo inferencial. Com relação à metodologia, realizamos uma pesquisa-ação que tem por objetivo analisar uma intervenção feita em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Bagé, por meio de uma *WebQuest*, uma pesquisa orientada na internet que tinha como temática a representação da mulher em textos multimodais, em especial, músicas e videoclipes. A temática escolhida se relaciona com o objetivo de que os alunos tenham uma leitura crítica. Além disso, apesar dos avanços, é possível perceber que a mulher ainda enfrenta muita opressão em nossa sociedade e entender como ela é representada na mídia ajuda a entender essa opressão. Os resultados apontam que os alunos passaram a valorizar seu conhecimento prévio na relação com o texto, além de perceberem o papel do estabelecimento de objetivos e hipóteses para a leitura. Além disso, os alunos foram capazes de falar explicitamente sobre inferências e avaliar quando perguntas são inferenciais ou não; isso indica que o trabalho com a explicitação de inferências auxiliou para que os alunos se tornassem mais proficientes. Houve uma mudança em relação ao conceito de texto, que foi ampliado. Os alunos passaram a perceber outras possibilidades de texto, não só o verbal escrito, o que ampliou a ideia de texto multimodal, que conjuga diferentes semioses. Por fim, os alunos mostraram maior criticidade em relação à temática trabalhada, representação da mulher, assim como o número de respostas inferenciais aumentou. Apesar dos resultados positivos encontrados, foi possível perceber que estes poderiam ser ampliados a partir de um trabalho contínuo com a metainferência em leitura. Além das mudanças em relação à leitura, foi possível perceber uma mudança em relação ao comportamento com os colegas: conseguimos construir uma comunidade, em que os alunos aprenderam a se ouvir e se respeitar.

Palavras-chave: Metainferência em leitura. Textos multimodais. Representação da mulher.

## ABSTRACT

This research investigates the relation between the exposition of inferences and the students' levels in proficiency and critical reading of texts. Having that in mind, we anchor ourselves in Vargas (2012, 2015, 2017, 2018), which studies inferences on the creation of something previously inexistent based on the link between prior knowledge and selected information from a text. We resort to Kleiman (2001) to justify our choice on working with inferences, as for the author it's the inferences we make while reading that we retain in memory and not literal information. It is also fundamental to discuss what we understand by meta-inference, which, for Díaz (2003), is the reflection on the inferential process. Regarding the methodology, we analyzed a conducted intervention made in a third-year high school class at a public school in the city of Bagé, through a *WebQuest*, an internet-oriented research on the representation of women in multimodal texts, especially music and video clips. The choice of this thematic is related to the objective of the research, that students have a critic reading. Besides that, although the advances, it is possible perceive that woman faces oppression in our society and the understanding how she is represented in media, helps to understand this oppression. The results show that the students began to use their previous knowledge in relation to the text, in addition to perceiving the role of establishing goals and hypotheses for reading. In addition, students were able to speak explicitly about inferences and evaluate when questions are inferential or not; this indicates that the work with the explanation of inferences helped on augmenting the students proficiency. There has been a change on their concept of text, which has been expanded. The students began to perceive other possibilities of text, not only the written or verbal, which extended the idea of multimodal text, that conjugates different semioses. Finally, the students showed greater criticality in relation to the themed work, representation of the woman, as well as the number of inferential answers increased. Despite the positive results found, it was possible to perceive that these could be amplified by a continuous work with the meta-inference in reading. In addition to the changes in relation to reading, it was possible to perceive a change in relation to the behavior with the colleagues, we were able to build a community, in which the students learned to listen and to respect.

Keywords: Meta-inference in reading. Multimodal texts. Representation of women.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de integração conceptual, adaptado de Fauconnier e Turner (2002, p.9).....	30
Figura 2 – Visão de uma aluna sobre representação de mulher.....	71
Fotografia 1 – Imagens escolhidas pelos alunos para representar a mulher.....	81
Fotografia 2 – Cartaz composto por palavras escolhidas pelos alunos para representar a mulher.....	82
Fotografia 3 – Obra interativa.....	83
Fotografia 4 – Obra com mulheres importante no Brasil e no mundo.....	84
Fotografia 5 – Poemas escritos pelos alunos.....	86
Fotografia 6 – Haicais produzidos por alunas.....	87
Fotografia 7 – Objetos escolhidos para representar a mulher e <i>playlist</i> com músicas de mulheres e sobre mulheres.....	88
Fotografia 8 – Obra com notícias sobre feminicídio.....	88
Fotografia 9 – Cartazes para a divulgação da exposição multimidiática.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aplicação do filtro cultural.....	25
Quadro 2 – As tarefas da <i>WebQuest</i> : Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade.....	56
Quadro 3 – Respostas recorrentes e/ou significativas no teste inicial na turma controle e na turma da intervenção.....	92
Quadro 4 – Respostas recorrentes e/ou significativas no teste final na turma controle e na turma da intervenção.....	96

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO – OS DESAFIOS DE UMA PROFESSORA E PESQUISADORA OU VICE-VERSA..</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Da decodificação ao vale tudo: a leitura na escola.....	19
2.2 Leitura e integração de conhecimentos.....	24
2.3 Inferências: o que fica da leitura?.....	30
2.4 Multimodalidade e não-modularidade: a leitura de textos multimodais.....	35
2.5 Aprender a ler, lendo? Como trabalhar com o ensino de leitura?.....	38
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
3.1 Como a mídia constrói nosso entendimento sobre o “ser mulher”.....	46
3.2 Metodologia de pesquisa – aprimorando a leitura, por meio da explicitação da inferência, um caminho possível.....	50
3.3 Metodologia de intervenção - <i>webquest</i> : músicas para (re)pensar o papel da mulher em nossa sociedade.....	54
55	
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE FICOU DA LEITURA?.....</b>	<b>65</b>
4.1 Metainferência.....	65
4.1.1 Estabelecimento de objetivos de leitura.....	66
4.1.2 Estabelecimento de hipóteses de leitura.....	68
4.1.3 Conhecimento prévio.....	70
4.1.4 Avaliação e monitoramento da compreensão.....	77
4.2 Multimodalidade: processos de integração entre diferentes semioses.....	80
4.3 A leitura inferencial posta à prova.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAUTOMATIZANDO O OLHAR PARA A LEITURA.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO – OS DESAFIOS DE UMA PROFESSORA E PESQUISADORA OU VICE-VERSA

*“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.”*

*Raul Seixas*

Sempre fui aquela acadêmica que gostava de tudo um pouco, o que se reflete em minha pesquisa ainda hoje. Neste trabalho, tento reunir os temas que mais me interessaram durante a graduação: estudos em cognição e multimodalidade. Meu Trabalho de Conclusão de Curso já apresentava uma relação com estudos em cognição, em que pesquisei sobre o papel da memória e das funções executivas nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir da Neurociência. Ao me tornar, enfim, professora, gostar de tudo um pouco nunca foi um problema, até era bem visto em minha “luta diária” pela educação. Luta essa que, apesar de breve, visto que ingressei no mercado de trabalho em fevereiro de 2015, já conta com alguma experiência e alguns desafios pelo caminho.

Meu primeiro desafio foi em uma escola particular da cidade de Bagé. Chamo de desafio, pois trabalhei com turmas diversas que incluíam a Educação de Jovens e Adultos – EJA - e cursos técnicos em Radiologia, Estética e Informática, áreas que aprendi a respeitar ainda mais e com as quais desenvolvi certa afinidade. Em sala de aula, vi que não poderia ignorar meu lado pesquisadora que queria entender os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura, visto que parecia ser uma dificuldade em comum a tantas turmas diferentes.

Meu segundo desafio diz respeito à revisão de trabalhos acadêmicos. Não é fácil honrar a confiança depositada em minha leitura de cada artigo, de cada trabalho de conclusão que chega até mim. Outro desafio apareceu em 2017. Trabalho em um projeto de extensão na Universidade Federal do Pampa – Unipampa, desde 2012. Em 2017, fui convidada a co-coordenar o projeto junto com a Profa. Dra. Clara Dornelles, desafio esse que me fez perceber o quão difícil é liderar pessoas, ainda mais, de maneira colaborativa. Esse projeto também foi fundamental para estreitar ainda mais a minha relação com a multimodalidade, visto que uma das atividades propostas no projeto é escrever para um jornal laboratório digital, em que a multimodalidade deve ser considerada.

Nesse ano, também decidi optar por começar a segunda graduação – junto com o Mestrado - o curso de Letras Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol, por querer ampliar minha formação e área de atuação em línguas, tanto materna quanto adicional. Dessa experiência, o mais interessante foi ver a proximidade entre ensinar língua materna e língua adicional. Sendo assim, fiz disciplinas que me ajudaram a pensar em multimodalidade e também nos processos pelos quais passa a leitura.

No entanto, nenhum desses desafios se compara ao de ingressar no Mestrado. Formada em 2014, só ingressei na tão esperada pós-graduação em 2017. Ao ingressar no Mestrado, tentei reunir alguns temas, os que mais me interessavam. Assim nasceu ou foi plantada a sementinha de “Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais na escola”, em que pude reunir a leitura numa perspectiva dos estudos em cognição, algo que sempre me moveu, para entender os processos pelos quais passamos ao ler, e a leitura de textos multimodais.

Esse projeto foi se construindo com o ingresso no Mestrado. Os componentes curriculares, tanto obrigatórios quanto eletivos, trouxeram muitas contribuições, seja para pensar no referencial teórico com a disciplina de Tópicos em Cognição, seja para optar por uma metodologia de ensino, por meio do componente de Leituras Orientadas I, que tinha como foco as tecnologias; seja para pensar nas atividades de leitura na disciplina de Educação Linguística, seja para refletir sobre metainferência durante o estágio docente, além dos componentes em que pensamos em nosso projeto piloto e no projeto de pesquisa como um todo.

A acadêmica que gostava de tudo um pouco tornou-se uma professora/pesquisadora que tenta fazer aproximações teóricas que podem não ser tão óbvias em um primeiro momento, o que está refletido nesta pesquisa.

Neste trabalho pude unir minhas duas paixões, pesquisa e ensino, o que foi inspirador. Também pude escolher uma temática para a intervenção de ensino que me inspira, a representação da mulher em nossa sociedade. Essa temática foi escolhida por muitos motivos. Na época trabalhava com turmas predominantemente constituídas por mulheres, uma das motivações, também por uma motivação pessoal, visto que a temática me interessa. Mas, principalmente, porque, apesar de todos os avanços conquistados, as mulheres ainda sofrem inúmeras opressões em nossa sociedade (RIBEIRO, 2004) e precisamos refletir sobre isso e uma das maneiras encontradas por mim neste trabalho foi refletir sobre a representação da mulher em videocliques brasileiros. Além disso, a opressão feminina, em geral, se relaciona com outros tipos de opressões como o racismo e a homofobia (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018), o que então pode fazer com que os alunos reflitam sobre outras minorias que também sofrem opressão. O que podemos perceber é que há uma violência simbólica de gênero (CRUZ, 2008) na forma como as mulheres são representadas, já que diferentes pesquisas mostram que não há um protagonismo feminino nessas representações (a temática será discutida com mais profundidade no capítulo da metodologia).

Sou feminista. Levei muito, muito tempo para assim me assumir, não sei exatamente o porquê, talvez pela forma como o feminismo tem sido encarado em nossa sociedade. O que sei é que carregamos nossa ideologia quando entramos em sala de aula e poder fazer isso ao pensar em uma intervenção em que realmente acredito parecia algo impossível, até que aconteceu.

Parecia impossível, já que vivemos tempos sombrios para discutir questões como essa na escola, em que se fala em escola sem partido<sup>1</sup>, como se uma escola política, crítica, que prega o respeito à diversidade, que faz com que seus alunos reflitam sobre diferentes contextos para que possam (re)pensar ou até mesmo mudar o seu próprio, fosse uma escola partidária. Infelizmente senti isso na pele. Trabalhei em uma escola particular, em que sempre tive liberdade para escolher as temáticas com que trabalhava, sempre relacionadas às minhas crenças, tanto pessoais quanto teóricas, e ao que considero importante que os alunos discutam e reflitam. Nunca havia aprofundado as discussões acerca de uma temática específica, até que realizei meu projeto piloto de Mestrado nessa escola. Projeto esse que não foi bem visto pela direção escolar, então fui solicitada para que minha intervenção, que ocorreria no ano seguinte, não fosse realizada nesse local. Esse é só um dos exemplos que vivenciamos em nosso cotidiano e que mostra o quanto nossa “luta diária” ainda precisa avançar.

Para além de toda essa justificativa pessoal para pesquisar sobre leitura na perspectiva adotada nesse trabalho, há ainda por trás uma justificativa teórica. O ensino de leitura na escola, apesar de todas as pesquisas feitas sobre o assunto, não parece ter avançado muito. Lajolo (2008) afirma já há algum tempo que editoras de livros didáticos assumiram a responsabilidade do trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, apresentando um *script* seguido pelos professores. Ampliando a discussão feita por Lajolo, podemos refletir sobre se essa responsabilidade não se estende a outros tipos de textos. A mesma autora também fala sobre a tensão existente entre livros didáticos e escola e aponta para discussões que temos até hoje, incluindo a forma como a leitura é tratada, em muitos casos, direcionando interpretações e simplificando o entendimento do texto. Apesar de o professor poder optar por não usar esse material ou usar de maneira diferente das orientações ali apresentadas, muitas vezes o segue como um guia, conforme Batista (2003). Por isso é importante que pensemos no papel do livro didático quando se discute leitura.

Marcuschi (2003) fala sobre como o texto é tratado em livros didáticos e também na sala de aula. Para o referido autor, o problema relacionado à compreensão de textos não é o espaço ocupado no livro e/ou na escola pelo texto, mas o tratamento dado à compreensão. Compreender um texto passa a ser simplesmente retirar informações deste. Além disso, as questões de compreensão aparecem misturadas com outras não pertinentes ao tema ou que nem precisam do texto para serem respondidas e que não exigem posicionamento crítico dos alunos.

Segundo Marcuschi (2003), as questões mais frequentes nos livros didáticos analisados são as de cópias, 70% dos casos, e somente um décimo exige maior reflexão por parte dos alunos. Além de não

---

<sup>1</sup> Projeto de lei nº 867/2015, ainda não votado, que inclui o “Programa Escola sem Partido” nas diretrizes e bases da educação. Projeto contraditório que prega liberdade de crença e pluralidade de ideias no ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que determina que a educação escolar deve estar alinhada às convicções dos pais dos alunos. Além disso, fala em doutrinação política e ideológica por parte dos professores, e neutralidade do estado, como se fosse possível não haver ideologia na escola e em todos os espaços da sociedade, ela sendo consciente ou não, assim como há uma ideologia por trás do próprio projeto de lei.



propiciar a reflexão, as perguntas de cópia não propiciam que leituras que não são possíveis se evidenciem, o que dificulta identificar problemas de leitura para serem trabalhados (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015).

Kleiman (2001) também fala sobre o livro didático e a escola. Diz que o texto é tratado como pretexto; a única finalidade do trabalho com o texto passa a ser retirar estruturas da gramática normativa, o que é referendado por pais e alunos. Assim, quando o professor tenta trabalhar com a compreensão, em alguns casos, é reprimido, segundo a autora. O texto também é tratado como o lugar para o aluno extrair informações e não para construir sentidos. Além disso, o texto pode ser dispensável, quando é solicitada uma opinião sobre o tema para o aluno, assim ele não precisa sequer relacionar com a opinião trazida no texto lido.

Provas como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) mostram que o tratamento dado à compreensão em sala de aula resulta, em geral, problemático. Os resultados do SAEB de 2015 indicam melhoras em todos os níveis de proficiência em língua portuguesa. No entanto, uma parte significativa dos alunos ainda é considerada abaixo dos níveis mínimos na escala de proficiência, especialmente no último ano do Ensino Fundamental, 9º ano, e do Ensino Médio, 3º ano. Apesar de haver uma melhora considerando os anos 2000/2015, essa melhora não é significativa: um aumento de menos de 10 pontos na nota obtida pelos alunos em 15 anos. No relatório do PISA 2016, o Brasil aparece em 59º lugar em capacidade de leitura; tal avaliação considerou 70 países. Essa posição reforça que o tratamento dado à compreensão leitora em sala de aula não apresenta bons resultados. Isto evidencia a importância desta pesquisa, em que discuti e propus atividades de leitura em sala de aula que desenvolvam a proficiência e criticidade dos alunos e justamente no terceiro ano do Ensino Médio, série considerada crítica no que diz respeito à proficiência (INEP, 2015).

Mas então como mudar o tratamento dado à compreensão na escola? Para Kleiman (2009), o que fica da leitura são as inferências que fazemos<sup>2</sup>, por isso os alunos estudarem sobre inferências e refletirem sobre seu processo inferencial pode trazer ganhos ao ensino de leitura em sala de aula. Como dito anteriormente, é difícil separar minha ideologia da teoria. A teoria com que me identifico tem muito de minha ideologia, e percebi isso ao entender a leitura como ativa<sup>3</sup>. Levando em conta o conhecimento prévio que meu aluno traz consigo, assim e só assim, a inferência faz sentido, já que depende dessa relação entre o

---

<sup>2</sup> Bartlett (1932), ao falar sobre memória, já afirmava que o que guardamos na memória não é uma informação literal, mas as relações que estabelecemos entre os fatos que enxergamos, a partir dos nossos conhecimentos. Apesar do autor falar sobre memória e Kleiman (2001) sobre leitura, ambos têm em comum a forma como entendem o funcionamento da informação em nossa memória, não guardamos informações literais na memória, mas sim as relações que estabelecemos com essas informações e nossos conhecimentos prévios.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a leitura e o leitor são sempre ativos, não sendo possível ser de outra forma. No entanto, o tratamento dado à leitura na escola pode fazer com que a leitura e o leitor passem a ser passivos, leitor esse que passa simplesmente a extrair informações do texto.

que meu aluno sabe e o que o texto espera que ele saiba ou traz de novo a partir da seleção do aluno. Nessa relação algo novo é criado, aqui está a inferência, segundo a concepção adotada nesse trabalho. Além disso, minha ideologia aparece indo na contramão de como normalmente a leitura é tratada na escola, como mera decodificação. Acredito que os alunos têm muito a dizer, mas precisam de espaço para o seu dizer, precisam se enxergar como construtores do conhecimento, como agentes ativos em seu processo de aprendizagem, em que o professor passa a ser um mediador. Tarefa árdua, já que é sim mais fácil ler a resposta pronta que o livro traz, mas muito menos enriquecedor. Quando um aluno consegue explicar como chegou em determinada leitura não “autorizada” pelo livro, isso desautomatiza o olhar tanto do professor quanto dos colegas em relação à leitura. A escolha pelo trabalho com a inferência faz com que aluno e leitura ocupem outro lugar na escola, sendo o primeiro visto como construtor de sentidos por meio da ponte que é o texto, e, assim, a leitura passa a ser vista como um processo, ou como um conjunto de processos.

A leitura, por meio da inferência e do controle metacognitivo do processo inferencial, além do conhecimento explícito do que é inferência – metainferência - é o foco deste trabalho, mas não qualquer leitura. Leitura, para nós, não é decodificar, é ser crítico tanto em relação aos textos quanto às suas leituras. Isso é ser proficiente.

Para trabalharmos com a leitura de textos multimodais de forma crítica e proficiente, por meio da metainferência com a temática da representação da mulher, me apoio na metodologia da *WebQuest*, uma pesquisa orientada na internet. O estabelecimento dos objetivos para a pesquisa e para o ensino leva em conta os fatores acima mencionados e serão explicitados na sequência.

O Objetivo Geral de Pesquisa é:

- Investigar a relação entre a explicitação de inferências e uma leitura proficiente e crítica em textos multimodais.

Os Objetivos Específicos de Pesquisa são:

- Analisar as inferências feitas pelos alunos em textos multimodais;
- Verificar se os alunos têm consciência das inferências que fazem ao ler;
- Perceber se há mudanças significativas na leitura ao refletirem sobre seu processo inferencial;
- Analisar a implementação de um produto pedagógico que contemple o trabalho com metainferência.

O Objetivo Geral de Ensino foi:

- Aprimorar a leitura de textos multimodais, por meio da explicitação das inferências.

Os Objetivos Específicos de Ensino foram:

- Criar condições para que os alunos refletissem sobre o seu próprio processo inferencial;
- Criar condições para que os alunos refletissem sobre o papel da mulher em nossa sociedade;
- Ampliar a noção de texto dos alunos, por meio da multimodalidade.
- Elaborar um produto pedagógico que contemplasse o trabalho com a metainferência.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Nesta introdução, apresentei brevemente a concepção de leitura e inferência adotada, a temática do projeto e meus objetivos. No referencial teórico, discuto o papel do livro didático no ensino de leitura, defino a concepção de leitura adotada, discuto os principais conceitos da pesquisa, o de inferências e metainferência, trato sobre o papel da multimodalidade e, por fim, discuto a sistematização do ensino de leitura. Quanto ao capítulo referente aos procedimentos metodológicos, primeiro trago uma discussão sobre a temática da *WebQuest*, representação da mulher, por ser importante tanto para a pesquisa quanto para a intervenção. Em seguida, apresento, na metodologia de pesquisa, participantes, instrumentos de geração de dados e critérios de análise. Por fim, na metodologia de ensino, trago uma descrição da *WebQuest* elaborada para a intervenção em sala de aula. No capítulo de análise dos resultados, discuto a intervenção a partir dos seguintes temas: metainferência, que se subdivide em estabelecimento de objetivos, estabelecimento de hipóteses, conhecimento prévio e avaliação e monitoramento da compreensão; e multimodalidade, em que discuto os processos de integração entre diferentes semioses. E nas considerações finais, elenco nossos principais achados, além de apontar caminhos futuros.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está organizado em cinco seções: “Da decodificação ao vale tudo: a leitura na escola”, em que discuto como se dá o ensino de leitura na escola e o papel que o livro didático vem desempenhando nesse ensino; “Leitura e a integração de conhecimentos”, em que abordo as concepções de leitura e de texto; “Inferências: o que fica da leitura?”, em que trato sobre o conceito de inferências ao longo do tempo, até chegar à concepção de inferências adotada nesta pesquisa; “Multimodalidade e não-modularidade: a leitura de textos multimodais”, em que apresento as concepções de texto que fundamentam essa pesquisa, focando nos textos multimodais; e “Aprender a ler, lendo? Como trabalhar com o ensino da leitura”, em que reflito sobre estratégias para o ensino de leitura em sala de aula e discuto o conceito de metainferência.

### 2.1 DA DECODIFICAÇÃO AO VALE TUDO: A LEITURA NA ESCOLA

*“Tudo mudara para mim. Mas meus alunos continuavam lá, na escola, com o livro didático na mão (deles e dos alunos).”*

*João Wanderlei Geraldi*

A citação de Geraldi evidencia uma circularidade no ensino se materializando no objeto do livro didático. O mundo ao nosso redor muda, mas o mundo da escola parece não mudar: alunos e professores continuam vendo os livros didáticos como único e/ou mais importante artefato de ensino. Na introdução já apontei o papel que livro didático (LD) vem desempenhando no ensino de leitura e na forma como o texto é tratado em sala de aula, de maneira que leitura se resume a decodificação. Nessa seção irei discutir um pouco mais o papel desse instrumento escolar. Conforme Batista,

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens pedagógicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano de sala de aula (BATISTA, 2003, p. 28).

Em alguns casos, o livro didático segue sendo tratado da mesma forma, como um guia para professores e alunos que, para além de definir conteúdos e como tratá-los em sala de aula, define todo ou boa parte do cotidiano escolar e das interações que nesse ambiente acontecem.

Para Galvão e Batista (2009), o livro didático influencia e é influenciado pela cultura escolar. Além disso, o livro didático é um dos elementos que norteia os discursos pedagógicos, as interações em sala de aula e a forma como os processos de ensino e aprendizagem são vistos, exatamente como aponta Batista

(2003), o que justifica discutirmos o livro didático para entender o ensino, em nosso caso focando no ensino de leitura.

A popularização dos livros didáticos se dá junto com a “democratização” do ensino, na década de 1960, o que levou mais alunos à escola e exigiu mais professores. Para suprir essa carência de professores, passou-se a contratar professores menos habilitados, assim a tarefa de ensinar passa a ser dos livros pela falta de preparo dos professores, que também tiveram de lidar com um público que antes estava fora da escola (GERALDI, 2013; BATISTA, 2003). Público esse que enxerga a escola de maneira diferente do público que até então a frequentava, assim como enxerga os conteúdos de maneira diferente. Entendo a leitura como um desses conteúdos.

Geraldi (2013) aponta que os produtores de materiais didáticos, pesquisadores, em geral, não são os mesmos que ensinam, professores, o que faz com que os últimos tenham de se apropriar dos conteúdos, transmiti-los para os alunos da forma como ali estão e verificar a aprendizagem por meio de exercícios previamente estipulados pelo material. Isso acontece no trabalho com a gramática e também no trabalho com a leitura, em que o material é tomado como um guia. Tal atuação pode fazer com que o professor não reflita sobre sua prática naquele contexto específico. Não podemos desconsiderar, como aponta Vargas (2017), que existem professores que fazem um uso mais autoral dos livros didáticos, mas, ao considerar a realidade da educação brasileira, a desvalorização dos professores e as condições de trabalho, o livro didático funciona para a grande maioria como um manual.

Um dos conteúdos assumidos pelo livro didático é a leitura, por isso o papel do texto e da leitura precisa ser discutido, já que, em geral, toda unidade presente em livros didáticos começa por textos e sua leitura. Textos que, ao desconsiderar os interesses dos alunos, passam a ser legitimados simplesmente pela autoridade do professor, ou seja, porque o professor diz que é importante estudá-los. Assim surgem leituras obrigatórias. Além disso, não há perguntas para se preparar para a leitura, só há perguntas quando o texto já foi lido. O aluno acaba por responder o que o professor e/ou o livro didático espera que ele responda (GERALDI, 2013), o que se relaciona com um conceito que irei tratar adiante, o de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), a partir da discussão feita por Gerhardt (2006) sobre a dessujeição de alunos e professores.

Falando especificamente sobre texto literário, este é tratado no livro didático para discutir alguma temática que os professores julguem pertinente, como pretexto para se estudar gramática normativa, como pertencente a algum momento histórico ou simplesmente como leitura no nível de decodificação (BRANDÃO; MARTINS, 2008). Infelizmente, essa forma de tratamento se estende a outros gêneros textuais, não só os literários, como apontam Rojo e Batista (2003) e Marcuschi (2005). Ainda sobre os textos, Rojo e Batista (2003) apontam para a qualidade, diversidade e autenticidade dos textos selecionados para comporem os livros didáticos. A diversidade de textos também se aplica aos textos multimodais, que incluem

histórias em quadrinhos, charges, fotos e legendas, cartazes, poemas concretos, entre outros. No entanto, a diversidade de textos não contribui para um trabalho sistemático e que forme leitores proficientes, assim como as diferentes linguagens não são exploradas em sua integração para construir sentidos (VIEIRA; SILVA, 2014). Além disso, apesar da qualidade dos textos, os livros não trazem propostas eficazes para se trabalhar nem com leitura nem com produção textual. Retomando o que já falava Marcuschi (2003), o problema não é o texto em si, mas o tratamento dado à compreensão.

Com relação aos textos multimodais, ainda há um foco em gramática normativa, o que não contribui para a leitura de textos com múltiplas semioses (VIEIRA; SILVA, 2014).

Um grande problema do livro didático são os conteúdos serem tratados de forma isolada; as leituras feitas, em geral, não contribuem para posteriores produções textuais. O mesmo acontece com a gramática, que poderia ser contextualizada para ampliar as leituras feitas pelos alunos (GUIMARÃES, 2008).

É importante ressaltar que, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),<sup>4</sup> a quantidade e a qualidade dos livros disponíveis é cada vez maior. O número de títulos novos para avaliação aumenta progressivamente, assim como aumenta o número de exemplares recomendados e incluídos no guia para a seleção dos docentes. Apesar dessa melhora, ainda há muito que melhorar, ainda há uma cristalização da concepção de livro didático, ou seja, os livros didáticos reproduzem determinadas formas de ensinar, o que não dá conta da diversidade e flexibilidade necessária para atender as demandas atuais de ensino (BATISTA, 2003).

Um dos aspectos que precisa ser melhorado, segundo Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009), é o trabalho com o conhecimento prévio. Os autores acreditam que o trabalho com o conhecimento prévio em livros didáticos ainda não é suficiente, visto que os LDs ainda privilegiam uma leitura centrada no texto. Isso acontece porque os livros didáticos tendem a assumir somente uma perspectiva dos textos, perspectiva essa que normalmente não tem relação com o conhecimento prévio dos alunos, fazendo com que as respostas esperadas pela escola e/ou pelo livro não sejam, muitas vezes, as que os alunos apresentam. Nesse momento, chego ao que parece um impasse: ou o aluno responde o que o professor enquanto instituição espera que ele responda ou responde o que de fato construiu, mas isso, em geral, não é valorizado.

Para Botelho (2011), um aspecto que costuma ser contemplado é a diversidade de estratégias cognitivas, as automatizadas, por exemplo: o reconhecimento imediato de palavras, a identificação da temática e do gênero textual. No entanto, ao analisar livros de história do Ensino Médio, Botelho (2011) percebeu que as questões propostas em livros didáticos não privilegiam atividades que trabalhem com as

---

<sup>4</sup> O PNLD é um programa que tem por objetivo analisar e avaliar livros literários, pedagógicos e didáticos para sua posterior indicação para instituições em todas as instâncias, federais, estaduais e municipais, além de filantrópicas e comunitárias. BRASIL. Ministério da Educação. Portal do governo brasileiro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 17 nov. 2018.

estratégias metacognitivas, ou seja, que visem o controle e o monitoramento cognitivo dos alunos. Não há questões que tratem sobre o aluno refletir acerca de seu próprio entendimento, já que em sua maioria se caracterizam como atividades de leitura linear do texto.

Outro aspecto a ser considerado é que atividades de leitura do texto escrito são mais adequadas do que as que envolvam textos orais (ROJO, 2008). Por isso é possível pressupor que o texto multimodal receba tratamento semelhante ao oral, já que ambos não ocupam o lugar de destaque ocupado pelo texto escrito e verbal. Além disso, o trabalho com a produção de textos é mais adequado do que o trabalho com a leitura. O mesmo ocorre com a avaliação: em geral, as produções escritas são avaliadas, mas as atividades de leitura não (ROJO, 2008).

A leitura de imagens também não recebe um tratamento adequado. Na avaliação do PNLD as imagens são incluídas dentre os aspectos editoriais, o que indica que não são vistas como linguagem. Além disso, a preocupação do programa em relação às imagens se restringe à sua diversidade (BELMIRO, 2008). Esse posicionamento do PNLD em relação às imagens resulta que as imagens não sejam tratadas como linguagem nos livros didáticos, esses muitas vezes usados como única fonte de preparação de aula, o que, por sua vez, reflete a escola, que, normalmente, também não trata a imagem como linguagem, nem de maneira isolada, nem como parte integrante de um texto escrito.

O trabalho com o contexto de produção e recepção dos textos também precisa melhorar. Das 37 coleções, direcionadas aos professores, analisadas por Grillo e Cardoso (2008), somente 15 pareceram considerar a questão relevante, e, o que é ainda pior, nenhuma coleção consegue manter uma sistemática na forma como apresenta o contexto de produção e recepção. Já no material direcionado ao aluno, costumam aparecer informações biográficas dos autores, mas, em geral, não lidam com questões mais amplas do contexto sócio-histórico. Além disso, aspectos relacionados à produção e à recepção aparecem mais comumente ligados aos textos da esfera jornalística. A partir dessas constatações, é possível perceber que o livro do professor não o prepara para trabalhar com questões ligadas ao contexto de produção e de recepção de textos e que o livro do aluno também não traz informações suficientes sobre o contexto para verificar ou ampliar o conhecimento prévio dos alunos, o que pode resultar em leituras somente no nível linear.

Segundo Gerhardt (2006), o livro didático também norteia as expectativas de professores e alunos. Ao fazer uma pergunta, o professor espera uma única resposta de todos os alunos, resposta essa que costuma vir expressa no próprio livro. O aluno ao responder também responde a partir do que ele acredita que seja a resposta esperada pelo professor, professor aqui não como a pessoa em si, mas como a representação da instituição escolar. Essas expectativas se relacionam à mesclagem conceptual ou integração conceptual entre os interlocutores: falamos não para o outro, mas para uma mesclagem de nós mesmos ou do que acreditamos que sejamos nós e do outro ou do que acreditamos ser o outro. A

mesclagem conceptual<sup>5</sup> se dá na medida em que o aluno mobiliza os conhecimentos que tem da escola, assim como as expectativas do professor; o que há em comum entre os dois é projetado no espaço genérico e, a partir daí, no espaço mescla. Além do que há em comum, *inputs* podem ser projetados diretamente dos espaços mentais para o espaço mescla; nessa projeção se constitui o aluno. Essa mesclagem gera uma dessujeitização tanto dos professores quanto dos alunos, que passam a agir somente de acordo com as normas, as regras da instituição escolar. A mesclagem em si não é um problema, visto que é algo natural, o problema reside no fato dessas expectativas se preocuparem mais com a apropriação de comportamentos esperados na escola do que com a aquisição de conhecimento por parte dos alunos, como ressalta Gerhardt (2006).

Gerhardt e Vargas (2010) discutem o tratamento da leitura em materiais didáticos e em sala de aula e destacam dois tipos de questões, as de decodificação, que só exigem cópias dos alunos, e as questões em que qualquer resposta é válida, já que são tidas como pessoais. Assim, não há espaço para questões inferenciais, o que faz com que os alunos, que sempre fazem inferências ao ler, as desconsiderem por não serem valorizadas no ambiente escolar. O foco desta pesquisa são justamente as inferências, por isso discutirei com mais profundidade, na seção 2.3, esse aspecto. As questões que envolvem informações mais superficiais dos textos podem ser trabalhadas, já que envolvem ações cognitivas importantes, o problema é não aprofundar as questões e permanecer somente na superfície textual, transmitindo uma ideia equivocada sobre o que é ler e por sua vez ser leitor (GERHARDT, 2015; GERHARDT; BOTELHO; AMANTES, 2015).

Gerhardt e Vargas (2010) trazem uma lista das ideias mais recorrentes na escola em relação à leitura, algumas já apontadas anteriormente:

1. Saber ler é saber repetir/transcrever material explícito do texto; a leitura inferencial não é identificada como tal.
2. Na falta de parâmetros objetivos para a avaliação em leitura, aceita-se toda resposta que for oferecida numa dada atividade;
3. Ou, ao contrário, aferra-se ao gabarito do livro ou outro material disponível, tido como certo, e tratam-se como erradas as respostas diferentes;
4. Não se consideram os saberes prévios do aluno na leitura de um texto, os quais poderiam levar à compreensão sobre como ele elabora suas respostas;
5. As aulas de leitura (e também de escrita) são completamente apartadas das de gramática, o que demonstra falta de percepção de que, nos textos, os conteúdos estruturais tratados nos estudos gramaticais estão sendo efetivamente usados, e poderiam ser explorados nas atividades de leitura e produção textual (GERHARDT; VARGAS, 2010, p. 9).

Essa lista resume algumas das ideias recorrentes em relação à leitura e que precisam ser problematizadas para que os alunos sejam capazes de ler além da superfície do texto, para que saibam que existem possibilidades de respostas que precisam ser justificadas, que seus conhecimentos prévios, assim

---

<sup>5</sup> O conceito de mesclagem conceptual será discutido com mais profundidade na seção 2.3.



como as inferências feitas a partir de tais conhecimentos têm valor e que enxerguem relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Vargas (2012) analisou o trabalho com a leitura em três livros de língua portuguesa e o resultado reforça as ideias até aqui apresentadas. Dois dos três livros analisados, *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) e *Projeto Radix: Português* (TERRA; CAVALLETE, 2010), segundo o autor, não trabalham com o ensino de leitura, ou seja, não apresentam um trabalho sistematizado e esperam que os alunos desenvolvam habilidades por meio de tentativas e erros. Além disso, as perguntas feitas a partir dos textos, em sua maioria, não valorizam as inferências, se atendo às questões literais. Outro aspecto recorrente é com relação às respostas que, em sua maioria, se limitam a “resposta pessoal”, sendo entendida como a validade de qualquer resposta ou resposta única. O terceiro livro, *Português – Uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002), apresenta um trabalho mais consistente com o conhecimento prévio, com a geração de inferências e com a construção de habilidades de leitura. No entanto, ainda apresenta, em algumas questões, respostas únicas como possíveis. E não explicita as habilidades que são trabalhadas em cada atividade. Vargas (2012) ainda aponta que os livros didáticos, de maneira geral, não valorizam as inferências feitas pelos alunos e, assim, as invalidam, o que se reflete no comportamento dos alunos, que também passam a invalidá-las e por isso, algumas vezes, respondem de maneira literal a perguntas inferenciais. Por outro lado, os alunos, em alguns casos, respondem de maneira inferencial, mesmo a perguntas que exijam respostas literais; esse tipo de resposta evidencia que a leitura é um processo inferencial.

Nessa seção, ao discutir o papel desempenhado pelo livro didático em sala de aula, é possível perceber também a forma como esses materiais costumam enxergar a leitura. A maioria traz uma concepção de leitura com a qual não me identifico, por isso passo a discutir a concepção de leitura adotada nessa pesquisa na seção seguinte.

## 2.2 LEITURA E INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS

*“[...] ler envolve mais do que compreender – a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos.”*

*Angela Kleiman*

Para Kleiman (2001), leitura é entendida como prática social. Ao lermos, mobilizamos outras leituras já feitas, além de nossas crenças e valores adquiridos no grupo social a que pertencemos. Portanto, podemos entender a leitura como uma integração entre os conhecimentos que adquirimos em nosso(s)

grupo(s) social(is) e os conhecimentos novos selecionados no texto. No entanto, a leitura também é individual, como dito anteriormente, visto que mobilizamos sim o que adquirimos em um grupo social, mas também nossos conhecimentos, crenças e experiências particulares e individuais, que também se relacionam ao conhecimento selecionado do texto, a partir de nossos conhecimentos prévios.

A leitura é uma atividade cognitiva e também social, em que os envolvidos, leitor, autor, texto, constroem os sentidos juntos. Sentido que por sua vez envolve conhecimentos prévios, objetivos de leitura, gêneros e também as tecnologias, que ampliam as possibilidades de produção e leitura de textos multimodais (VIEIRA; SILVA, 2014).

Nesse trabalho, a leitura é vista como um processo, ou, como aponta Vargas (2017, p.111), “a integração de diversos processos”. Não é algo pronto e acabado, é única e varia de acordo com o contexto sociocultural do leitor, varia a partir dos *frames* que cada leitor traz consigo, nossos saberes acumulados que são organizados em *frames*. De acordo com Duque (2015, p. 26), “*Frames* são mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo”.

Para conceituar *frames* me ancoro em Duque (2015), por isso apresento abaixo o quadro proposto pelo autor. Nesse quadro, o autor discute o papel do filtro cultural, visto que todos os tipos de *frames* passam por esse filtro.

Quadro 1 - Aplicação do filtro cultural

Tipos de <i>frames</i>	Filtro do <i>frame</i> cultural
Esquemas I	Diferentes perfis de um mesmo esquema –I tendem a ser focalizados em diferentes culturas.
<i>Frames</i> conceptuais básicos	O mesmo item lexical pode acionar <i>frames</i> (ou partes de <i>frames</i> ) distintos em diferentes culturas.
<i>Frames</i> interacionais	Regras de interação variam de cultura para cultura.
<i>Frames</i> -roteiro	A forma como eventos são organizados pode variar culturalmente, inclusive, afetando a noção de expectativa.
<i>Frames</i> -eventos	A maneira como concebemos eventos pode variar de cultura para cultura.
<i>Frames</i> de domínio específico	Domínios específicos variam de cultura para cultura.
<i>Frames</i> sociais	Comportamentos sociais são orientados mais diretamente pela cultura.

Fonte: Duque (2015, p. 39)

Duque (2015) divide os *frames* em sete categorias. A primeira são os chamados Esquemas I ou esquemas imagéticos, que são os *frames* espaciais mais básicos, têm relação com a corporificação da cognição, ou seja, a relação do nosso corpo com o espaço, que nos dá noções como de contêiner, exterior e interior. A segunda categoria são os *frames* conceptuais básicos, que estão ligados ao léxico de forma individual; aqui se encaixa o exemplo do item lexical aniversário, que aciona “bolo”, “presentes”, entre outros. Pensando nesse tipo de *frame*, atividades com o vocabulário serão exploradas nessa pesquisa. Os *frames* interacionais estão relacionados às nossas expectativas e à comunicação real entre falantes e ouvintes ou entre leitores e escritores. Os *frames*-roteiro por sua vez contêm vários eventos que são organizados de maneira cronológica, assim também apresentam vários papéis; se relacionam com nossos eventos cotidianos. Os *frames*-eventos são semelhantes aos roteiros, porém mais simplificados. Os *frames* de domínio específico dizem respeito a um determinado domínio, como o próprio nome diz, tais como: política, religião e educação. Por fim, os *frames* sociais têm relação com nossas interações e expectativas, desde instituições mais básicas como a família até mais complexas como a escola. Como o quadro aponta, todos

os *frames* passam por um filtro cultural, ou seja, irão variar dependendo da cultura em que o indivíduo está inserido.

Três conceitos são fundamentais quando pensamos em *frames*: a seleção lexical, o arranjo gramatical e o mapeamento metafórico. A seleção das palavras e como as combinamos são fundamentais para pensarmos no acionamento de *frames*: mudando as palavras ou as combinações, diferentes *frames* serão ativados. Por exemplo, “o ladrão está na cela” provavelmente irá ativar diferentes *frames* em relação à frase “o padre está na cela”, no primeiro caso remetendo à prisão e no segundo a um pequeno quarto. Já o arranjo gramatical tem a ver com o foco que dou em determinado aspecto. Por exemplo, quando falo da venda de um produto, o foco pode cair sobre o vendedor, o comprador ou até mesmo sobre o produto e, assim, diferentes *frames* serão ativados. Já o mapeamento metafórico se refere ao estabelecimento de comparações. Duque (2015) traz o exemplo do alívio de impostos, alívio estando relacionado normalmente a alguma doença, portanto, nesse mapeamento metafórico, se entende imposto com algum mal que aflige alguém.

Passo agora a discutir os modelos de leitura mais adotados em pesquisas recentes em nosso país. Podemos dividir a forma como é vista a leitura, tradicionalmente, a partir de três modelos - modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo. Kato (1985) e Vieira (2008) resumizam esses modelos:

- Modelo ascendente ou *bottom-up*: é centrado no texto e nas informações contidas nele, não considera o conhecimento prévio do leitor e vê a leitura de forma passiva e mecânica. Esse modelo é focado no texto impresso (KATO, 1985; VIEIRA, 2008).
- Modelo descendente ou *top-down*: o leitor passa a ser mais importante do que o texto; o conhecimento prévio é considerado, mas as informações contidas no texto não. O texto está incompleto, fica relegado a segundo plano, cabendo ao leitor adivinhar seu sentido (KATO, 1985; VIEIRA, 2008).
- Modelo interativo: esse modelo agrega os dois anteriores; tanto conhecimento prévio quanto informações novas fazem parte da construção de sentido do texto; leva em consideração texto e leitor (VIEIRA, 2008).

O primeiro modelo vai de encontro às concepções de leitura e leitor como ativos. Nesse modelo, o leitor somente busca um sentido que está no texto, ao invés de construí-lo. Além disso, também vai de encontro ao tipo de texto trabalhado nesta pesquisa, uma vez que o modelo só dá conta de textos verbais escritos (VIEIRA, 2008). Já o modelo descendente não nos parece o mais adequado, por não valorizar o texto na mesma medida em que valoriza o leitor e seu conhecimento prévio.

O modelo interativo torna os processos cognitivos muito simplistas, mesmo evidenciando a interação. Essa simplificação não possibilita que se pense em como intervir no ensino de leitura (VARGAS, 2018). Para

esse modelo ocorrem dois processos opostos, ascendente e descendente. Se não acreditamos que a leitura se dá de forma ascendente, centrada no texto, ou descendente, centrada no leitor, simplesmente unir dois processos até então separados não parece dar conta da complexidade envolvida na leitura. Adoto nesse trabalho a perspectiva segundo a qual na leitura acontece uma integração de diversos processos e não somente uma junção. Além disso, o modelo interativo é defendido por diferentes correntes teóricas, o que dificulta saber sobre qual interação se fala: leitor/texto, leitor/autor e leitor/autor/texto (VARGAS, 2017, 2018). O uso em diferentes correntes teóricas passa uma ideia de imprecisão teórica, o que pode resultar em uma prática pouco consistente teoricamente. Por isso, Vargas (2017) propõe o modelo integrativo de leitura. Nesse modelo, “a leitura é vista como um processo (ou como a integração de processos) e não como um produto” (VARGAS, 2017, p. 180). O significado é construído na leitura, ou seja, é *online*. Conhecimentos novos são integrados aos conhecimentos prévios para construir algo novo, assim não existem sentidos prontos, nem o texto está pronto nem o leitor; a construção dos significados acontece no ato da leitura. Enquanto lemos, a integração conceptual<sup>6</sup> acontece de maneira sucessiva. Esse conceito já foi apresentado para tratar sobre as interações em sala de aula, na seção anterior, e será retomado na seção seguinte. Esse é um processo que integra conhecimento prévio, que está organizado em *frames*, que são ativados a partir do texto, ao mesmo tempo em que informações são selecionadas no texto a partir de *frames* já existentes (VARGAS, 2017, 2018). Assim, podemos concluir que novos *frames* são formados. Além disso, *frames* antigos podem ser reorganizados.

Essa é a concepção de leitura em que acredito e, assim, essa é a concepção que fundamenta esse trabalho. Tal concepção vai ao encontro do conceito de inferência adotado aqui. Entendo inferência, a partir de Vargas (2012, 2015, 2017, 2018), como algo novo criado a partir do conhecimento prévio do leitor e do conhecimento novo selecionado no texto, a partir do conhecimento prévio e dos *frames*, ou seja, a partir da integração conceptual do conhecimento novo ao conhecimento prévio, tal como será discutido na seção 2.3.

Ao entender que o leitor exerce um papel ativo na leitura, dou destaque a dois *inputs*, os conhecimentos selecionados no texto e o conhecimento prévio do leitor. Conhecimento prévio para Gerhardt, Albuquerque e Silva (2009) é construído por meio da padronização de cenas, que incluem conhecimentos linguísticos, textuais, contextuais e conhecimento de mundo. Funciona como uma organização desses conhecimentos e também faz com que sejamos capazes de completar cenas mesmo com *inputs* incompletos, o que faz com que tenhamos uma boa leitura.

Tendo definido a leitura, discuto a seguir o que entendo por texto e os processos pelos quais passa um leitor durante a leitura.

---

<sup>6</sup> Ao longo do trabalho usarei integração conceptual ou mesclagem conceptual como sinônimos, a partir de Fauconnier e Turner (2003).

O texto é entendido como uma possibilidade de construção de sentido. O autor, quando produz um texto, tem uma ou mais possibilidades de sentido em mente. No entanto, a partir dos conhecimentos prévios dos leitores, ou seja, a partir de diferentes *frames*, outras possibilidades surgem, possibilidades que podem ser não esperadas pelo autor, mas que se mostram produtivas através do texto (ABREU, 2010). Essa gama de possibilidades é finita; parte está no próprio texto e parte na relação autor/leitor (BENTES; REZENDE, 2008).

Tal conceito de texto vai ao encontro do apresentado por Ferreira e Dias (2004), que entendem texto como a ponte de encontro entre autor e leitor. O texto carrega um sentido pretendido pelo autor, mas é reformulado toda vez que lido pela atribuição de significados feita pelo leitor. Aqui retomo a ideia de leitura como sendo individual (mas envolvendo *frames* que passam por um filtro cultural), integrativa e relacionada às inferências, que sempre fazemos ao ler.

Texto, assim como a leitura, está relacionado às práticas sociais. Texto envolve criação, circulação e compreensão (BRAHIM, 2007). Texto também é entendido como “uma manifestação estruturada, cujas partes são dependentes entre si na composição do todo” (BENTES; REZENDE, 2008, p. 23). Esse conceito é interessante para o presente trabalho, visto que não restringe texto somente ao verbal e escrito, já que aqui trabalharei com textos multimodais.

Com o advento de tecnologias digitais como o computador, o texto escrito passou a ser também digital, o que fez com que ele fosse se modificando, incluindo *links*, ícones, entre outros aspectos que fazem com que a leitura não seja mais linear. Não podemos deixar de mencionar que isso se popularizou ainda mais com os dispositivos digitais portáteis, tais como o *tablet* e o celular. Além do mais, não podemos desconsiderar o conceito de ambientes de hipermídia, em que o texto pode ser construído também por meio de sons, imagens estáticas ou em movimento, ou seja, o ambiente hipermidiático propicia a produção de textos multimodais, apesar de também se poder produzir textos somente verbais escritos nesses ambientes e também de se produzir textos multimodais fora desses ambientes. O ambiente hipermidiático amplia as possibilidades de multimodalidade (SANTAELLA, 2008). Através da inclusão de ambientes de hipermídia tanto a produção quanto a leitura passaram a se realizar de maneira diferente da vista até então (SANTAELLA, 2008). O conceito de textos multimodais é fundamental para essa pesquisa e será retomado na seção 2.4. Entendemos a leitura como uma prática social, portanto é natural que se transforme conforme a sociedade se transforma também.

Na seção seguinte ainda falaremos sobre leitura, mas com uma visão mais focada em um aspecto específico, as inferências que fazemos enquanto lemos.

### 2.3 INFERÊNCIAS: O QUE FICA DA LEITURA?

*“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e do outro bordado.”*

*João Wanderlei Geraldi*

As ideias apresentadas por Geraldi (2013), ainda que a partir de outra perspectiva teórica, têm relação com a forma com que entendo inferência neste trabalho, mas, antes de a definir, apresentarei um breve percurso histórico para a conceituação de inferências até chegar ao conceito adotado nesta pesquisa.

O primeiro a falar sobre inferência foi Aristóteles. Segundo esse autor, raciocínio e inferência estariam ligados diretamente; inferir seria estabelecer uma conclusão a partir de uma ou mais proposições. Proposição é o julgamento elaborado por meio do pensamento, sendo o interesse da lógica. Para Aristóteles, o papel da inferência é o de ligação de uma premissa maior com a sua conclusão. A proposição mais famosa de Aristóteles é “Todo homem é mortal” - premissa maior, “Sócrates é homem”- premissa menor ou inferência; logo “Sócrates é mortal” – conclusão (CHAUI, 2000).

Já Hume (1994 [1740?]), em resumo sobre sua obra anterior, “Tratado da Natureza Humana”, trata inferência como uma relação entre duas ações, em que uma é causa e outra é efeito. Assim, só podemos inferir o que irá acontecer por meio da experiência. Se nunca passamos por situação semelhante ou se algo muda essa situação, não podemos inferir os efeitos gerados. Aqui ainda não temos a ideia de inferência presente nesta pesquisa, visto que entendo experiência de forma mais ampla, além do fato das pessoas poderem se adaptar às mudanças. Além disso, considero que é possível, não só possível, mas provável, fazer inferências mesmo em situações nunca antes vivenciadas.

É possível perceber que o conceito de inferência vai mudando ao longo da história. Em estudos contemporâneos, como o de Bridge (1977), aparece a noção de implícito no texto. Para esse autor, os leitores compreendem discursos escritos a partir de informações explícitas nos textos e informações implícitas que são inferidas. Portanto, nessa concepção, descobrir os implícitos de um texto é inferir. Inferência está ligada ao sentido que não aparece de forma textualmente explícita. Ainda para Bridge, inferência é uma informação semântica que não está explícita no texto, mas que é gerada pelos leitores a partir de indicações trazidas no próprio texto. Assim não temos um leitor ativo que constrói o sentido, mas simplesmente o busca no texto.

Em Kato (1985), aparece a noção de inferência como adivinhação. Toda vez que deduzo algo que não está textualmente expresso, estou fazendo inferências. Assim, o leitor passa a adivinhar o que virá a seguir no texto ou o que está implícito, tendo de verificar suas inferências. Essa noção está mais ligada ao que entendo como hipóteses de leitura do que com inferências.

Vários outros autores trazem essa ideia de inferência como algo implícito ao texto, bastando ao leitor o papel de encontrar essas informações. Entre eles estão Mckoon e Ratcliff (1992), que entendem inferência como qualquer pedaço de informação que não está explicitamente colocado no texto. Nesse conceito ainda temos um leitor pouco ativo. Basta encontrar informações implícitas para inferir; a chave ainda está no texto e somente no texto.

Para Kintsch (1998 *apud* FERREIRA; DIAS, 2004), inferência tem relação direta com a capacidade de solucionar situações-problema. Para esse autor, as inferências geradas a partir dos conhecimentos de mundo do leitor não são inferências de fato, o que vai de encontro ao conceito adotado nesta pesquisa, visto que em meu entendimento a inferência se dá justamente na relação entre conhecimento prévio e o conhecimento selecionado no texto.

Já em Coscarelli (2002) aparece um leitor mais ativo, mas que simplesmente preenche as lacunas deixadas no texto, ao entender que inferências são informações que o leitor acrescenta ao texto. Portanto, o leitor ainda não é responsável por construir significados, apenas preenche lacunas porque é impossível para o autor dizer tudo o que deseja; sempre ficará alguma lacuna.

Tendo trazido um breve percurso do conceito de inferência, passo agora a tratar sobre o que é inferência nesta pesquisa. O conceito de inferência utilizado neste trabalho tem uma relação estreita com a visão de leitura integrativa, pois o leitor traz seu conhecimento prévio que é integrado aos conhecimentos novos selecionados no texto para criar algo novo. A inferência é uma evidência de que a leitura é integrativa, visto que se dá por meio da integração conceptual entre dois *inputs*, conhecimentos prévios e conhecimentos selecionados no texto, além de ser o que retemos na memória de longo prazo ao lermos (VARGAS, 2018). Inferenciação é entendida como processo cognitivo de significação (VARGAS, 2017). Considerando que cada leitor traz um conhecimento prévio diferente, o que é novo no texto também será diferente, já que passa por uma seleção a partir também do conhecimento prévio. Cada inferência é única, mesmo passando pelos mesmos esquemas cognitivos (VARGAS, 2012):

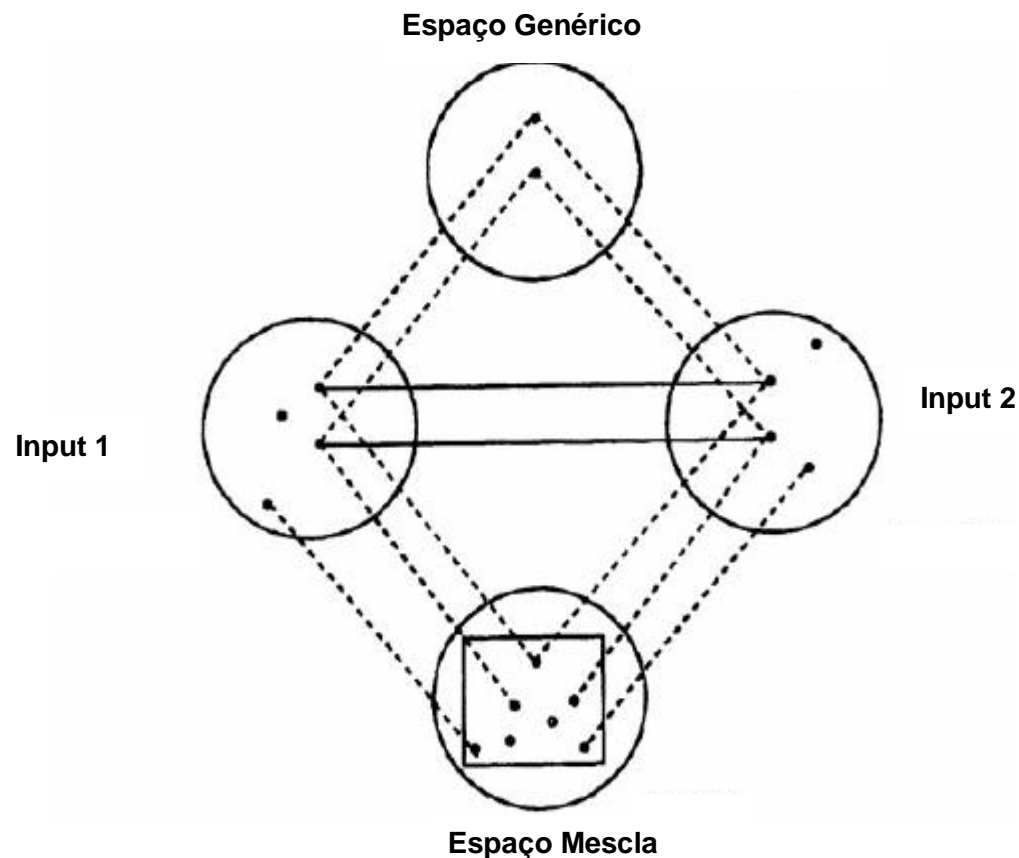
A inferenciação é um processo de formação de conceitos (inferências) que se dá a partir da integração conceptual entre dois *inputs* de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada pelo texto. A inferência, por sua vez, possui um carácter imprevisível e particular, sendo um elemento novo relativamente aos *inputs* (VARGAS, 2012, p.85).



Para essa pesquisa, é necessária uma pequena adaptação do conceito proposto por Vargas. O referido autor trata o *input* do texto como visual, porque foca em textos verbais e escritos, mas, como lidamos com textos multimodais, os *inputs* podem ir além disso, sendo também sonoros, por exemplo, além de outras semioses que podem constituir o texto escrito verbal.

O primeiro *input* (*input 1*) de que trata Vargas diz respeito ao conhecimento prévio do leitor, selecionado a partir de determinados *frames*; o segundo *input* (*input 2*) está ligado à seleção de informações presentes no texto (essa seleção também acontece a partir dos *frames*). No espaço mescla se forma algo novo em relação aos *inputs*, com a mediação do espaço genérico, onde se encontra o que há de comum entre os dois *inputs* (VARGAS, 2015). Portanto, a inferência acontece no espaço mescla, na relação entre o que há de comum nos dois *inputs*, conhecimento prévio e informações novas selecionadas no texto. No entanto, há no espaço mescla mais do que só o que há em comum entre os dois *inputs*, já que informações podem ir direto de um dos *inputs* para o espaço mescla. Além disso, informações que dependem dos dois *inputs*, mas que não estão nos *inputs*, podem aparecer no espaço mescla. A ideia aqui apresentada diz respeito ao conceito de integração conceptual ou mesclagem conceptual representada na Fig. 1.

Figura 1 - Mapa de integração conceptual, adaptado de Fauconnier e Turner (2002, p.9).



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p.9).

A imagem representa a integração conceptual que venho discutindo desde a primeira seção deste capítulo. Nessa imagem há quatro círculos que representam espaços mentais. Dentro do *input* 1 há pequenos círculos preenchidos que representam a ativação do conhecimento prévio; no *input* 2 há círculos preenchidos que representam a seleção das informações novas no texto. Há linhas contínuas que representam o que há em comum entre os dois *inputs* e linhas tracejadas que indicam a projeção desses aspectos em comum no espaço genérico, outro espaço mental. O que há em comum também é projetado em um quarto espaço mental, o espaço mescla, representado por um quadrado, que inclui, além das informações presentes em *inputs* e ligadas a eles por linhas tracejadas, informações novas que, apesar de não estarem no *input*, só são possíveis de serem estabelecidas por meio dos *inputs*. Essas informações são representadas por círculos vazios que não estão ligados aos *inputs* por linhas tracejadas (GERHARDT, 2010).

Como os *inputs* (o conhecimento prévio e a seleção das informações do texto) são individuais, a inferência também assim será<sup>7</sup>. A inferenciação é um processo de negociação de significação. O leitor não pode inferir qualquer coisa que queira, mas também o texto não pode impedir que o leitor faça outras inferências que vão além das expectativas do produtor do texto (VARGAS, 2015). O conceito de inferenciação tem relação direta com a leitura integrativa, que entende texto como ponte entre autor e leitor, em que os sentidos devem ser negociados entre ambos. Sentidos que são construídos na integração conceptual entre conhecimento prévio e conhecimento novo. Além disso, as inferências são um indicativo do caráter distribuído da cognição, visto que temos de distribuí-la entre os conhecimentos prévios e a seleção de informações novas nos textos (VARGAS, 2017).

Para pensarmos em inferências, temos de pensar nos diferentes níveis inferenciais. Segundo Applegate, Quinn e Applegate (2002), as questões de leitura são divididas em quatro níveis: nível literal, quando a informação está explícita no texto; baixo nível inferencial, quando as questões estão próximas do literal ou do óbvio; alto nível inferencial, quando as inferências são mais complexas e específicas; e o nível inferencial global, que envolve inferências do texto como um todo.

Vargas (2012), que, como mostrei anteriormente, analisou as questões de leitura em livros didáticos, adapta a proposta de Applegate, Quinn e Applegate (2002). A divisão desse autor se dá da seguinte forma: literal, que corresponde às informações explícitas; inferencial, que inclui as inferências de alto e baixo nível, além de inferências globais; literal-inferencial, que se subdivide em duas questões unidas, uma sendo literal e outra sendo inferencial; e de ativação do conhecimento prévio, que deve vir antes do texto, já que o leitor não precisa do texto para respondê-las.

---

<sup>7</sup> A inferenciação apesar de ser um processo individual é mediada por *frames*, que por sua vez passam por um filtro cultural, como aponta Duque (2015).

Tal subdivisão se relaciona com as etapas propostas por Nelson e Narens (1990; 1994), que falam sobre aquisição, retenção e recuperação de informações. Tais etapas posteriormente inspiraram as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura propostas por Gerhardt, Botelho e Amantes (2015), que foram consideradas nessa pesquisa com pequenas adaptações e que serão discutidas na seção seguinte.

Um aspecto importante com relação às inferências é que, dependendo dos objetivos de leitura, faremos mais ou menos inferências, como apontam as pesquisas de Broek *et al.* (2001) e Gerber e Tomitch (2008), que evidenciaram que são feitas mais inferências com textos direcionados a estudo do que a lazer, o que indica o papel importante da escola na construção e reflexão sobre as inferências. Além disso, Broek *et al.* (2001) discutem como o estabelecimento de diferentes objetivos possibilita diferentes acessos ao nosso conhecimento e seleção de diferentes habilidades, o que naturalmente também gerará diferentes inferências. Já Ishiwa, Sanjosé e Otero (2013) tratam em sua pesquisa sobre os diferentes objetivos para textos presentes no contexto universitário. Para os autores, diferentes objetivos, associados, por sua vez, a diferentes tarefas, gerarão diferentes leituras. Além disso, ter um objetivo claro de leitura faz com que nossa capacidade de processamento seja ampliada, além de aumentar nossa capacidade de memorizar informações (KLEIMAN, 2009). Botelho (2011) também trata da importância do estabelecimento de objetivos claros, que, além do que foi apontado por Kleiman, devem auxiliar na aprendizagem antes, durante e após a leitura.

Para o conceito de inferência aqui discutido, é fundamental que tenhamos claro outro conceito, o de conhecimento prévio. Para Kleiman (2009), o leitor faz uso de seu conhecimento prévio para produzir sentidos enquanto lê. A autora vai ainda mais longe e afirma que sem o uso do conhecimento prévio não se chega à compreensão de um texto, o que estou de acordo, pois as inferências são produzidas a partir do conhecimento prévio em integração ao novo. Para a mesma autora, é fundamental que o conhecimento prévio relevante seja ativado enquanto lemos, por isso, para o contexto de ensino, é fundamental pensarmos em tarefas que ativem tal conhecimento.

O conhecimento prévio e, assim, as interpretações possíveis de um determinado texto vão depender do contexto sociocultural do leitor, ou seja, é um conhecimento situado, visto que um mesmo texto pode ter diferentes interpretações dependendo das vivências de quem lê (DELL'ISOLA, 1988). Segundo Dell'isola (1988), o contexto sociocultural é um aspecto determinante na produção de inferências, já que em um primeiro momento decidimos o que é relevante ou não em um texto de acordo com o que conhecemos no mundo. O leitor também usa seu conhecimento de mundo ou conhecimento prévio ao comparar suas vivências com o texto ou ao perceber informações implícitas. E por fim, quando o leitor julga, critica, elogia, aprecia um determinado texto também o faz a partir do contexto sociocultural em que está inserido. A pesquisa feita pela autora com alunos de 5ª série em duas escolas diferentes, uma frequentada por alunos de classe alta e outra por estudantes de classe baixa, apontou que os tipos de inferências produzidos são

semelhantes com pessoas vindas de um contexto sociocultural parecido. Tal indício reforça o papel do filtro cultural por que passam os *frames* ativados, conforme propôs Duque (2015).

Para Botelho (2011), o acesso explícito ao conhecimento prévio é entendido como uma estratégia metacognitiva que pode auxiliar no processamento da leitura. Tal conhecimento deve ser ativado na etapa de pré-leitura, conforme discutirei mais detalhadamente na seção 2.5.

Até aqui discuti um pouco acerca dos problemas do ensino de leitura, da leitura propriamente dita e dos conceitos de textos e inferências. Na seção seguinte, focaremos novamente em textos, mas dessa vez de maneira mais específica, tratando de textos multimodais.

#### 2.4 MULTIMODALIDADE E NÃO-MODULARIDADE: A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS

*“Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de texto exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.”*

*Roxane Rojo*

A nossa sociedade espera que os leitores tenham letramentos cada vez mais complexos, pois, a leitura, tema desta pesquisa, e escrita mudaram e isso precisa ser considerado no trabalho com o ensino de leitura. Isso se dá em grande medida pela presença de textos multimodais. Textos multimodais são aqueles que são constituídos por mais de uma semiose. As diferentes semioses são um dos “multis” inerentes à multimodalidade; podem ser: escritos, orais, imagéticos. Para Kress e Van Leeuwen (2010), o que pode ser expresso pela escolha das palavras na língua também pode ser expresso por cores na imagem, por exemplo, ambos recursos auxiliando na construção de sentido textual. Portanto, quando tratamos de semiose nesta pesquisa, nos aproximamos de Kress e Van Leeuwen, na medida em que acreditamos que a imagem e o texto escrito podem constituir juntos um texto multimodal, mas a imagem ou texto escrito podem por si só ser textos multimodais, visto que a escolha das cores na imagem, por exemplo, é uma elaboração de sentido na semiose ou modo semiótico significativo na construção do sentido.

Durante muito tempo, se falou em letramento e em pedagogia de letramento e não de letramentos ou multiletramentos. O problema do letramento e, por sua vez, da pedagogia do letramento é que ambos entendem a leitura e escrita para participar em sociedade como algo monolíngue e monocultural. Hoje sabemos que esse letramento não é suficiente para a participação da vida em sociedade (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Além disso, para a pedagogia dos multiletramentos, o aluno é ativo, é um construtor de sentidos (COPE; KALANTZIS, 1996). O papel da agência do aluno é fundamental, sendo esse aluno criativo, inovador, o que vai ao encontro de como entendo leitura e inferências de leitura.

A pedagogia do letramento não dá conta da diversidade linguística. Aqui chego a outro “muliti” da multimodalidade, diversidade essa que se amplia em ambientes hipermidiáticos, já que dá voz a integrantes

de diferentes culturas (THE NEW LONDON GROUP, 1996). O advento das tecnologias faz com que cada vez mais se produzam textos não padrão, que utilizam diferentes linguagens e que requerem e/ou esperam uma leitura não-linear (BARROS, 2009).

Em ambientes hipermidiáticos, a leitura não é linear, visto que não se pode prever todos os caminhos que os leitores podem decidir trilhar. Os textos multimodais nesses ambientes têm suas possibilidades de interpretação ampliadas com relação a textos multimodais tradicionais, justamente pelos diferentes percursos de leitura escolhidos (SIGNORINI, 2012).

Segundo Lemke (2010), os letramentos são tecnologias que nos apoiam no uso de tecnologias mais amplas. Os letramentos se transformam conforme a sociedade se transforma e nos transformam como participantes dessa sociedade, num processo de retroalimentação. Para o referido autor, letramento é sempre multimidiático, visto que o tom da voz ou o estilo de escrita compõem o sentido e não só a língua de maneira isolada.

Com o advento da internet as possibilidades de produzir e ler textos multimodais se amplificam. Apesar dos textos multimodais estarem inseridos na escola, eles, de maneira geral, não eram vistos dessa forma, focando assim a atenção somente no verbal, de maneira grafocêntrica (SIGNORINI, 2012). Com o tempo o foco passou também a ser em outras semioses. No entanto, muitos professores ainda não sabem como trabalhar com esse tipo de texto (DIONISIO, 2008). SILVA (2008) afirma que na sala de aula de língua inglesa a presença de textos multimodais se dá de maneira semelhante: o texto multimodal sempre esteve presente por meio de músicas e filmes, mas como pretexto para se estudar uma única modalidade, a escrita verbal. A autora ainda afirma que a formação do professor e, por sua vez, a escrita acadêmica são centradas somente na modalidade escrita, o que repercute na maneira como o professor trata os textos multimodais em sala de aula, privilegiando a modalidade a que eles tiveram mais acesso em sua formação. Aqui é fundamental fazer uma ressalva: apesar de entender que a escrita também pode ser multimodal ao considerarmos os modos semióticos, essa não é a forma como a escrita é, normalmente, tratada na escola, sendo encarada como monomodal.

É importante ressaltar que o texto sempre esteve presente na escola, desde seu início, mas era usado para preparar os alunos para o bem falar e o bem escrever, tendo como foco a gramática. Na seção em que discutimos o livro didático, falamos sobre a democratização do ensino escolar. Nesse período, os textos também passaram por uma transformação nesse espaço, tanto de tratamento quanto de escolha, visto que essa instituição passou a ter como objetivo a comunicação e formação de leitores, mesmo que sem criticidade, para ocuparem os postos de trabalho que surgiam no período. Assim, a gramática perdeu um pouco de espaço, o mesmo aconteceu com textos da literatura clássica, mas como as didáticas se cristalizam o texto passou a ser usado como pretexto para se estudar gramática. Essa transformação traz repercussões em como o texto é visto na escola (ROJO, 2007) inclusive o multimodal. Além disso, estamos

em um momento de globalização, em que a cultura é pasteurizada e imposta a todos, por isso é tão importante que a escola trabalhe com letramentos críticos (ROJO, 2007).

Para Dionisio (2008), e como já mencionado, o conceito de letramento precisa ser revisto. A ideia de leitura e escrita, de maneira tradicional, já não é mais suficiente para uma pessoa ser considerada letrada. Para a autora, é necessário que saibamos atribuir sentidos a diferentes tipos de linguagem, assim como produzir sentidos a partir de diferentes fontes.

The New London Group (1996), antes mesmo de Dionisio, dizia que esse conceito de letramento já não é mais suficiente e, assim, cunham o termo multiletramentos, que diz respeito à leitura e à produção de múltiplas semioses, múltiplas linguagens, múltiplas mídias, mas também remete a diversidade linguística e cultural presente nas produções que envolvem a vida dos estudantes, e, assim, cria-se espaço para textos antes marginalizados. É papel da escola desenvolver os multiletramentos necessários para que os estudantes possam participar das mais diversas ações sociais. Apesar de o foco desta pesquisa ser em leitura, os alunos também produziram diferentes semioses, considerando assim o conceito de multiletramentos.

As competências de autoria e análise multimidiática necessárias para se ler e produzir textos multimodais se aproximam do que entendemos seja necessário em leitura e escrita de textos monomodais. O problema é que a escola, em geral, não prepara os alunos para integrar nem textos imagéticos e textos escritos e, assim, não dá conta da diversidade de composições semióticas possíveis como: gifs, áudios, clipes, músicas, animação, entre outros (LEMKE, 2010).

A pedagogia dos multiletramentos exige que estudantes, professores e cidadãos sejam ativos e, assim, participem das mudanças sociais que acontecem. Uma possibilidade para que essa agência aconteça é que se estabeleçam relações horizontais, em que os papéis estabelecidos em aula não sejam rígidos. O professor deve ser um mentor, um guia para seus alunos, deve partir de práticas situadas em que uma comunidade de aprendizes atua a partir do seu conhecimento prévio e de suas experiências. Nesse processo identidades são negociadas e reconstruídas, já que as diferenças são entendidas como um recurso para que os alunos possam aprender. Além disso, o professor se propõe a dar acesso à linguagem para participar da vida em sociedade, também em sala de aula, e criar condições para a construção de uma maior criticidade. A pedagogia dos multiletramentos se relaciona diretamente a essa pesquisa como um todo, na medida em que entende os alunos como ativos, inclusive em relação à leitura, e, assim, valoriza seu conhecimento prévio, algo fundamental quando se pensa em inferências. Além disso, a pedagogia dos multiletramentos tem como um dos objetivos criar condições para a construção de uma maior criticidade frente aos textos, um dos objetivos dessa pesquisa também.

Dionisio (2003) não propõe somente uma revisão do conceito de letramento, mas vai ainda mais longe ao definir multimodalidade. Para ela, as ações sociais são multimodais; produzimos textos

naturalmente usando diferentes linguagens. Os gestos e entonação, por exemplo, são, em muitos casos, fundamentais para que entendamos um texto oral, o que já representaria a multimodalidade. Inclusive, a falta desses gestos ou entonação pode prejudicar o entendimento e/ou causar mal-entendidos. Portanto, o trabalho da escola focando, muitas vezes, somente em textos verbais escritos, sem considerar a multimodalidade, é algo artificial, não é como produzimos e lemos textos para participar da vida em sociedade.

Vargas (2012) fala sobre a leitura como sucessivos processos de integração conceptual. Acredito que os textos multimodais evidenciam essas sucessivas integrações, visto que trabalhamos com a hipótese de que *inputs* verbais, sonoros, imagéticos precisam se integrar para construir um texto único, ao mesmo tempo em que se integram ao conhecimento prévio<sup>8</sup>. Todos os *inputs* passam por uma seleção a partir de *frames*. Os *inputs* selecionados tanto no texto quanto no conhecimento prévio em textos multimodais podem ser sonoros, imagéticos, verbais, sensoriais, entre outros, conforme a hipótese recém mencionada.

Para Lemke (2010), quando construímos o sentido de um texto estamos mobilizando o que ele chama de intertextualidade genérica, que diz respeito à mobilização de outros conhecimentos que se relacionam ao texto lido. A intertextualidade genérica se relaciona com o que chamamos de conhecimento prévio, que por sua vez vai gerar a inferência.

Acredito que nossa mente funciona de maneira multimodal, ou seja, não é modular; as habilidades usadas na linguagem, por exemplo, não são usadas somente na linguagem, o que justifica que estudemos textos desse tipo, visto que nossa mente e nossa sociedade são multimodais. Além disso, para a pedagogia dos multiletramentos, a mente é situada, social e corporificada (THE NEW LONDON GROUP, 1996), exatamente como entendo a cognição, o que deve ser considerado ao trabalharmos com leitura e escrita.

Nessa seção focamos na leitura de textos multimodais. Já na seção seguinte, trato especificamente sobre o ensino de leitura.

## 2.5 APRENDER A LER, LENDO? COMO TRABALHAR COM O ENSINO DE LEITURA?

*“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.”*

*Marisa Lajolo*

Como aponta Lajolo (2008), ninguém nasce sabendo ler, aprendemos enquanto vivemos, o que inclui a vida escolar. Nessa seção irei discutir o que entendo por aprendizado, além de algumas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura para que nossos alunos aprendam a ler com a mediação dos

---

<sup>8</sup> Essa hipótese pode ser desenvolvida em trabalhos futuros.

professores. Também falarei sobre leitura crítica e leitor proficiente, além de retomar algumas ideias apresentadas, tais como inferência e metainferência

Iniciarei pelo conceito de aprendizado adotado nesta pesquisa, entendido como um processo de formação de conceitos que se dá por meio da integração conceptual, ou seja, na integração entre dois *inputs* que envolve as experiências de quem aprende com o novo a ser aprendido. Nesse processo acontece uma seleção do que já sabemos e do que devemos aprender, criando algo a partir desses *inputs*, assim o aprendizado é um processo único que tem uma relação com a construção de inferências. Na escola, o aluno precisa relacionar duas realidades ou dois *inputs* para que a aprendizagem se dê: a realidade do aluno com a realidade da escola (GERHARDT, 2010). O conceito que adoto para aprendizado tem relação estreita com a forma como enxergo a leitura, de maneira integrativa, além da relação com o conceito de inferências (que se dá também por meio da integração conceptual) adotado nesse trabalho. Tendo definido o aprendizado, passamos a discutir acerca do ensino, já que ambos os processos estão interligados.

Para Kleiman (2001), é possível ensinar leitura, por meio das estratégias de leitura, que são formas sistematizadas de abordar os textos. Segundo a autora, tais estratégias se dividem em estratégias cognitivas e metacognitivas.

Estratégias cognitivas são habilidades automatizadas; o leitor não consegue verbalizar sobre as estratégias que usa, mas as coloca em prática e o professor pode ajudar a desenvolver tais habilidades. Falamos em habilidades, visto que não é possível explicitar estratégias cognitivas, já que o que as caracteriza é justamente a automatização, o que as difere das estratégias metacognitivas, que são as que somos capazes de falar sobre, de explicitar. Um exemplo de estratégia cognitiva é o reconhecimento imediato de palavras, o que facilita a construção de sentidos. O leitor não vai conseguir falar sobre as palavras que reconhece imediatamente, mas o professor pode colaborar criando condições para a ampliação do vocabulário e para a reflexão sobre as possibilidades de sentidos associadas às palavras (KLEIMAN, 2001).

Já as estratégias metacognitivas de leitura são desenvolvidas para que os leitores possam avaliar e monitorar sua compreensão, além de elaborar e reelaborar estratégias de leitura para se tornarem leitores proficientes e autônomos (ainda nessa seção discutirei o que entendo por leitor proficiente). São estratégias ativas e conscientes que favorecem a compreensão (CAVALCANTE, 2014).

Para Kleiman (2001), o professor tem um papel fundamental na ampliação de estratégias metacognitivas por parte de seu aluno. Para a autora, é papel do professor em um primeiro momento estabelecer objetivos claros de leitura, para que depois os estudantes consigam estabelecer seus próprios objetivos, que devem ser claros, não somente pesquisar sobre um determinado tema. Assim como é papel do professor verificar com os alunos se a leitura está somente no nível da decodificação. A autora também discute a importância dos professores em elaborar atividades que ativem o conhecimento prévio dos alunos.



Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) também falam sobre a importância do professor no desenvolvimento e manutenção dos objetivos, ou seja, além de estabelecer os objetivos, o professor deve auxiliar os alunos para que mantenham em mente os objetivos durante a leitura. Formular hipóteses de leitura a partir do conhecimento prévio do aluno também é uma atividade importante para que os leitores desenvolvam confiança e passem a solucionar problemas encontrados durante a leitura. Vargas (2017) também aponta sobre a importância da orientação do professor, que deve ajudar o aluno, até que ele se torne independente e consiga ter uma leitura eficiente. Para isso, é preciso que as tarefas de orientação sejam constantes; uma tarefa isolada não resolve os problemas de leitura que os alunos podem ter.

Kleiman (2001) também discute a importância do leitor estar preparado para a leitura: quanto mais o aluno souber sobre o assunto do texto, mais condições ele vai ter de avaliar se está entendendo ou não o que está lendo; trata-se da estratégia metacognitiva de automonitoração. Além disso, o aluno deve ser estimulado a fazer previsões.

As estratégias metacognitivas podem ser utilizadas antes de começarmos a ler, durante a própria leitura ou até mesmo depois da leitura feita. Algumas das estratégias anteriores à leitura são o estabelecimento de objetivos claros de leitura e a ativação do conhecimento prévio, que cumpre um papel fundamental na produção de inferências. Durante a leitura é importante que o leitor consiga identificar o tema do texto que lê e reconheça o gênero textual, o que também faz com que já tenhamos uma expectativa e já pensemos em sentidos possíveis para cada gênero textual.

Como apontado por Cavalcante (2014), uma importante estratégia que se pode utilizar após a leitura é a produção de resumo. O resumo é importante por vários motivos. É um gênero textual presente em nosso cotidiano, já que, quando contamos algo que nos aconteceu ou quando falamos a respeito de um filme visto, estamos fazendo resumos. Na escola, também se faz muitos resumos, mas pouco se pensa sobre como produzir esse tipo de texto. Outro aspecto interessante de se trabalhar com resumos é que podemos perceber as variações possíveis a partir do foco da atenção de cada leitor, a partir de seu conhecimento prévio, o que pode evidenciar as inferências feitas por diferentes leitores. Além disso, é possível perceber questões gerais que aparecerão em todos ou quase todos os resumos produzidos (MARCUSCHI, 2003).

Para Díaz (2003), as estratégias metacognitivas envolvem o leitor ter consciência de sua compreensão ou do que não compreendeu ao ler, o que ainda precisa compreender e ainda ter consciência sobre a importância das estratégias metacognitivas na solução de problemas. Para a autora, a ideia de que se aprende a ler apenas lendo não funciona; o professor tem um papel fundamental de ensinar estratégias até que elas se tornem naturais a fim de que os alunos tenham mais consciência de seu processo inferencial, e, assim, aprendam a ler lendo. Além disso, os professores devem falar sobre seu próprio processo inferencial, sobre as inferências que fazem enquanto leem e as estratégias que usam antes, durante e após a leitura. A autora ressalta que os reflexos da falta de ensino de leitura são alunos que

afirmam não compreender nada, mas conseguem responder perguntas inferenciais sobre o texto, e alunos que afirmam compreender tudo, mas não conseguem responder a questões inferenciais.

Ainda para Díaz (2003), é possível dividir os tratamentos dados às estratégias metacognitivas em sala de aula em três tipos:

- Treinamento a cegas: nesse tipo, há um estímulo, por parte dos professores, ao uso de inferências. No entanto, não há explicitação do que seja inferência e nem de sua importância na leitura. Para a autora, o problema desse tipo de intervenção é que os alunos deixam de usar as estratégias e não conseguem transferi-las para contextos diferentes;
- Treinamento informado: aqui a diferença se dá na medida em que, além de usarem estratégias em diferentes contextos, os alunos pensam sobre inferência, sobre seu significado e importância. Nessa prática, os alunos costumam transferir o que aprenderam a situações parecidas;
- Treinamento de autocontrole e autorregulação: nesse caso, os alunos têm estratégias metacognitivas explicitadas por meio do professor, que discute como usá-las, como monitorá-las e avaliá-las. Para a autora, essa é a maneira mais eficiente, em que os alunos conseguem, posteriormente, usar as estratégias nos mais diversos contextos.

Neste trabalho, uni os dois últimos tipos de tratamento de estratégias em sala de aula, pois assim acredito que tive uma intervenção mais eficaz no sentido de aprimorar a proficiência em leitura dos alunos.

Além disso, opto nesta pesquisa por trazer um conceito novo, o de metainferência, por acreditar que metainferência é um termo chave, que abarca algumas estratégias metacognitivas como o estabelecimento de objetivo e hipóteses de leitura, além da avaliação e automonitoramento na leitura. Para que o leitor consiga pensar em seu processo inferencial, é preciso que reflita sobre as estratégias metacognitivas mencionadas. Entendo que o termo metainferência seja novo, visto que encontrei somente uma pesquisa (DÍAZ, 2003) que traz essa nomenclatura e que tem essa temática como foco. Embora a pesquisa de Díaz (2003) trate sobre o ensino de espanhol, a discussão que a autora faz sobre a metainferência é relevante para esse trabalho.

Para Díaz (2003), a metainferência diz respeito ao leitor ter controle metacognitivo sobre seu processo inferencial. Também diz respeito a ter conhecimentos sobre inferências. É importante fazer uma ressalva: o conceito de inferência proposto pela autora não é o mesmo com que trabalho. Para Díaz, inferência é estabelecer relação entre o texto, o contexto e o conhecimento prévio. Para mim vai além disso, visto que inferenciar não é somente estabelecer essa relação, mas, a partir da relação, criar algo novo, diferente do que há no texto e do que havia de conhecimento prévio. No entanto, seu conceito de metainferência se aproxima do que entendo como sendo metainferência, por isso o adoto. Em sua investigação, Díaz trata sobre metainferência em língua adicional, ou estrangeira, como ela chama, o que para a autora é uma tarefa difícil, já que os alunos não são incentivados a refletir sobre seu processo

inferencial nem mesmo em língua materna. Essa reflexão sobre o processo inferencial é o que me propus a fazer neste trabalho.

Para que o trabalho com o ensino de leitura seja eficaz, se faz necessário também trabalhar em dois planos. O primeiro é voltado ao processo inferencial, em que os leitores precisam perceber que as inferências se constroem a partir de dois *inputs*, conhecimento prévio e texto. Nesse plano, além de ativar e/ou construir o conhecimento prévio, o aluno deve ser levado a ser capaz de reconhecer suas inferências. Já o segundo plano, o meta, deve focar em estratégias de leitura, na capacidade dos alunos de elencarem seus próprios objetivos de leitura e nos estabelecimentos de hipóteses para pensar na leitura como processo (VARGAS, 2017). Estabelecer objetivos de leitura é fundamental quando entendemos o leitor como ativo, já que esse leitor fará uma seleção prévia do que focará em um texto a partir de seus objetivos e, assim, se colocará no texto, construirá sentidos e não só os buscará no texto (GERHARDT; BOTELHO; AMANTES; 2015).

Mas e como podemos trabalhar em sala de aula com as estratégias metacognitivas? Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) trazem uma proposta, a partir do desenvolvimento de três etapas de leitura. As etapas mencionadas se baseiam em Nelson e Narrens (1990, 1994), que discutem as etapas de aquisição de informações, retenção de informações e recuperação de informações, como mencionei anteriormente. Na primeira etapa da pré-leitura, se espera ativar o conhecimento prévio dos alunos, assim como determinar objetivos e levantar hipóteses de leitura. Na etapa da leitura, ocorre a monitoração para avaliar estratégias de leitura, assim como mudanças ou permanências das hipóteses. Por fim, a pós-leitura tem por objetivo avaliar a compreensão do texto e a ativação do conhecimento prévio. Para trabalhar com as três etapas, Vargas (2017) sugere que:

a) sejam elaboradas questões de pré-leitura, que solicitem a ativação de conhecimentos prévios do leitor ou o auxiliem na construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de sua leitura e que contribuam – ou ofereçam provisoriamente – para o estabelecimento de objetivos de leitura; b) questões de leitura, que possam auxiliar o aluno em seu processo de integração com o que lê, através de questões que priorizem os níveis mais inferenciais de leitura, usando o nível literal apenas como suporte para a construção de inferências; e c) questões de pós-leitura, que busquem o desenvolvimento de reflexões a partir da articulação entre o que o leitor sabia antes e o que ele aprendeu ao longo de sua leitura. (VARGAS, 2017, p. 203).

A pré-leitura inclui atividades de aquisição e/ou ativação de conhecimentos prévios necessários a uma leitura eficiente. A segunda etapa, durante a leitura, também chamada de etapa da retenção, diz respeito à manutenção do aprendizado em relação aos objetivos de leitura estabelecidos anteriormente, aos conhecimentos prévios e ao texto propriamente dito. A última etapa, de pós-leitura, também conhecida como a etapa da recuperação, inclui a verificação do aprendizado e dos objetivos de leitura (GERHARDT, 2015). Nesta pesquisa, chamo a última etapa de (re)leitura e não pós-leitura, pois quero evidenciar que os alunos

criam algo novo ao ler, fazem uma releitura, além de incentivar que os alunos voltem ao texto quando necessário, ou seja, possam lê-lo novamente, caso julguem necessário. Acredito que o termo pós-leitura dá uma ideia estanque de leitura em que se dá uma determinada etapa como acabada, não evidenciando a possibilidade de retorno ao texto e de uma nova leitura.

Uma proposta de leitura para ser considerada adequada deve ser capaz de ativar as cenas que o texto necessita. Cenas são entendidas como um esquema, como a organização do conhecimento prévio dos alunos. Sendo assim, as cenas são as possibilidades selecionadas do conhecimento prévio, a partir de elementos, pistas dadas pelo próprio texto. Além disso, deve considerar que a cognição é situada, ou seja, vai variar de acordo com o grupo social no qual o aluno está inserido, suas experiências, portanto as perspectivas assumidas para cada cena variam e as leituras por sua vez também variarão, assim as inferências serão únicas e as entenderemos se pedirmos que os leitores as justifiquem. É papel da escola perceber com qual perspectiva o aluno se alia, além de evidenciar diferentes perspectivas de uma mesma cena, já que a leitura é sempre uma parte de um todo, pois selecionamos *inputs* do texto a partir do nosso conhecimento prévio, organizado em *frames*, assim não teremos acesso ao todo, mas a partes selecionadas. Para que o aluno tenha acesso a diferentes cenas e as compare para assim construir os significados de um texto é fundamental que diferentes perspectivas sejam discutidas (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009).

O foco deste trabalho tem relação com a proficiência em leitura e com a leitura crítica. Passo então a discutir tais questões.

Irei começar pelo entendimento do que seja um leitor proficiente. O leitor maduro ou proficiente é crítico e questionador quando a leitura assim o exige (FERREIRA; DIAS, 2004). Esse é o leitor que busco em meu trabalho a partir da leitura crítica e proficiente e da metainferência.

Além disso, o leitor proficiente deve ser capaz de utilizar diferentes estratégias metacognitivas. O leitor, em muitos casos, precisa de auxílio para desenvolver tais estratégias e, assim, se tornar um leitor maduro, proficiente ou experiente. Ser proficiente em leitura é sinônimo de ter flexibilidade; o leitor deve ser capaz de usar estratégias diversificadas de leitura e avaliar qual é a mais adequada para cada leitura. Para a autora, o leitor inexperiente imita comportamentos por meio de tarefas propostas pelo professor, de maneira consciente, até que a imitação deixe de ser necessária, pois o leitor inexperiente passa a ser experiente (KLEIMAN, 2001).

A mesma autora trata como leitor experiente aquele que, quando lê, tem objetivos definidos, sabe o porquê de estar lendo e percebe quando não compreende um texto. Acredito que, com o trabalho com as estratégias metacognitivas, pude auxiliar os alunos a se tornarem leitores experientes: “O leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim

chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente” (KLEIMAN, 2001, p. 65).

Por fim, me apoio em Lajolo (2008), pois acredito, assim como a autora, que o leitor maduro é capaz de mobilizar textos já lidos por ele na construção do significado do texto novo, ou seja, o leitor deve ser capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios. Para Applegate, Quinn e Applegate (2002), o leitor proficiente é aquele que é capaz de conectar suas experiências vividas com o assunto tratado no texto e, assim, é capaz de interpretar, avaliar e ainda considerar outras interpretações possíveis.

Para que o leitor consiga interpretar, avaliar e ainda perceber outras interpretações possíveis, é necessário que seja crítico, por isso passo a discutir o que entendo por leitura crítica.

A leitura crítica tem relação estreita com a escolha de temas, que fazem com que o leitor se posicione e passe a questionar seu contexto e realidade social. Para que o leitor consiga questionar seu contexto, primeiro é necessário que consiga estabelecer relações entre o texto e seu conhecimento prévio, a partir de suas experiências, portanto há uma relação com o conceito de inferência. Nesta pesquisa, os alunos refletiram sobre o papel da mulher em nossa sociedade, para isso discuti a representação da mulher na mídia, a partir dessa representação, mulheres são acostumadas a serem tratadas como coadjuvantes e passam a se representar pelo olhar masculino (GUBERNIKOFF, 2009), o que pode ser considerada uma violência simbólica de gênero. Irei discutir com mais profundidade a temática na seção 3.1 da metodologia.

Para que o leitor consiga questionar seu contexto e realidade social, se exige uma leitura de mundo e do contexto de produção em que determinado texto circula. Portanto, o leitor, além de considerar seu contexto imediato, deve considerar quando, onde, como, por quem e por que o texto foi produzido. Este último aspecto significa que o leitor deve atribuir uma intenção ao autor, por meio de pistas presentes nos textos (KLEIMAN, 2001).

A leitura crítica implica um leitor também crítico, questionador, ativo e autônomo (BRAHIM, 2007). O conceito de leitura crítica se relaciona com a leitura integrativa; ambos os conceitos pressupõem um leitor crítico e questionador. Na leitura crítica, o leitor deve ser capaz de ser crítico em relação aos textos e em relação ao seu contexto; para a leitura integrativa, ele deve ser crítico e questionador com sua própria leitura, já que precisa perceber quando propõe relações entre conhecimento prévio e texto que não são possíveis ou precisam ser flexibilizadas. Além disso, tanto leitura crítica quanto integrativa exigem um leitor ativo e autônomo que consiga construir sentidos, de fato, e não somente reproduzir ideias presentes no texto.

As relações com o ensino nesta pesquisa são primordiais, a começar pela maneira como entendo texto e leitura, para pensar em estratégias de como trabalhar com tais aspectos em sala de aula. Além disso, a leitura crítica, por meio da representação da mulher, é importante para que os leitores consigam se posicionar e quem sabe até repensar seus próprios contextos. A escolha por textos multimodais também não

é aleatória. Nossa sociedade exige cada vez mais habilidades diversas de leitura e por meio dos textos multimodais podemos desenvolvê-las e/ou aprimorá-las. E, por fim, a inferência parece fundamental ao quisermos trabalhar com leitura, visto que pesquisas indicam que são as inferências que ficam retidas na memória após lermos. Acredito que, por meio da explicitação das inferências e pelo trabalho com as estratégias metacognitivas, trabalhei com metainferência, o que pode fazer com que os leitores pensem em seus processos inferenciais e, assim, qualifiquem sua relação com a leitura. Agora passo a discutir os procedimentos metodológicos, tanto de ensino quanto de pesquisa, que ajudaram a construir como entendo e como concebo o ensino de leitura de textos multimodais nesta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia apresentada será dividida em três seções: uma seção dedicada a discutir a temática da mulher na mídia, temática importante para a pesquisa, já que a escolha do tema influi na leitura crítica dos alunos, mas também para intervenção, visto que a temática norteou todas as tarefas pensadas; uma seção dedicada à metodologia de pesquisa; e outra dedicada à metodologia de intervenção.

#### 3.1 TEMÁTICA: COMO A MÍDIA CONSTRÓI NOSSO ENTENDIMENTO SOBRE O “SER MULHER”

*“Amélia que era mulher de verdade.”*

*Ataulfo Alves e Mário Lago*

Nessa seção discuto como a mídia influencia o que entendemos ser mulher, construindo assim o que é ser uma mulher de verdade. O foco da intervenção e da pesquisa foram em videoclipes, mas também discutimos outras mídias por apresentarem convergências com o que aparece nos videoclipes.

Antes de iniciar a discussão propriamente dita é fundamental justificar a escolha por essa temática. Na época em que decidi trabalhar com essa temática tive algumas motivações pessoais e profissionais. A temática surgiu enquanto fiz a disciplina de Educação Linguística no Mestrado. Lembro de termos uma conversa sobre música (algo sobre o que me interessa), sobre como mulheres eram representadas de maneira pejorativa em funks, segundo um colega. Esse tipo de argumento sempre me incomodou, pois percebia que a mulher era representada de maneira negativa em várias músicas, dei alguns exemplos, mas alguns colegas não concordaram. Nessa disciplina tínhamos de fazer um projeto para sala de aula que contemplasse aspectos discutidos em aula, então decidi fazer um projeto sobre músicas brasileiras e representação da mulher, justamente pela fala de alguns colegas ter me incomodado tanto, projeto esse que foi adaptado e se tornou meu projeto piloto da intervenção do mestrado. Além disso, no ano de 2017 trabalhava com o curso técnico em Estética. As turmas eram em sua maioria composta por mulheres e ao conversar com as alunas percebia uma ideia bem restrita do que era ser mulher, por isso achei que seria importante trazer a discussão de como as mulheres são representadas. Por fim, a temática foi se mostrando não tão trivial quanto pensei em seu início. Avançamos tanto em nossos direitos, apesar de ainda termos muito que avançar; nunca pensei que discutir tal temática poderia ser um trabalho de resistência. No entanto, o ano de 2018 foi marcado por retrocessos em nosso cenário político e na sociedade em geral, assim a temática se tornou cada vez mais relevante, visto que há discursos e ações que tentam restringir nossos direitos enquanto mulher, nossa participação na sociedade como um todo, nos restringindo a certos espaços e modos de atuação, restrições absolutamente inaceitáveis.

Para Ribeiro (2004), a relevância da temática se dá na medida em que, apesar de todo o esforço que é feito para que as mulheres consigam alcançar espaço em diferentes esferas como a política e o mercado de trabalho, as desigualdades e a opressão feminina seguem existindo. Ribeiro ainda aponta que a participação das mulheres na sociedade em termos mundiais só será igual aos homens daqui a 470 anos e ainda afirma que pesquisas indicam que as mulheres ganham 60% menos do que os homens ocupando os mesmos cargos. Obviamente essa situação não é só por causa da mídia, mas parece que a mídia exerce um papel em como pensamos e como naturalizamos certas situações.

Como mencionado anteriormente, a temática tratada no texto é fundamental para que possamos fazer uma leitura crítica. A escolha da temática para a intervenção foi a representação da mulher em músicas brasileiras em videoclipes. Ao escolher as músicas tentei dar conta de um percurso histórico, por isso há músicas escritas há mais de 70 anos, assim como há músicas contemporâneas. Além disso, gostaria que os alunos refletissem sobre como alguns gêneros musicais sofrem preconceito e outros não, visto que é possível encontrar representações pejorativas sobre a mulher em quase todos os estilos musicais, senão em todos, mas alguns são mais problematizados do que outros, o que levou a seleção de gêneros musicais variados para a intervenção.

Falarei rapidamente sobre a opressão feminina sofrida ao longo da história e como isso traz repercussões até hoje, inclusive em como a mídia representa a mulher, a temática dessa intervenção. A opressão é uma forma injusta de tratamento, seja por meio de leis ou ações, para que as pessoas não sejam livres e iguais (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018).

Há registros relacionados à opressão feminina na Europa, no Oriente Médio e na África no mundo medieval. Assim como há registros de que os direitos políticos e legais das mulheres eram restritos em Roma e na Grécia (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018). Isso significa que a opressão feminina não é algo recente em nossa história. A opressão pode assumir muitas formas desde a ridicularização chegando ao extremo da violência sexual. Além disso, a opressão feminina pode interagir com outros tipos de opressão como a homofobia e o racismo (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018). Essa interação faz com que eu tenha mais uma justificativa para trabalhar com tal temática, visto que, ao refletir sobre esse contexto específico, é possível que os alunos também reflitam sobre outros tipos de opressão.

Ainda com relação à opressão, é importante ressaltar que há diferenças entre homens e mulheres e que essas diferenças poderiam não significar necessariamente uma opressão, mas alguns fatores em nossa sociedade fazem com que essas diferenças se tornem opressivas. Aqui, pretendo mostrar um pouco desse percurso histórico que tornou as diferenças em opressão. As mulheres, por exemplo, ao engravidar ou em período lactante ou até mesmo no período menstrual, ficam incapacitadas para algumas atividades braçais, o que não seria um problema porque dariam conta de outras atividades como o cuidado com a casa e com as crianças. No entanto, essas atividades passaram com o tempo a ser desvalorizadas, valorizando



trabalhos em que a força é exigida, o que se relaciona em grande medida com a propriedade privada que foi sendo adquirida por meio da força. A vulnerabilidade feminina passou a ser vista de maneira negativa, o que é contraditório, visto que as mulheres são desvalorizadas por serem consideradas sem força para o trabalho em certos períodos, ao mesmo tempo em que são valorizadas por poder gerar a vida, o que faz com que gerem mais força de trabalho (RICHARDS; SABA, 1990).

Para o Institute Intergroup Understanding (2017), entender fatores instintivos e biológicos ajuda a compreender como a mulher foi e é tratada na sociedade, além de ajudar na reflexão para a mudança nesse tratamento. Temos, por exemplo, o instinto de hierarquia, assim temos a necessidade de termos um líder para seguir, assim como tentamos manter nosso lugar na hierarquia (INSTITUTE INTERGROUP UNDERSTANDING, 2017), por isso é difícil romper com determinados padrões dessa hierarquia e mexer nos papéis ocupados por homens e mulheres. Além de instinto de hierarquia, temos o instinto da propriedade e fazemos o que for preciso para defendê-la (INSTITUTE INTERGROUP UNDERSTANDING, 2017). É possível estender essa ideia de propriedade às mulheres, visto que muitos homens tratam as mulheres como se fossem seus donos e, assim, sentem-se no direito de “defendê-las” como julgarem necessário.

A biologia também é um fator relevante para entender determinados aspectos da nossa cultura. Muitas regras, em nossa sociedade, são baseadas no fato de que só mulheres podem engravidar; elas também são as responsáveis pela alimentação das crianças, por isso precisam ser protegidas por homens. Antigamente, a fonte de alimentação era provinda da caça, o que era muito perigoso para uma mulher com um bebê, o que fez com que a única fonte de alimento das famílias fosse o homem (INSTITUTE INTERGROUP UNDERSTANDING, 2017). Essa ideia repercute até hoje, de que o homem deve ser o provedor das famílias, além da visão de que as mulheres devem ter filhos, mesmo que algumas não sintam essa necessidade. A geração da vida também vai trazer repercussões ligadas ao sexo, sendo entendido para a procriação, assim se cria expectativas sobre sexo em relação a homens e mulheres, se cria regras para comportamentos de homens e mulheres. Essa ideia de sexo para concepção e preservação da família acaba por oprimir mulheres e comportamentos que não sejam heterossexuais (INSTITUTE INTERGROUP UNDERSTANDING, 2017).

É importante ressaltar que fatores biológicos e instintivos não explicam o machismo, homens e mulheres exercem papéis diferentes, mas ambos importantes. Essa dominância masculina foi sendo construída, muito relacionada à propriedade privada como já dito anteriormente, visto que a acumulação de bens é vista como algo positivo (A HISTORICAL...; [1989?]).

Antes de falar sobre a representação da mulher na mídia, é preciso discutir representação. Entendo representação a partir de Freire Filho (2004), que diz que uma das significações possíveis de representação é “falar por” e/ou “falar sobre” determinados grupos ou categorias. A representação ligada à imagem é a

união de dois domínios: um domínio de representação visual, que diz respeito a fotografias, imagens de filmes, desenhos e que fazem parte dos textos multimodais aqui trabalhados, com um domínio de representação mental, que inclui fantasias, imaginação, esquemas e modelos. As representações, visual e mental, não podem ser separadas (SANTAELLA, 2013); unidas formam o que entendo por representação. Essa união de dois domínios remete ao conceito, fundamental para essa pesquisa, de integração conceptual. A representação visual e mental se integram para gerar algo novo, que é o que aqui chamo de representação.

Para falar sobre representação da mídia, vou tratar da cultura brasileira, mas não só, visto que com a globalização se fala em cultura planetária, ou seja, algo que compartilhamos independente de fronteiras estabelecidas. Assim os conteúdos vinculados pela mídia se consolidam como produtos do capitalismo e influenciam nossos modos de agir e pensar no mundo inteiro (RIBEIRO, 2004).

Apesar de não tratar sobre a representação da mulher no cinema na intervenção, discuto aqui como a mulher costuma ser mostrada, especialmente no hollywoodiano, porque é inegável a influência dessa mídia, nas representações sobre mulher, já que o cinema hollywoodiano é algo muito presente na vida dos adolescentes brasileiros. A mulher é, tradicionalmente, marcada em produções hollywoodianas clássicas como coadjuvante, não representa a protagonista e é objeto do desejo masculino. O cinema estadunidense influenciou o cinema em todo o mundo, trazendo consigo as representações que elabora. A mídia representa uma determinada ideologia sobre mulheres e essa ideologia se relaciona com critérios do que a sociedade espera que seja a mulher ideal. A ideologia identificada no cinema norte-americano, em geral, é patriarcal. A representação feminina que temos no cinema foi estabelecida por homens. No entanto, a mulher acostumou-se a ser assim representada e também passou a se ver com o olhar masculino. Apesar das mulheres se emanciparem nos anos 60, elas continuam sendo representadas de forma estereotipada no cinema, sendo muito ligadas a um romantismo exagerado (GUBERNIKOFF, 2009).

A pesquisa feita por Gubernikoff indica resultados semelhantes aos de Fischer (2001). Fischer trata sobre representações femininas em programas e propagandas televisivos brasileiros, em que mulheres são normalmente representadas como culpadas, pessoas com faltas (de conhecimentos) ou sedutoras. Portanto, o que há em comum entre as pesquisas é novamente a falta de protagonismo feminino, sendo a mulher representada em função do outro, mesmo em produções que visam atingir ao público feminino. Outro diálogo possível entre as autoras é o fator pedagógico<sup>9</sup> (aqui o chamamos pedagógico porque assim o faz Fischer) desses discursos sobre a mulher: a mídia não só expõe representações, ela as constrói e as dissemina para as pessoas em geral, que, em sua maioria, as tomam como verdades.

---

<sup>9</sup>Acredito que essa nomenclatura não seja a mais apropriada, visto que pedagógico em meu entendimento é algo positivo, portanto discursos pejorativos sobre a mulher não podem ser considerados pedagógicos. Poderíamos chamar de fator doutrinário, visto que espera que as pessoas tomem esses discursos de forma inconsciente, naturalizada e sem reflexão.

Ao analisar revistas brasileiras direcionadas ao público feminino, SANTAELLA (2008) mapeou os principais temas tratados e que indicam como as mulheres são representadas nessas revistas. São eles: identidade, sucesso, liberdade, maternidade, sexualidade, moralidade, feminismo no mundo de comércio, regulação e controle social. Esses temas tratados nas revistas femininas resumem a representação da mulher ao longo da história e como essa imagem traz repercussões até hoje, focando em assuntos como sexualidade e maternidade até regulação e controle social, apesar de mostrar avanços como a discussão de temas como identidade e feminismo.

Essas representações podem ser entendidas como violência simbólica de gênero, a partir dos constrangimentos morais que elas causam. Cruz (2008) aponta para diferentes gêneros textuais em que essas representações aparecem, entre eles músicas e videoclipes, textos escolhidos para serem trabalhados nesta pesquisa. As representações são construídas a partir de discursos dominantes situados socialmente e são tomadas como realidade. A ideologia dominante, geralmente, é a do homem, branco, ocidental, de classe média ou alta. Os discursos da ideologia dominante reverberam em uma violência simbólica de gênero, que para a autora é entendida como constrangimentos a partir de representações do que seja masculino e feminino.

O gênero sempre sofre regulações, mas ele existe apesar dessas regulações. Gênero é o que tomamos como naturalizado, como padrão, mas o gênero também pode servir para desconstruir, desnaturalizar, especialmente ideias binárias que se restringem ao feminino e ao masculino (BUTLER, 2004). A temática da intervenção apresentada nesta dissertação pode fazer com que os alunos reflitam sobre essas construções sobre gênero e quem sabe até possam desconstruí-las.

É fundamental que sejamos capazes de interpretar esses discursos e, assim, não nos deixarmos manipular pela mídia, que, por fazer parte do dia a dia das pessoas, ajuda a construir sentidos comuns a respeito da mulher (CRUZ, 2008). Aqui a autora trata especificamente sobre uma leitura crítica, proficiente dos discursos que circulam na mídia sobre a mulher, ponto fundamental para esta pesquisa.

Nessa seção, falei sobre a temática, já que é algo fundamental para pensar em leitura crítica e para o planejamento das tarefas da intervenção<sup>10</sup>. Agora retomo as metodologias, tanto de pesquisa quanto de intervenção.

---

<sup>10</sup> Os trabalhos mencionados nessa seção não se filiam teoricamente a uma perspectiva cognitiva. No entanto, trouxeram contribuições importantes para a elaboração da intervenção, que, por sua vez, trouxe impactos para a pesquisa. Os resultados poderiam ser reinterpretados ao considerar o conceito de integração conceptual. No entanto, esse exercício não será feito, já que extrapola os objetivos da pesquisa.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA – APRIMORANDO A LEITURA, POR MEIO DA EXPLICITAÇÃO DA INFERÊNCIA, UM CAMINHO POSSÍVEL

*“A pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.”*

*David Tripp*

A pesquisa neste trabalho foi uma pesquisa-ação, visto que, para Tripp (2005), pesquisa-ação é uma tentativa de melhorar a prática de ensino, embasada teoricamente e de maneira contínua. A pesquisa-ação não se confunde com a prática e diverge da forma de fazer pesquisa tradicional. É importante salientar que não diz respeito somente a uma maneira de melhorar a prática, mas também de compreendê-la e, assim, poder fazer generalizações. Pesquisa-ação consiste em um ciclo. Primeiro identificamos um problema. No caso desta pesquisa, a leitura somente no nível da decodificação feita pela maioria dos alunos. Em seguida, pensamos em uma possível solução para esse problema, intervimos e revemos para avaliar em que medida os objetivos foram atingidos e o porquê de terem sido atingidos e aprimorar o que saiu diferente do esperado. Além disso, a pesquisa-ação envolve a revisão do planejamento durante todo o percurso da intervenção. Nesta pesquisa parti do pressuposto de que uma possibilidade para alcançar uma leitura aprofundada e crítica de textos multimodais seja a explicitação de inferências, já que, para Kleiman (2009), o que retemos na memória são as inferências que fazemos quando lemos.

A turma da intervenção era formada por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Bagé (RS). A escola está localizada em uma zona central da cidade e recebe alunos de vários bairros e até de cidades vizinhas como Pinheiro Machado, especialmente nos cursos técnicos, que são ofertados pela manhã e à noite. É uma escola tradicional de Bagé, que em 2018 completou 60 anos e tem pouco mais de 500 alunos distribuídos entre turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional. Pude ter acesso aos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) de 2016 e me chamou atenção os dados do Ensino Médio com relação à leitura, que estão abaixo da média do estado, o que mostra a importância da pesquisa nesta escola. A escola buscou intervir no problema com um projeto de leitura que aconteceu durante todo o ano de 2018. No entanto, o projeto trabalhou somente com a leitura literária clássica, de maneira verbal e escrita. Acredito que seja um trabalho importante, mas esse projeto não dá conta da diversidade de textos com que os alunos irão se deparar e não considera o trabalho com a multimodalidade.

A intervenção aconteceu em uma turma de Ensino Médio regular nos meses de maio a setembro de 2018, mas também tive uma turma controle, que só participou dos testes inicial e final. A turma controle também era de terceiro ano, mas do curso técnico em mecânica. Era uma turma pequena, com cerca de sete alunos e só havia uma menina. Já a turma que participou da intervenção tinha cerca de 20 alunos, em

sua maioria, meninas; só havia dois meninos. Os alunos de ambas as turmas receberam um termo de consentimento que foi assinado por seus responsáveis ou pelos próprios alunos, no caso de alunos com 18 anos ou mais. O termo está no apêndice A da dissertação. A quantidade de alunos foi um dos critérios para escolher com qual turma faria a pesquisa, já que poderia haver desistência e uma turma já reduzida ficaria ainda menor. Além disso, a quantidade de meninas também foi fator relevante. Já que a temática é a representação da mulher, era importante que houvesse mulheres. Isso não significa que os homens não possam discutir esse tema, podem e devem, mas a representatividade feminina é fundamental.

O planejamento da intervenção envolveu pensar em uma proposta (que descreverei detalhadamente na próxima seção) para trabalhar com a metainferência, que entendo como a capacidade de o leitor refletir sobre seu processo inferencial, além de conseguir perceber as inferências que faz. Por isso, também pensei em maneiras para propiciar uma explicitação das inferências ao longo de todo o projeto.

Além disso, o planejamento da intervenção, por meio de uma *WebQuest*, também envolveu a elaboração de um manual do professor (está no apêndice B da dissertação), que explica cada tarefa desenvolvida com detalhes, além de trazer discussões teóricas e indicações de leitura.

O tema escolhido para a intervenção, representação da mulher, também é importante para que possamos trabalhar com a leitura crítica. A escolha por textos multimodais também não foi aleatória, visto que vivemos em uma sociedade que exige conhecimentos cada vez mais híbridos em relação à leitura, além do fato de nossa mente e aprendizagem não serem divididas em módulos estanques, ou seja, são multimodais, assim como os textos.

Os dados foram gerados durante a intervenção de cinco maneiras distintas. O primeiro instrumento foram testes de leitura, em que os alunos responderam a uma atividade de interpretação de texto ao início da intervenção, puderam reavaliar suas respostas na metade da intervenção e fizeram outro teste ao seu final. O segundo instrumento de geração de dados foi por meio da própria intervenção. As aulas foram todas gravadas em áudio. O terceiro instrumento foi a partir de todas as produções dos alunos realizadas durante a intervenção, o que inclui obras produzidas para a exposição multimidiática, que foram fotocopiadas ou fotografadas para que pudessem ser analisadas. O quarto instrumento é um diário de campo. Por fim, realizei uma roda de conversa, que aconteceu no último encontro, com os alunos participantes da intervenção, sendo esse o quinto instrumento para a geração de dados. A roda de conversa também foi registrada em áudio.

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa. Com relação aos testes de leitura, analisei os testes feitos no início e no final da intervenção, para verificar se as respostas foram de conhecimento prévio, literais, literais/inferenciais ou inferenciais, conforme a classificação proposta por Vargas (2012), adaptada de Applegate, Quinn e Applegate (2002). Na primeira etapa da pesquisa, fiz um teste de leitura, que está no apêndice C da dissertação, que não faz parte da *WebQuest*, para identificar se os alunos fazem uma leitura

somente literal ou inferencial ou se valorizam as inferências que fazem, já que sempre que lemos fazemos inferências, mesmo que a escola dedique pouco espaço para esse aspecto. Esse teste também avaliou se os alunos pensam em seu próprio processo inferencial. O teste é constituído das etapas de pré-leitura, objetivos de leitura e (re)leitura. Nesse teste, os alunos responderam perguntas acerca do clipe da música “Vai malandra”, interpretada pela artista Anitta. A pré-leitura trata sobre a ativação do conhecimento prévio dos alunos, além de haver uma pergunta para verificar se os alunos costumam pensar nos conhecimentos prévios antes de ler. Na leitura havia a explicitação dos objetivos. Também verifiquei se costumam estabelecer objetivos. Na (re)leitura responderam a algumas perguntas, começando por literais ou próximas do literal até chegarem às inferenciais. Após a intervenção foi aplicado um novo teste de leitura (apêndice D da dissertação), nos mesmos moldes do primeiro, para podermos comparar se houve uma evolução em relação à leitura inferencial feita pelos alunos.

As perguntas criadas foram inferenciais, a partir da concepção adotada no trabalho. Para analisar as respostas dos alunos nos testes, usei as categorias de análise adotadas por Vargas (2012), adaptadas de Applegate, Quinn e Applegate (2002), para analisar questões de livros didáticos. As categorias são:

- Nível literal: está relacionado às informações explícitas;
- Nível inferencial: que inclui inferências globais, de alto e de baixo nível;
- Literal-inferencial: nesse caso há duas perguntas, uma que exige uma resposta literal e outra uma resposta inferencial. Nas respostas, isso apareceu quando havia a exigência de mais de uma resposta na mesma pergunta, havendo a possibilidade de uma ser literal e outra inferencial
- Conhecimento prévio: o autor trata sobre as questões de ativação de conhecimento prévio. No entanto, olhei para as repostas, portanto verifiquei se as respostas se limitam ao conhecimento prévio mesmo quando exigem inferências.

Para a intervenção, utilizei como categorias de análise: o estabelecimento de objetivos e hipóteses, o conhecimento prévio, a avaliação e o monitoramento da leitura e os processo de integração entre diferentes semioses. Avaliei a importância das temáticas elencadas em cada atividade realizada, por meio das gravações. As gravações da intervenção serviram para retomar acontecimentos em sala de aula que evidenciam momentos em que as categorias de análise estão presentes. Também analisei as produções dos alunos. As produções tiveram como foco os processo de integração entre diferentes semioses. O diário de campo contribuiu para a reflexão e escolha das tarefas discutidas. Já na roda de conversa, verifiquei a percepção dos alunos em relação à importância das hipóteses e dos objetivos, do conhecimento prévio, da explicitação das inferências e em relação à temática trabalhada, assim como também suas ideias sobre multimodalidade. Para isso, retomei o objetivo geral de pesquisa e, assim, verifiquei a relação entre a explicitação das inferências feita durante a intervenção e uma leitura mais crítica e proficiente em relação ao

início da intervenção, especialmente em textos multimodais. A roda de conversa teve um papel importante nessa verificação. Também verifiquei se o objetivo geral de ensino foi atingido no sentido de os alunos apresentarem uma leitura mais proficiente e crítica em relação aos textos multimodais. Para verificar esse objetivo a roda de conversa também foi fundamental, além da análise da intervenção em si.

O capítulo da análise está organizado a partir de duas temáticas: metainferência e multimodalidade. A seção sobre a metainferência está subdividida em estabelecimento de objetivos de leitura, estabelecimento de hipóteses de leitura, conhecimento prévio e avaliação e monitoramento da leitura, em que analisei as tarefas desenvolvidas e a roda de conversa feita com os alunos. A seção sobre a multimodalidade discute os processos de integração entre diferentes semioses, em que discutirei algumas tarefas da *WebQuest*, falas presentes na roda de conversa e as produções para exposição multimidiática. Os testes de leitura foram analisados em uma seção separada. A organização da análise se justifica na medida em que discuto os aspectos relevantes na constituição da metainferência e da multimodalidade, dois conceitos-chave para a pesquisa.

Em seguida falarei sobre a metodologia de intervenção, em que detalho as tarefas da *WebQuest*.

### 3.3 METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO - *WEBQUEST*: MÚSICAS PARA (RE)PENSAR O PAPEL DA MULHER EM NOSSA SOCIEDADE

*“Porque Deus me fez assim, dona de mim.”*  
Iza

A proposta da intervenção, além de trabalhar com a leitura crítica de textos multimodais, tem como objetivo que os alunos pensem na representação de mulher presente em músicas, para que reflitam o quanto isso influencia no que entendemos sobre ser mulher em nossa sociedade. Também tem como objetivo trabalhar com a metainferência, ou seja, que os alunos reflitam sobre seu processo inferencial.

A intervenção se deu por meio de uma *WebQuest*, prevista para ter a duração de 65h/aula. Em uma *WebQuest* se tem uma tarefa final, que é feita a partir de pequenos objetivos. Os alunos já sabem o que vão alcançar ao final (BARATO, 2002). No caso dessa intervenção, a tarefa final foi uma exposição multimidiática<sup>11</sup> com a temática da intervenção, que diz respeito à representação da mulher. A exposição foi multimidiática, já que trabalhei com textos multimodais.

---

<sup>11</sup> A tarefa final foi inspirada na exposição multimidiática que acontece na Unipampa desde o ano de 2015 ligada à disciplina de Multiletramentos, ministrada pela professora Clara Dornelles, do curso de Letras – Línguas Adicionais. Nessa exposição a partir do livro “The house on Mango Street”, de Sandra Cisneros, os alunos produzem diferentes textos para compor a exposição como poemas, uma adaptação teatral do livro, músicas, audiovisuais, entre outros (DORNELLES *et al.*, no prelo).

Para Abar e Barbosa (2008), as tarefas de uma *WebQuest* devem envolver habilidades de: compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação e produção. Tais aspectos foram considerados na elaboração da *WebQuest*, que prevê tarefas de compreensão, avaliação e análise de músicas, síntese por meio de palavras-chave e resumos de conceitos e ideias presentes nos textos trabalhados e produção ao longo da *WebQuest* para compor a exposição multimidiática.

A *WebQuest* é uma pesquisa orientada na internet. Portanto, os alunos tiveram links disponíveis em um site criado por mim, por meio da ferramenta wix. Essa metodologia tem uma relação estreita com o novo papel do professor que deve mediar a construção do conhecimento, e não ser o detentor da informação, já que temos cada vez mais acesso à informação (ABAR; BARBOSA, 2008). Além disso, a *WebQuest* proporciona que os estudantes sejam mais ativos e críticos, visto que eles têm um papel essencial no cumprimento das tarefas para se chegar ao objetivo final (THEISEN, 2015). Tal afirmação vai ao encontro do que esperava construir com os alunos, que pudessem ter uma relação com a leitura mais ativa e crítica.

Theisen (2015) fala sobre uma intervenção feita por meio de uma *WebQuest* para trabalhar com o estímulo de leitura e escrita para estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Essa pesquisa revelou que 90% dos estudantes avaliaram as atividades de leitura e escrita por meio da *WebQuest* como significativas, o que serve como estímulo para trabalharmos com *WebQuest*.

Junto com o trabalho com a leitura de textos multimodais, foram realizadas tarefas que explicitavam as inferências. Os alunos tiveram de pensar sobre seus processos cognitivos, perceber se fizeram inferências e quais foram, além de avaliar se as questões trabalhadas tinham potencial inferencial ou não.

A *WebQuest* tem um formato característico que foi considerado na sua elaboração. A primeira parte de uma *WebQuest* consiste em uma introdução em que o tema é apresentado. Aqui a palavra-chave é motivação, para isso contribui um *layout* atrativo. Logo em seguida, é apresentada a tarefa que será desenvolvida ao longo da *WebQuest*, que considera a autenticidade, uma vez que a tarefa não deve parecer com uma tarefa escolar (ABAR; BARBOSA, 2008).

Os alunos devem fazer algo que vá além de uma simples tarefa escolar. Além disso, o conhecimento precisa ser transformado. Então, passamos aos processos, que incluem os recursos que os alunos precisarão para cumprir as tarefas. Também há a avaliação, em que os alunos devem ter claros os objetivos e como serão avaliados (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2015), e a conclusão a que se espera chegar com essa *WebQuest*. Por fim, temos os créditos e as referências (BARATO, 2002). Além disso, a *WebQuest* pode conter uma página do professor, que explique o que é uma *WebQuest* e como essa especificamente pode ser utilizada (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2015). Em minha proposta, algumas adaptações foram feitas por considerar que o *design* ficaria mais atrativo, além do site se tornar mais intuitivo, dando maior autonomia aos alunos, assim evitei o excesso de textos, por exemplo, organizando as tarefas em tópicos e optando por colocar todas as atividades no material do professor que está anexado em PDF na



*WebQuest*, além de breves orientações para o professor dentro do próprio site. Tradicionalmente, as tarefas estão em uma aba e os recursos em outra, mas optei por colocar cada recurso ao lado da tarefa correspondente para facilitar a interatividade do site.

Nesse link <https://flaviaza1.wixsite.com/mulheremusica> é possível encontrar a *WebQuest* criada. Agora passo a descrever as atividades previstas na intervenção.

As atividades foram divididas em pré-leitura, leitura, quando houve intervenção durante a leitura, ou objetivo de leitura, quando não há essa interferência, e (re)leitura. É importante salientar que os objetivos e as perguntas que os alunos responderam tiveram a temática como norte, portanto refletiram sobre a representação da mulher em cada texto. O detalhamento das tarefas está no manual do professor, que pode ser encontrado no apêndice B da dissertação, ou no site que dá acesso à *WebQuest*, cujo link foi fornecido anteriormente.

Em muitas atividades os alunos responderam a perguntas que vão de próximas de literais ou literais até inferenciais. Além de responderem, tiveram de avaliar se as perguntas eram inferenciais ou não, ou seja, se precisaram de inferências para responder as perguntas ou se as respostas eram literais. Abaixo, apresentamos um quadro com uma síntese cada tarefa da *WebQuest*. A descrição das tarefas feita no quadro 2 já inclui as modificações que foram feitas após a implementação. As alterações feitas após a intervenção serão indicadas em notas de rodapé.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade<sup>12</sup>

(continua)

**Tarefa 1**<sup>13</sup>: “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade”. (2h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos fizeram uma lista de aspectos envolvidos com uma exposição, desde o que pode ser exposto até o planejamento, já que nessa atividade tiveram contato com uma exposição multimidiática que serviu de inspiração para a que fariam depois.

**Objetivos de leitura:**

Resumir o tipo de postagem feita na página e no blog da exposição;

Refletir sobre as escolhas que envolvem imagem de perfil da página e produção do cartaz.

**(Re)leitura:** os alunos refletiram sobre a relevância da página para a divulgação da exposição e optaram por outras formas de divulgação e não a página na rede social *Facebook*. Além disso, retomei os aspectos envolvidos em uma exposição para construir um esquema com o que apareceu na exposição que conheceram e o que decidiram fazer em nossa exposição. Nessa atividade, assim como na anterior, avaliaram sua leitura por meio de uma pergunta: “Você entendeu o que é uma exposição multimidiática através dos textos lidos?”.

**Tarefa 2:** “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos” (5h/aula)

**Pré-leitura:** conversei com os alunos sobre o que é possível ler e, assim, discuti suas ideias de texto. Nessa tarefa, os alunos deveriam dizer todos os textos que consideram possível ler, era provável que se limitasse a textos escritos verbais. Nessa atividade viram um vídeo chamado “(Texto?) Multimodal: vídeo”, por isso também conversamos a respeito da palavra “multimodal” para criarem hipóteses a respeito do vídeo.

**Leitura:**

- **Objetivos de leitura:**

Perceber a quem é direcionado o vídeo por meio das pistas;

Analisar um verbete sobre multimodalidade para aprimorá-lo.

- **Durante a leitura:** fiz algumas intervenções durante a exposição do vídeo para que pudesse discutir com os alunos. A primeira foi a partir da pergunta do vídeo “Como você lê?”, que tiveram de responder por escrito. A segunda diz respeito ao posicionamento dos alunos sobre a afirmação de que os professores não acompanham a evolução tecnológica. Por fim, definiram o que é ser um imigrante e um nativo digital, já que o vídeo trazia esses conceitos.

**(Re)leitura:** retomei os diferentes posicionamentos sobre a relação entre professor e tecnologia, o que gerou um debate. Por fim, os alunos analisaram e aprimoraram verbetes sobre multimodalidade. Além disso, avaliaram sua leitura ao final da atividade, por meio de um quadro que completaram com o que achavam ser possível ler antes de terem visto o vídeo e após terem visto.

<sup>12</sup> O nome de todas as tarefas é baseado no texto trabalhado em cada uma delas. O título é sempre um trecho do texto em foco.

<sup>13</sup> Na intervenção essa era a segunda tarefa, mas os alunos se mostraram muito interessados nessa tarefa e pouco interessados na segunda, originalmente a primeira. Optei pela inversão, pois acredito que assim faça mais sentido e desperte mais atenção dos alunos.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 3:** “Eu hein?...Nem morta.” (3h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos retomaram os parágrafos que escreveram em “Como você lê?”, durante a tarefa 2, enquanto assistiam ao vídeo, assim comparamos semelhanças e diferenças entre parágrafos, para refletirem sobre a leitura como sendo única.

**Leitura:**

- **Objetivo de leitura:**

Refletir sobre inferências e a importância do conhecimento prévio.

- **Durante a leitura:** os alunos completaram as lacunas com partes do texto que foram suprimidas por mim.

**(Re)leitura:** os alunos compararam o preenchimento das lacunas do texto, assim discutimos a importância do conhecimento prévio e o papel das inferências. A relação entre inferências e preenchimento de lacunas foi discutido, já que as inferências não se restringem ao preenchimento de lacunas. Além disso, criaram um título adequado para o texto e compararam com os títulos criados pelos colegas e responderam algumas perguntas que vão de literais a inferenciais. Após essa atividade, os alunos avaliaram sua leitura por meio da pergunta “Do que foi lido, o que você reteve na memória?”.

**Tarefa 4:** “O inédito e o único de cada leitura” (5h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos verificaram tipos de textos produzidos pelo Jornal Universitário do Pampa – Junipampa. Além disso, pensaram em hipóteses de leitura a partir do título do texto “O inédito e o único de cada leitura”, texto que trata sobre as inferências, escrito por mim e publicado no Junipampa.

**Objetivos de leitura:**

Verificar hipóteses ao longo do texto;

Criar um conceito de inferência, por meio de palavras-chave

**(Re)leitura:** os alunos produziram um cartaz com palavras-chave para conceituar inferência. Além disso, retomaram tipos de textos produzidos para o Junipampa e avaliaram sua adequação. Por fim, os alunos avaliaram sua compreensão por meio de uma atividade em que deveriam marcar a resposta mais adequada, considerando sua compreensão acerca do texto.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 5:** “O que quer uma mulher” (2h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos responderam “o que quer uma mulher?” e, assim, criaram hipóteses de leitura que foram verificadas posteriormente no texto “O que quer uma mulher”, de Martha Medeiros.

**Leitura:**

- **Objetivo de leitura:**

Perceber marcas das representações do homem e da mulher.

- **Durante a leitura:** os alunos preencheram lacunas de partes do texto que foram suprimidas por mim, para posterior comparação.

**(Re)leitura:** os alunos compararam as lacunas preenchidas com os colegas e as discutimos. Também responderam algumas perguntas desde literais até inferenciais. Além disso, procuraram outros textos que tratem sobre mulher e tiveram de verificar se as representações se repetem ou se distanciam do texto lido. Por fim, fizeram um resumo explicando seu processo de leitura para assim avaliá-la.

**Tarefa 6:** “representações de mulher” (5h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos discutiram diferentes representações de mulher, a partir da retomada dos textos lidos.

**Objetivo de leitura:**

Perceber a(s) representação(ões) da mulher presente(s) no texto.

**(Re)leitura:** os alunos procuraram uma imagem, desenharam algo ou trouxeram uma foto que para eles representassem melhor a mulher, para compor um cartaz. As imagens foram procuradas no site *pixabay*, que contém imagens gratuitas e livres de direitos autorais, assim não precisamos nos preocupar com as fontes. Essa já foi a primeira produção da exposição multimidiática. Também refletiram sobre o papel das inferências na escolha das imagens que julgaram mais representativas. A avaliação da leitura foi por meio da pergunta: “Que estratégias você usou para ler essa imagem?”.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 7:** “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk”. (4h/aula)

**Pré-leitura:** verifiquei se os alunos costumam ler *posts* do *Facebook*, que tipos de *posts* chamam sua atenção e se costumam se posicionar em relação aos *posts*. Além disso, perguntei se conhecem a campanha “Música: uma construção de gênero” da prefeitura de São Leopoldo.

**Objetivo de leitura:**

Estabelecer relação entre o *post* e a campanha.

**(Re)leitura:** os alunos apresentaram aos colegas a relação que estabeleceram entre os textos. A avaliação da leitura se deu por meio de uma conversa, em que discutimos como estabeleceram relações entre elementos verbais e não-verbais.

**Tarefa 8:** “Mamacita fala, vagabundo senta” (5h/aula)

**Pré-leitura:** fiz um levantamento de estilos musicais que também sofrem preconceito, além do funk, discutido no *post* anterior, segundo os alunos. Além disso, tiveram acesso a informações sobre a cantora Karol Conka, já que a leitura foi da música “Tombei”, cantada pela artista.

**Objetivos de leitura:**

Relacionar informações sobre a cantora com a música em si e com o estilo musical cantado por ela;

Perceber características típicas desse estilo musical;

Perceber a representação de mulher presente na música.

**(Re)leitura:** os alunos responderam algumas perguntas desde literais até inferenciais, também pesquisaram outra música da mesma artista para comparar a representação da mulher, se era parecida ou diferente da música “Tombei”. Avaliaram a leitura por meio da pergunta “O que pareceu mais relevante nesse texto?”.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 9:** “Amélia que era mulher de verdade” (5h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos leram algumas fotos para saber um pouco sobre o contexto da música trabalhada. A música foi “Ai, que saudades da Amélia”, de Mario Lago e Ataulfo Alves. Também leram breves biografias dos autores da música.

**Objetivos de leitura:**

Perceber qual é a representação de homem e de mulher por meio do vocabulário;  
Considerar o contexto da época na construção da representação da mulher.

**(Re)leitura:** os alunos pesquisaram outras músicas da mesma época de “Ai, que saudades da Amélia” e compararam as representações de mulher. Na avaliação da leitura, responderam se saber sobre o contexto de produção da música ajudou a construir um sentido para ela e como.

**Tarefa 10:** “Não pensa que me ofende ao me chamar de feminista” <sup>14</sup> (4h/aula)

**Pré-leitura:** conversei com os alunos sobre paródias, se costumam ouvir, se já escreveram alguma e se sabem suas características. Também ouviram uma paródia de “Ai, que saudades da Amélia”, cantada por Gaby Amarantos, para retomarmos a representação da mulher da música original e compararmos com a paródia.

**Objetivo de leitura:**

Apropriar-se do gênero paródia, por meio da paródia da música “Surubinha de leve”

**(Re)leitura:** os alunos discutiram sobre as características do gênero e selecionaram músicas para uma possível produção posterior de paródias. A avaliação da leitura foi por meio de um quadro em que colocaram o que sabiam sobre paródia antes e depois da leitura.

<sup>14</sup> Essa tarefa foi modificada após a intervenção. Os alunos não conheciam as músicas originais que foram parodiadas, por isso optei por trocar por uma música e por uma paródia que os alunos conheciam.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 11:** “E eis que de repente, ela resolve então mudar” (5h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos pensaram no título da música “Desconstruindo Amélia”, de Pitty, já que há uma relação intertextual direta com “Ai, que saudades da Amélia”. Também leram uma pequena biografia sobre a artista para pensar em relações possíveis com a música.

**Leitura:**

- **Objetivos de leitura:**

Verificar hipóteses a partir do título;

Estabelecer relação com a música “Ai, que saudades da Amélia”.

- **Durante a leitura:** parei a música na segunda estrofe para que os alunos pensassem em hipóteses de continuidade da música.

**(Re)leitura:** os alunos pesquisaram se há outros textos com essa relação intertextual e que tratem sobre a mulher. Avaliaram a leitura por meio de um quadro em que compararam as representações da mulher em “Ai, que saudades da Amélia” e “Desconstruindo Amélia”.

**Tarefa 12:** “ ‘hai’ (brincadeira, gracejo) e ‘kai’ (harmonia, realização)” (3h/aula)

**Pré-leitura:** conversei sobre haicais com alunos, responderam se já leram algum, se conheciam o gênero ou até se já escreveram.

**Objetivo de leitura:**

Definir o que é fundamental para um haikai, a partir de um texto em vídeo e de um texto escrito para posterior produção.

**(Re)leitura:** os alunos fizeram um resumo comparativo entre o texto escrito e em vídeo, apontando semelhanças e diferenças entre os textos. Na avaliação da leitura, decidiram se o texto escrito ou texto em vídeo estão mais claros e defenderam seu ponto de vista.

Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(continuação)

**Tarefa 13:** “No cinzeiro um cigarro, manchado de batom” (2h/aula)

**Pré-leitura:** os alunos e eu discutimos sobre haicais a partir dos resumos produzidos por eles na tarefa anterior.

**Objetivo de leitura:**

Perceber a profundidade dos haicais apesar de muito sucintos;  
Perceber a representação de mulher presente nos haicais.

**(Re)leitura:** os alunos apresentaram suas análises dos haicais aos colegas. Avaliaram a leitura, a partir de algumas sentenças, em que deveriam escolher aquela com que mais se identificavam. As sentenças eram:

- ( ) Compreendi bem o texto, sem ter dificuldades.
- ( ) Compreendi bem, encontrei dificuldades, mas consegui resolvê-las.
- ( ) Não compreendi algumas partes do texto.
- ( ) Não compreendi o texto.

**Tarefa 14:** “A pia tá cheia de louça (5h/aula)

O banheiro parece que é de botequim  
A roupa toda amarrotada  
E você nem parece que gosta de mim”

**Pré-leitura:** os alunos escreveram palavras que consideraram do universo feminino e masculino. Um grupo foi o responsável pelo universo feminino, o outro pelo masculino. Depois de selecionadas as palavras, elas foram misturadas e cada aluno sorteou uma e decidiu se pertencia ao universo masculino, feminino ou ambos.

**Leitura:**

- **Objetivo de leitura:**

Perceber diferenças entre representação de mulher e homem, por meio do vocabulário.

- **Durante a leitura:** parei a música “Se eu largar o freio”, cantada por Péricles, na segunda estrofe para construir hipóteses a respeito das reclamações citadas na música. Também fizemos o mesmo processo, no fim da terceira estrofe.

**(Re)leitura:** os alunos estabeleceram relações da música “Se eu largar o freio” com as músicas “Ai, que saudades da Amélia” e “Desconstruindo Amélia”. Também se posicionaram, dizendo com qual representação se identificavam e por quê. Avaliaram a leitura ao escolher uma das músicas como sendo de mais fácil entendimento e explicaram o porquê.



Quadro 2: As tarefas da *WebQuest*: Músicas para (re)pensar o papel da mulher na sociedade

(conclusão)

**Tarefa 15: Fechamento (10h/aula):** Os alunos puderam escolher como contribuiriam com a exposição multimidiática em que exporíamos seus trabalhos. Puderam fazer: haicas (escrito, áudio e com imagens), paródia ou resposta a uma música (escrita, áudio e/ou vídeo), além do cartaz com imagens e palavras. Também puderam se envolver com a organização da exposição, divulgação, etc. Além dos gêneros textuais trabalhados em aula, puderam escolher produzir outros gêneros para a exposição.

Os critérios para que as produções fizessem parte da exposição foram que estivessem adequadas ao gênero textual e que tratassem da temática – representação da mulher – de forma que respeitasse a diversidade cultural.

A exposição multimidiática<sup>15</sup> também incluiu diariamente atividades diversas com convidados, tais como uma apresentação de música e palestras.

Fonte: Autora (2018)

Por fim, fizemos uma roda de conversa (1h/aula) em que os alunos avaliaram sua aprendizagem, considerando a apropriação ao tema e o ensino e a aprendizagem de leitura.

Todas as etapas aqui elencadas foram fundamentais para que eu pudesse pensar e repensar meus produtos pedagógicos que são: a *WebQuest* “Música para (re)pensar o papel da mulher na sociedade” e o manual do professor que acompanha a *WebQuest*.

<sup>15</sup> É fundamental agradecer a colaboração de todas as pessoas que se dispuseram a participar da exposição multimidiática. No primeiro dia, tivemos a palestra “Mulheres negras são diferentes? O feminismo negro e como a sociedade entende as mulheres negras”, com Kim Paz. No segundo dia, a palestra foi: “Malala, Anne Frank e Frida Kahlo: histórias de devires-mulher”, com Débora do Couto Pereira. No terceiro dia, aconteceu uma apresentação musical com uma aluna da turma da intervenção e convidados. No quarto dia, a palestra foi “Maternidade e Feminismo”, com Fabiane Lazzaris. No último dia, a palestra foi “Maquiagem: padronização ou singularidade”, com Letícia Azambuja Alves.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE FICOU DA LEITURA?

Esse capítulo está organizado a partir de duas temáticas elencadas: metainferência, que, por sua vez, se subdivide em: estabelecimento de objetivos, estabelecimento de hipóteses, conhecimento prévio, avaliação e monitoração da compreensão; e multimodalidade, em que discutimos processos de integração entre diferentes semioses. É importante salientar que a divisão entre metainferência e multimodalidade é no sentido de facilitar a organização do capítulo e o entendimento, para que assim o capítulo de análise fique mais claro, mas aspectos discutidos na seção de metainferência serão retomados na seção em que discutido multimodalidade. Ainda nesse capítulo discuto os testes de leitura realizados com as turmas da intervenção e a turma controle.

Mas antes é preciso esclarecer que criar um material pedagógico é tentar romper com a circularidade do livro didático, que define os conteúdos e também a interação em sala de aula, sempre se repetindo. No material criado e na intervenção, a interação e os conteúdos foram definidos por mim, mas também pelos alunos, já que fui adaptando o material, conforme os alunos demonstraram interesse ou dificuldade. Também é importante salientar que, diferente do que acontece no livro didático e também na escola, os textos trabalhados não foram legitimados somente pela autoridade da professora, mas também pelos interesses dos alunos (GERALDI, 2013). E que os textos não foram usados como pretextos, para estudar gramática normativa ou determinado momento histórico, mas sim para uma leitura que fosse além do nível literal e que ajudasse em suas posteriores produções.

### 4.1 METAINFERÊNCIA

*“Inferência tem a ver com conhecimento e o texto.”*

*Aluna Malala*

A partir da fala da aluna Malala<sup>16</sup> proferida durante a roda de conversa, é possível perceber que houve uma reflexão de maneira explícita do que é a inferência. Essa reflexão pode possibilitar uma nova relação com a leitura, em que a aluna pode ter passado a pensar em seu processo inferencial, o que chamamos de metainferência.

Essa seção está subdividida em quatro subseções, são elas: estabelecimento de objetivos de leitura, estabelecimento de hipóteses de leitura, conhecimento prévio e avaliação e monitoramento da leitura. É importante ressaltar que não pretendo olhar para cada tarefa de maneira exaustiva, mas busco nos dados

---

<sup>16</sup> Os nomes adotados para os alunos são pseudônimos. Os nomes foram escolhidos por mim a partir de mulheres e homens que me influenciaram e/ou inspiraram na vida profissional/acadêmica e também na vida pessoal.

gerados com o auxílio das gravações, que incluem a roda de conversa, e do diário de campo, os dados mais consistentes para a discussão realizada em cada subseção.

#### 4.1.1 Estabelecimento de objetivos de leitura

“Eu presto mais atenção aos objetivos de leitura.”

Aluna Malala

Durante a roda de conversa, alguns alunos como a aluna Malala afirmaram estar mais atentos aos objetivos de leitura. Além disso, todos os alunos afirmaram ser capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura.

Nessa intervenção cada tarefa trabalhada em aula trazia seu objetivo estabelecido, já que é fundamental que o professor nesse início oriente os leitores inexperientes, para que, imitando tais comportamentos, eles possam se tornar assim leitores experientes ou proficientes. Além disso, ter um objetivo claro amplia a habilidade de memorização e a capacidade de processamento (KLEIMAN, 2009). Aqui, pretendo discutir as atividades que mais trouxeram evidências para a análise do processo de compreensão dos alunos sobre a importância do estabelecimento de objetivos de leitura.

Na tarefa de número 1, “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade”, o objetivo se mostrou fundamental. Os alunos deveriam visitar as redes sociais de uma exposição multimidiática para buscar inspiração para a nossa exposição. Os alunos não só buscaram inspirações, como se mostraram críticos ao refletir sobre a função de uma página da rede social *Facebook*, por exemplo. Nesse caso, os alunos acharam melhor criar um evento na mesma rede social, já que a página não teria sentido após acabar a exposição. Além disso, pensaram em outras formas de divulgar a exposição como o *Instagram* e *Whatsapp*. Também refletiram sobre as produções, tiveram algumas ideias, que puderam ser repensadas ao longo da *WebQuest*. O papel dos objetivos se mostrou fundamental para que os alunos selecionassem no texto e no seu conhecimento prévio o que era relevante para pensar na nossa exposição.

Na tarefa 2, “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos”, os alunos tinham como objetivo refletir sobre um conceito de multimodalidade e aprimorá-lo. Os alunos não cumprirem o objetivo como o esperado, já que acreditaram que o conceito não precisaria ser aprimorado, ou seja, não tiveram a criticidade esperada e talvez não tenham se apropriado do conceito com a profundidade desejada, ou talvez ainda tenham sido pouco agentivos no sentido de que o texto ocupa um lugar privilegiado na escola e os alunos podem não ter se sentido autorizados a modificar o texto por ser tido quase como sagrado em sala de aula, ou seja, os alunos podem não ter modificado porque estão acostumados a leitura ser tratada, historicamente, na escola como reprodução e não como criação. Apesar disso, essa tarefa foi importante para que eu percebesse a pouca familiaridade com o estabelecimento de

objetivos, o que evidencia que a escola não costuma orientar esse leitor inexperiente de maneira explícita. Portanto, não trabalha com o que chamamos de metainferência. É importante falar sobre a importância do estabelecimento de objetivos de leitura também para o professor. Só foi possível perceber que não o atingiram porque o estabeleci com clareza, não era algo vago como pesquisar um tema, esse tipo de objetivo faz com que qualquer resposta possa ser aceita. Ao perceber isso, conversei com eles sobre os objetivos de leitura, expliquei sua importância e que sempre temos um objetivo ao ler. Expliquei também que nossas tarefas sempre trariam um objetivo, mas que era fundamental que eles estabelecessem seus próprios objetivos, já que diferentes objetivos trarão diferentes possibilidades de leitura (ISHIWA; SANJOSÉ; OTERO, 2013). Acredito que foi uma conversa importante, já que nem sempre o papel dos objetivos de leitura é explicitado.

A terceira tarefa, “Eu hein...Nem morta”, o objetivo, refletir sobre as inferências e a importância do conhecimento prévio, fez com que os alunos percebessem as diferentes leituras que apareceram em sala de aula e como elas se relacionavam ao conhecimento prévio que cada aluno trazia consigo. Talvez se o objetivo de leitura nesse texto fosse outro, os alunos não focariam a atenção nas diferentes leituras possíveis de um mesmo texto, já que diferentes objetivos irão possibilitar diferentes acessos ao conhecimento prévio e à seleção do texto lido.

Já na quarta tarefa, “O inédito e o único de cada leitura”, percebi que o objetivo de leitura “Criar um conceito de inferência, por meio de palavras-chave” fez com que os alunos atentassem ao vocabulário usado no texto, visto que sabiam que depois teriam de pensar em palavras para definir o que era inferência. Alguns alunos trouxeram palavras que apareciam no texto, inclusive palavras que se distanciavam do conceito do texto, que eram mencionadas para serem problematizadas. Talvez essa maneira de cumprir com o objetivo se dê pela forma como o texto é tratado em sala de aula. Ler, em muitos casos, é reproduzir informações dos textos, então os alunos familiarizados com esse processo reproduzem palavras do texto sem refletir se estão de acordo com o que é solicitado.

O objetivo da tarefa 6, “Representações de mulher”, estava ligado a como as mulheres eram representadas por meio de uma imagem. Acredito que esse objetivo pode ter feito com que os alunos atentassem para a padronização da mulher, visto que todas eram muito parecidas. Aqui, ressalto a importância de o objetivo ser bem determinado. Se fosse algo vago como perceber a temática do texto, talvez os alunos não tivessem chegado à ideia da padronização da mulher e apresentassem uma leitura no nível literal.

Na tarefa 7, “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk”, o objetivo, estabelecer relações entre *post* e campanha, ajudou a evidenciar as dificuldades dos alunos com relação à leitura de textos multimodais, visto que não conseguiam estabelecer relação entre imagem e texto verbal de uma campanha para posterior relação com um *post* da rede social *Facebook*. Os alunos tiveram muita dificuldade

de ler a imagem e relacionar com o texto escrito que a acompanhava, por isso não conseguiam relacionar o *post* com a campanha. A hipótese é de que, com textos imagéticos, os alunos não conseguem sequer decodificar, visto que não conseguiam extrair partes do texto para justificar suas leituras como fazem com textos escritos verbais.

Outra tarefa com um objetivo ligado ao vocabulário foi a de número nove, “Amélia que era mulher de verdade”. Nessa tarefa foi possível perceber a importância do objetivo e também das inferências, visto que os alunos ao responderem as perguntas definiam Amélia com uma palavra, palavra que em muitos casos não estava no texto, mas estava ligada às inferências dos alunos, como, por exemplo, Amélia como submissa ou como batalhadora.

O objetivo da (re)leitura na tarefa 11, “E eis que de repente, ela resolve então mudar”, se mostrou explicitamente fundamental e precisou ser retomado várias vezes tanto por mim quanto pelos alunos. Nessa tarefa trabalhamos com a música “Desconstruindo Amélia”, que tinha uma clara relação intertextual com “Ai, que saudade da Amélia”, por isso, na (re)leitura, os alunos deveriam procurar textos que tratassem sobre mulher e que tivessem uma relação intertextual entre eles. Os alunos focaram na relação intertextual e não ficaram atentos à representação da mulher, por isso tive de retomar o objetivo algumas vezes. Alguns alunos perceberam que fizeram isso ou que colegas fizeram, então também retomaram o objetivo para poder concluir a tarefa. Isso evidencia que o papel do professor, além de estabelecer objetivos, também é fazer com que os alunos consigam manter os objetivos em mente durante a leitura.

O principal intuito no trabalho com o estabelecimento de objetivos era que os alunos percebessem os objetivos como parte importante do processo de leitura, a ponto de conseguirem estabelecer seus próprios objetivos quando leem. Na roda de conversa, os alunos afirmaram ser capazes de estabelecer objetivos e estarem mais atentos aos objetivos quando liam. Além disso, durante a intervenção se mostraram mais atentos aos objetivos antes, durante e depois da leitura. Portanto, o intuito parece ter sido alcançado. Passo agora para a seção em que trato sobre as hipóteses de leitura.

#### **4.1.2 Estabelecimento de hipóteses de leitura**

*“Às vezes, a gente acha que é uma coisa pela capa e descobre que é outra.”*

*Aluna Frida.*

O estabelecimento de hipóteses é fundamental para que os alunos adquiram confiança em suas leituras e para que também consigam solucionar eventuais problemas que possam aparecer, ou seja, devem ter flexibilidade (AMANTES, 2015).

Com relação à segunda tarefa, “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos”, o estabelecimento de hipóteses a partir do título foi um desafio. Perguntei

o que achavam que tratava o texto a partir do título “Texto? (Multimodal)” e ninguém conseguiu responder. Então fui perguntando o que entendiam por texto, a que uma interrogação remetia e o que a separação da palavra entre “multi” - e - “modal” poderia significar, assim, conseguiram refletir e falaram sobre um texto diferente do tradicional. Essa hipótese estava mais ligada à pontuação, ao ponto de interrogação especificamente, do que à palavra “multimodal”. Isso pode indicar que não houve um trabalho prévio com metainferência antes da intervenção, em que os alunos tenham refletido sobre seu processo inferencial de leitura. Nessa tarefa também expliquei que estavam levantando hipóteses acerca do tema do texto.

Na terceira tarefa, “Eu hein...Nem morta”, começamos retomando a pergunta que já havia sido respondida pelos alunos: “como você lê?”. A maioria dos alunos respondeu o que lia e não como, o que indica que talvez não costumassem refletir sobre seus processos inferenciais de leitura, ou seja, não haviam desenvolvido a metainferência. Após a retomada, decidi falar sobre estratégias de leitura, então a aluna Malala mencionou que estabelecia hipóteses de leitura a partir do título, o que gerou uma conversa na turma. Outros alunos falaram que faziam o mesmo, então perguntei se faziam isso ao longo do texto, me disseram que não. No entanto, sempre fazemos hipóteses enquanto lemos, o que falta aqui é metacognição para perceber as hipóteses que são feitas ao longo do texto. A partir dessa conversa, a aluna Frida falou sobre a flexibilidade de hipóteses, que passamos a discutir: “Às vezes, a gente acha que é uma coisa pela capa e descobre que é outra”. Outros alunos falaram que o mesmo acontecia não só com a capa. O estabelecimento de hipóteses e a sua verificação e flexibilização ajudam a entender a leitura como processo (VARGAS, 2017). É possível observar que a metainferência faz com que os alunos atentem para o que já fazem e, assim, desenvolvam ainda mais tais estratégias.

Ainda sobre a tarefa três, o estabelecimento de hipóteses foi primordial, assim como na tarefa cinco, “O que quer uma mulher”. Em ambas as tarefas, os alunos deveriam preencher lacunas de dois textos, para isso estabeleceram hipóteses para a continuidade dos textos. Essas tarefas também serviram para que os alunos pensassem na flexibilização de hipóteses, visto que a maioria deles, ao verificar os textos originais, percebeu que em alguns casos a ideia era a mesma, mas a escolha do vocabulário não, já em outros a ideia precisava ser flexibilizada. Também foi possível perceber a relação das hipóteses com o conhecimento prévio, visto que as hipóteses variavam de acordo com o conhecimento prévio de cada aluno.

As hipóteses de leitura a partir do título “O inédito e o único de cada leitura”, texto da tarefa quatro de mesmo nome, foram fundamentais para a reflexão acerca do texto. A maioria dos alunos concordou com uma aluna que falou sobre a individualidade da leitura, já que depende de como o leitor lê. Não há uma menção explícita, mas há uma relação com o conhecimento prévio de cada leitor.

Na atividade de pré-leitura da quinta tarefa, “O que quer uma mulher”, os alunos deveriam responder por escrito a pergunta “O que quer uma mulher?” para estabelecer hipóteses de leitura do texto de mesmo título da pergunta. As hipóteses, de maneira geral, precisaram ser flexibilizadas, já que os alunos

escreveram que a mulher queria respeito, igualdade e liberdade, por exemplo. Já o texto tratava sobre a mulher querer um príncipe encantado. O estabelecimento de hipóteses, nesse caso, como já mencionado, auxilia para que os alunos tenham flexibilidade, já que perceberam que suas hipóteses não eram adequadas com o que o texto tratava. Ao retomar explicitamente essas hipóteses, se dá uma possibilidade de trabalho com a metainferência, visto que algo que já fazemos de maneira natural passa a ser objeto de reflexão, o que pode fazer com que os alunos atentem as hipóteses que fazem e sua flexibilização, assim mudando a relação que têm com os textos e a leitura.

Na tarefa onze, “E eis que de repente, ela resolve então mudar”, que envolvia a leitura da música “Desconstruindo Amélia”, o estabelecimento de hipóteses foi muito importante, já que a maioria dos alunos pensou que a música se oporia totalmente a Amélia logo em seu início. No entanto, uma aluna buscou uma pista no título da tarefa “E eis que de repente, ela resolve então mudar” e falou que ela “teria um troço”, nas palavras dela, e romperia com a ideia da Amélia com que até então se aproximava. Essa hipótese depois foi confirmada ao ouvirem um trecho da música. Os alunos perceberam que precisavam flexibilizar suas hipóteses, já que a representação da música começa semelhante a Amélia, assim concordaram com a hipótese levantada por uma colega de que ela mudaria.

O estabelecimento de hipótese na tarefa 14, “A pia tá cheia de louça, O banheiro parece que é de botequim, A roupa toda amarrotada, E você nem parece que gosta de mim”, seria relevante. Eu iria parando a música “Se eu largar o freio”, em determinados momentos, para que os alunos estabelecessem hipóteses e refletissem sobre elas, se era necessário flexibilização ou não. No entanto, dois alunos conheciam a música, então sabiam como a música continuava; os outros alunos optaram por não falar, já que os outros sabiam como a música continuaria. O conhecimento prévio dos alunos fez com que alguns não precisassem pensar em hipóteses. Provavelmente os alunos que não conheciam a música pensaram em hipóteses, mas optaram por não se expressar, talvez um resquício da escola tradicional, em que “errar” não é visto como importante e parte da aprendizagem.

Os alunos já estabeleciam hipóteses, mas ao trazer isso para a reflexão de maneira explícita, puderam refletir como faziam e sobre ter flexibilidade, o que pode ter contribuído para que enxerguem a leitura como um processo.

#### 4.1.3 Conhecimento prévio

*“Cada um tem uma resposta diferente e pensar nisso foi muito legal.”*

*Aluna Iza*

Durante a roda de conversa, a aluna Iza disse que pensar em respostas diferentes “foi muito legal”. Talvez a aluna não soubesse, mas estava refletindo sobre a importância do conhecimento prévio para a

leitura, visto que tal conhecimento demonstra a individualidade da leitura, ao se relacionar com a seleção do texto. Cada leitor traz um conhecimento prévio diferente, o que dá esse caráter individual à leitura, mesmo passando pelos mesmos esquemas cognitivos (VARGAS, 2012).

Como já apontei no referencial teórico, em geral, os livros didáticos que orientam as interações não costumam trazer perguntas que preparem para a leitura, ou seja, perguntas que sirvam para ativar ou até mesmo ampliar o conhecimento prévio (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009). Na contramão dos livros didáticos, nessa intervenção todas as tarefas incluíram questões de pré-leitura, que tinham como objetivo ativar ou ampliar o conhecimento prévio dos leitores, para que suas leituras pudessem ser mais proficientes e críticas, já que o conhecimento prévio é fundamental na produção de inferências. Para Kleiman (2009), só se chega à compreensão de um texto quando se ativa o conhecimento prévio, sendo ele fundamental na produção de sentidos. O trabalho de maneira explícita com o conhecimento prévio constitui uma estratégia metacognitiva (BOTELHO, 2011), algo fundamental para essa pesquisa que visa o trabalho com a metainferência, a reflexão, por parte dos alunos, de seu processo inferencial.

Na primeira tarefa, “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade”, os alunos deveriam elencar o que sabiam sobre uma exposição, o que era possível ser exposto, por exemplo. E após saber um pouco sobre uma exposição multimidiática realizada na Unipampa, deveriam repensar as produções da exposição que fariam ao final da intervenção e também refletir sobre formas de divulgação. Acredito que essa tarefa foi fundamental para ativar e ampliar o conhecimento prévio dos alunos acerca de exposições, visto que várias ideias surgiram nessa atividade que se concretizaram depois na realização da exposição.

Já a segunda tarefa, “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos”, dizia respeito à discussão sobre multimodalidade. Os alunos assistiram ao vídeo “Texto? (multimodal)” e deveriam responder algumas perguntas. Uma delas dizia respeito ao que acreditavam que era possível ler. Essa pergunta foi importante para que eu pudesse perceber o conhecimento prévio dos alunos sobre texto. Como eu esperava, quase todos os alunos responderam que era possível ler textos escritos verbais, já que esse costuma ser o foco da escola; os mais citados foram livros e notícias. Esse diagnóstico foi importante para refletir sobre como levá-los a perceber que podemos ler além de textos escritos e verbais, um dos objetivos da intervenção.

Durante a pré-leitura da tarefa três, “Eu hein...Nem morta”, em que conversamos sobre contos de fadas, a aluna Frida trouxe uma representação de mulher constante em contos de fadas, a mulher como sendo frágil. Essa ativação do conhecimento prévio da aluna foi importante, já que, após ler o texto sem título de Luís Fernando Veríssimo, pensariam justamente em como a mulher é representada. Talvez essa ideia tenha aparecido a partir de ativação do conhecimento prévio ao longo das aulas, em todas discutíamos a representação da mulher, então era natural que nesse também discutiríamos. Ainda nessa tarefa, foi muito



interessante perceber a ativação do conhecimento prévio quando preencheram as lacunas do texto, visto que até mesmo os alunos comentaram sobre o quanto as respostas, apesar de algumas ter algo em comum, eram diferentes. No entanto, o conhecimento não foi importante somente para preencher lacunas, mas também na forma como se expressavam nessas lacunas, normalmente em diálogos e com uma maneira característica de falar dos personagens de contos de fadas. Essa tarefa evidenciou a organização do conhecimento prévio em *frames* e do filtro cultural (DUQUE, 2015), já que, mesmo variando um pouco, tinham muito em comum, já que todos tinham um conhecimento compartilhado sobre contos de fadas e sobre mulheres nesses contos.

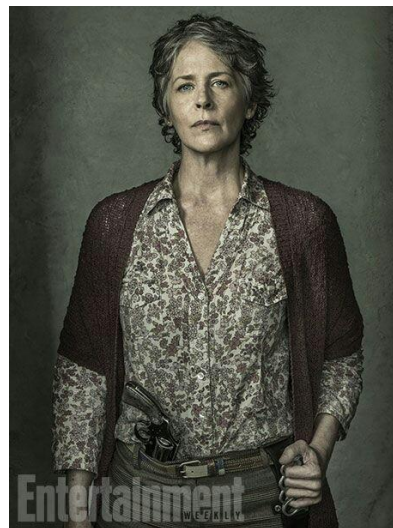
Com relação à tarefa quatro, “O inédito e o único de cada leitura”, aconteceu algo surpreendente. Os alunos deveriam escolher palavras-chave para definir inferência, já que leram um texto que tratava do conceito. A escolha das palavras não foi um problema, mesmo algumas se aproximando mais do conceito adotado por mim e outras menos. Alguns exemplos são: “conclusão”, “dedução”, “inovação”, sendo que a última é a que mais se aproxima do sentido de criar algo novo a partir do conhecimento prévio e do conhecimento selecionado no texto. Essa atividade foi fundamental, pois, ao saber explicitamente o que é inferência, trabalhamos com metainferência. Além disso, os alunos sentiram que seu conhecimento prévio foi valorizado em nossas aulas e que faz parte de toda leitura que fazem, já que os alunos sempre traziam ideias de outros textos lidos ou situações vivenciadas para justificar suas respostas. No entanto, a elaboração de um cartaz foi difícil. Tive de ampliar o conhecimento prévio dos alunos acerca de como deveria ser um cartaz, já que escreveram as palavras muito pequenas, assim, refletiram sobre os objetivos de um cartaz e perceberam que não estava adequado.

Ao responderem “O que quer uma mulher?” na tarefa cinco, que tinha como título essa pergunta, foi possível pensar nas representações de mulher que os alunos trazem consigo, no conhecimento prévio do que é ser mulher e, assim, do que pode querer uma mulher. Muitos alunos escreveram que a mulher queria liberdade. Ainda na mesma tarefa, tive uma surpresa ao verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca de emails. Vários alunos não sabiam como enviar o texto com as lacunas preenchidas dessa tarefa por email. Portanto, tive de ensiná-los a usar email, algo que não estava previsto. Ainda com relação à tarefa cinco, os alunos deveriam responder algumas perguntas. Percebi que uma delas não propiciava a relação entre o conhecimento prévio e o texto. Uma aluna respondeu simplesmente “não”, por isso para a versão final a questão foi reformulada. A questão original era: “Você conhece muitas mulheres que se identificam com esse texto? Se sim, por que você acha que se identificam?”. Já a questão reformulada também tenta dar conta das mulheres que se identificam ou não: “Você conhece muitas mulheres que se identificam com esse texto? Tente explicar por que as mulheres que conhece se identificam ou não”.

Uma tarefa com alto potencial para se pensar em conhecimento prévio e em inferência era a seis, “Representações de mulher”, em um texto imagético que parecia não representar a diversidade da mulher,

deveriam, a partir de seu conhecimento prévio e do texto, selecionar uma ou mais imagens que julgassem representativas do que é ser mulher. Cada aluno pôde escolher a sua imagem e uma em especial chamou minha atenção. Era uma imagem de uma senhora, já com cabelos grisalhos, o que é importante, já que mulheres mais velhas costumam sofrer uma espécie de apagamento em nossa sociedade. Além disso, cada um explicou sua escolha. A aluna Marielle explicou que sua escolha era de uma personagem de uma série que teve uma vida bem difícil, tinha um marido violento, mas superou isso e lutava para ter uma vida melhor. A figura passou a ter um significado maior para mim. Pensando nisso, conversamos sobre a importância do conhecimento prévio, já que, ao ampliar meu conhecimento prévio acerca da foto, ela passou a ser muito mais significativa para mim. Em primeiro lugar perguntei aos alunos se conheciam essa personagem, alguns falaram que sim, mas a maioria disse que não. Então falei que não conhecia, que tinha achado a imagem legal por ser de uma senhora e o quanto as mulheres mais velhas sofrem um apagamento em nossa sociedade. No entanto, ao descobrir a história de vida dela, ou seja, ao ampliar meu conhecimento prévio tive outra leitura da imagem. Deixei claro que poderia ler sem esse conhecimento, mas que minha leitura foi mais aprofundada com a ampliação do conhecimento prévio. Em seguida, perguntei se eles já tinham tido experiência semelhante com outros textos, mas não souberam me responder, disseram que provavelmente sim, mas não lembravam. Essa conversa trouxe de maneira explícita uma reflexão sobre o processo inferencial de leitura, a metainferência. Abaixo é possível ver a imagem escolhida pela aluna Marielle, em que o conhecimento prévio foi fundamental para o seu entendimento além do nível linear.

Figura 2. Visão de uma aluna sobre representação de mulher



Fonte: Autora (2018)

Com relação à leitura de imagens da tarefa sete, “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk”, os alunos leram uma campanha que trazia trechos de músicas relacionados com

imagens. Alguns alunos questionaram se todas as imagens traziam mulheres, já que nem todas pareciam ser, segundo eles. Então, a partir dessa afirmação, levei uma atividade não prevista. A partir de um vídeo com modelos andróginos, os alunos deveriam adivinhar se nas fotos havia homens ou mulheres representados. Fomos olhando cada foto, os alunos deveriam dizer se havia um homem ou uma mulher representado e explicar o porquê de achar isso. Os alunos tentaram encontrar pistas como nomes, mas como eram modelos internacionais os nomes não ajudaram. Então um aluno percebeu que tinha várias fotos de uma mesma pessoa que ora parecia uma mulher ora parecia um homem. Em muitas fotos ficaram em dúvida, mesmo em fotos diferentes da mesma pessoa. Essa atividade teve como objetivo ampliar o conhecimento prévio do que é ser mulher, não sendo algo tão estanque quanto eles imaginavam, assim como trabalhar mais com a leitura de imagens, visto que parecia ser uma dificuldade dos alunos, o que talvez seja explicado pelo tratamento dado às imagens em livros didáticos, fazendo parte apenas do *design* e não como uma linguagem (BELMIRO, 2008). Em outra atividade, os alunos já haviam mostrado dificuldades de decodificação de imagens, isso significa que parece que os alunos não conseguem nem ter uma leitura literal de imagens e, assim, não conseguem chegar a leituras inferenciais.

Na tarefa oito, “Mamacita fala, vagabundo senta”, a pré-leitura foi importante em relação ao conhecimento prévio por dois motivos: para ativação e ampliação desse conhecimento. Nessa tarefa, os alunos deveriam falar sobre ritmos que sofrem preconceito, além do funk, discutido na tarefa anterior. Além de apontar o ritmo, os alunos deveriam justificar o porquê de acreditarem que ele sofre preconceito. Nessa atividade, os alunos trouxeram vários ritmos e conseguiram justificar suas escolhas. Apareceu o rock como sendo relacionado a demônios, o reggae ligado ao uso de drogas e também apareceu o rap ligado à criminalidade. Esse estilo musical era o da música que trabalharíamos em seguida. Essa atividade ativou o conhecimento prévio para contribuir na construção de sentidos da música, já que gostaria que os alunos pensassem que há músicas que as pessoas problematizam e outras não e que isso está mais ligado ao preconceito sofrido pela música, ou melhor, pela população representada pela música, do que à música em si. Ainda na tarefa oito, os alunos puderam ler uma biografia de Karol Conka, cantora da música que trabalhamos nessa tarefa. Os alunos conheciam a cantora, mas não sua biografia e muitos acharam importante conhecer mais a cantora para entender alguns temas que ela canta, que incluem o empoderamento feminino, já que ela passou por várias dificuldades, como engravidar cedo e ser abandonada pelo pai da criança.

Na (re)leitura da mesma tarefa, os alunos puderam ampliar o conhecimento prévio acerca das músicas da cantora, pesquisaram outras músicas e estabeleceram relações com a música que lemos. As músicas foram variadas e serviram para que os alunos percebessem que a temática feminina é recorrente nas canções de Karol Conka, além da representação ser, em geral, semelhante. Algumas alunas se mostraram muito conservadoras em relação às temáticas tratadas nas músicas, apesar de falarem na

liberdade da mulher. Elas escolheram uma música que falava sobre sexo oral e não conseguiram nem explicar sobre o que falava e tive de intervir. Como conhecia a música, tive de falar qual era a temática, já que as alunas não se sentiram confortáveis para falar aos colegas. Ainda nessa tarefa, uma resposta dos alunos em relação às perguntas feitas na (re)leitura me chamou a atenção. A pergunta era “como os homens e as mulheres são representadas no clipe? Como isso ajuda a construir o sentido da música?”. Alguns alunos falaram que a mulher mandava e o homem obedecia. Não sei se essa visão se sustenta na música, talvez os alunos tenham associado esse fato com a falta de protagonismo masculino. Estamos acostumados a ter homens ocupando um lugar de destaque, por isso talvez a partir desse conhecimento prévio tenham percebido essa relação da mulher mandar, e o homem obedecer, ou talvez esteja ligado ao trecho da música “mamacita fala, vagabundo senta”, nesse trecho é possível perceber a mulher como mandando no homem.

A pré-leitura da tarefa nove, “Amélia que era mulher de verdade”, tinha o objetivo de ampliar o conhecimento prévio dos alunos, visto que lemos a música “Ai, que saudade da Amélia”, uma música de 1932 e que os alunos não conheciam, assim como não conheciam os autores e contexto da época. Nessa atividade, os alunos tiveram acesso a imagens de 1932 em que eram trazidas notícias da época no Brasil. Também leram as biografias dos compositores das músicas. Por fim, viram uma entrevista com um dos compositores em que ele afirmava não se considerar compositor da canção e justificava o porquê de pensar assim. Ao retomar o conhecimento na (re)leitura, os alunos não conseguiram estabelecer relações, por isso mostrei as relações que eu enxergava. O fato da mulher ser submissa tinha a ver com o contexto. Nessa época o Brasil enfrentava uma guerra, o que normalmente faz com que mulheres trabalhem fora de casa, em serviços ocupados por homens, o que traz mais liberdade para a mulher, algo questionado na música. Além disso, um dos autores pregava valores igualitários entre homens e mulheres. O que não fazia sentido com a música, mas os alunos não perceberam isso, então retomei a entrevista em que o autor dizia que não considerava a música dele, visto que havia sido muito alterada. Os alunos acharam que minhas interpretações fizeram sentido, mas não conseguiram pensar em outras relações possíveis. É fundamental como aponta (DÍAZ, 2003) que o professor fale sobre seu processo inferencial, sobre as inferências que faz e estratégias que utiliza para ler. É importante ter cuidado nesse tipo de atitude, visto que o professor talvez direcione interpretações. Isso pode ter acontecido nessa atividade, já que os alunos apresentaram respostas semelhantes ao que eu havia discutido, mas conseguiram refletir sobre outras músicas, o que pode ser relevante. Além disso, por se tratar de uma pesquisa-ação, decisões precisam ser tomadas e nesse momento, ao pensar em Díaz, achei que essa seria a melhor atitude naquele momento. No entanto, era possível elaborar questões inferenciais em que os alunos refletissem para talvez chegar a suas interpretações e, assim, eu não precisaria dizer a minha leitura, ou pelo menos, não de maneira tão explícita.

Na (re)leitura, os alunos procuraram outras músicas da mesma época que tivessem como temática a mulher. Nessa atividade, os alunos encontraram muitas músicas com ideias semelhantes, o que fez com que percebessem uma tendência em como a mulher era representada nesse período. Uma aluna, entretanto, encontrou uma música diferente, que tratava sobre a mulher na guerra. Nessa música a relação com o contexto pareceu mais explícita e eles conseguiram refletir, inclusive, sobre mulheres que estiveram em guerras e que sofreram um apagamento. Essa relação só foi possível porque ampliaram seu conhecimento prévio sobre o contexto da época em que a música circulava no momento da sua produção. Com relação às respostas às perguntas feitas nessa tarefa, o que me chamou a atenção foi o fato de relacionarem Amélia às tarefas domésticas. Não há indícios na música de que ela cuide da casa, mas talvez o conhecimento prévio dos alunos ligue mulheres sem vaidade às tarefas domésticas.

Na tarefa dez, “Não pensa que me ofende ao me chamar de feminista”, o conhecimento prévio dos alunos não foi adequadamente avaliado. Nessa tarefa trabalhamos com paródias. Escolhi um vídeo do programa “Adnight”, apresentado por Marcelo Adnet com convidados que problematizava algumas músicas com a temática feminina. As músicas, apesar de antigas, eram muito conhecidas, por isso acreditei que fariam sentido para os alunos. No entanto, eles não conheciam praticamente nenhuma música; dois alunos conheciam duas músicas somente. Então resolvi mostrar as músicas originais, e ampliar os conhecimentos prévios dos alunos, mas percebi que isso não foi suficiente para que os alunos conseguissem perceber diferentes representações de mulher nas músicas originais e sua problematização nas paródias. Além de mostrar as músicas originais talvez também fosse preciso elaborar questões inferenciais que levassem os alunos a refletir sobre a representação da mulher nas músicas originais e nas paródias. Por isso, para a versão final da *WebQuest* e do manual do professor, as músicas foram repensadas. Mantive a paródia da música “Ai, que saudade da Amélia”, visto que essa música foi discutida em aula, então os alunos a conheciam melhor, e acrescentei uma paródia da música “Surubinha de leve” por ter sido citada por uma aluna e outros alunos a conhecerem.

Na tarefa 13, “No cinzeiro um cigarro, manchado de batom”, os alunos tiveram interpretações muito semelhantes dos haicais. Além disso, tiveram dificuldade de ler, talvez por ser curto e, portanto, ter poucas pistas para a interpretação. Chamou minha atenção uma interpretação que destoou das outras por causa do conhecimento prévio da aluna. Em um dos haicais havia a imagem de um cigarro manchado de batom, e uma aluna trouxe a ideia de prostituição. Em princípio não entendi, então a aluna explicou que já leu algumas biografias de prostitutas e que essa imagem do cigarro manchado de batom é recorrente na representação dessas mulheres.

As tarefas evidenciaram que os alunos passaram a trazer explicitamente seus conhecimentos prévios para a leitura para justificar como liam.

Passo agora à última subseção sobre metainferência, em que discuto as tarefas, mas voltando a atenção para sua contribuição para a avaliação e monitoramento da leitura.

#### 4.1.4 Avaliação e monitoramento da compreensão

*“Não consigo pensar na representação porque não conheço a música original.”*

*Aluna Frida.*

A fala da aluna Frida, durante a intervenção na tarefa 10, evidencia avaliação e monitoramento da compreensão. Além de ela perceber o que não compreendeu, conseguiu atribuir um motivo para isso, indicando assim uma possível solução para a compreensão.

Acredito que ensinar leitura é ensinar estratégias metacognitivas e uma estratégia metacognitiva é a capacidade de o aluno perceber o que ele compreende ou o que ele não compreende para que assim possa fazer os ajustes necessários. Essa capacidade de refletir sobre a compreensão de leitura se liga diretamente à metainferência, já que essa estratégia faz com que o aluno reflita sobre seu processo inferencial de leitura.

Na primeira tarefa, “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade”, os alunos deveriam avaliar seu entendimento acerca do que era uma exposição multimidiática. Essa avaliação da compreensão foi mais fácil para os alunos. Não só afirmaram entender o que era como foram capazes de explicar com suas palavras o que era uma exposição multimidiática.

Na segunda tarefa, “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos”, os alunos deveriam responder a pergunta “como você lê?”. Essa pergunta tinha como objetivo a reflexão pelos alunos de seu processo de leitura e das estratégias que adotam. Todos tiveram muita dificuldade em responder, o que indica que não costumam pensar nessas questões que ajudam a avaliar o que compreendem e como compreendem melhor. Os alunos, em geral, se limitaram a dizer o que liam, textos verbais escritos, e não como liam. Nessa tarefa, havia intervenções durante a leitura e percebi essas intervenções como importantes para a avaliação e monitoramento da compreensão, visto que os alunos eram convidados a se posicionar sobre afirmações do texto, como na pergunta em que deveriam dizer se concordavam com a ideia dos professores não acompanharem os avanços tecnológicos, por exemplo. Ao final dessa tarefa os alunos deveriam avaliar sua compreensão por meio de um quadro, em que colocavam o que era possível ler antes de ver o vídeo e depois. Chamou minha atenção alunos que diziam ter compreendido o vídeo, mas que colocaram nas duas colunas somente textos verbais e escritos.

Com relação às tarefas 3, “Eu hein...Nem morta”, 4, “O inédito e o único de cada leitura”, e 5, “O que quer uma mulher”, aparece pela primeira vez de maneira explícita a ideia de inferência. Na tarefa 3, quando

os alunos preencheram as lacunas, falei sobre o papel da inferência, mas parece ter ficado mais claro na tarefa 4, em que lemos um texto que tratava sobre isso. A partir da tarefa 4, os alunos conseguiram não só explicar o que é inferência, mas também avaliar quando perguntas eram inferenciais ou não. Após essas tarefas, os alunos passaram a avaliar todas as perguntas feitas, o que ajuda na avaliação e monitoramento da compreensão, visto que os alunos eram capazes de refletir sobre as repostas esperadas e se suas respostas eram adequadas. Caso não fossem adequadas, poderiam pensar o porquê não eram e retomar o texto para avaliar e monitorar a compreensão do texto trabalhado. É importante ressaltar que em todas as tarefas os alunos foram capazes de avaliar quais perguntas eram inferenciais e justificar por que eram inferenciais ou não. Trago alguns exemplos das avaliações dos alunos em relação às perguntas. Na tarefa 4, os alunos deveriam responder se conheciam muitas mulheres que se identificam com o texto, para isso era necessário fazer uma inferência global. Os alunos justificaram que era inferencial, já que deveriam pensar nas mulheres que conhecem e como era a mulher do texto para responder se havia identificação entre elas.

Na tarefa seis, “Representações de mulher”, a avaliação e monitoramento da leitura foram essenciais. Os alunos deveriam ler uma imagem com algumas mulheres e julgar se a imagem era representativa das mulheres que conheciam ou não. Os alunos conseguiram perceber que não era representativa, mas não conseguiam justificar o porquê de pensarem assim. A partir disso, conversamos sobre como justificavam suas leituras em textos escritos, que poderiam buscar pistas que indicassem suas impressões, assim tentaram buscar pistas no texto imagético. Após a conversa, os alunos conseguiram justificar que não julgavam a imagem representativa, já que havia uma padronização das mulheres. Justificaram a padronização pela imagem, percebendo que todas as mulheres eram magras, tinham praticamente a mesma estatura, pareciam usar roupas semelhantes. Ao final de todas as tarefas, os alunos deveriam avaliar sua leitura. Nessa tarefa deveriam falar sobre as estratégias utilizadas para ler a imagem. A conversa que tivemos pareceu influenciar essa avaliação, já que quase todos falaram sobre prestar atenção às roupas, altura das mulheres, às poses que faziam, às pistas do texto, exatamente como conversamos durante a leitura.

Na tarefa oito, “Mamacita fala, vagabundo senta”, havia essas perguntas: “Qual posição na sociedade ocupa a mulher nessa música? Você concorda com essa posição? Por quê?”. Os alunos, ao avaliar se as questões eram inferenciais, justificaram que a posição da mulher estava explícita no texto, sendo uma questão literal ou próxima do literal, mas no momento que exigia um posicionamento, eles deveriam também trazer seus conhecimentos, ou seja, uma inferência.

Durante a tarefa dez, “Eu to falando do axé politicamente correto que não trata a mulher feito objeto”,<sup>17</sup> os alunos perceberam que não compreendiam as paródias que estávamos tratando nessa tarefa e muitos

---

<sup>17</sup> Esse título era o título original da tarefa. No entanto, passou por mudanças após a intervenção assumindo o título “Não pensa que me ofende ao me chamar de feminista”

atribuíram isso ao fato de não conhecerem as músicas originais, para, assim, perceber o que estava sendo repensado na paródia. Ao monitorar sua compreensão, os alunos conseguiram perceber a importância do conhecimento prévio para a compreensão. Nesse caso não tinham conhecimento prévio suficiente para compreender como as mulheres eram representadas e que críticas faziam as paródias. Além disso, nessa tarefa pesquisaram sobre o gênero paródia e, assim, perceberam que as paródias nem sempre são engraçadas e que podem conter críticas. Essas afirmações apareceram em tabelas construídas pelos alunos sobre o que sabiam antes da discussão sobre paródias e o que aprenderam após a discussão.

Na avaliação da leitura da tarefa 12, “‘hai’ (brincadeira, gracejo) e ‘kai’ (harmonia, realização)”, os alunos deveriam escolher qual texto foi mais acessível para entender o que são haicais. Surpreendentemente os alunos preferiram o texto escrito, ao invés do texto em vídeo, pois acharam o texto escrito mais direto e com informações mais relevantes, o que talvez evidencie o maior espaço dado ao texto escrito e verbal na escola. Portanto, os alunos estão mais familiarizados com textos verbais e escritos, talvez por isso sentem que compreendem melhor tais textos do que textos multimodais, mesmo convivendo em seu cotidiano com esse tipo de texto. Talvez a avaliação da compreensão tenha sido influenciada pelo espaço dado ao texto escrito na escola.

É possível perceber que os alunos não tinham o hábito de avaliar e monitorar sua compreensão, especialmente em relação aos textos multimodais; não estavam acostumados a pensar em seu processo inferencial, o que foi sendo construído ao longo da intervenção. No final foi possível perceber uma evolução, em que os alunos, além de perceber quando não compreendiam, conseguiram atribuir um motivo, como a falta de conhecimento prévio na tarefa das paródias. O fato de já terem trabalhado com uma paródia em uma tarefa anterior, além de pesquisar sobre paródias, pode ter contribuído para essa avaliação.

Ainda com relação à avaliação, é importante ressaltar que todas as leituras foram avaliadas por mim, algo que não costuma acontecer, visto que, em geral, a avaliação só se restringe à produção (ROJO, 2008). Acredito que esse fato interfira na avaliação dos alunos, já que queriam ser bem avaliados e costumavam para isso se monitorar tendo em vista os critérios por mim estabelecidos.

Passo agora a discutir a multimodalidade, retomando alguns aspectos já discutidos na seção de metainferência.

## 4.2 MULTIMODALIDADE: PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE DIFERENTES SEMIOSES

*“Eu aprendi a colocar mais sentido nas músicas, antes só ouvia, prestava a atenção só no ritmo, agora penso em tudo.”*

*Aluna Joana.*



A aluna Joana, durante a roda de conversa, evidencia o que eu já apontava acima: a escola costuma trabalhar com textos multimodais como se fossem verbais e escritos, o que contribui para que os alunos não pensem nas outras semioses na construção de sentido. A aluna menciona o ritmo da música, antes música para ela, estava ligada somente ao ritmo, hoje percebe que a música é constituída por diferentes semioses. Ao serem tratados como multimodais em aula, esses textos ganham outro sentido para os leitores, que passam a entender a importância das diferentes semioses na construção de sentido do texto.

O texto multimodal não costuma ter um lugar de destaque nos livros didáticos e em sala de aula. O texto multimodal está na escola, mas costuma ser tratado como se fosse um texto verbal e escrito (VIEIRA; SILVA, 2014). Como entendo sua importância, visto que a sociedade não é monolíngue e nem monomodal e espera letramentos cada vez mais complexos de leitores/escritores, o que se dá em grande medida pela presença de textos multimodais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), nessa intervenção, o texto multimodal ocupa um lugar central.

Nesta seção discutirei as tarefas com foco na multimodalidade, além de discutir as produções feitas pelos alunos para a exposição multimidiática e a roda de conversa feita com os alunos após a intervenção. Além disso, retomo alguns aspectos já tratados na seção sobre metainferência.

Na tarefa 4, “O inédito e o único de cada leitura”, os alunos visitaram o site do Junipampa, jornal digital, e avaliaram se o texto que leram era adequado para a publicação no jornal. Nessa tarefa, os alunos se mostraram mais sensíveis à multimodalidade. Todos julgaram o texto adequado. Alguns alunos falaram que a adequação se dava justamente pela relação que havia entre o texto verbal e o imagético. Talvez o fato de ser um jornal digital tenha feito com que os alunos ficassem atentos à multimodalidade, visto que a internet amplifica as possibilidades de multimodalidade (SIGNORINI, 2012). Um dos objetivos de leitura era julgar o texto como adequado ou não, portanto o objetivo de leitura auxiliou para que os alunos ficassem atentos à multimodalidade. Esse foi o primeiro texto em que falamos sobre multimodalidade na construção de sentido, antes havia o foco nos textos escritos e verbais e após na leitura de imagens. Ainda saliento que, nessa tarefa, os alunos tinham de estabelecer hipóteses a partir do título e da imagem do texto, ou seja, as hipóteses ligadas à metainferência estavam a serviço para pensar em multimodalidade.

Na tarefa 6, “Representações de mulher”, os alunos demonstraram bastante dificuldade de explicar suas leituras sobre as imagens que, como já foi mencionado anteriormente, parece ter relação com o fato de que, em leitura de imagens, os alunos não conseguem decodificar. Eles deveriam julgar se achavam uma determinada imagem representativa das mulheres, quase todos disseram que não, mas não conseguiam explicar o porquê. Após uma conversa sobre a busca de pistas, conseguiram justificar essa leitura por meio das silhuetas: todas eram magras, todas tinham praticamente a mesma altura. Nessa tarefa, os alunos tiveram de olhar para os modos semióticos para justificar as leituras feitas. Nessa tarefa só foi possível

pensar na padronização da mulher porque isso era solicitado no objetivo, talvez não pensassem nessa questão se não fosse solicitada. Além disso, a partir do objetivo também puderam pensar nos modos semióticos que constituem essa imagem para justificar a padronização

Os alunos tinham bastante dificuldade de leitura quando se tratava de textos imagéticos. Foi o que pude observar também na tarefa sete, “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk”, em que deveriam relacionar um *post* da rede social *Facebook*, que tratava sobre músicas que não são problematizadas, com a campanha “Música: uma construção de gênero” da prefeitura de São Leopoldo. Na campanha, havia trechos de letras de músicas relacionados a imagens. Os alunos tiveram muita dificuldade de estabelecer relação entre imagem e texto escrito, o que, por sua vez, dificultou a relação com o *post*, também escrito. Os alunos focaram na parte escrita, talvez por ser o foco da escola, e, assim, pude ver um padrão, já que na atividade anterior com imagens apresentaram a mesma dificuldade. Novamente, tive de intervir e pedir que atentassem aos detalhes das fotos escolhidas e como se relacionavam com os trechos. Assim, conseguiram perceber que quanto mais evidente era a violência sofrida, mais explícita era a imagem com que se relacionava. Também perceberam que algumas letras eram mais violentas de maneira física e nessas a relação com a imagem era mais explícita. Nas que continham uma violência simbólica era mais difícil perceber a relação. Abaixo, trago dois excertos da roda de conversa em que os alunos passam a perceber que as imagens também são textos. Nessa tarefa, o objetivo de leitura, relacionar *post* da rede social *facebook* com a campanha, evidenciou as dificuldades de leitura de textos multimodais dos alunos, evidenciando o quanto metainferência e multimodalidade estão intrincadas nesta pesquisa.

**“Antes eu não sabia que dava para ler imagens.”**

**Aluno Luís**

**“Eu lia imagens, mas nunca tinha me dado conta que isso era ler.” Aluna Dilma**

As falas desses alunos evidenciam o pequeno espaço dado na escola aos textos imagéticos, o que se relaciona com o tratamento dado às imagens nos livros didáticos, que são consideradas parte do *design* e não vistas como um texto (BELMIRO, 2008).

Na tarefa 8, “Mamacita fala, vagabundo senta”, os alunos se mostraram mais sensíveis à multimodalidade. Alguns conseguiram, por exemplo, pensar em possibilidades para o clipe da música “Tombei” se passar em um parque de diversões. Isso só foi possível porque havia uma pergunta inferencial tratando especificamente sobre esse tema. Alguns falaram que a vida para ela era como um parque de diversões, outros falaram que ela encarava os homens como um brinquedo por isso estava em meio a

brinquedos. O mais relevante foi que conseguiram construir sentido com algo a que antes não atentavam. Nessa tarefa, a avaliação das perguntas em literal ou inferencial foi importante, já que, ao conseguir classificar, os alunos teriam mais condições de considerar as diferentes semioses para responder o que era solicitado.

Na tarefa 11, “E eis que de repente, ela resolve então mudar”, os alunos também demonstraram capacidade de construir sentido a partir de diferentes semioses. Ao serem questionados como a imagem de Pitty ajudava na desconstrução de Amélia, eles falaram que ela era mostrada no clipe como vaidosa, e que também se mostrava uma mulher forte, o que a diferenciava da Amélia. Novamente uma pergunta inferencial fez com que os alunos tivessem de atentar para a multimodalidade para que pudessem responder de maneira adequada. Com relação à metainferência, os alunos foram capazes de perceber que precisavam flexibilizar suas hipóteses a partir do título e da própria música, o que é fundamental para evidenciar a leitura como processo.

Na tarefa 12, “hai” (brincadeira, gracejo) e “kai” (harmonia, realização), os alunos deveriam escolher a opção que achassem melhor entre um texto em vídeo e um texto escrito para compreender o que são haicais. Quase todos os alunos optaram pelo texto escrito, o que pode indicar que essa modalidade de linguagem é vista como melhor e tem mais espaço na escola, assim como pode evidenciar as dificuldades que os alunos mostraram ao longo das aulas na leitura de textos multimodais.

As produções para a exposição e a exposição em si me fizeram perceber o quanto a discussão sobre multimodalidade foi fundamental para as posteriores produções dos alunos. O que vai de encontro ao que acontece nos livros didáticos, em que a leitura é tratada de forma que não contribui para as produções posteriores (GUIMARÃES, 2008). Os alunos tiveram liberdade para decidir o que produziram e como produziram seus textos para a exposição multimidiática com a temática sobre representação da mulher, desde que tivessem respeito à diversidade. Todas as produções foram multimodais, tanto as individuais quanto as realizadas em grupo. A metainferência teve um papel fundamental na construção da criticidade em relação ao tema pelos alunos, visto que as produções só estariam na exposição se respeitassem a diversidade cultural inerente a ser mulher, o que no início da intervenção não acontecia, mas fica muito claro em todas as produções apresentadas, sendo importante ressaltar que nenhuma produção ficou de fora, ou seja, todas atenderam aos critérios estabelecidos.

Nas duas tarefas propostas por mim que envolviam produção, produção de imagens e de cartaz com palavras, a multimodalidade é menos evidente do que nas produções pensadas pelos alunos, o que é explicado pelo trabalho de leitura realizado até o momento da produção. As produções propostas por mim se relacionam ao que estávamos trabalhando naquele momento, com imagens e com vocabulário. A liberdade de escolha por parte dos alunos em suas produções evidencia o que chamamos de relações horizontais, algo fundamental para se trabalhar com multimodalidade, em que os alunos exercem diferentes papéis e o

protagonismo não fica centrado no professor (THE NEW LONDON GROUP, 1996), visto que o papel de cada um na exposição foi se construindo conforme seus interesses e habilidades e não determinado pelo professor. Além disso, as relações horizontais fazem com que os alunos tenham papel ativo em seu processo de aprendizagem, algo fundamental para esta pesquisa, já que se relaciona à maneira como entendo o papel dos leitores, também como ativos em suas leituras, tanto no processo de aprendizagem quanto na construção de inferências.

A escolha das imagens que representassem a mulher foi uma das produções para a exposição. Essa produção aconteceu na tarefa 6, “Representações de mulher”, em que os alunos avaliaram se uma imagem levada por mim era representativa das mulheres que conheciam. Como não julgaram representativa, escolheram imagens que, para eles, seriam representativas. Essa produção só foi possível porque ao atender ao objetivo de leitura, os alunos não julgaram a imagem representativa e optaram por escolher outras. A fotografia 1 traz algumas dessas imagens. De uma maneira mais simplista, posso dizer que se trata de um texto monomodal, já que se constitui por uma imagem. Essa foi uma das produções propostas por mim. No entanto, posso considerar um texto multimodal, se eu entendo que as cores e borda preta são modos semióticos que ajudam a construir o sentido do texto. Todas essas escolhas foram pensadas e discutidas em aula pelos alunos. Ao escolher a imagem, eles deveriam mostrá-las aos colegas e justificar sua escolha. Além da multimodalidade, é possível observar que os alunos foram críticos ao escolher suas imagens, visto que não consideraram que a imagem levada por mim durante a intervenção representava a diversidade do que é ser mulher, e em outras produções essa diversidade também foi levada em conta nas suas escolhas. Essa produção valoriza o conhecimento prévio trazido por cada aluno, visto que deveriam escolher uma imagem que representasse a mulher para cada um.

Fotografia 1 - Imagens escolhidas pelos alunos para representar a mulher



Fonte: Autora (2018)

A fotografia 2 mostra a segunda produção feita para a exposição, também proposta por mim na tarefa 9, “Amélia que era mulher de verdade”. Como falamos muito sobre como o vocabulário ajudava a construir a representação de Amélia, a produção tratava sobre isso: vocabulário e representação. A multimodalidade aparece por meio das cores e também pelo tamanho da letra. Nessa produção, os alunos elencaram palavras que, para eles, estivessem relacionadas ao que é ser mulher e as palavras que mais aparecessem ficariam maiores, portanto a semiose tamanho da fonte também ajuda na construção de sentido. Essa produção foi pensada levando em conta os *frames* conceituais básicos (DUQUE, 2015), já que ao pensar em mulher os alunos escolheram vocabulário que para eles estava ligado ao que é ser mulher. Além disso, é uma produção que evidencia as inferências feitas pelos alunos: a partir de palavras que representavam Amélia, eles escolheram palavras que para eles representava o que é ser mulher.

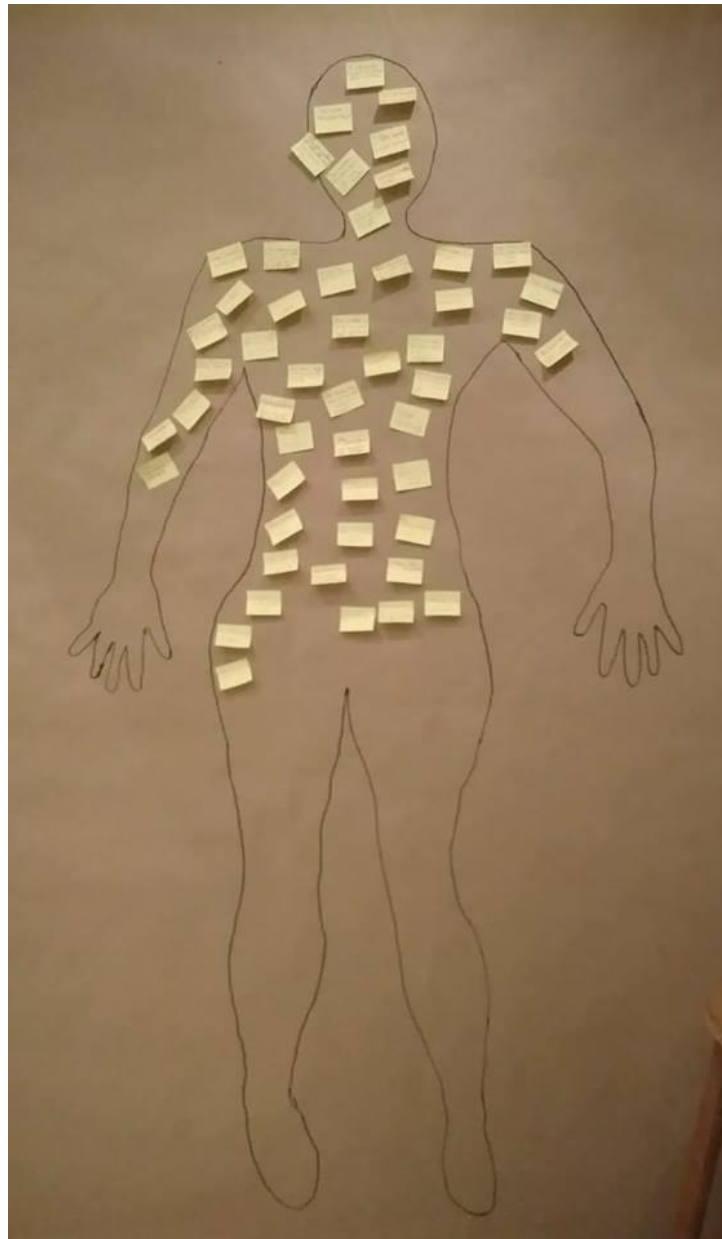
Fotografia 2 - Cartaz composto por palavras escolhidas pelos alunos para representar a mulher



Fonte: Autora (2018)

A produção apresentada na Fotografia 3 foi pensada pelos alunos com minha orientação. Queríamos fazer uma obra interativa, em que os visitantes da exposição construíssem algo. No local de exposição havia um espelho, então as mulheres deveriam se olhar e escrever que representação de mulher elas enxergavam. A relação com a temática da intervenção fica evidente nessa produção. Além disso, o que mais me chamou a atenção foi o fato de construir uma imagem por meio de palavras, delimitada pela linha do corpo feita pelos alunos. Em geral, vemos um texto escrito com imagens, mas uma imagem construída com palavras não é usual. Nessa produção, a multimodalidade está evidente por meio da imagem e das palavras.

Fotografia 3 - Obra interativa



Fonte: Autora (2018)

A obra que pode ser vista na Fotografia 4 foi feita por um grupo de alunos. Eles escolheram trabalhar com a temática da importância da mulher na sociedade que se alia ao que estávamos discutindo em aula, no sentido de valorização das mulheres em nossa sociedade. Com relação à multimodalidade, é possível perceber que os alunos optaram por aliar texto imagético e verbal na construção de sua produção. No entanto, o que me chamou mais a atenção nessa obra foi o papel do conhecimento prévio. Os alunos decidiram quem seriam as mulheres que colocariam nos cartazes e apareceram mulheres que eu

particularmente não conhecia, como a primeira tatuadora do mundo, o que evidencia a valorização do conhecimento prévio e das escolhas dos alunos.

Fotografia 4 - Obra com mulheres importantes no Brasil e no mundo

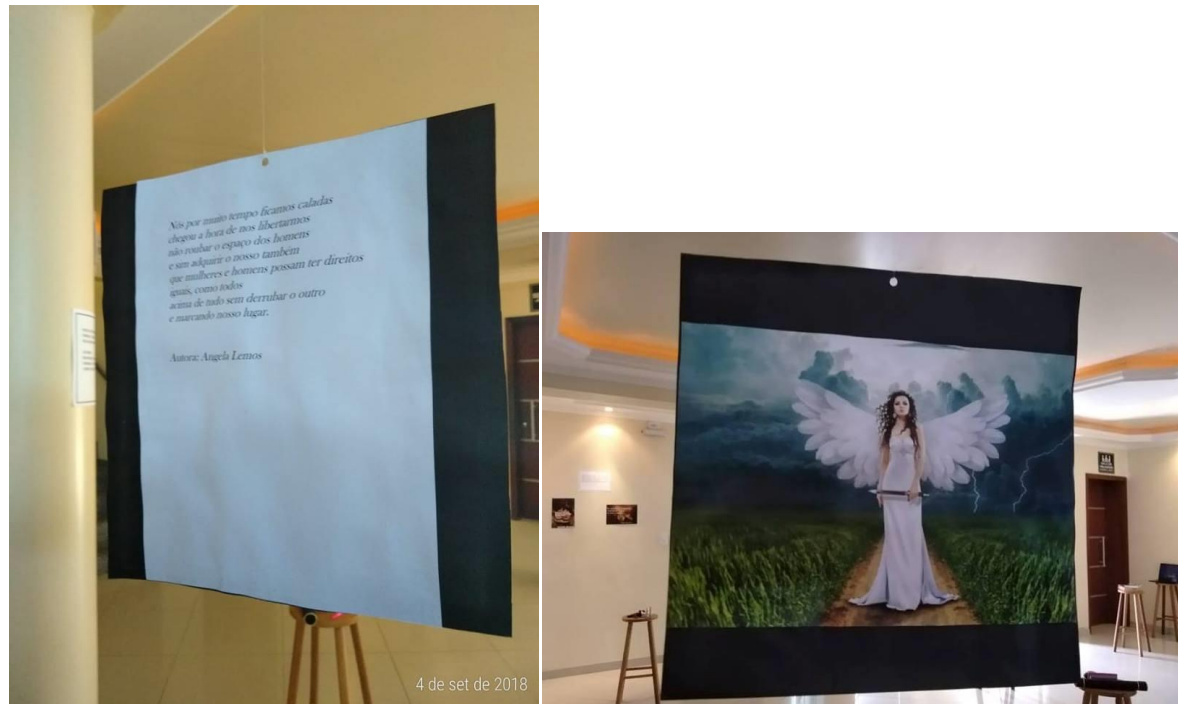


Fonte: Autora (2018)

Na obra que é mostrada na Fotografia 5, os alunos optaram por selecionar ou escrever poemas que tivessem como temática a mulher. A preocupação dos alunos com a multimodalidade ficou evidente, já que, além de escolher ou escrever um poema, decidiram relacioná-lo com uma imagem. Além disso, preocuparam-se com a identidade visual em comum entre os poemas: como havia imagens na horizontal e na vertical, optaram por colocar um fundo preto em todas as imagens. Além disso, os que optaram por escolher poemas ao invés de escrever foram muito cuidadosos com a escolha e discutiram detalhes comigo, visto que se mostraram preocupados com a representação de mulher presente no poema, o que demonstra criticidade em relação ao tema, que só foi possível ser construída por meio do trabalho consistente com a metainferência.



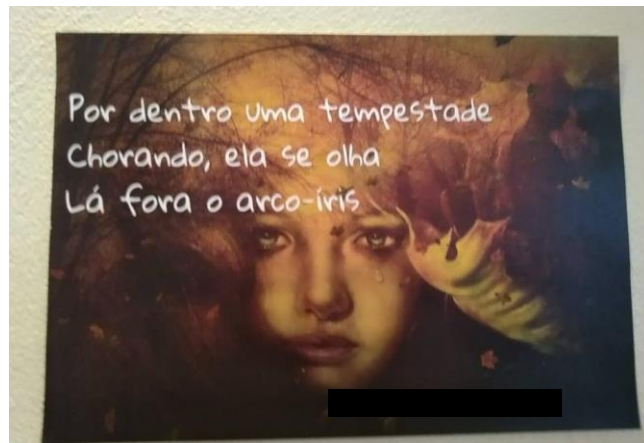
## Fotografias 5 - Poemas escritos pelos alunos



Fonte: Autora (2018)

Na produção que pode ser vista na Fotografia 6, o trabalho de sala de aula é muito presente. Em primeiro lugar porque trabalhei com haicais e algumas alunas optaram por escrever haicais. Mas também porque pensaram em multimodalidade ao relacionar texto escrito e imagético. O da direita teve pelos menos quatro versões. A aluna se mostrou muito preocupada com o sentido que a imagem iria passar junto à escrita, também se mostrou muito sensível a questões estéticas, como a melhor letra para ser vista de longe e com a imagem de fundo escolhida, questões que também foram trabalhadas em aula. Novamente aparece a preocupação com a representação de mulher que o haicai passaria aos leitores, evidenciando a criticidade da aluna em questão. No haicai da esquerda parece haver uma sobreposição de modalidades de linguagem, escrita e imagética, assim a imagem e o texto se completam, mas adicionam um sentido, separados parecem indicar a mesma construção de sentido. Já no da direita, a aluna consegue adicionar sentido ao relacionar diferentes modalidades, imagética e verbal, a imagem e a escrita separadas têm um sentido, já quando relacionadas constroem um outro sentido.

## Fotografias 6 - Haicais produzidos por alunas

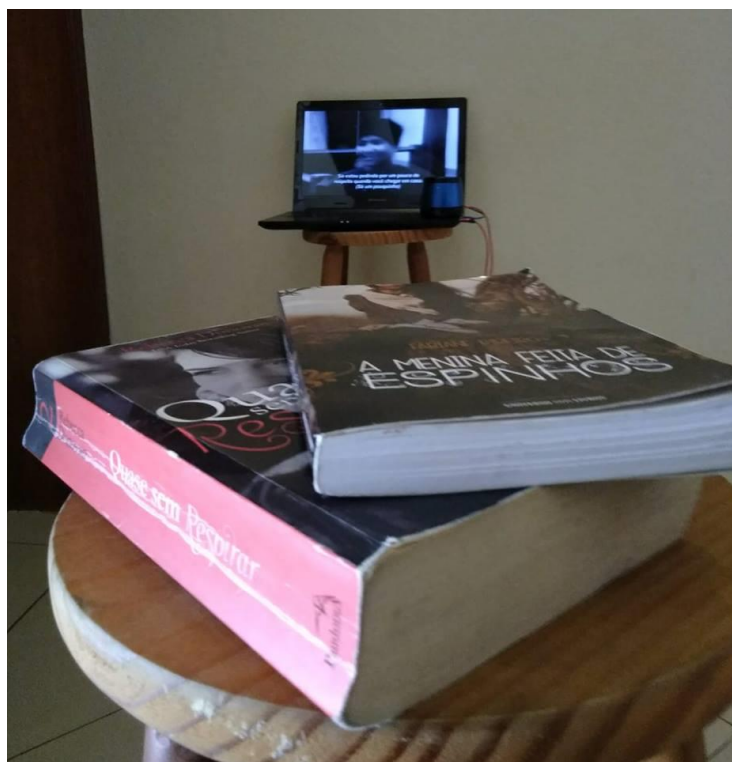


Fonte: Autora (2018)

A Fotografia 7 traz duas obras. A primeira é composta por objetos que, para os alunos, representam as mulheres. Essa obra surgiu a partir das discussões com os alunos sobre inclusão, então decidimos ter algo que cegos pudessem “enxergar”. Além disso, todas as obras foram pensadas com adaptações para diferentes pessoas com deficiências. Ao fundo, há uma *playlist*. Essa obra inicialmente seria feita por mim, mas todos os alunos decidiram contribuir, o que fez com que o conhecimento prévio dos alunos em relação a músicas de mulheres e sobre mulheres fosse valorizado, tornando a *playlist* mais variada, já que trouxemos as diferentes vivências dos alunos. Dois momentos da organização da *playlist* chamaram minha atenção. No primeiro, duas alunas gostariam de incluir a música trabalhada durante a intervenção “Ai, que saudades da Amélia”. Inicialmente não me importei, mas, ao conversar com elas, analisamos novamente a música. Concordamos que não é um problema representar Amélia, mas a frase “Amélia que era mulher de verdade” torna a música problemática, visto que fica implícito que outras mulheres não seriam de verdade. Então, para que as alunas sentissem que a Amélia estava representava, colocamos a paródia, que dizia que “Amélia também é mulher de verdade”. O segundo momento também diz respeito à escolha de uma música, decidimos que colocaríamos músicas sobre mulheres e cantadas por mulheres, já que ao longo da intervenção fomos percebendo que homens tendem a nos representar de maneira diferente das mulheres. Mas uma música da *playlist* é cantada por uma banda masculina, Maroon 5, a música em questão, “Girls like

you”, é uma exceção por trazer no videoclipe muitas mulheres importantes por suas lutas, trabalhos e/ou posicionamentos.

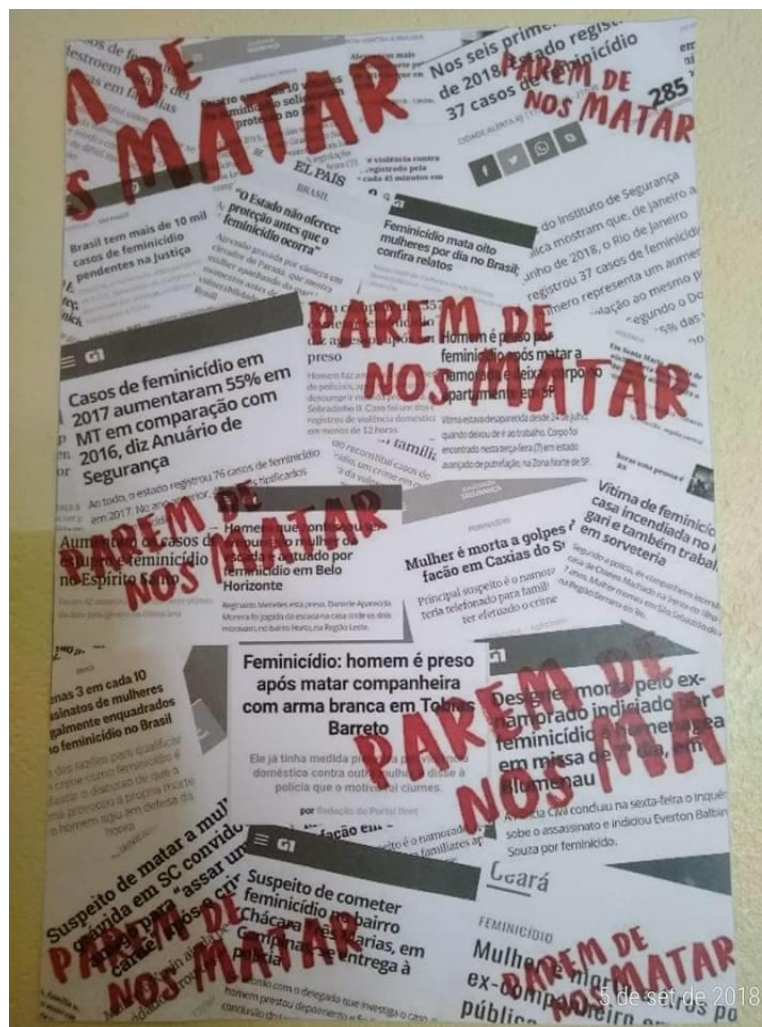
Fotografia 7 - Objetos escolhidos para representar a mulher e *playlist* com músicas de mulheres e sobre mulheres



Fonte: Autora (2018)

Na obra apresentada na Fotografia 8, as alunas escolheram notícias sobre feminicídio, fizeram uma montagem e escreveram com uma letra que imitava sangue. Essa escolha por colocar palavras escritas imitando o sangue faz com que se tenha diferentes focos de mensagem verbal, fundo e superfície. Nessa obra, é possível perceber a criticidade das alunas em relação ao tema, assim como a reflexão, as cores, as letras, tudo foi pensado para ajudar na construção de sentido do texto. Também produziram um texto multimodal que uniu as modalidades imagética e verbal na produção de semioses diversas.

Fotografia 8 - Obra com notícias sobre feminicídio



Fonte: Autora (2018)

Na fotografia 9, estão os cartazes de divulgação da exposição produzidos pelos alunos. Usamos um programa *online* para produzir os cartazes. Os alunos só tiveram de editá-los, mas houve reflexão sobre a escolha da imagem, tamanho da fonte e tipo de fonte, então é texto também multimodal, em que os alunos se mostraram preocupados com a construção de sentidos a partir das diferentes semioses. Os alunos se mostraram muito preocupados com a imagem que estaria estampada no cartaz. Ao optar por uma mulher, optaram por uma mulher que para eles seria mais passível de identificação, o que também evidencia a criticidade em relação à temática.

## Fotografias 9 - Cartazes para a divulgação da exposição multimidiática



Fonte: Autora (2018)

Esta seção evidenciou a importância do trabalho com textos multimodais. Para a exposição, todos os alunos optaram por fazer produções multimodais, o que pode ser um indicativo de uma mudança em relação ao entendimento do que seja texto, o que também aparece nas falas dos alunos, que afirmaram perceber que leem imagens. Além disso, os alunos se mostraram críticos em relação às temáticas, sempre preocupados em representar as mais diversas mulheres nas suas produções, evidenciando o respeito a todas as mulheres, o que não parecia ocorrer antes, já que na primeira atividade julgaram as mulheres de maneira negativa por não se identificarem com a representação apresentada. É fundamental ressaltar que a criticidade só foi possível de ser construída nessa intervenção porque por trás de cada atividade havia uma reflexão sobre a metainferência. Os objetivos, as hipóteses, a ativação e ampliação do conhecimento prévio e a avaliação e monitoramento da leitura foram pensados em cada atividade para que os alunos tivessem de refletir e se posicionar sobre a temática e mobilizar as diferentes semioses para a construção de suas leituras.

Na próxima seção, apresento os resultados ligados aos dois testes de leitura aplicados, um antes de começar a intervenção e outro ao final.

### 4.3 A LEITURA INFERENCIAL POSTA À PROVA

A metodologia de pesquisa incluiu dois testes de leitura pelos quais passaram os alunos. O primeiro ao início da intervenção e o segundo ao final. Agora, passo a analisar esses testes. Os testes foram realizados em duas turmas, a turma de controle e a turma da intervenção. Na turma da intervenção, apenas os testes dos alunos assíduos foram considerados, já na de controle todos foram utilizados.

No teste inicial, é possível perceber que as turmas apresentaram resultados similares. Quase todos os alunos responderam as perguntas relacionadas ao clipe da música “Vai malandra” baseados, quase que exclusivamente, no conhecimento prévio. Os alunos não leram de fato o clipe, já que as informações apresentadas foram desconsideradas. Quase a totalidade dos alunos das duas turmas respondeu às perguntas feitas como um julgamento da mulher representada naquele clipe. Julgaram não só a mulher de maneira muito negativa como também a favela e seus moradores em geral. Isso pode evidenciar a falta de habilidade com a leitura de textos imagéticos, nesse caso imagens em movimento. Ao longo da intervenção, os alunos não conseguiam sequer decodificar imagens, então não chegavam a leituras inferenciais. O que parece ter mudado, visto que o mesmo não acontece no teste final, como será discutido adiante. O teste inicial foi realizado em cerca de 1h30min em ambas as turmas. Os livros didáticos trazem dois tipos de resposta em geral, as que são de decodificação ou as abertas, pessoais, em que os alunos podem responder qualquer coisa que será validado (GERHARDT; VARGAS 2010). Nesse caso parece que os alunos, talvez por influência da escola, acreditaram que se esperavam respostas pessoais, em que somente deveriam manifestar suas opiniões a respeito do texto trabalhado. Abaixo trago alguns excertos do teste inicial, trago somente às perguntas da (re)leitura e a análise de tais respostas. Os excertos foram selecionados a partir do que foi mais recorrente e/ou mais significativo no teste inicial das duas turmas.

Quadro 3. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste inicial na turma controle e na turma da intervenção

(continua)			
Perguntas do teste inicial	Turma controle	Turma da intervenção	Análise
Como o cenário do clipe e o figurino ajudam a construir o sentido da música?	O sentido é compreendido desde os primeiros segundos, quando inicia com um bunda semi-coberta por um short bem pequeno. Aluno Diego	Ajuda a contar uma história. Aluna Frida	Nessa pergunta, os alunos de ambas as turmas responderam de forma que não fica claro qual o sentido construído, apenas dizem que se constrói um sentido, mas não como. Portanto, os alunos não chegam a de fato responder a pergunta. Na turma controle, o aluno responde de maneira literal, trazendo uma parte específica da música para responder uma questão inferencial.

Quadro 3. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste inicial na turma controle e na turma da intervenção

(continuação)

Qual a relação entre a cena inicial e a final?	Ela está subindo o morro e mais tarde tá no baile. Aluno Guilherme	Que a mulher é vista como uma prostitua. Aluna Anne	Na turma controle, o aluno descreveu a cena, algo que foi comum em ambas as turmas, mas não respondeu a pergunta. Novamente há uma resposta literal a uma pergunta inferencial. Já na segunda há um julgamento sem justificativa para tal impressão. Uma resposta que se limitou ao conhecimento prévio. Algo também comum nas duas turmas.
Você conhecia a tradução de parte da música cantada em inglês? Como os dois trechos se relacionam ao restante da música?	O funk pesadão está inserido na parte em inglês, talvez até mais. Aluno Guilherme	O trecho em inglês é só a resposta que ela estava pedindo com roupas provocantes. Aluna Anne	Nessa pergunta, há o estabelecimento de uma relação. O julgamento segue presente quando a segunda aluna diz que era a resposta que ela estava pedindo. Ambas as respostas são inferenciais. Essa resposta me fez refletir sobre as respostas inferenciais. No início, eu tinha as respostas inferenciais como ideais, mas uma resposta inferencial também pode ser preconceituosa e pode ser revista com a ampliação do conhecimento prévio.
Qual a representação da mulher presente nessa música? Você se identifica ou conhece mulheres que se identifiquem com essa representação? Sim, não? Por quê?	Assustadora, mas realista. Infelizmente já virou realidade a mulher como objeto de desejo, principalmente na favela. Aluna Mara	A representação da mulher é a pior. Não me identifico nem conheço mulheres assim. Aluna Michelle	Nas duas turmas é possível perceber que os alunos enxergam essa mulher de forma negativa e não conseguem dizer qual é a representação, mas sim como uma representação negativa. Entendo que ambas as respostas somente consideraram o conhecimento prévio de como deve ser a mulher para os alunos.

Quadro 3. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste inicial na turma controle e na turma da intervenção

(continuação)

<p>Como se dá a exploração do corpo de Anitta nessa música? Como essa exploração aparece em outras músicas de funk? Qual sua opinião sobre a forma como o corpo feminino é explorado em “Vai malandra”?</p>	<p>De uma forma sexual, o corpo feminino é explorado dessa forma. Aluna Mara</p>	<p>É explorado da pior forma, não mostra a melhor curva da mulher que é o sorriso. Rebaixam mulheres como se todas fossem assim. Aluna Luciana</p>	<p>Na turma controle, o aluno consegue dizer como o corpo é explorado. Há uma resposta inferencial, em que aluno relaciona o que entende por sexual com que é apresentado na música. Já na turma da intervenção não. A aluna se limita a responder a partir de seu conhecimento prévio. Em ambas as turmas a pergunta sobre outras músicas de funk não foi respondida.</p>
<p>Como a favela é representada no clipe? O que você pensa sobre essa representação? Há aspectos em comum sobre o que você sabe sobre favelas?</p>	<p>Sei que na favela tem bastante baile funk e que usam para cenários de clipes de funk. Aluno Guilherme</p>	<p>Como um baile funk com gostosas, traficantes e bandidos. O clipe mostra uma visão preconceituosa. Aluna Clara</p>	<p>A resposta da turma controle foi literal, o aluno simplesmente pegou a parte mais evidente do clipe. Já na resposta da turma da intervenção, a aluna fala em traficante e bandido, talvez tenha a ver com o seu conhecimento prévio sobre favelas, porque não percebo algo que indique isso. A aluna fala sobre o clipe ser preconceituoso, mas na verdade quem teve uma visão preconceituosa foi ela.</p>



Quadro 3. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste inicial na turma controle e na turma da intervenção

(conclusão)

<p>O clipe conta com mais dois cantores além de Anitta. Como ela é a cantora principal, tendemos a focar em sua perspectiva, em seu ponto de vista, mas para os homens que cantam ser malandra é o mesmo que para Anitta? Sim, não, por quê?</p>	<p>Iria mudar um pouco a perspectiva. Aluno Diego</p>	<p>Seria a mesma coisa. Aluna Taíse</p>	<p>O aluno da turma controle reproduz parte da pergunta na resposta. A resposta mais recorrente é a de que seria a mesma. Talvez por não estarem habituados a diferentes perspectivas de um texto, não conseguiram perceber que mudar o enunciador impactaria em mudanças na música. Novamente uma resposta que se baseia no conhecimento prévio.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autora (2018)

Chamou minha atenção que todos os alunos falaram que não conheciam a música, o que me parece surpreendente por ser uma música tão popular. Poderiam não gostar, mas sequer conhecê-la me causou um estranhamento. Enquanto lia as respostas dos testes, pensei muito no conceito de integração conceptual. Talvez os alunos tenham respondido o que acham que a escola enquanto instituição espera que respondam, já que não é comum um clipe, especialmente de funk, ser discutido nesse espaço de aprendizagem. Tal atitude caracteriza uma dessujeição dos alunos (GERHARDT, 2006); o mesmo pode acontecer com os professores quando esperam a resposta única que aparece no livro didático.

Durante a intervenção, os alunos puderam retornar ao teste inicial e rever suas repostas. Nessa atividade, temos um importante indicativo da importância da ampliação do conhecimento prévio. Quando essa atividade foi realizada, já estávamos com a intervenção em andamento e foi possível notar que os alunos da turma controle, que não discutiram essa temática, não quiseram repensar suas respostas, apenas a única menina da turma falou que talvez tivesse julgado de forma pejorativa a mulher. Já na turma de

intervenção, cerca de seis alunos falaram que gostariam de repensar suas repostas, já que haviam julgado muito a mulher e a favela. Uma aluna afirmou que sabia que não deveria ter esse posicionamento em relação às mulheres, mas que não conseguia ser diferente, o que traz a ideia de aprendizagem como um processo, em que ela passa a questionar o lugar que ocupa, mas ainda não consegue se distanciar o suficiente dele. É possível ver um leitor crítico sendo construído.

Durante a realização do teste final, com a música “Geni e o zepelim”, na turma de intervenção, os alunos demonstraram ter mais dificuldade em relação ao teste inicial e fizeram inúmeras perguntas. As perguntas feitas por eles também podem demonstrar que estavam mais interessados. Os alunos também comentaram que julgavam o teste final mais difícil que o inicial e levaram cerca de 2h15min para concluir o teste. Esse tempo maior pode indicar também que os alunos precisaram de mais tempo para de fato fazer uma leitura que levasse em consideração os vários aspectos que constituíam o texto multimodal sob análise. Já na turma controle, o comportamento durante o teste final foi semelhante ao inicial, não fizeram perguntas e terminaram o teste em cerca de 1h30min.

Ao analisar o teste final, pude perceber que a turma controle manteve padrões parecidos de respostas em relação ao teste inicial, muitas focadas somente no conhecimento prévio. Também apareceram respostas vagas e até mesmo repetições das perguntas nas respostas. Quando consideraram o texto, as respostas foram, de maneira geral, literais. O livro didático e a escola tendem a invalidar respostas inferenciais. Os alunos então também passam a invalidá-las (VARGAS, 2012). A dificuldade com respostas que integravam diferentes semioses foi muito recorrente. Muitos não responderam as perguntas ou simplesmente responderam sem conseguir justificar suas respostas como era solicitado nas questões.

Na turma de intervenção também pude perceber essa dificuldade de relacionar diferentes semioses, mas alguns alunos conseguiram transpor essa barreira, apresentando explicações para as cores no clipe ligando à tristeza, por exemplo, ou conseguindo relacionar a capa do disco por representar um malandro com o povo que foi malandro com a Geni. Portanto, apesar de ainda terem dificuldade, alguns alunos conseguiram responder de maneira adequada a essas questões. Também me chamou a atenção que os alunos não deixaram questões em branco como aconteceu com a turma controle, o que pode ser um indicativo do seu comprometimento com o projeto. Além do comprometimento, há os recursos maiores de que a turma da intervenção passou a dispor para a leitura de textos multimodais. Abaixo trago o quadro 4, em que exemplifico com o tipo de resposta mais recorrente e/ou significativa em cada turma e analiso as respostas. Apesar de o teste apresentar uma (re)leitura mais longa, optei por analisar o mesmo número de perguntas do teste inicial, assim analisarei oito das 14 perguntas feitas. O critério para a seleção das perguntas foi a aproximação com perguntas feitas no teste inicial, para assim facilitar a comparação.

Quadro 4. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste final na turma controle e na turma da intervenção

(continua)

Perguntas selecionadas do teste final	Turma controle	Turma da intervenção	Análise
Como o ritmo da música ajuda a construir seu sentido?	Dá um ritmo para a história. Aluno Guilherme	Não ajudou. Aluna Michelle	Na turma controle, a maior parte dos alunos afirmou que o ritmo ajuda a construir o sentido da música, mas não explicou como. Nessa pergunta há reprodução de parte da pergunta na resposta. Já na turma da intervenção, a maioria não achou que ajudava. Talvez isso seja explicado ainda pela pouca familiaridade com a multimodalidade, ainda não estão suficientemente acostumados com a análise de outras semioses na construção do sentido.
Como Geni e Zepelim se relacionam na música? A relação que você imaginou antes de ouvir a música se confirmou? Por quê?	Eu imaginei um balão mágico, o que estava errado. Aluno Diego	O comandante do zepelim queria se deitar com Geni. Aluna Luciana	Na turma controle, o aluno fala o que imaginou, mas não diz como foi, só diz que estava errado. Portanto se limita a uma resposta ligada ao seu conhecimento prévio sobre a música. Já na turma da intervenção temos uma resposta literal em que parte da música é usada para responder uma pergunta inferencial.
Será que a ideia de malandragem é a mesma presente na música “Vai malandra” de Anitta?	Não, essa é crítica aos opressores de mulheres. Aluna Mara	Não, a malandra da Anitta é uma mulher sensual. Na Geni, a população é malandra por fazer o que fez. Aluna Malala	A aluna da turma controle tem uma leitura relevante da música, mas não consegue compará-la com a música anterior. Ainda assim é uma resposta inferencial. Já na turma da intervenção essa comparação é evidenciada pelos argumentos da aluna em sua resposta. Também se trata de uma resposta inferencial.

Quadro 4. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste final na turma controle e na turma da intervenção

(continuação)

<p>Qual a relação entre a capa, o título do álbum e a música “Geni e o Zepelim”?</p>	<p>É a maldita malandragem de pedir e não agradecer, e a capa não sei. Aluno Germano</p>	<p>A população quer entregar Geni como um prêmio para que o comandante do zepelim não ataque a cidade, então a população fez o papel de malandro com Geni. A roupa branca da capa é típica de jovens burgueses nessa época, considerados malandros. Aluna Frida</p>	<p>O aluno da turma controle consegue estabelecer parte da relação solicitada na questão. É uma resposta inferencial, apesar de incompleta. Já na turma da intervenção há uma resposta em que a aluna consegue estabelecer relações entre os termos solicitados e demonstra um raciocínio bem desenvolvido, além de justificar sua resposta a partir de seu conhecimento prévio em relação ao contexto e relacioná-lo a informações literais. Se trata de uma resposta inferencial.</p>
<p>Que representação de mulher aparece nessa música? Que pistas te fazem pensar nessa representação? Você se identifica ou conhece mulheres que se identificam com essa representação?</p>	<p>Uma mulher que dá para qualquer um, tá no refrão. Aluno Diego</p>	<p>Uma mulher que queria ser livre, mas o povo não deixava. Me identifico, também quero ser livre. Aluna Dilma</p>	<p>Na turma controle, aparece uma resposta literal. Na resposta da turma da intervenção é possível ver uma mudança de conhecimento prévio, antes a mulher era julgada por suas escolhas, agora entendem como uma mulher livre e passível de identificação. Aqui percebemos uma resposta inferencial, visto que não se fala em liberdade de maneira literal na música.</p>

Quadro 4. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste final na turma controle e na turma da intervenção

(continuação)

<p>Como o cenário, cores e iluminação ajudam na construção de sentido da música?</p>	<p>Quando conta a história a luz está apagada, alegria, cores e luz acesa no refrão. Aluno Guilherme</p>	<p>Trazem um ar mais sombrio. Aluna Joana</p>	<p>A resposta do aluno da turma controle é problemática, visto que o refrão é a parte da música mais intensa e mais violenta, então sugerir alegria parece algo que não cabe. Na resposta da aluna da turma da intervenção a ideia de que a luz traz um ar sombrio faz sentido com o que trata a letra, mas ela poderia explicar mais como isso acontece, ainda assim é uma resposta inferencial.</p>
<p>A música é feita de oposições. Explique tais oposições por meio dos personagens. Em um primeiro grupo estão: o nego torto, os errantes, os retirantes, entre outros; no segundo: o prefeito, o bispo e o banqueiro. O segundo grupo é composto por pessoas com prestígio. Essas pessoas ainda têm o mesmo prestígio e autoridade 40 anos depois? O que você pensa sobre essas relações de poder que envolvem as pessoas?</p>	<p>Acho que temos que ter respeito pelas autoridades, mas não servi-los como uma escrava. Hoje pode se dizer que mudou? Acredito que não, mas ainda têm pessoas que se sentem com direitos sobre outras por serem superiores. Aluna Maria</p>	<p>O segundo grupo ainda tem o mesmo prestígio. Acho errado, as pessoas não são objetos. Aluna Marielle</p>	<p>As respostas estão mais ligadas ao conhecimento prévio, uma vez que os alunos não explicaram as oposições da música, somente falaram sobre o prestígio até nossos dias. O mais relevante dessa questão é que a resposta da turma controle é da única menina do grupo, talvez seu conhecimento prévio sobre mulher seja diferente, o que fez com que tivesse uma leitura diferente dos demais colegas.</p>

Quadro 4. Respostas recorrentes e/ou significativas no teste final na turma controle e na turma da intervenção

(conclusão)

<p>A música é cantada e narrada do ponto de vista masculino. Como acha que seria essa música narrada por uma mulher?</p>	<p>Seria falando mal de um homem. Aluno Flávio</p>	<p>Que a mulher pode fazer o quer da vida dela, não importa se julgam. Aluna Malala</p>	<p>Na turma controle há uma simplificação da temática e apenas uma inversão, se está falando mal de mulher, falaria mal de homem. Talvez uma resposta ligada ao conhecimento prévio sobre os interesses femininos. O aluno não conseguiu perceber a crítica por trás. Já na turma da intervenção a aluna traz outro ponto de vista da mesma história, então temos uma resposta inferencial.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autora (2018)

Ao comparar individualmente cada teste, não foi possível perceber diferenças significativas nos testes dos alunos da turma controle. Já nos alunos da turma da intervenção, cinco alunos apresentaram significativa melhora, conseguindo estabelecer mais relações entre diferentes semioses, relacionando seus conhecimentos prévios a informações selecionadas nos textos, o que pode indicar que passaram a ver os cliques de música também como textos, ampliando seu conceito de texto, que no início da intervenção estava ligado a textos escritos e verbais. Além disso, é possível perceber um aumento no número de respostas inferenciais. No teste inicial as respostas estavam muito centradas no conhecimento prévio dos alunos, sem levar em conta o texto. Já no teste final, os alunos estabeleceram mais relações, criando algo inédito em relação ao conhecimento prévio e ao texto, ou seja, responderam mais perguntas de maneira inferencial.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAUTOMATIZANDO O OLHAR PARA A LEITURA

*“É chato chegar a um objetivo num instante.”*

*Raul Seixas*

Como aponto na introdução, as pesquisas sobre leitura não parecem de fato mudar o ensino de leitura na escola. Aqui apresentei uma possibilidade para essa mudança, o trabalho com a metainferência, que se dá por meio da reflexão sobre o processo inferencial, que, por sua vez, se dá pelo auxílio do professor em estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas (KLEIMAN, 2001). A principal contribuição desta pesquisa se dá na medida em que mostra que é possível ensinar leitura sim, que não podemos esperar que nossos alunos se tornem leitores proficientes e críticos somente lendo, por tentativas e erros, precisamos mediar esse processo de leitura. Além disso, o trabalho mostra uma didática para o ensino de leitura, talvez não seja a única, nem espero que seja, mas é uma possibilidade por meio da leitura integrativa (VARGAS 2017), que entende e valoriza os *inputs* envolvidos nessa integração, conhecimento prévio e conhecimento selecionado no texto. Além de valorizar tais *inputs*, neste trabalho os explicitamos por meio da reflexão sobre o processo inferencial, trazendo à tona o que todo leitor já faz, mas não reflete conscientemente e nem valoriza. Porque, em geral, ou o aluno responde a resposta única que aparece no livro didático, que é considerada a correta pelos professores, ou responde o que construiu, mas não tem sua resposta valorizada (GERALDI, 2013).

O principal objetivo desta pesquisa era investigar a relação entre explicitação das inferências e a leitura crítica e proficiente. Ao comparar a turma que refletiu sobre o seu processo inferencial com a que não refletiu, é possível ver uma mudança, ainda que pequena, em relação à proficiência. Os alunos passaram a avaliar suas leituras com mais naturalidade ao longo da intervenção, chegavam a perguntar se não teriam de avaliar como tinha sido a leitura, caso eu esquecesse, isso passou a ser um hábito para os alunos. Além disso, refletiram explicitamente sobre objetivos de leitura e afirmaram sentirem-se capazes de estabelecer seus próprios objetivos, assim como refletiram sobre hipóteses de leitura e flexibilização, o que evidencia a leitura como um processo. Com relação ao conhecimento prévio também houve mudança: os alunos que no teste inicial responderam baseados, quase que exclusivamente, no conhecimento prévio passaram a valorizar tal conhecimento em relação ao texto e não de forma isolada. As respostas baseadas somente no conhecimento prévio evidenciaram a violência simbólica de gênero apontada por Cruz (2008), que passou a ser repensada por parte dos alunos. Por fim, com relação à leitura, especificamente, de textos multimodais foi possível perceber que os alunos se mostraram mais atentos a diferentes semioses e conseguiram estabelecer relações que no teste inicial não apareciam.

Já com relação à criticidade, a evolução foi ainda mais evidente da turma da intervenção para a turma controle, o que indica que o trabalho com a metainferência contribuiu para que os alunos se tornassem mais

críticos frente aos textos trabalhados em aula. A criticidade foi sendo construída ao longo da intervenção, evidenciando novamente a leitura como processo. No teste inicial é possível perceber muitos sentidos comuns em relação à mulher e à favela. Ao retornar ao teste inicial, os alunos se mostraram críticos em relação às suas leituras, e alguns alunos quiseram mudar suas respostas. Uma aluna conseguiu perceber que suas respostas traziam uma visão restrita sobre o que é ser mulher, mas afirmou ainda pensar assim, evidenciando novamente que a criticidade assim como a leitura é um processo, vai se construindo aos poucos. Assim, é possível perceber que os alunos tinham algumas ideias acerca da mulher que eram tomadas como naturais. Apesar da mídia não ser a única responsável, ela tem influência na maneira como os alunos enxergavam as mulheres, visão que foi problematizada em aula, desnaturalizando certas representações de mulher. Além do que o professor, tido hoje como doutrinador, nem sequer precisa dizer o que acredita para a criticidade ser construída, mas precisa provocar, instigar a pensar e acredito que a leitura inferencial seja a chave para instigar o pensar.

Essa pesquisa me fez ver que, se o ensino de leitura precisa avançar quando se fala em texto verbal e escrito, sem considerar diferentes modos semióticos, precisa ainda mais quando se pensa em multimodalidade. Os alunos demonstraram muita dificuldade ao ler textos multimodais, mas também demonstraram ao final da intervenção uma ampliação do conceito de texto, um dos objetivos desse trabalho. Assim como demonstraram certa evolução na percepção da relação entre conhecimentos prévios e informações selecionadas no texto, ou seja, na produção e percepção das inferências. Acredito que ainda não tenham conseguido refletir de maneira satisfatória sobre as inferências que fazem nem em textos tratados como monomodais tampouco em multimodais, outro objetivo da pesquisa, mas já demonstraram sensibilidade para essa questão. Talvez mais tempo fosse necessário para que os alunos conseguissem alcançar esse objetivo. Apesar disso, a leitura de textos multimodais passou por um aprimoramento, desde a concepção de textos dos alunos até a criticidade em relação aos textos multimodais, assim como o conhecimento acerca de inferências, visto que os alunos demonstraram ser capazes de avaliar se perguntas e respostas são inferenciais ou literais, mesmo ainda sendo difícil falar explicitamente sobre as inferências que faziam ao ler. É importante ressaltar que, neste trabalho, a leitura de textos multimodais só foi aprimorada pelo trabalho consistente com a metainferência, essa leitura só foi aprimorada pelo trabalho consistente com a metainferência. Ao estabelecer objetivos de leitura, as diferentes semioses foram consideradas, assim como privilegiei o estabelecimento de hipóteses que desse conta das diferentes semioses. Ao ativar ou ampliar o conhecimento prévio em cada tarefa, a multimodalidade também foi considerada. O mesmo aconteceu quando os alunos tinham de avaliar e monitorar sua compreensão durante a leitura, o que contribuiu para que os alunos refletissem sobre multimodalidade enquanto liam. Isso trouxe impactos para como os alunos passaram a entender as diferentes semioses na construção de sentido dos textos.



É evidente que uma intervenção de cerca de três meses não vai resolver os problemas pelos quais os alunos passam durante toda a educação básica, nem era essa a pretensão desta pesquisa, mas sim apontar uma direção, um norte para um trabalho contínuo com o ensino de leitura. Trabalho esse que deve falar explicitamente sobre os processos que estão envolvidos com o ato de ler e, assim, fazer com que os alunos tragam à tona conhecimentos que, como eles mesmos apontaram, normalmente não são discutidos ou sequer pensados em sala de aula e que podem influir na maneira como enxergam a leitura e como de fato leem.

A escolha da temática da representação da mulher propiciou que os alunos pudessem se posicionar criticamente frente aos textos, outro de meus objetivos. Especialmente por ser uma turma composta por 18 mulheres e apenas dois homens, apesar de terem afirmado nunca ter pensado sobre o assunto antes, puderem se reconhecer ou reconhecer pessoas representadas nas nossas discussões em aula. Os alunos conseguiram refletir sobre o papel que a mulher ocupa em nossa sociedade por meio da representação em músicas e vídeos, assim conseguiram perceber a opressão por que passa a mulher em nossa sociedade ainda hoje, um de meus objetivos de ensino. Mais do que refletir sobre o papel da mulher em nossa sociedade, sinto que começamos a construir o respeito pela diversidade feminina. Os alunos conseguiram compreender que devem respeitar mesmo aquilo com que não se identificam ou não concordam; uma mulher que antes julgavam de maneira pejorativa, passaram a entender como sendo livre. Os alunos refletiram sobre esse contexto específico sobre a mulher em nossa sociedade, mas acredito que a reflexão sobre o respeito possa se estender a outros contextos a partir dessa experiência, visto que a opressão feminina costuma interagir com outros tipos de opressões como racismo e homofobia (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018). Essa reflexão se mostrou tanto na sala de aula quanto nas produções para a exposição. Para além da reflexão sobre a temática, foi construída em nossas aulas uma comunidade, em que os alunos passaram a se ouvir e se respeitar mais, o que só foi possível por meio de um trabalho colaborativo em que o aluno assumiu o protagonismo da sala de aula, tanto em relação às suas leituras, já que o aluno é ativo tanto em nas leituras quanto em seu aprendizado que se dá a partir de seu conhecimento prévio, quanto discussões e produções para que a exposição multimidiática fosse possível.

Os resultados indicaram uma pequena evolução no tocante à proficiência de leitura de textos multimodais, além de uma transformação significativa em relação à criticidade acerca da temática. No entanto, acredito que o maior ganho desta pesquisa foi a desautomatização do olhar com relação à leitura. Os alunos passaram a justificar as impressões que tinham acerca do texto, especialmente quando diferiam das demais, assim como passaram a ouvir as perspectivas diferentes de um mesmo texto e as valorizar. Mas principalmente desautomatizou o meu olhar como leitora e, especialmente, como professora. A leitura ganhou um espaço muito maior em minha sala de aula e um tratamento diferente do até então dispensado. Esta pesquisa me fez ter certeza de algo que eu já sabia: sou professora e pesquisadora porque quero fazer

diferença em sala de aula, porque quero dar voz às minorias, porque quero criar condições para a formação de alunos ativos e críticos. Essa experiência, apesar de curta, me fez ter a certeza que o trabalho com a metainferência é um caminho possível para alcançar meus objetivos, visto que, em um curto período, consegui alcançar boa parte dos objetivos, assim como outros foram parcialmente alcançados. Por fim, a partir da realização deste trabalho, repensarei minha prática e realizarei um trabalho consistente com a leitura em meu cotidiano, no que chamei na introdução de “luta diária”, e torcerei para que, outros professores também compreendam que apesar de não ser fácil, é possível ensinar leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAR, Celina; BARBOSA, Lisete Madsen. **WebQuest um desafio para o professor**: uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 2008.

ABREU, Antônio Suárez. **Linguística cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

A HISTORICAL analysis of women's oppression [1989?] Disponível em:

[https://www.ibiblio.org/ahkitj/wscfap/arms1974/Regl\\_womens\\_prog/Women%20and%20Men%20in%20Partnership/05e%20Historical%20Analysis.htm](https://www.ibiblio.org/ahkitj/wscfap/arms1974/Regl_womens_prog/Women%20and%20Men%20in%20Partnership/05e%20Historical%20Analysis.htm) Acesso em: 27. Dez. 2018, S. D. 34 p.

APPLEGATE, Mary Dekonty; QUINN, Kathleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, New Jersey, v. 56, n. 6, p. 174-180, 2002.

BARATO, Jarbas Novelino. **A alma das WebQuests**, 2002. Boteco Escola. Disponível em: <https://jarbas.wordpress.com/043-a-alma-das-webquests/>. Acesso em: 17 out. 2017.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de Leitura de Textos Multimodais. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em:

<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

BARTLETT, Frederic Charles. A theory of remembering. In: BARTLETT, F. C. **Remembering**: a study in experimental and social psychologic. Cambridge: Cambridge University Press, 1932, p. 210 - 230. Disponível em:

[http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:2273030:5/component/escidoc:2309291/Bartlett\\_1932\\_Remembering.pdf](http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:2273030:5/component/escidoc:2309291/Bartlett_1932_Remembering.pdf). Acesso em: 26 jul. 2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura de escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25 – 68.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil** : elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 11 – 41.

BELMIRO. Uma educação estética nos livros didáticos de português. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 299 – 319.

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **(Re) Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editora, 2008, p. 19 -46.

BOTELHO, Patrícia Ferreira. Aspectos da leitura em livros didáticos de língua portuguesa: conhecimento prévio, ensino e metacognição. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2, p. 1 -10. Uberlândia, EDUFU, 2011. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011\\_2175.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_2175.pdf). Acesso em: 16 jan. 2018.

BOTTENTUI JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Recomendações e indicadores de qualidade para a concepção de *WebQuests*. In: BOTTENTUI JUNIOR, João Batista Bottentuit (ORG). **Metodologia WebQuest na educação: teoria e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Publit, 2015, p. 43 - 58.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**, Paraná, v. 1, n. 27, p. 1 – 21. 2007. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376>. Acesso em 07 set. 2017.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretexto versus contexto ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 277 – 298.

BRIDGE, Connie Ann. **The text-based inferences generated by children in processing written discourse**. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Arizona. Arizona, 1977. Department of Reading da Universidade do Arizona.

BROEK, Paul Van Den; LORCH, Robert F. Jr.; LINDERHOLM, Tracy; GUSTAFSON, Mary. The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. **Memory & Cognition**, v. 29, n. 8, p. 1 - 7, 2001. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03206376.pdf> Acesso em: 19. jul. 2018.

BUTLER, Judith. Gender Regulations. In: BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York and London: Routledge, 2004, p. 40 - 56.

CAVALCANTE, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições do Ensino de Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental. **Revista Prolingua**, v. 11, n. 1, p. 1 – 13, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/30628/16141>. Acesso em: 08 set. 2017.

CHAUI, Marilena. Elementos de Lógica. In: CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 231 – 214. Disponível em: [http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia\\_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chau.pdf](http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chau.pdf) .Acesso em: 17. jun. 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164- 195, 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf> Acesso em: 29. nov. 2018.

COSCARELLI, Carla. Reflexões sobre as inferências. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2002, Belo Horizonte, **Anais do IV CBLA**, Belo Horizonte, 2002, p. 1- 15.

CRUZ, Sabrina Uzêda. A representação da mulher na mídia: um olhar feminista sobre as propagandas de cerveja. **Revista Travessias**, v. 2, n. 2, p. 1 – 16. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2997>> Acesso em: 08 out. 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura: Inferências e Contexto Sócio-cultural**. 1988, 235 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 1988.

DÍAZ, Mirian García de. La metainferencia em La lectura en inglês como lengua extranjera. In: **IV Simposio Internacional La lectura y la escritura: investigación y didáctica**. Mérida, p. 1 – 9, 2003. Disponível em: <[https://pt.scribd.com/doc/86621127/LA-METAINFERENCIA-EN-LA-LECTURA-EN-INGLES-COMO-LENGUA-EXTRANJERA?secret\\_password=imfw210wec80htwem7n](https://pt.scribd.com/doc/86621127/LA-METAINFERENCIA-EN-LA-LECTURA-EN-INGLES-COMO-LENGUA-EXTRANJERA?secret_password=imfw210wec80htwem7n)>. Acesso: 05 nov. 2018.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (ORGS.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119 - 132.

DORNELLES, Clara; SOARES, Gisele Lángaro; MARQUES, Vanessa de Almeida. Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (ORGS). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 129 - 166.

DORNELLES, Clara; AZAMBUJA, Flávia; PEDRA, Fabiani; DUARTE, Gabriela; PINHO, Louise. **Experiências significativas de aprendizagem em um projeto inter/indisciplinar na visão de estudantes de línguas adicionais em formação inicial**, 2017. No prelo.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e Cognição: Uma abordagem baseada em *frames*. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 39, p. 25 - 48, Florianópolis, Santa Catarina, julho/agosto 2015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/902> Acesso em: 07. jan. 2018.

FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. **The way we think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities**. Perseus Books Group, Nova York, 2002.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.3, p.439 – 448, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n3/v9n3a11.pdf> Acesso em: 04. jul. 2017.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos feministas**, v. 9, n.2, p. 1 – 14, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200015>. Acesso em: 01 out. 2017.

FREIRE FILHO, João. Mídia, Estereótipo e Representação das Minorias. **Eco-Pós**, v. 7, n. 2, p. 45 - 71, ago./dez. 2004. Disponível em: <[https://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/view/1120](https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1120)> Acesso em: 10 jan. 2018.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leituras diferentes influem na geração de inferências. **Acta Scientiarum**, v. 30, n. 2, p. 1 – 9, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6001>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação & Sociedade**, vol. 7, n. 97, p. 1181 – 1203, set/dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a06v2797.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências e Cognição**, v. 14, n. 2, p. 1 – 18, julho, 2009. Disponível em: [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14\\_2/m102\\_09.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m102_09.pdf). Acesso em: 17 jan. 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 247 - 263. maio/ago. 2010. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518764004>. Acesso em: 04 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 145 – 166, jan/jun, São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100011&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jan. 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 1 – 30, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100180&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982015000100180&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16. jul. 2018.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 101 - 124.

GUBERNIKOFF, Giselle. A imagem: representação da mulher no cinema. **Revista Conexão - Comunicação e Cultura**, v. 8, n. 15, p. 1 – 13, jan/jun 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/113/104> Acesso em: 28. set. 2017.

GUIMARÃES, Vanir Consuelo. A conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: Uma tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 153 – 166.

HUME, David. **Resumo de um tratado de Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Editora Paraula, 1994. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/resumo-de-um-tratado-da-natureza-humana.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

INSTITUTE FOR INTERGROUP UNDERSTANDING. **Women have been oppressed and disadvantaged with great consistency back to the beginning of recorded history**: and probably long before, 2017. Disponível em: <https://www.intergroupinstitute.org/blog/women-oppression/>. Acesso em: 22. dez. 2018.

ISHIWA, Koto; SANJOSÉ, Vicente; OTERO, José. Questioning and reading goals: information-seeking questions asked on scientific texts read under different task condition. **British Journal of Educational Psychology**, v. 83, p. 502 – 520, 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.2044-8279.2012.02079.x>. Acesso em: 23 jul. 2018.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: The grammar of visual design**. Inglaterra: Editora Routledge, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2008.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, 2010, p. 455 – 479.

MCKOON, Gail; RATCLIFF, Roger. Inference during reading. **Psychological Review**, v. 99, n. 3, 1992, p. 440-466.

Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.410.1011&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão do texto: algumas reflexões In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48 - 61.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Orgs.) **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15 - 28.

NAPIKOSKI, Linda; LEWIS, Jone Johnson. **Oppression and women's history**, ThoughtCo. 2018. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/oppression-womens-history-definition-3528977> Acesso em: 26. dez. 2018.

NELSON, Thomas O.; NARENS, Louis. Metamemory: a theoretical framework and new findings. In: BOWER, G. (Ed.). **The psychology of learning and motivation**. San Diego: Academic Press, 1990, p. 125 – 173.

\_\_\_\_\_. Why investigate metacognition. In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (Ed.). **Metacognition: Knowing about knowing**. Cambridge: MIT Press, 1994, p. 1 – 25.

RIBEIRO, Marislei da Silveira. **A mulher na cultura da mídia: discussão teórico – metodológica**, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92898405521968887602335874294885491413.pdf>. Acesso em: 21. dez. 2018.

RICHARDS, Sam; SABA, Paul. **Basis of women's oppression**, Encyclopedia of Anti-Revisionism on-line, 1990. Disponível em: <https://www.marxists.org/history/erol/uk.hightide/basis.htm> . Acesso em: 23. dez. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatório SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura de escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 7 – 24.

\_\_\_\_\_. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de. (Orgs). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia, Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2007, p. 9 – 43.

\_\_\_\_\_. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental. (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 69 – 99.

SANTAELLA, Lucia. Mulheres em tempos de modernidade líquida. **Comunicação & Cultura**, n. 6, p. 105 – 113, 2008.. Disponível em: <  
[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10421/1/06\\_05\\_Lucia\\_Santaella.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/10421/1/06_05_Lucia_Santaella.pdf). Acesso em: 20. Dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Imagem: Cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

\_\_\_\_\_. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **(Re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editora, 2008, p. 1 – 72.

SILVA, Gisele Gama da. **Multimodalidade na sala de aula: um desafio** (2008). Disponível em:  
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12655/12655.PDF> Acesso em: 30 nov. 2018.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. *Harvard Education Review*, vol. 6, n. 1, p 1 – 33, 1996. Disponível em:  
[http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies\\_New%2BLondon%2BGroup.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf)  
Acesso em: 05. Nov. 2017.

THEISEN, Jossemar de Matos. *WebQuest* como apoio para as práticas de leitura e escrita. In: BOTTENTUI JUNIOR, João Batista (Org). **Metodologia WebQuest na educação: teoria e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Publit, 2015, p. 153 - 170.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, set/dez, São Paulo: 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 Out. 2017.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. Fevereiro 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Programa em Pós-Graduação em Letras (Letras Vernáculas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Revista Ciência e Cognição**, v. 20, p. 313-330, 2015. Disponível em:  
[http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1024/pdf\\_64](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1024/pdf_64). Acesso em: 07 out. 2017.



\_\_\_\_\_. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático.** Junho 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 396 p. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/site/wp-content/uploads/2017/08/TESE-FINAL-REVISADA.pdf> Acesso em: 10. jan. 2017.

\_\_\_\_\_. O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol – Língua Estrangeira na educação básica. *In: DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taíse (Orgs.) O ensino de espanhol: caminhos e perspectivas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 107-135.

\_\_\_\_\_. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. **Caleidoscópio**, v. 16, n.1, p. 48 – 65, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.161.05/60746153>. Acesso em: 17 jul. 2018.

VIEIRA, Josalba Ramalho. Interface entre pesquisas em leitura e teorias literárias de leitura. *In: TOMITCH, Leda Maria Braga (org) Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.* Bauru, SP: EDUSC, 2008. p. 57-72.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula; SILVA, Danielle Cristine. Multimodalidade e multissemiótica na formação de leitores proficientes: um estudo de caso na perspectiva dos gêneros. *In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. SILVA, Sílvia Ribeiro da (Orgs). Gêneros textuais e perspectivas de ensino.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 169 – 190.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto: METAINTERFERÊNCIA: UMA PROPOSTA PARA A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS NA ESCOLA.**

**Pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas**

**Pesquisadora responsável: Flávia Azambuja Alves**

**Pesquisadoras participantes: Taíse Simioni e Clara Zeni Camargo Dornelles**

**Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa**

**Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 991320793**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa, **Metainferência: uma proposta para a leitura de textos multimodais na escola (Dissertação)**, que tem por **objetivo** analisar a relação entre a explicitação de inferências e uma leitura proficiente e crítica em textos multimodais e se **justifica** por buscar pensar no ensino de leitura.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que o/a aluno(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Os alunos participarão de uma intervenção com a duração de 65h/aula, por meio de uma pesquisa orientada na internet que visa pensar na representação da mulher em músicas brasileiras. A intervenção culminará em uma exposição multimidiática em que os alunos serão produtores de conteúdo e/ou curadores.

Neste estudo, os participantes não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

O nome e identidade dos participantes serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas.

Os benefícios em participar da pesquisa se dão na medida em que os alunos poderão saber mais sobre processamento de leitura, além de desenvolver e/ou aprimorar a leitura crítica e proficiente de textos multimodais, o que pode trazer benefícios em todas as disciplinas estudadas, assim como para o cotidiano dos alunos.

Nome Participante da Pesquisa:

Nome da Responsável:

---

Assinatura Responsável

Nome da Pesquisadora Responsável: Flávia Azambuja Alves

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Local e data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Manual do professor



**WebQuest: Músicas para  
(re)pensar o papel da mulher  
na sociedade**

**Manual do Professor**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	116
Tarefa 1: “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade” .....	119
Tarefa 2: “Giz, lousa e livro didático (...)” .....	121
Tarefa 3: “Eu hein...Nem morta” .....	124
Tarefa 4: “O inédito e o único de cada leitura” .....	128
Tarefa 5: "O que quer uma mulher" .....	131
Tarefa 6: “Representações de mulher” .....	133
Tarefa 7: “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk” .....	134
Tarefa 8: “Mamacita fala, vagabundo senta” .....	135
Tarefa 9: “Amélia que era mulher de verdade” .....	137
Tarefa 10: “Não pensa que me ofende ao me chamar de feminista” .....	140

Tarefa 11: “E eis que de repente, ela resolve então mudar” .....	141
Tarefa 12: “ ‘hai’ (brincadeira, gracejo) e ‘kai’ (harmonia, realização)” .....	144
Tarefa 13: “No cinzeiro um cigarro, manchado de batom” .....	145
Tarefa 14: “A pia tá cheia de louça (...)” .....	146
Tarefa 15: “Fechamento” .....	149
Avaliação.....	150

## INTRODUÇÃO

Olá,

Fico imensamente feliz em saber que você, professor(a), mesmo com a correria do dia a dia, decidiu desacelerar um pouquinho e ler esse manual. O foco da *WebQuest* “Músicas para (re)pensar o papel da mulher em nossa sociedade” que é acompanhada por esse manual é em leitura e foi pensado para uma turma de Ensino Médio. Aqui você vai encontrar discussões teóricas de uma maneira acessível, além de dicas de leitura. É fundamental que você leia as discussões teóricas antes de começar a sua intervenção e as retome conforme for avançando nas tarefas. Aqui você também encontra sugestões de como trabalhar com essa *WebQuest*. Vale lembrar que não existem receitas prontas quando falamos em educação. Trago sugestões, e cabe a você considerá-las ou não, além de fazer as alterações que achar necessárias. Afinal, ninguém melhor para saber da sua realidade e das necessidades dos seus/suas alun@s do que você mesm@. Espero poder auxiliá-l@ nessa nada fácil tarefa de ensino de leitura. Caso você julgue o material pertinente, adoraria receber um retorno, pelo email: [flaviaazambujaalves@gmail.com](mailto:flaviaazambujaalves@gmail.com), de como foi em sala de aula. Veja esse lugar como um lugar de troca, assim o vejo.

Grande abraço,  
Flávia.

Para começarmos nosso diálogo, é importante que pensemos a respeito de *WebQuest*, o que é, como funciona e por que a escolha dessa metodologia.

### Teoria por trás da prática



*WebQuest*: porque o ensino, inclusive o de leitura, tem que fazer sentido

A metodologia *WebQuest* foi escolhida por vários motivos, dentre eles, está a utilização que faz dos recursos da internet, visto que @s alun@s estão imers@s nesse mundo e é papel da escola auxiliar na leitura de gêneros disponíveis nesse ambiente. Outro motivo para a escolha foi a sua organização, já que assim @s alun@s já sabem o que vão realizar na *WebQuest*, que tem um objetivo definido, assim espera-se que @ alun@ não cumpra as tarefas como mera obrigação (BARATO, 2002).

Além disso, as tarefas são pensadas para se distanciar da tarefa escolar e se aproximar do que acontece na vida d@s alun@s.

A metodologia *WebQuest* surgiu em um momento de crise, em que Bernie Dodge, ao se deparar com um problema com seu material de sala de aula, resolve realizar um trabalho todo voltado com pesquisas na

**Objetivo definido**

internet, mas não qualquer pesquisa, uma pesquisa orientada pelo professor(a), que ajuda o aluno a perceber como pesquisar.

### Pesquisa Orientada na Internet

Em *WebQuests*, os alunos já sabem o que têm de fazer como tarefa final, em nosso caso é uma exposição multimídia. Em outro momento, vamos discutir sobre o conceito de multimodalidade, para que você se sinta seguro para trabalhar com esse aspecto.

A palavra mais importante para uma *WebQuest* é motivação (ABAR; BARBOSA, 2008) e para isso conto com você para que se motive e tente manter seu/sua aluno motivado para cumprir as tarefas propostas.

### Motivação

Agora, deixo algumas sugestões de leitura, caso queira se aprofundar no estudo de *WebQuests*. Bom trabalho!

ABAR, Celina A. A. P. BARBOSA, Lisete Madsen. *WebQuest um desafio para o professor – Uma solução inteligente para o uso da internet*. São Paulo: Avercamp, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. *A alma da WebQuest*. 2002. Disponível em: [http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/A\\_alma\\_da\\_Webquest.pdf](http://clিকেaprenda.uol.com.br/sg/uploads/UserFiles/File/A_alma_da_Webquest.pdf) Acesso em: 17. out. 2017.

THEISEN, Jossemar de Matos. *WebQuest como apoio para as práticas de leitura e escrita*. In: BOTTENTUI JUNIOR, João Batista (Org). *Metodologia WebQuest na educação: teoria e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Publit, 2015, p. 153 - 170.

### Teoria por trás da prática



Como a mídia influencia em nossa representação de mulher

A temática da *WebQuest* é a representação da mulher em videoclipes de músicas brasileiras, por isso discutirei brevemente a representação da mulher na mídia. Essa temática é relevante para refletir sobre a opressão por que passa a mulher em nossa sociedade, apesar de termos avançado muito, ainda não somos tratadas com igualdade (RIBEIRO, 2004).

### Opressão



É interessante que os alunos reflitam sobre a opressão feminina, visto que esse tipo de opressão costuma interagir com outros como homofobia e racismo (NAPIKOSKI; LEWIS, 2018), assim os alunos passam a refletir sobre os contextos de opressão em nossa sociedade.

A mídia costuma representar a mulher sem protagonismo (FISCHER, 2001; GUBERNIKOFF, 2009). As mulheres não costumam ter lugar de destaque em diferentes mídias como cinema, revista e também nos vídeos, o que reflete em nossa sociedade, em acharmos natural que a mulher não ocupe o protagonismo em nossa sociedade. Essa falta de protagonismo pode ser entendida como violência simbólica de gênero e é fundamental que saibamos interpretar essas representações para não nos deixar manipular e tomar como verdade certas representações (CRUZ, 2008).

Falta de protagonismo

Leituras indicadas:

CRUZ, Sabrina Uzêda. A representação da mulher na mídia: um olhar feminista sobre as propagandas de cerveja. **Revista Travessias**, v. 2, n. 2, p. 1 – 16. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2997>. Acesso em: 08 out. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos feministas**, v. 9, n.2, p. 1 – 14, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200015>. Acesso em: 01 out. 2017.

GUBERNIKOFF, Giselle. A imagem: representação da mulher no cinema. **Revista Conexão - Comunicação e Cultura**, v. 8, n. 15, p. 1 – 13, jan/jun 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/113/104>. Acesso em: 28. set. 2017.

NAPIKOSKI, Linda; LEWIS, Jone Johnson. **Oppression and women's history**, 2018. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/oppression-womens-history-definition-3528977> . Acesso em: 26. Dez. 2018.

RIBEIRO, Marislei da Silveira. **A mulher na cultura da mídia**: Discussão teórico – metodológica, 2004. Disponível em: < <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92898405521968887602335874294885491413.pdf>. Acesso em: 21. dez. 2018.

Agora, passo a discutir as tarefas de maneira detalhada. Ao longo da discussão, definiremos conceitos importantes tais como: o que entendemos por leitura, inferência, metainferência e multimodalidade.

Esse manual trata das tarefas desenvolvidas na *WebQuest* “Música para (re)pensar o papel da mulher em nossa sociedade”. Esse manual só fará sentido se acompanhado da *WebQuest*, já que os recursos necessários para a realização das tarefas estão lá. A *WebQuest* está disponível para @s alun@s no link abaixo:

<https://flaviaza1.wixsite.com/mulheremusica>

**Tarefas:**

Todas as tarefas serão divididas em pré-leitura, leitura ou objetivo de leitura e (re)leitura.

**Tarefa 1:** “Cultura, preconceito, agonia, casa, racismo, feminismo e identidade”

**Pré-leitura:**

@s alun@s farão uma lista de aspectos envolvidos com uma exposição, desde o que pode ser exposto até o planejamento, já que nessa atividade terão contato com uma exposição multimidiática que servirá de inspiração para a que faremos depois.

Nessa atividade, também pensarão no que é possível produzir para uma exposição.

**Objetivos de leitura:**

- Resumir o tipo de postagem feita na página e no blog da exposição;
- Refletir sobre as escolhas que envolvem imagem de perfil da página e produção do cartaz;
- Refletir sobre as produções e planejamento para exposição.

**(Re)leitura:**

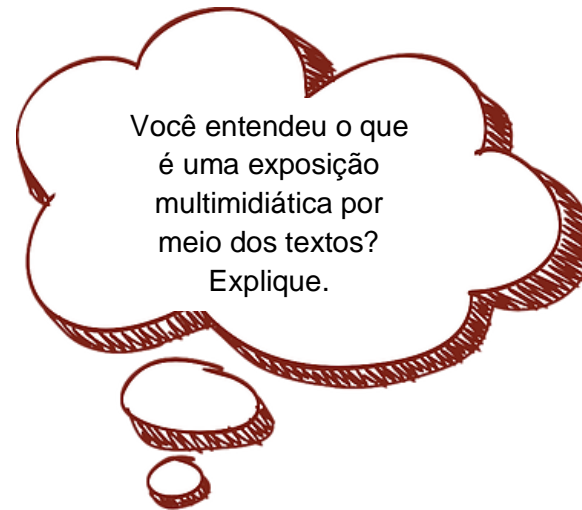
Irão discutir a relevância dos canais de divulgação e pensar em que canais usaremos.

Além disso, @s alun@s construirão um esquema em que deve constar o que já sabiam sobre exposições e o que aprenderam e julgaram pertinente para pensar em nossa exposição.

Por fim, avaliarão as escolhas dos canais de divulgação da exposição.

Produção e divulgação

## Avaliando a leitura:



## Teoria por trás da prática

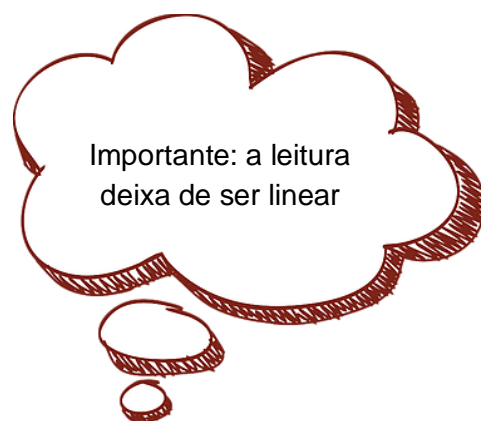


### Leitura e multimodalidade

Antes de continuarmos discutindo as tarefas, é fundamental que você, professor(a), se sinta segur@ para discutir sobre multimodalidade com seus/suas alun@s, por isso vamos discutir brevemente nosso entendimento desse conceito.

A presença de textos multimodais, ou seja, textos que aliam diferentes modalidades de texto, que vão além somente do verbal e escrito (podem incluir imagens, sons, gifs, vídeos entre outras) faz com que a forma como lemos mude. E também faz com que a sociedade espere diferentes tipos de letramentos. É importante ressaltar que textos escritos verbais também podem ser multimodais desde se considere os modos semióticos na construção de sentido, como o tamanho da fonte, por exemplo.

A leitura, até então linear, passa a ser vista de maneira diferente. O uso das tecnologias amplia as possibilidades de leitura e de produção de textos multimodais.



Textos que aliam diferentes semioses.

Abaixo, indico algumas leituras, caso queira saber mais sobre multimodalidade:

BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de Leitura de Textos Multimodais. **Revista Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: 09. set. 2017.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, AcirMário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (ORGS.) **Gêneros Textuais** : Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119 - 132.

SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **(Re)Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editora, 2008, p. 1 – 72.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Education Review**, vol. 6, n. 1, p 1 – 33, 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies\\_New%2BLondon%2BGroup.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies_New%2BLondon%2BGroup.pdf) Acesso em: 05. Nov. 2017.

**Tarefa 2:** “Giz, lousa e livro didático não cumprem o papel de representar o contexto vivenciado pelos alunos”

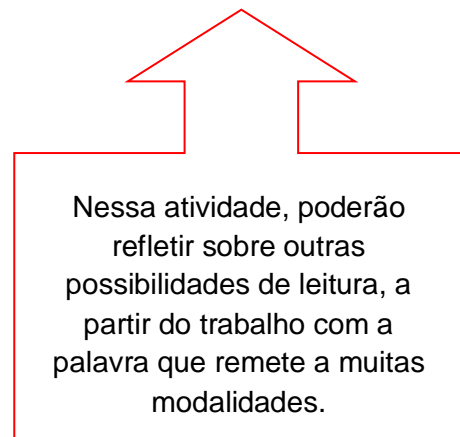
### Pré-leitura:

É o momento de conversar com @s alun@s sobre o que é possível de ler e, assim, discutir suas ideias de texto. Essa discussão é importante, para que @s alun@s ampliem suas ideias acerca de leitura e texto, caso acreditem que só é possível ler textos verbais escritos, já que nessa *WebQuest* trabalharemos com textos multimodais.

Pra você, o  
que é  
possível ler?

Aqui, é provável que @s  
alun@s entendam texto  
como escrito e verbal, mas  
é importante verificar.

Nessa atividade verão um vídeo chamado “(Texto?) Multimodal: vídeo”. Por isso também conversaremos a respeito da palavra “multimodal” para criarem hipóteses a respeito do vídeo.



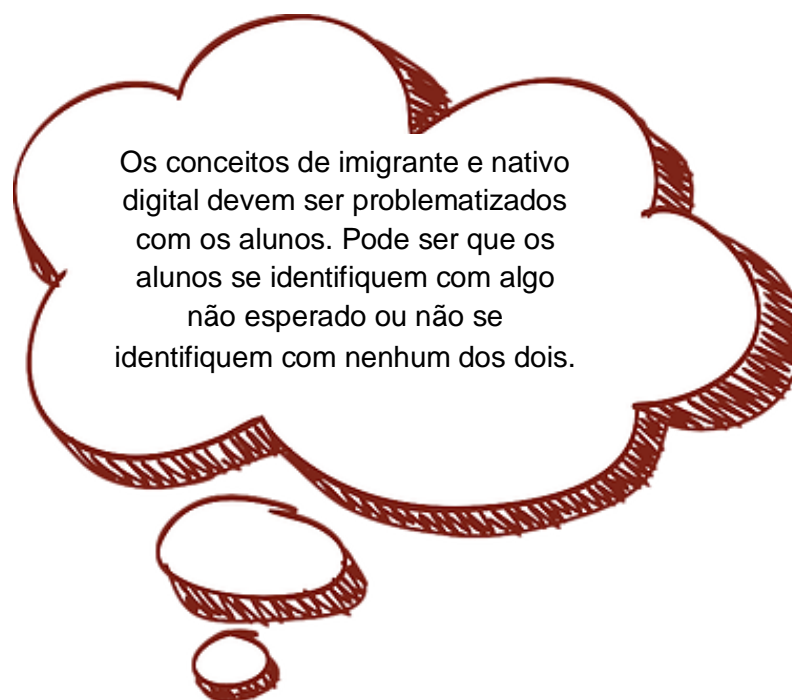
**Objetivos de leitura:**

- Perceber a quem é direcionado o vídeo por meio das pistas;
- Analisar um verbete sobre multimodalidade e aprimorá-lo.

**Leitura:**

Durante o vídeo, @professor(a) deverá fazer algumas intervenções:

- A) @s alun@s deverão responder, por escrito, a pergunta que aparece no vídeo: “Como você lê?”.
- B) @s alun@s deverão se posicionar sobre a afirmação feita no vídeo em relação aos/às professor@s não acompanharem os avanços tecnológicos.
- C) @s alun@s deverão definir o que entendem por imigrante e nativo digital.



### (Re)leitura:

Na (re)leitura retomaremos as hipóteses estabelecidas a partir do título, discutiremos se foram confirmadas ou não, assim pensaremos sobre a importância de flexibilizar hipóteses.

Iremos retomar os diferentes posicionamentos sobre a relação entre professor(a) e tecnologia, o que vai gerar um debate.

Por fim, iremos procurar um verbete sobre multimodalidade e analisá-lo. Caso achem que é possível melhorá-lo, irão dar sugestões que poderão ser submetidas ao site. A análise do verbete deve considerar a pergunta feita na pré-leitura: “o que é possível ler”.

### Avaliando a leitura:

Em todas as atividades @s alun@s deverão avaliar sua aprendizagem. Nesse caso será por meio do quadro abaixo, em que avaliarão o que pensavam ser possível ler antes e depois de ter assistido ao vídeo:

O que é possível ler?	O que é possível ler?

### Tarefa 3: “Eu hein...Nem morta”

#### Pré-leitura:

@s alun@s retomarão os parágrafos que escreveram sobre “Como você lê?” enquanto assistiam ao vídeo, assim poderemos comparar as diferentes estratégias de leitura usadas pelos alunos.

Nessa atividade, é fundamental ter uma conversa sobre contos de fadas, já que é a partir desse gênero que as inferências serão mobilizadas.

#### Objetivo de leitura:

- Refletir sobre inferências e a importância do conhecimento prévio.

#### Leitura:

É importante que @s alun@s percebam as diferenças nessa atividade, para começarem a questionar sobre a leitura de maneira única. Por isso, a próxima atividade também terá esse foco: @s alun@s completarão lacunas do texto sem título de Luís Fernando Veríssimo, para também perceber semelhanças e diferenças. Assim, @s alun@s começarão a pensar na importância do conhecimento prévio e também no que são as inferências. Além disso, é interessante perceber as aproximações, no sentido de que nem toda leitura será possível, precisa ser justificada, mas também a individualidade da leitura, por meio das diferenças.

Comparar diferenças e semelhanças na leitura

Pensar em um título requer que @ alun@ faça uma inferência global, ou seja, a partir do texto como um todo.

#### (Re)leitura:

@s alun@s criarão um título para o texto. @ professor(a) deve retomar explicitamente a importância dos conhecimentos sobre contos de fadas na construção de sentidos desse texto. Iremos comparar os títulos.

Além disso, responderão as perguntas abaixo:

Todas as respostas devem ser discutidas com os colegas.

Questão de baixo nível inferencial:

- a) O que fez com que a princesa preferisse comer o sapo a beijá-lo?

Possibilidades de resposta: espera-se que @ alun@ perceba que a princesa não ficou satisfeita com a proposta do príncipe, pode considerar suas atitudes machistas, achar que o príncipe tratou a princesa como uma empregada, pode acreditar que as princesas mudaram, também pode perceber que esse não é o príncipe ideal.

Questão de alto nível inferencial global:

- b) O que você mudaria na história para que tivesse um final diferente? Assuma primeiro o ponto de vista da princesa, em seguida pense em outra possibilidade considerando o príncipe.

Possibilidades de resposta: a princesa pode gostar da proposta do príncipe e aceitá-la, pode tentar convencê-lo de algo diferente, pode aceitar e depois tentar mudá-lo, pode não aceitar, mas mostrar o quanto sua atitude é errada para ela. Quando o foco se volta ao príncipe, ele pode repensar suas atitudes, pode decidir que ela não serve para ele, já que ele espera outro tipo de princesa.

Nessa atividade, @s alun@s não lerão nada sobre inferências, mas o professor deve discutir o papel das inferências, a partir da atividade de preenchimento de lacunas. O preenchimento deve ser problematizado, e o papel do conhecimento prévio ressaltado.

Sempre que @s alun@s tiverem de responder perguntas, discuta primeiro se são inferenciais ou não, ou seja, se precisarão fazer inferências para respondê-las. Abaixo, você descobre o que são inferências.

Importante salientar que não pretendemos esgotar as possibilidades de resposta. Sempre que @ professo@ julgar a resposta como não esperada deve conversar com @ alun@ e tentar entender as relações

**Avaliando a leitura:**

Do que foi lido, o que você reteve na memória?



## Teoria por trás da prática



Inferências, o que fica da leitura

Antes de continuar com as tarefas, vamos falar sobre inferência em leitura.

Entendemos que inferência seja um conceito fundamental para leitura, porque, assim como Kleiman (2009), acreditamos que são as inferências que fazemos enquanto lemos que retemos na memória e não o texto em si.

A inferência acontece quando criamos algo novo a partir do nosso conhecimento prévio relacionando com o conhecimento trazido pelo texto. A inferência não está só no texto ou só no leitor, mas se dá justamente nessa relação entre esses conhecimentos para criar algo inédito em relação ao texto e aos conhecimentos prévios.

Níveis das questões a partir de Vargas (2012) adaptado de Applegate; Quinn; Applegate (2002):

- Ativação do conhecimento prévio: devem ser feitas antes da leitura com o objetivo de ativar e/ou ampliar o conhecimento prévio;
- Literal: a resposta está explícita no texto;
- Inferenciais: baixo nível inferencial: a resposta está próxima do literal; alto nível inferencial: a resposta é mais complexa, não é próxima do literal e diz respeito a questões específicas; inferencial global: a resposta trata sobre o texto como um todo.

Outro conceito importante e que se relaciona com a inferência é o de metainferência.



Metainferência: É possível controlar inferências?

A metainferência tem relação com o leitor ter certo controle de seu processo inferencial, além de entender as inferências que faz. Portanto, diz respeito a entender o que são inferências e refletir sobre seu processo inferencial (DÍAZ, 2003).

Leituras indicadas:

APPLEGATE, Mary Dekonty; QUINN, Kathleen Benson; APPLEGATE, Anthony J. **Levels of thinking require by comprehension questions in informal reading inventories**, 2002. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/286604392> Acesso em: 17. dez. 2017.

DÍAZ, Mirian García de. La metainferencia en la lectura en inglés como lengua extranjera. **IV Simposio Internacional la lectura y la escritura: investigación y didáctica**. Mérida, del 19 al 21 de noviembre de 2003. Disponível em: <http://miriangarciadediaz.blogspot.com.br/2012/03/la-metainferencia-en-la-lectura-en.html> Acesso: 05. nov. 2017.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades de leitura**: livro didático, cognição e ensino. Fevereiro 2012. 287. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Programa em Pós-Graduação em Letras (Letras Vernáculas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira**: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. Junho 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

**Tarefa 4:** “O inédito e o único de cada leitura”

**Pré-leitura:**

@s alun@s devem entrar no site junipampa.info para investigarem que tipo de texto é publicado no jornal. É recomendado que você, professor(a), visite o site antes e saiba um pouco sobre o jornal.

Além disso, @s alun@s serão incentivad@s a criar hipóteses de leitura, a partir do título e da imagem do texto.

Hipóteses de leitura

**Objetivos de leitura:**

- Verificar hipóteses de leitura;
- Criar um conceito de inferências, por meio de palavras-chave.

**Leitura:**

Como @s alun@s já discutiram com @ professor(a) sobre inferências, terão de responder a pergunta feita pelo texto sobre o que é inferência. É importante salientar que as intervenções dessa tarefa são feitas durante a leitura e não somente depois do texto lido.

Em seguida devem comparar o que era inferência para outros autores e o que é para a autora do texto. Além disso, deverão dizer com qual conceito se identificam e por quê.

Devem refletir sobre a imagem, qual a relação estabelecida com o texto escrito.

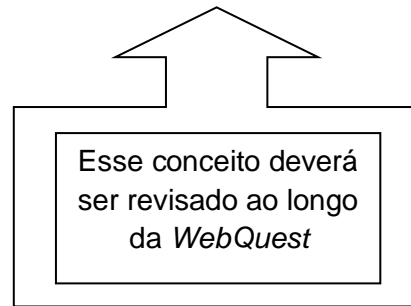
Também deverão responder qual a relação entre @ leitor(a) e o preenchimento de lacunas.

Devem tentar responder a pergunta proposta pelo texto acerca das inferências feitas por eles.

**(Re)leitura:**

Iremos retomar os textos produzidos pelo junipampa para que @s alun@s avaliem a adequação do texto lido. Para pensar na adequação devem considerar os aspectos relacionados à internet e tipo de textos publicados no jornal.

Além disso, produzirão um cartaz com palavras-chave para conceituar inferências. Na (re)leitura, também retomaremos as hipóteses de leitura, se se confirmaram ou tiveram de ser flexibilizadas.

**Avaliando a leitura:**

- Compreendi bem o texto, sem ter dificuldades.
- Compreendi bem, encontrei dificuldades, mas consegui resolvê-las. Quais foram as dificuldades encontradas?
- Não compreendi algumas partes do texto. Quais partes não compreendeu?
- Não compreendi o texto. Por quê?

Outro conceito importante para essa *WebQuest* é o de leitura, conceito que se relaciona diretamente com o de inferências.

**Teoria por trás da prática****Leitura integrativa**

A leitura é entendida por nós como um processo, não é algo pronto, é único. Cada leitor(a) constrói sua leitura enquanto lê, por meio da integração de dois *inputs*, *inputs* selecionados no texto que se integram ao nosso conhecimento prévio (VARGAS, 2017). Nesse entendimento, @ leitor(a) é visto como ativ@, como construtor(a) de sentido e não como decodificador(a). Aqui, cabe chamar a atenção para a importância do conhecimento prévio, visto que, além de ser um dos *inputs* que se integra ao texto, também contribui para a seleção de informações do texto, assim a inferência e a leitura integrativa se dão em grande parte pela existência do conhecimento prévio.



### As etapas de leitura

Aspectos que se relacionam diretamente com a leitura integrativa são as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. É fundamental que @ professor(a) respeite essas etapas e chame a atenção para suas relações. A etapa de pré-leitura será responsável pela ativação do conhecimento prévio, aspecto fundamental para as inferências feitas. Já na etapa de leitura, é fundamental que @ professor(a) chame a atenção para o objetivo de leitura, de maneira explícita, já que os objetivos orientarão as leituras. Por fim, na pós-leitura é imprescindível que @ professor(a) chame a atenção para a relação estabelecida entre conhecimento prévio durante a pré-leitura e conhecimento trazido pelo texto na leitura. A etapa de pós-leitura foi adaptada em minha pesquisa, por isso a chamo de (re)leitura. O termo pós-leitura dá uma ideia de leitura estanque, diferentemente de (re)leitura, que evidencia que não se trata de algo acabado, mas como um processo, além do fato de os alunos poderem voltar ao texto, fazendo assim releituras.

### Leituras indicadas:

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**, Paraná, v. 1, n. 27, 2007. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376> acesso em 07. set. 2017.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Leitura: Inferências e Contexto Sócio-cultural**. Dezembro 1988. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 1988. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9DWEUQ/dissertacao\\_reginaluciaperet.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9DWEUQ/dissertacao_reginaluciaperet.pdf?sequence=1) Acesso em: 25.ago. 2017.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 9, n.3, p.439 – 448, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v9n3/v9n3a11.pdf> Acesso em: 04. jul. 2017.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leituras diferentes influem na geração de inferências. **Actas Scientiarum**, v. 30, n. 2. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6001> Acesso em: 24. dez. 2017.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2008.

### Tarefa 5: “O que quer uma mulher”

#### Pré-leitura:

@s alun@s irão responder “o que quer uma mulher?” e, assim, criarão hipóteses de leitura que serão verificadas posteriormente no texto “O que quer uma mulher”, de Martha Medeiros.

Hipóteses

#### Objetivo de leitura:

- Perceber marcas de representação de homem e de mulher.

#### Leitura:

Nesse texto, assim como feito anteriormente, terão de preencher algumas lacunas.

#### (Re)leitura:

Retomaremos as hipóteses de leitura. @s alun@s terão de perceber se as hipóteses foram confirmadas ou não.

@s alun@s responderão algumas perguntas acerca do texto.

Questões de nível inferencial global:

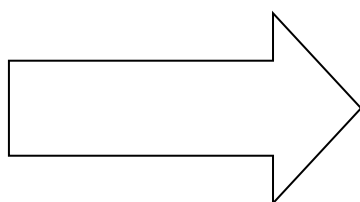
- a) Você conhece muitas mulheres que se identificam com esse texto? Tente explicar por que as mulheres que conhece se identificam ou não.

Possibilidades de resposta: Não com justificativa, atribuindo à personalidade da mulher, à criação de seus pais, ao novo momento em que vivemos, ao feminismo.

Sim, trazendo como justificativa a sociedade machista, a criação de seus pais, escolhas pessoais, a reprodução de comportamentos.

- b) O que você pensa sobre o posicionamento desse texto em relação aos homens?

Possibilidades de respostas: homens como vítimas das mulheres, já que elas esperam demais deles. Homens como príncipes ao seu modo.



Discuta se as questões são inferenciais ou não.

Não esqueça!

Depois de responder as perguntas, @s alun@s deverão procurar outros textos que tenham como temática a mulher e deverão comparar se a representação se aproxima ou se distancia do texto lido.

### Avaliando a leitura:

@s alun@s farão um resumo em que falam sobre a leitura que fizeram do texto e sobre seu entendimento.

### Tarefa 6: “Representações de mulher”

#### Pré-leitura:

Iremos discutir diferentes representações de mulher, a partir de uma pergunta.

Já vimos algumas representações de mulher, mas o que você acha disso? Se sente representada ou conhece mulheres que se identifiquem com as representações vistas?

#### Objetivos de leitura:

- Perceber representações de mulher, por meio de uma imagem;
- Ampliar o conceito do texto, percebendo que também lemos imagens.

#### (Re)leitura:

@s alun@s terão de avaliar se julgam a imagem representativa das mulheres que conhecem ou não e por quê. Devem justificar seu julgamento por meio de pistas da própria imagem.

Devem procurar uma imagem ou mais que julguem representativa(s) da mulher. Também podem desenhar ou trazer fotografias.

Além disso, devem pensar se essa imagem se relaciona com os textos lidos até agora.

Discuta o papel das inferências na escolha das imagens d@s alun@s. Afinal, eles terão de relacionar seus conhecimentos prévios sobre mulher com o texto. lido.

Construiremos um cartaz com as imagens escolhidas. Essa será a primeira produção da exposição.

Importante: o site para a busca de imagens poderá ser o pixabay, site com imagens gratuitas.  
Ainda com relação às imagens, caso @s alun@s queiram trazer fotos devem pedir autorização a quem aparece na foto.

Avaliando a leitura:

Que estratégias você usou para ler essa imagem?

**Tarefa 7:** “Música escrota que ninguém problematiza porque não é funk”

**Pré-leitura:**

A pré-leitura se dará de duas formas:

A primeira será por meio de uma conversa com @s alun@s sobre a leitura de *posts* na rede social *Facebook*.

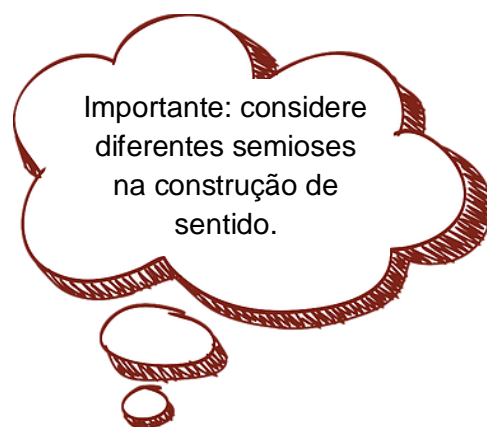
Já a segunda será por meio de uma campanha da prefeitura de São Leopoldo. Com relação à campanha “Música: uma construção de gênero”, @s alun@s só serão questionad@s se a conhecem.

**Objetivo de leitura:**

- Estabelecer relação entre post e campanha.

**(Re)leitura:**

@s alun@s devem estabelecer relação entre o post e a campanha e apresentar sua análise aos/às colegas. Para estabelecer a relação, @s alun@s devem considerar o gênero musical apontado, funk. Além disso, devem pensar em como as imagens se relacionam com as letras de músicas e com o *post* trazido.



Posicionamento

**Avaliando a leitura:**

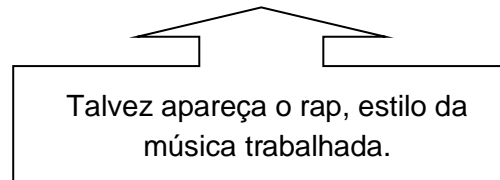
A avaliação da leitura será por meio de uma conversa, em que @s alun@s terão de falar que estratégias utilizaram para estabelecer relações entre elementos verbais e não-verbais.



### Tarefa 8: “Mamacita fala, vagabundo senta”

#### Pré-leitura:

Iremos discutir se conhecem outros estilos musicais que também sofram preconceito, assim faremos um levantamento dos principais.



Além disso, lerão uma breve biografia sobre Karol Conka, cantora do clipe que ouvirão a seguir, para posteriormente estabelecerem relações entre músicas e cantora.

#### Objetivo de leitura:

- Perceber a representação de mulher presente na música e estabelecer relações com a artista.

#### (Re)leitura:

Responderão algumas perguntas sobre o clipe como um todo. Não esqueça: sempre pergunte aos alunos se as questões são inferenciais ou não.

Questões de alto nível inferencial:

a) Como são os figurinos das mulheres do clipe, em especial o figurino da cantora? Os figurinos também ajudam a construir o sentido da música? Como? Possibilidades de resposta: os figurinos são ousados, curtos e ajudam a perceber as mulheres como livres. Os figurinos são coloridos e ajudam a entender o ritmo como alegre.

b) A maior parte do clipe se passa em um parque de diversões, consegue pensar em um motivo para isso?

Possibilidades de resposta: ela entende a vida como um parque de diversões, ela considera que os homens são seus brinquedos, já que fala para eles e está em um parque cheio de brinquedos, amplia o fato da música ser divertida.

Questões de nível inferencial global:

c) Consegue pensar em um motivo para ela escrever essa música?

Possibilidades de resposta: quer problematizar os papéis de homens e mulheres na sociedade. Quer mostrar a mulher como livre.

d) Como os homens e as mulheres são representados no clipe? Como isso ajuda a construir o sentido da música? Como seria outra representação possível? Você modificaria algo no clipe? O quê?

Possibilidades de resposta: mulheres como protagonistas e homens coadjuvantes. Mulher com poder sobre o homem. Poderia haver inversão desses papéis.

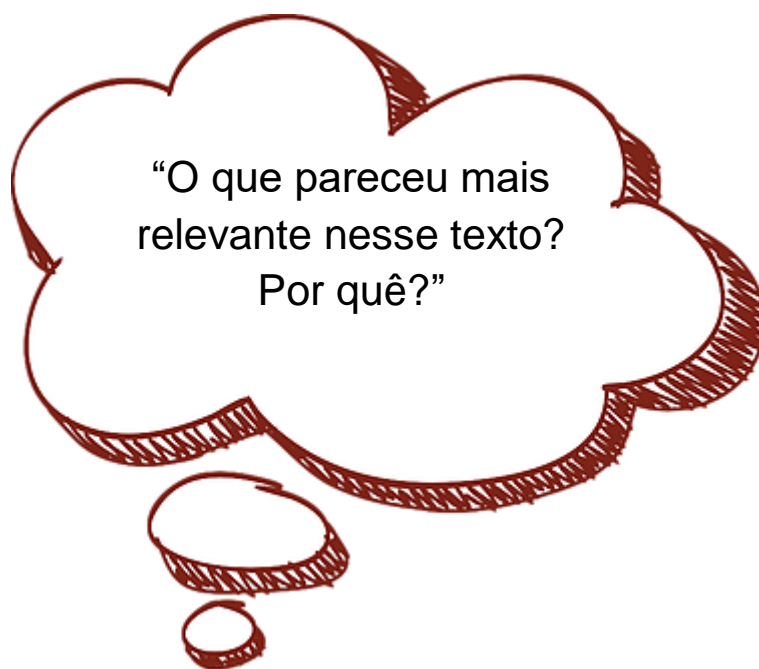
e) Qual posição na sociedade ocupa a mulher nessa música? Você concorda com essa posição? Por quê?

Possibilidades de resposta: mulher livre.

Também deverão procurar outra música da Karol Conka e pensar se a representação de mulher é parecida com “Tombei” ou não.

Além disso, deverão refletir sobre a biografia da cantora: em que medida ler a biografia da cantora contribuiu para a leitura do vídeo.

**Avaliando a leitura:**



### Tarefa 9: “Amélia que era mulher de verdade”

#### Pré-leitura:

@s alun@s irão saber um pouco acerca do contexto da época, por meio de fotos. Além disso, @s alun@s terão acesso a pequenas biografias dos autores da música, Mário Lago e Ataulfo Alves. Como a música é muito antiga, @s alun@s serão questionad@s se a conhecem ou não. Além disso, serão convidad@s a pensar sobre a representação de mulher considerando a época em que a música foi escrita.

É interessante perguntar se @s alun@s conhecem a expressão “Fulana é uma Amélia”.

#### Objetivos de leitura:

- Perceber qual é a representação de homem e de mulher por meio do vocabulário;
- Considerar o contexto da época na construção da representação da mulher.

Lembre-se de perguntar se as perguntas são inferenciais ou não.

#### (Re)leitura:

@s alun@s responderão as perguntas abaixo:

Questão de baixo nível inferencial:

a) Nessa música, o que é ser mulher de verdade? Escolha palavras que reforçam a ideia defendida na música e as explique.

Possibilidades de resposta: uma mulher de verdade é forte, batalhadora. Os alunos podem escolher palavras como “fome” para ilustrar essa mulher. Mulher submissa que aguenta muitas provações e que se deixa em segundo plano. Os alunos podem escolher a expressão “menor vaidade” para ilustrar essa mulher.

Questão de nível inferencial global:

b) As informações sobre contexto e sobre os autores te ajudaram a construir os sentidos da música? Como?

Possibilidades de resposta: as informações sobre a guerra ajudam a entender o papel da mulher nessa época, já que as mulheres começaram a trabalhar em contexto de guerra, por exemplo. Saber que Mario

Lago era comunista e, assim, acreditava na luta pela igualdade ajuda a entender o porquê de ele não se considerar mais autor da música, após as mudanças feitas por Ataulfo.

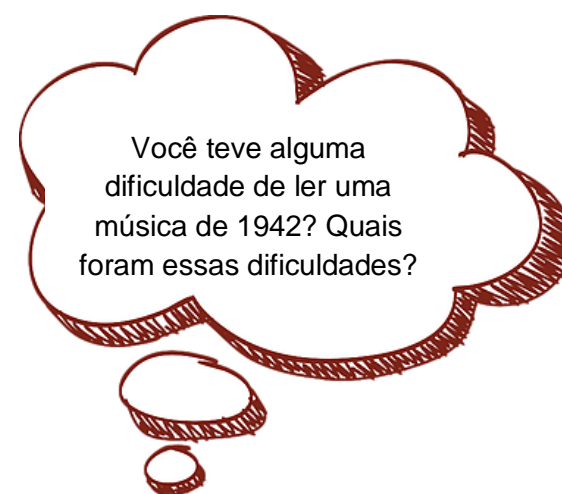
c) E para você, o que é ser mulher de verdade? Sua representação é semelhante ou diferente da música “Ai, que saudades da Amélia”? As palavras escolhidas sobre o que é para você ser mulher de verdade serão utilizadas para a construção de um cartaz.

Possibilidades de resposta: mulher que se aproxima de Amélia sendo forte e batalhadora. Mulher que se distancia de Amélia, sendo livre. Toda mulher é de verdade, independente de seus relacionamentos amorosos.

Além disso, deverão pesquisar outras músicas da época que tratem sobre mulher e comparar com a representação de mulher em “Ai, que saudades da Amélia”. A orientação é que @s alun@s escolham palavras-chave para a pesquisa, que deem conta de pesquisar músicas que tenham como temática a mulher e que sejam contemporâneas a “Ai, que saudades da Amélia”. Ao encontrar músicas, devem fazer uma tabela em que tragam a representação de mulher de “Ai, que saudades da Amélia” e da música encontrada.

Por fim, farão um cartaz com palavras-chave que para eles representará o que é ser mulher de verdade.

### Avaliando a leitura:



**Tarefa 10:** “Não pensa que me ofende ao me chamar de feminista”

### Pré-leitura:

Começaremos a leitura com uma conversa sobre paródias, se @s alun@s já ouviram ou até se já escreveram alguma.

Também ouvirão uma paródia de “Ai, que saudade da Amélia” para comparar a representação de mulher na música original e na paródia.

### Objetivos de leitura:

- Apropriar-se do gênero paródia,
- Refletir sobre a representação da mulher nas paródias ouvidas.

### (Re)leitura:

Os alunos irão comparar a música original com a paródia “Surubinha de leve” para perceber quais são as representações de mulher presentes.

Também farão uma lista com músicas em que a mulher é representada de uma forma que não concorde, músicas essas que poderiam ser parodiadas.

Além disso, irão procurar outras paródias. Nesse caso, é aconselhável que tenha relação com a temática, mas se encontrarem paródias sobre outros temas não há problema, já que essa atividade também é para refletirem sobre características do gênero.

Por fim, explicarão a frase utilizada nessa paródia “Não pense que me ofende ao me chamar de feminista”.

Possibilidades de resposta: a sociedade entende como um xingamento, mas elas não. Para as cantoras, feminista é um elogio.

É recomendado que @ professor(a) verifique se @s alun@s conhecem a música original. Caso não conheçam, é importante que tenham acesso a ela.

Além disso, farão uma lista com características de uma paródia. Também faremos um levantamento de músicas que acham ser possível parodiar devido à representação da mulher apresentada.

Características de paródias

@s alun@s deverão falar sobre o que sabiam antes e depois da leitura sobre paródias.

### Avaliando a leitura:

O que sabe sobre paródia?	O que sabe sobre paródia?

**Tarefa 11:** “E eis que de repente, ela resolve então mudar”

### Pré-leitura:

Discutirão o título da música “Desconstruindo Amélia” para que percebam a relação intertextual com “Ai, que saudades da Amélia”, assim criarão hipóteses de leitura. Os alunos serão estimulados a refletir sobre relações intertextuais que podem ser por concordância ou oposição.

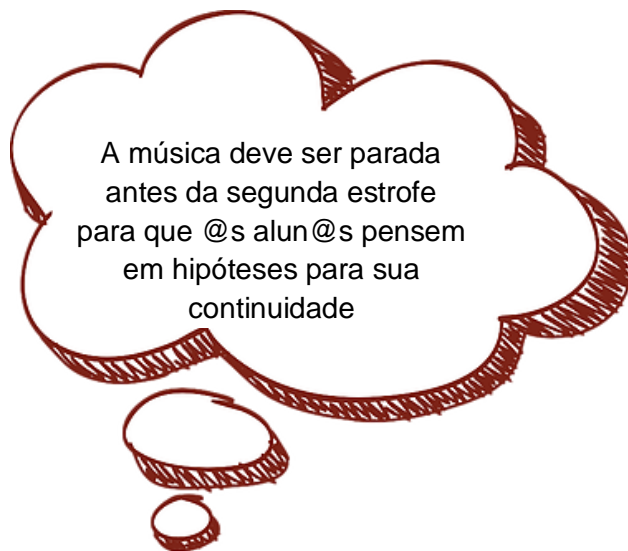
Além disso, lerão uma pequena biografia da cantora Pitty para pensar na cantora em relação ao que canta.

## Hipóteses

### Objetivos de leitura:

- Verificar hipóteses a partir do título;
- Estabelecer relação com a música “Ai, que saudades da Amélia”.

### Leitura:



As hipóteses de leitura serão verificadas assim que ouvirem o trecho que foi interrompido, para percebermos se precisaram ser flexibilizadas ou se foram confirmadas.

### (Re)leitura:

Irão responder algumas perguntas:

Questão de alto nível inferencial:

- Como a imagem da cantora no clipe auxilia nessa desconstrução? A biografia da Pitty também contribui para desconstrução ou não? Justifique.

Lembre-se de perguntar se as perguntas são inferenciais ou não.

Possibilidades de respostas: a cantora se mostra vaidosa, diferente da Amélia. A imagem da cantora é forte, diferente da Amélia. Saber que Pitty é feminista ajuda na desconstrução da Amélia, pois ela não vai defender um modelo fechado do que é ser mulher.

Questão de nível inferencial global:

b) Como o clipe ajuda a desconstruir a Amélia?

Possibilidades de respostas: As roupas, a maquiagem, inclusive a maquiagem borrada, ajudam a desconstruir Amélia. A letra também ajuda, porque começa próxima de Amélia e se afasta ao longo da música.

Iremos retomar as hipóteses a partir do título, para assim verificá-las. Além disso, deverão pesquisar outros textos que tenham relação intertextual e que tratem sobre mulher, assim poderão comparar se as relações se dão por semelhanças ou diferenças. A primeira orientação é que tentem lembrar de textos que tenham relação intertextual com outros, caso não lembrem podem consultar outras pessoas ou a internet. Ao encontrar os textos, devem comparar se as relações se dão por oposição ou semelhança.

**Avaliando a leitura:**

“Ai, que saudades da Amélia”	“Desconstruindo Amélia”
Representação de mulher	Representação de mulher
Você compreendeu o texto? Teve alguma dificuldade?	Você compreendeu o texto? Teve alguma dificuldade?

**Tarefa 12:** “‘hai’ (brincadeira, gracejo) e ‘kai’ (harmonia, realização)”

**Pré-leitura:**

Faremos uma conversa sobre haicais, se já leram algum, se conhecem ou se até já escreveram.



**Objetivo de leitura:**

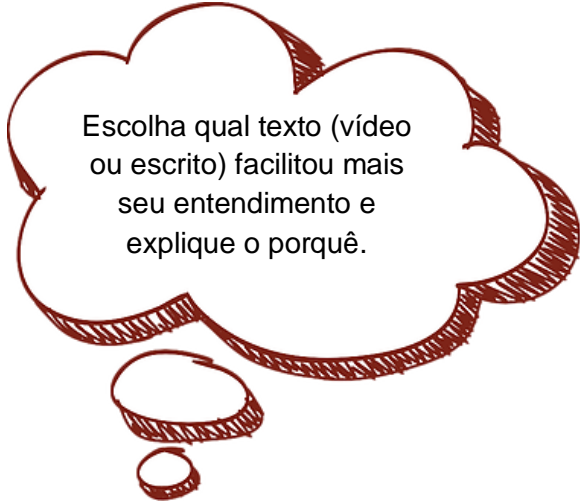
- Definir o que é fundamental para um haicai, a partir de um texto em vídeo e de um texto escrito para posterior produção.

**(Re)leitura:**

Escreverão um resumo comparativo entre texto escrito e um em vídeo sobre haicais, apontando semelhanças e diferenças.



Resumo

**Avaliando a leitura:**

Escolha qual texto (vídeo ou escrito) facilitou mais seu entendimento e explique o porquê.

**Tarefa 13:** “No cinzeiro um cigarro, manchado de batom”

**Pré-leitura:**

Iremos retomar os resumos d@s alun@s feitos na tarefa 12, para discutir o que são haicais e suas características fundamentais. Alguns alun@s lerão seus resumos e iremos comparando as ideias apresentadas, para perceber o que é mais recorrente.

**Objetivo de leitura:**

- Perceber a profundidade dos haicais apesar de muito sucintos;
- Refletir sobre a representação de mulher nos haicais.

**(Re)leitura:**

@s alun@s apresentarão as análises dos haicais lidos para compararmos. @s alun@s deverão perceber a representação de mulher no haicai que analisarem, para isso, terão de justificar os sentidos construídos por meio de pistas textuais dos haicais. Devem pensar na temática do haicai e como o tema é tratado, além das características do gênero textual.

Lembre- se de perguntar se  
as análises implicam  
construções de inferências.

**Avaliando a leitura:**

- ( ) Compreendi bem o texto, sem ter dificuldades.
- ( ) Compreendi bem, encontrei dificuldades, mas consegui resolvê-las.
- ( ) Não compreendi algumas partes do texto.
- ( ) Não compreendi o texto.

**Tarefa 14:** “A pia tá cheia de louça

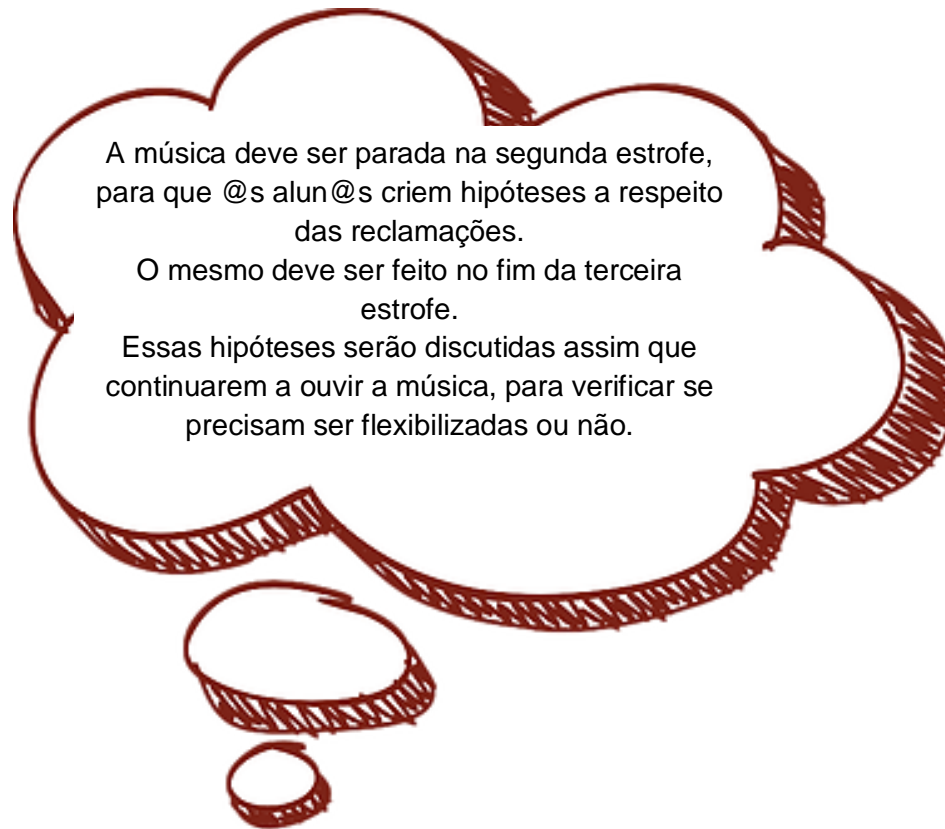
O banheiro parece que é de botequim  
A roupa toda amarrotada  
E você nem parece que gosta de mim”

**Pré-leitura:**

@s alun@s irão escrever palavras que considerem do universo feminino e masculino. Um grupo será o responsável pelo universo feminino, o outro pelo masculino. Depois de escritas as palavras, que serão misturadas, @s alun@s irão sortear uma e decidir se pertence ao universo masculino, feminino ou ambos. A escolha deve ser justificada.

**Objetivo de leitura:**

- Perceber diferenças entre representação de mulher e homem por meio do vocabulário.

**Leitura:****(Re)leitura:**

@s alun@s deverão construir duas colunas, uma que traga o vocabulário da música ligada às mulheres e outra ligada aos homens. Além disso, deverão comparar as representações de mulher de “Se eu largar o freio”, “Ai, que saudades da Amélia” e “Desconstruindo Amélia”.

Homens	Mulheres

“Se eu largar o freio”	“Ai, que saudades da Amélia”	“Desconstruindo Amélia”
Representação de mulher:	Representação de mulher:	Representação de mulher:
Você se identifica com a representação? Por quê?	Você se identifica com a representação? Por quê?	Você se identifica com a representação? Por quê?

Além da tabela, os alunos deverão responder algumas questões:

Lembre-se de perguntar se as perguntas são inferenciais ou não.

Questão de alto nível inferencial:

- a) A representação construída por vocês na pré-leitura, por meio de palavras, é parecida com a da música “Se eu largar o freio”? Sim? Não? Porquê?

Possibilidades de respostas: não, na música não há vaidade e em nossas palavras sim. Não, na música homens e mulheres ocupam espaços diferentes e nas palavras não. Sim, as palavras escolhidas são parecidas com a representação da música.

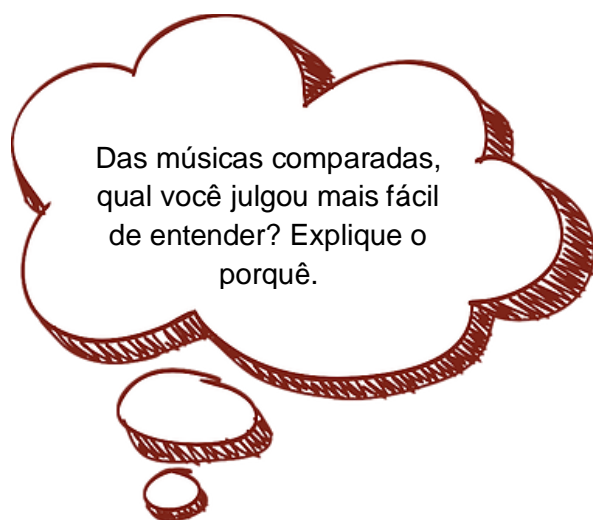
Questão de nível inferencial global:

- b) Compare as representações femininas nas músicas “Ai, que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves e Mário Lago, escrita em 1942, e “Se eu largar o freio”, de Péricles, escrita em 2013. Houve mudanças significativas nesses 71 anos? Se sim, quais? Discuta essas representações.

Possibilidades de respostas: Não, a mulher é vista como uma empregada. Não, a mulher é vista como submissa.

Revisaremos o cartaz construído a partir das palavras escolhidas para representar mulheres na tarefa 9. Esse cartaz será a segunda produção para a exposição. As palavras serão revisadas, assim @s alun@s poderão manter a palavra escolhida na pré-leitura ou alterá-la. O cartaz será construído com ajuda do site: [WWW.eument.com](http://WWW.eument.com).

### Avaliando a leitura:



### Tarefa 15: “Fechamento”

@s alun@s poderão escolher como contribuirão com a exposição multimidiática em que exporemos seus trabalhos. Poderão fazer: haicas (escrito, através de áudio e com imagens), paródia ou resposta a uma música (escrita, através de áudio e/ou vídeo), além dos cartazes com imagens e palavras que foram produzidos ao longo da *WebQuest*. Também deverão se envolver com a organização da exposição, divulgação, etc.

As produções poderão ser feitas individualmente, em duplas ou grupos, variando de acordo com as decisões e envolvimento d@s alun@s.

Sugiro que @s alun@s produzam haicas e paródias, gêneros trabalhados durante a intervenção, mas, caso queiram, podem produzir outros gêneros.

De acordo com o gênero escolhido, irão retomar as características e lerão novamente os textos trabalhados daquele gênero. Em seguida, decidirão se farão de forma escrita, audiovisual, sonora. Após a decisão, @ professor(a) acompanhará o trabalho, dando orientações para a reescrita.

@s alun@s que se envolverem com a organização e/ou divulgação da exposição deverão elaborar um plano de trabalho detalhado em que constem os passos necessários como local, logística, horários da

exposição, lançamento, divulgação, canais de divulgação, organização das produções, levantamentos das produções e autores. @ professor(a) deve acompanhar se os passos serão cumpridos.

Os critérios para as produções fazerem parte da exposição serão que estejam adequadas ao gênero textual e que tratem da temática – representação da mulher – de forma que respeitem a diversidade cultural.

### Avaliação:

Aqui você encontra a discussão das avaliações.

### 1ª Avaliação:

A primeira avaliação vem logo após cada tarefa e tem como objetivo que @s alun@s avaliem suas leituras, e, assim, percebam o que podem melhorar além de perceberem seus pontos fortes.

### 2ª avaliação:

A segunda avaliação diz respeito a sua avaliação, professor(a), e tem como objetivo que você acompanhe o processo pelo qual passam seus/suas alun@s durante a intervenção.

Na *WebQuest*, você encontra uma tabela detalhada com critérios de avaliação para cada tarefa

### 3ª avaliação:

A terceira e última avaliação se dá por meio de uma roda de conversa, que tem como objetivo que @s alun@s possam avaliar a intervenção como um todo, desde mudanças acarretadas a partir da intervenção, até o papel de cada um(a) na exposição multimidiática.

Abaixo você encontra perguntas norteadoras para a roda de conversa. A roda de conversa será uma maneira d@s alun@s se avaliarem. As perguntas funcionam como sugestão, como tudo nessa *WebQuest*. Caso julgue necessário, acrescente ou retire perguntas:

1. O que você entende por texto mudou depois das nossas aulas? Como?
2. Você sabia o que era inferência? E agora, sabe? Isso influenciou na maneira como lê?
3. Você sabe mais sobre seu processo de leitura do que sabia antes? O que descobriu?
4. Você consegue agora estabelecer seus próprios objetivos de leitura? Faz isso quando lê outros textos? Consegue lembrar de algum objetivo que estabeleceu para alguma leitura feita?
5. Consegue perceber as hipóteses que vai criando enquanto lê? Pensa em flexibilização ou confirmação de hipóteses? Isso faz diferença na sua leitura? Como?
6. Você valoriza seu conhecimento prévio em relação aos textos que lê? Costuma pensar no que já sabe sobre o texto que lê? Isso interfere na sua leitura? Como?
7. Você já tinha pensado como as mulheres são representadas em músicas? Agora está mais atento a isso? Cite algum exemplo.
8. Consegue perceber representações em outros textos? Cite algum exemplo.
9. Que gêneros textuais você descobriu ou soube mais sobre em nossas aulas?
10. Como foi participar da exposição multimidiática?
11. Considerando seu papel na exposição, o que você aprendeu?
12. Você acha que desempenhou bem seu papel? Justifique.

## APÊNDICE C - Teste Inicial

### Pré-leitura:

1. Vamos discutir o clipe da música “Vai malandra”, de Anitta. Você conhece a música? Já viu o clipe? Conte um pouco o que sabe. E sobre a Anitta o que você sabe?
2. Anitta hoje é considerada uma cantora pop, mas começou cantando funk, e o clipe de “Vai malandra” pode ser considerado um retorno ao funk. O que você sabe sobre esse ritmo?
3. Tente lembrar de algumas músicas de funk e pense em como as mulheres são representadas, geralmente, nessas músicas. Escreva aqui suas ideias.
4. O clipe se passa em uma favela. O que você sabe sobre as favelas? Como as pessoas que moram nesses lugares são vistas?
5. Antes de ler, você costuma pensar o que sabe sobre a temática pelo título ou a partir de outras pistas que já tenha?

### Leitura:

#### Objetivo de leitura:

Perceber como a mulher é representada nessa música e se essa representação é comum no funk.

Ao começar a ver o clipe, anote aqui tudo que chamar sua atenção e se relacione ao objetivo de leitura. Também anote aspectos que não compreenda.

### (Re)leitura:

6. Responda:
  - a) Como o cenário do clipe e o figurino ajudam a construir o sentido da música?
  - b) Qual a relação entre as cenas inicial e final?
  - c) Você conhecia a tradução de parte da música cantada em inglês? Como os dois trechos se relacionam com o restante da música?
  - d) Qual a representação de mulher presente nessa música? Você se identifica ou conhece mulheres que se identifiquem com essa representação? Sim, não? Por quê?



- e) Como se dá a exploração do corpo de Anitta nessa música? Como essa exploração aparece em outras músicas de funk? Qual sua opinião sobre a forma como o corpo feminino é explorado em “Vai malandra”?
- f) Como a favela é representada no clipe? O que você pensa sobre essa representação? Há aspectos em comum sobre o que você sabe sobre favelas?
- g) O clipe conta com mais dois cantores além de Anitta. Como ela é a cantora principal, tendemos a focar em sua perspectiva, em seu ponto de vista, mas para os homens que cantam ser malandra é o mesmo que para Anitta? Sim, não, por quê?
- h) A perspectiva da música tem a ver com o fato de ser cantada por uma mulher. Como seria se fosse um homem o cantor principal? Escreva sobre isso.

Avalie sua leitura:

- Compreendi bem o texto, sem ter dificuldades.
- Compreendi bem, encontrei dificuldades, mas consegui resolvê-las.
- Não compreendi algumas partes do texto.
- Não compreendi o texto.

## APÊNDICE D - Teste final

Pré-leitura:

1. Hoje vamos ver o vídeo da música “Geni e o zepelim”, de Chico Buarque. Mas antes de assistir, você sabe o que é um zepelim? Marque a alternativa correta:

Zepelim é:

- a) Um telefone
  - b) Um balão dirigível
  - c) Uma pequena cama
  - d) Uma pipa
2. Agora que sabe o que é um zepelim, tente imaginar uma hipótese para esse título: “Geni e o zepelim”. O que Geni, um nome próprio, pode ter a ver com um zepelim?
  3. E o cantor e compositor Chico Buarque você conhece? Caso não o conheça, pode procurar informações e anotar o que achar mais relevante.
  4. A música “Geni e o zepelim” foi escrita em 1978 e faz parte do álbum “Ópera do malandro”. Você conhece esse álbum? Sabia que também há uma peça de teatro escrita pelo mesmo autor com o mesmo nome? Caso não conheça ou queira saber mais, leia a crítica feita por Diego Bargas: <https://historicodomalandro.wordpress.com/>
  5. A música “Geni e o zepelim” foi escrita há 40 anos. Já que estamos pensando em representações de mulher, como será que as mulheres eram representadas nessa época?
  6. O que será que acontecia no Brasil no ano de lançamento da música? Se já sabe algo, anote aqui. Agora vamos ler um pequeno texto sobre o que acontecia no Brasil e no mundo nesse ano. Anote o que achar mais relevante, levando em consideração o que já sabe sobre “Geni e o Zepelim” ou sobre Chico Buarque. <http://contandohistoria1977.blogspot.com.br/2013/07/o-brasil-e-o-mundo-em-1978-ano-de.html>
  7. Antes de ler, você costuma pensar o que sabe sobre a temática pelo título ou outras pistas que já tenha?

Leitura:

Objetivo de leitura:

Refletir sobre como eram vistas mulheres como Geni há 40 anos e como Geni seria vista hoje em dia.

(Re)leitura:

1. Como o ritmo da música ajuda a construir seu sentido?
2. Como Geni e o Zepelim se relacionam na música? A relação que você imaginou antes de ouvir a música se confirmou? Por quê?
3. Qual a relação entre a capa, o título do álbum e a música “Geni e o zepelim”?



4. Será que a ideia de malandragem é a mesma presente na música “Vai malandra” de Anitta? Justifique sua resposta.
5. Como a voz do povo é representada nessa música?
6. Por que você acha que Geni é considerada maldita no início da música, passa a ser bendita e volta a ser considerada maldita?
7. Que representação de mulher aparece nessa música? Que pistas te fazem pensar nessa representação? Você se identifica ou conhece mulheres que se identificam com essa representação?
8. A postura e imagem de Chico Buarque ajudam a construir os sentidos do texto? Como?
9. Como o cenário, cores e iluminação ajudam na construção dos sentidos da música?

10. As câmeras alteram seu foco entre músicos e cantor, consegue pensar em uma possibilidade para isso acontecer.
11. A música é cantada e narrada do ponto de vista masculino. Como acha que seria essa música narrada do ponto de vista de uma mulher?
12. Vamos inverter a história? A Geni era vista de certa forma pelo povo, mas e como será que Geni via o povo?
13. A partir do que você já sabia ou do que leu recentemente sobre o período em que a música foi escrita e sobre Chico Buarque, é possível pensar sobre a crítica que há na música. Que crítica é essa?
14. A música é feita de oposições. Explique tais oposições por meio dos personagens. Em um primeiro grupo estão: o nego torto, os errantes, os retirantes, entre outros; no segundo: o prefeito, o bispo e o banqueiro. O segundo grupo é composto por pessoas com prestígio. Essas pessoas ainda têm o mesmo prestígio e autoridade 40 anos depois? O que você pensa sobre essas relações de poder que envolvem as pessoas?

Avalie sua leitura:

- Compreendi bem o texto, sem ter dificuldades.
- Compreendi bem, encontrei dificuldades, mas consegui resolvê-las. Quais foram as dificuldades encontradas?
- Não compreendi algumas partes do texto. Quais partes não compreendeu?
- Não compreendi o texto. Por quê?