

AS MÍDIAS NO ENSINO DA LEITURA

Rejane Croharé DANIA
Universidade do Estado de Santa Catarina
rcd@ced.ufsc.br
Ana Claudia de SOUZA
Universidade Federal de Santa Catarina
anacs3@gmail.com

Resumo: Um dos grandes desafios diante do qual a escola de educação básica brasileira se encontra é o ensino da leitura, justamente uma de suas funções prioritárias, que não vem sendo devidamente contemplada, conforme se observa nos próprios espaços escolares e no desempenho dos estudantes em avaliações (inter)nacionais, tais como SAEB, ENEM, INAF e PISA. Considerando esta demanda que a escola e a sociedade nos apresentam atualmente e a crescente variedade de mídias ativamente utilizadas no cotidiano, este breve relato do grupo temático “As mídias no ensino da leitura” objetiva demonstrar e discutir possibilidades de (re)inserção de diferentes mídias, a exemplo do cinema, do computador, da internet e do próprio livro, no ensino e no aprimoramento das competências em leitura da linguagem verbal escrita. Os quadros teóricos contemplados estão circunscritos em propostas teórico-analíticas, metodológicas e/ou em resultados de pesquisas desenvolvidas com base em estudos psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos e aplicados, voltados à leitura na educação básica.

Palavras-chave: leitura; mídias; ensino; educação básica.

1. Contexto da pesquisa e proposição do grupo temático

Entendendo, conforme Koch (2006), que o conceito de texto, fundamental a quaisquer discussões acerca da aprendizagem e dos usos da leitura, é dependente das concepções que se tenham de língua e de sujeito, assumimos, neste Grupo Temático, que o texto não se caracteriza apenas por ser um produto da representação mental das intenções de um autor em determinado contexto e circunstância, tampouco se restringe à função comunicativa da linguagem. Considerando os sujeitos como atores sociais, o texto passa a ser visto como o lugar de interação, e os sujeitos como interlocutores ativos que no texto se constituem e produzem sentidos. Tal perspectiva de texto, que assume possibilidades para além daquilo que o verbo pode propiciar, tem implicações nas concepções de leitura. É a partir dela que compreendemos a atividade leitora como um processo em que sentidos são construídos a partir do texto e do leitor em contexto de contato significativo mobilizado por este, mas incitado por aquele.

Neste breve relato que visa apresentar os aspectos centrais do Grupo Temático “As mídias no ensino da leitura” que propusemos para este II Seminário Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, discutiremos, à luz de estudos psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos e aplicados, os conceitos norteados da perspectiva de leitura, ensino e mídias assumida e apresentaremos propostas teóricas e metodológicas acerca de possibilidades de ensino da leitura a partir de contextos midiáticos e multimodais diversos e diferenciados.

O elemento que provocou a proposição desta discussão é decorrente do estado dos índices de leitura do país, os quais vêm sendo apontados como insuficientes por avaliações de desempenho, de distribuição de renda e de políticas públicas educacionais. Consideramos na base desta discussão informações trazidas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) - INEP/MEC, pelo INAF (Indicador de

Alfabetismo Funcional) – Instituto Paulo Montenegro, e pelo PISA (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) – OCED. Os dados indicam que, apesar de haver ampla circulação e disseminação de textos propiciada pelos avanços das novas tecnologias da informação, a condição e as possibilidades de leitura não se têm mostrado capazes de acompanhar tal incessante e ininterrupto processo. O que temos visto é que, por mais que se difundam textos, ainda lemos pouco e mal.

2. Leitura, texto e mídias: conceitos norteadores

Mesmo que os sujeitos e os textos se constituam em espaços e tempos sociais, assumimos aqui a atividade de leitura como ato individual, que ocorre na mente do leitor ao se deparar com o material escrito, de natureza fundamentalmente visual, em diferentes suportes, o que demanda conhecimento do sistema e da organização textual escrita. Ler envolve, portanto, para além da decodificação do sistema de escrita, a produção de sentidos; isto é, inicia-se a partir de um *input* visual e se encerra com possíveis sentidos produzidos a partir do material lido em contato com os conhecimentos e experiências prévias do leitor, segundo objetivos e situação de cada evento de leitura. Conforme Scliar-Cabral e Souza (2011, p. 186):

A leitura requer que se realizem operações sobre a superfície do texto, nas entrelinhas bem como na relação do texto com o entorno, seja quanto às condições e objetivos de sua produção, seja com relação à sua inserção no meio de circulação. Portanto, ainda que a leitura faça parte do domínio de recepção de linguagem, trata-se de tarefa complexa, ativa e multifacetada.

Somente com o reconhecimento das letras e dos valores atribuídos aos grafemas se inicia a leitura (decodificação), mas é preciso chegar à compreensão e interpretação do texto e à decorrente ampliação e aprofundamento de novos conhecimentos para que se tenha leitura efetivamente. Isso quer dizer que, embora ler implique necessariamente a decodificação — processo característico e específico da leitura —, decodificar não é suficiente (MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004). Há leitura quando há produção de sentidos relevantes e adequados ao texto, ao contexto e à situação. Cabe à escola a tarefa nada fácil de participar da ampliação dos esquemas cognitivos, conhecimentos armazenados na memória, principalmente por meio de atividades de leitura, que assumem também diferentes funções sociais nas dimensões em que seu uso seja demandado.

O processamento em leitura é uma tarefa multifacetada, pois, mesmo antes de o leitor se deparar com o texto escrito, é motivado pelos seus interesses e objetivos que o levam a escolher este ou aquele material para atender a situação de uso. Para melhor compreender o que envolve o processamento em leitura, apresentamos a seguir um breve resumo das variáveis envolvidas, conforme proposto por Scliar-Cabral e Souza (2011):

- (1) motivação, interesse e propósitos: definem qual texto e como será lido;
- (2) pré-leitura: determina a seleção do esquema mental, conhecimento internalizado empregado para a atribuição de sentido às palavras e ao texto, por exemplo, títulos, orelha de livro, sinopses;
- (3) movimento ocular: possibilita, pelas fixações e sacadas, o fatiamento das orações;
- (4) reconhecimento dos traços das letras e sua articulação: permite a percepção da combinação de linhas e curvas que compõem os grafemas, uma ou duas letras no português, associados aos valores sonoros e identificação do vocábulo;
- (5) busca lexical: propicia a identificação vocabular no léxico mental em sua forma fonológica;

- (6) identificação da significação básica: possibilita, pelo processamento nos neurônios da memória semântica, o acesso à significação básica contextualmente relevante;
- (7) construção de sentidos: não sendo a significação básica suficiente para atender os diferentes sentidos em diferentes textos, o leitor cruza as informações armazenadas em sua memória com as novas propostas pelo texto construindo um processo de inferenciação;
- (8) inferenciação e recuperação de conhecimento prévio: permitem que sejam acessadas premissas a partir das quais se pode alcançar uma conclusão;
- (9) produção do sentido das frases e do texto: possibilita, pela atribuição de sentidos às palavras e pela articulação dos sentidos intra e interfrasal, o acesso e a produção de sentidos textuais;
- (10) avaliação do texto: decorre das etapas já descritas, incluindo o posicionamento crítico;
- (11) retenção: incorpora os conhecimentos adquiridos na leitura de um texto à memória, de forma estruturada;
- (12) avaliação do processo de leitura: permite, ao longo do processamento, que o leitor retome partes do texto para que não incorra em perdas de possibilidades de produção de sentidos plausíveis e relevantes.

É imprescindível destacar que o processamento em leitura brevemente apresentado vislumbra que, na dimensão individual, o sujeito amplie seu conhecimento e seus esquemas cognitivos, o que pode permitir que avance para uma dimensão de inserção social e ampliação dos espaços de circulação e ação. Isso significa dizer que a leitura não se restringe à dimensão individual, cognitiva de indivíduo — ainda que seja individual como atividade de processamento —, mas propicia o trânsito em uma sociedade centrada em atividades de leitura e de escrita.

Na dimensão individual, portanto, ler é um conjunto de competências e conhecimentos linguísticos e psicolinguísticos que se estendem desde a decodificação até a capacidade de compreensão e interpretação de textos, o que significa assumir que aquele que somente decodifica não avança na competência leitora. Na dimensão social, ler converge para as formas de interação, atitudes e competências (cognitivas e discursivas) que asseguram ao indivíduo um determinado estado ou condição de participação social em sociedades grafocêntricas.

Para melhor refinar este quadro conceitual, sob a perspectiva individual, parece difícil circunscrever o letramento/alfabetismo em virtude das competências envolvidas, isto é, ler e escrever. Estas duas competências distintas envolvem processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, tem-se conceituado, equivocadamente, letramento desconsiderando as diferenças e semelhanças entre o ler e escrever. Sob a perspectiva individual, conforme já detalhado, somam-se as atividades cognitivas e metacognitivas associadas aos diferentes gêneros textuais e suportes que igualmente demandam esforços diferenciados.

Socialmente, o letramento/alfabetismo não é apenas um estado ou condição. É, sobretudo, uma prática social que se traduz pelo que as pessoas conseguem efetivamente fazer com as competências de ler e escrever e que relação se estabelece entre estas competências e o valor social a elas atribuído. Na literatura, podemos encontrar dois pontos de vista para analisar o letramento sob a dimensão social (cf. DANIA, 2007).

Segundo a versão fraca das relações entre letramento, sociedade e cultura, os conhecimentos de leitura e escrita não estão dissociados de seus usos. Dessa forma, o letramento/alfabetismo é caracterizado em função das habilidades de leitura e de escrita consideradas necessárias para que o indivíduo funcione em demandas sociais ligadas a elas. Advém desta definição o termo funcional, empregado em alfabetismo funcional ou

alfabetização funcional. Tal ênfase na funcionalidade tem como premissa a definição da UNESCO de 1978, que introduziu o termo em “alfabetizado funcional”, de enfoque declaradamente social. Depreende-se desta proposta que funcional adquire caráter e valor pragmático e também de sobrevivência, o que significa promover o progresso individual e social. Tem-se como premissa o impacto positivo que as habilidades de leitura e de escrita promovem na e pela sociedade. Dependente do “funcionar” adequadamente, dada a imprecisão do termo, pode-se afirmar que de fato o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita é responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas dos indivíduos. Em um segundo momento, percebem-se os efeitos de tal aprendizagem para atender demandas sociais. Não o inverso, embora isso possa acontecer. A pressão social pode levar o indivíduo a desenvolver tais habilidades para funcionar em determinado contexto social, por exemplo, no trabalho: ler e compreender um determinado manual de instruções e praticar este conhecimento em atividades onde se faça necessário (cf. UNESCO, 1978).

Oposta a esta abordagem, a versão forte defende que as habilidades de leitura e de escrita não são vistas ou tidas como neutras, pois não estão limitadas ao uso social, sendo um conjunto de práticas socialmente construídas e desenvolvidas, delimitadas por uma visão ampliada destes usos, isto é, reforçam e/ou questionam tradições, padrões, valores, relações de poder presentes em diferentes esferas sociais, destacadamente presentes nos trabalhos de Street (1984). Segundo o autor, o modelo “ideológico” do letramento assume significados políticos e ideológicos; portanto, o letramento não pode ser apartado desses significados nem ser considerado um fenômeno “autônomo”. O conceito defendido por este autor depende de como a leitura e a escrita são gestadas por um grupo de indivíduos: o quê, como, quando e por quê ler e escrever.

Mesmo estando de acordo com o que defende Street, não se pode negar que há uma dimensão social baseada no valor pragmático do letramento, e há também uma força engendradora socialmente que transmite valores, crenças, tradições perpetuadas e mantidas pela leitura e pela escrita. Encontramos em Soares (2003, p.38) reflexões acerca de diferentes perspectivas de análise do letramento baseadas na “diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura”, entre as quais estão as perspectivas histórica, antropológica, sociológica e educacional. Graff (1994) dedica-se à dimensão histórica das possibilidades de acesso à escrita e seus efeitos correlacionados ao progresso econômico, à mobilidade social e aos indicadores relacionados a atitudes modernas. O foco do trabalho deste autor está mais na crítica à relação de causa e efeito entre níveis de instrução e trabalho, ligada a variáveis como gênero e etnia, do que à alfabetização ou ao grau de escolaridade. Graff aponta para a não linearidade entre alfabetização e desenvolvimento econômico.

Para efeito deste artigo interessam a leitura, o texto e as mídias, respectivamente, nas dimensões individual e social do letramento e nas dimensões de artefato cultural com foco no aspecto de ferramenta e de texto como elemento constitutivo aberto à multimodalidade voltada ao ensino.

Podemos definir os meios de comunicação social como todas as tecnologias de mídia, isto é, os livros, os jornais, o rádio, a televisão, a internet e as redes sociais, por exemplo, que são usados para comunicação de massa. Percebe-se que, ao longo do curso do século XX, houve um exponencial crescimento e expansão capilar dos meios de comunicação em decorrência do progresso científico e tecnológico. É fato que os meios, além de veicular informações, são também objetos tecnológicos com os quais o usuário interage, haja vista o efeito das redes sociais na atualidade, por exemplo. O avanço da tecnologia permitiu reduzir o custo do objeto final: computadores, *notebooks*, *Ipod*, *Ipad*, MP3, telefones celulares etc., que são utilizados como ferramentas de comunicação e/ou interação social.

As ferramentas das mídias sociais são sistemas *online* projetados para permitir a interação, a criação e o compartilhamento de informações entre os usuários por meio de diferentes formatos integrando áudio, imagens, vídeos e texto escrito. Podemos citar como exemplo de mídias sociais *Blogs* (publicações editoriais independentes); *Wikipedia* ((hiper)textos de produção coletiva, contínua e pública); *Google Groups* (grupos de endereços de email); *MySpace* (rede social), *Facebook* (rede social), *YouTube* (rede de compartilhamento de materiais audiovisuais); *Twitter* (rede social), dentre outros.

Cabe esclarecer que não assumimos cultura como patrimônio acumulado pela humanidade, mas a compreendemos como produtos e formas de vida que caracterizam as sociedades. Dessa forma, a mídia impressa, como artefato cultural, cria significados que representam e instauram identidades sígnicas, conforme aponta Hall (1997). Ao mencionar representação, não buscamos construir correspondência ao real, verdadeiro, mas a produção de significados em permanente processo de construção e de recomposição social. Falar, portanto, na perspectiva dos estudos culturais significa dizer que não estamos limitados a uma forma de representar o mundo.

É o que pretendemos demonstrar nos trabalhos descritos a seguir, os quais, buscando responder as questões abaixo formuladas, constituem o Grupo Temático aqui fundamentado “As mídias no ensino da leitura: O que se constitui em texto? Quais as possibilidades de leitura? Quais as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes ao trabalho docente diante da concepção de sujeito, linguagem, letramento e leitura? Como o texto multimodal, enquanto artefato cultural, propicia produções de sentido e qual a sua relação com o escrito?”

Conforme cunhado pelo cientista alemão Helmholtz (Quintana, 2012), o termo “modalidade” se refere a categorias sensoriais: auditiva, visual, olfativa, tátil etc., na tentativa de explicar fenômenos naturais. A interação entre pessoas tem um caráter multimodal que envolve inúmeros elementos empregados para a construção de sentidos, pois os interlocutores podem usar diferentes modalidades para atingir seus fins comunicativos: abanar a cabeça sinalizando negativa e dizer a palavra “não” são redundantes, suprimindo, porém, ambiguidades, por exemplo. Sob o ponto de vista das ciências da linguagem, o termo multimodal assume a coocorrência de diferentes modos semióticos de representação e/ou comunicação, verbal (oral ou escrita), visual, gestual, sonora etc. Podemos, portanto, dizer que os discursos multimodais são aqueles em que diferentes modos semióticos se juntam para possibilitar a produção de sentidos. Nas palavras de Kress e Van Leeuwen (2001, p.4)

Queremos esboçar uma teoria multimodal da comunicação baseada, não em ideias que expliquem naturalmente as características das modalidades semióticas comparando canais sensoriais e modos semióticos, mas em uma análise das especificidades e características comuns das modalidades semióticas considerando sua produção social, cultural e histórica.

Sob a ótica da semiótica social, o signo seria o resultado da ação deliberada do seu produtor; a significação, processo ativo de interpretação, também atribui poderes ao leitor em relação ao texto produzido: o mesmo texto pode gerar diferentes significados para diferentes leitores, tendo em vista que os signos estão relacionados às convenções sociais e às experiências pessoais de cada leitor. Assim, um determinado signo, tema ou assunto será mais facilmente compreendido por alguns leitores do que outros, em determinadas circunstâncias.

Para Kress e Van Leeuwen (op. cit), multimodalidade é o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico. Segundo os autores, as modalidades combinadas reforçam uma a outra quando combinadas. O texto multimodal não se caracteriza como tal apenas porque contém imagens, gráficos, tabelas etc. Em um ambiente virtual, o texto, o suporte, a tela, as cores compõem a multimodalidade e demandam letramento em

leitura, pois os sujeitos, leitores e escritores na cibercultura, estão lidando com espaços multimodais característicos de nossas práticas sociais pós-modernas.

3. Leitura, texto e mídias: perspectivas teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem

Os onze trabalhos aqui resumidos e problematizados têm como eixo articulador a leitura (limites e possibilidades) e o uso de recursos tecnológicos para o seu ensino e aprendizagem em ambientes de educação presencial e virtual. Em nenhum momento, assumimos que as mídias substituem as práticas pedagógicas. Defendemos, na proposição do Grupo Temático aqui apresentado, a posição de coexistência, de coarticulação dos textos em diferentes gêneros em suporte impresso, audiovisual e aqueles disponibilizados no ambiente virtual.

O projeto de ensino “O mundo de Sofia: romance da história da Filosofia”, proposto como comunicação oral de Rejane Croharé Dania (na condição de professora supervisora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa), foi desenvolvido em 2009 em uma escola pública de Florianópolis, SC, como atividade da disciplina de Prática de Ensino II, do Curso de Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O tema de inspiração filosófica possibilitou aos alunos o exercício da compreensão e do questionamento sobre o mundo através da exibição de episódios do filme “O mundo de Sofia”. Para estudar o período histórico retratado nesta obra foi empregada uma abordagem ampla que pudesse abranger música, pintura, arquitetura, vestuário, decoração, escultura pertencentes à época. Posteriormente, o Quinhentismo foi trabalhado a partir da identificação das referências do descobrimento do Brasil e de duas de suas manifestações básicas: a literatura de informação e a literatura jesuítica ou catequética. Tal abordagem permitiu incluir o estudo de gêneros textuais (sinopse e relato): a Carta de Caminha, documento histórico que marca descoberta do nosso país pelos portugueses; a História de Fernão Lopes; a música Monte Castelo de Renato Russo, o que permitiu construir intertextualidade e o entrecruzamento de temas transversais, tais como a filosofia, a história e a religião, despertando o interesse dos estudantes para a leitura do livro “O Mundo de Sofia”. Nesse sentido, foram também contempladas outras mídias, pois o computador e a apresentação do filme já mencionado foram ferramentas importantes para construir um percurso de intertextualidade e de maior compreensão da obra de Jostein Gaarder, por meio do incentivo e do aprimoramento da leitura permitida pelo cruzamento dos gêneros textuais estudados e pelos temas abordados.

O trabalho intitulado “O processamento em leitura de texto cinematográfico legendado”, proposto por Ana Cláudia de Souza, focaliza aspectos cognitivos, visualizados como fundamentais à produção de sentidos. O propósito é discutir a relevância e a complexidade implicadas na leitura de legendas, que se constituem como paratextos dependentes dos demais elementos (não) linguísticos do texto ao qual a legenda está vinculada. Contemplar, em propostas de ensino e aprendizagem da leitura, obra cinematográfica estrangeira que tenha sido traduzida por meio da legendação, envolve, além da competência geral em leitura da língua materna, a competência em leitura de fragmento textual exposto em tempo limitado conforme a sincronização com as demais linguagens fílmicas, e ainda a condição de simultaneamente processar, de modo ativo e quiçá consciente, o conjunto de linguagens que se transformam em elementos constitutivos da tão complexa arte cinematográfica. Teoricamente, discutem-se questões relativas à atividade tradutória e à técnica de legendação, à leitura e à memória de trabalho, construto mental responsável pela percepção, manutenção, processamento e manipulação dos estímulos nos processos de compreensão da linguagem. Na perspectiva do espectador-leitor, as informações imagéticas, sonoras e linguísticas coocorrem e competem no processo de produção de sentidos. Cabe a

cada espectador administrar as diversas tarefas cognitivas coocorrentes, em espaço e tempo limitados e pré-determinados, com vistas à elaboração de representação possível da obra cinematográfica contemplada. Sob a ótica aqui assumida, a legendação, intimamente ligada à distribuição das obras, aproxima o espectador do texto cinematográfico, ainda que se constitua em elemento que dificulta o processamento e exige maior controle de atenção.

A comunicação “Os limites e as possibilidades do uso dos recursos tecnológicos para o ensino da leitura”, de Silvane Daminelli, apresenta uma síntese da tese de doutoramento da autora que se encontra em fase de elaboração e qualificação. Na pesquisa, baseada nos resultados obtidos na investigação de mestrado da mesma autora (2010), considera-se que as conquistas tecnológicas facilitam e propiciam o ensino e a aprendizagem da leitura. O foco reside nas possibilidades e potencialidades de textos de natureza audiovisual, nomeadamente os textos fílmicos legendados, na participação em programas e projetos que visem ao aprimoramento das competências leitoras. A pesquisadora defende que, na maioria das vezes, a resistência a obras legendadas é fruto do baixo nível em leitura e ainda que o emprego inadequado de obras cinematográficas no contexto escolar vem contribuindo para a sua rejeição em sala de aula. Se, por um lado, há estudantes que apresentam dificuldades para ler legendas e, portanto, para assistir a obras legendadas dado o insuficiente nível de competência em leitura, por outro, há também professores que se encontram em igual situação e são convidados a implementar projetos de leitura. Essas constatações impulsionaram a autora a desenvolver e propor estratégias metodológicas (não didáticas) e procedimentos que viabilizem o uso de filmes legendados em sala de aula, de modo a promover o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura.

Ainda no universo textual cinematográfico, a autora Lara Maringoni Guimarães propõe a comunicação “Espectador, leitor, tempo e espaço: o abril despedaçado de Ismael Kadaré e de Walter Salles”. São consideradas na pesquisa questões relativas à leitura na tradução do romance albanês *Abril Despedaçado*, de Ismail Kadaré (1982/2006), para a modalidade intersemiótica cinematográfica, em uma obra brasileira homônima, dirigida por Walter Salles (2001) — roteiro de Salles, Machado e Ainouz. O foco da análise recai sobre a tradução, ou seja, a película, discutindo de que forma o leitor do texto escrito atua como criador do seu próprio texto no evento de leitura. A autora busca, ainda, discutir o papel do espectador que é também leitor da obra cinematográfica, ou seja, de que forma ele é retirado do seu papel de criador — ocupado, *a priori*, pelo diretor do filme — e passa a desempenhar outra função, talvez de agregador, co-criador ou, ainda, novo criador de sentidos e textos. A autora se propõe, também, a questionar o quão letrada cinematograficamente é a sociedade em que vivemos, defendendo que, em princípio, um bom leitor não é necessariamente um bom espectador, ainda que a competência em leitura pareça potencializar os diálogos com obras fílmicas.

A pesquisa “Projeto de Criação artística: a prática de leitura e a produção textual a partir de um estudo comparativo dos contos de fada e do cinema”, desenvolvida por Danilo Corrêa Pinto, busca mostrar e refletir sobre uma proposta de ensino que engloba a prática de leitura e a produção textual narrativa. Parte do pressuposto de que o estudo comparativo entre textos literários e sua adaptação midiática possibilita mais adequada compreensão, pelos estudantes, das características constitutivas de uma narrativa. Além disso, o autor argumenta que esta prática também pode levar o estudante a entender processos de intertextualidade. A pesquisa fundamenta-se em teorias pertinentes para o diálogo entre as produções literárias e fílmicas, como os estudos em interartes, definições literárias sobre a narrativa, a adaptação e a paródia. Para a realização do projeto, foram selecionados o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, e o filme *Deu a louca na Chapeuzinho*, dirigido por Cory Edwards, Todd Edwards e Tony Leech.

O trabalho “Texto escrito e compreensão”, de autoria de Nair Rodrigues Resende, mostra que um dos principais problemas encontrados em sala de aula por professores, sejam os de língua materna ou estrangeira, ou de qualquer outra disciplina curricular, é a dificuldade que os estudantes têm de compreender o que leem. A autora apresenta dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), do ano de 2009, apontando que 7% da população do Brasil entre 15 e 64 anos de idade é considerada analfabeta plena, e 20% possuem apenas rudimentos de alfabetização, não alcançando sequer o alfabetismo funcional. Com base nestes dados e na discussão travada teórica e metodologicamente, defende que o ensino de leitura nas escolas brasileiras não é satisfatório. Esta proposta de pesquisa e discussão objetiva apresentar meios, a partir de investigações no campo teórico, que promovam a aprendizagem da leitura de sorte que os estudantes atinjam níveis plenos de alfabetização. De modo geral, a proposta é levar os estudantes a lerem textos com intuito de buscar neles os elementos textuais que lhes conferem legibilidade e que propiciam a adequada compreensão e interpretação textual. Embora se assuma que a leitura é dependente da relação que o leitor estabelece com o texto, o alvo desta pesquisa é o texto em si e seus elementos constitutivos que possibilitam a elaboração da trama textual com vistas à produção de sentido.

Andressa da Costa Farias apresenta a comunicação “A leitura e uso das mídias em ambientes virtuais de aprendizagem”, salientando o quão importante é o desenvolvimento e o aprimoramento da competência em leitura a fim de se obterem condições de interação e aprendizagem por meio de ambientes virtuais. Os chamados ambientes virtuais de aprendizagem são um recurso utilizado em larga escala na modalidade de educação a distância, que já se consolida como política pública educacional através da Universidade Aberta do Brasil em parceria com diversas outras universidades e instituições de ensino no país. A autora parte do princípio de que os textos publicados em ambientes virtuais de aprendizagem são efetivamente hipertextos e, como tais, englobam os mais diversos recursos midiáticos, entre os quais vídeos, videoaulas, videoconferências, animações, áudios etc. Ressalta que o suporte de publicação digital requer o uso coerente de mídias para atingir o propósito almejado do texto em contexto de EaD, envolvendo interação, mediação e aprendizado.

O trabalho intitulado “O ensino da leitura numa sociedade midiática e imagética: lições do Design Gráfico”, de autoria de Cristiane Seimetz Rodrigues, defende que é impraticável pensar no exercício da comunicação sem considerar os veículos que a midiaticizam. A autora problematiza, a partir da experiência docente com a disciplina de Comunicação e Expressão do Curso de Design Gráfico da Faculdade SATIC/Criciúma, de que forma experiências com textos cuja organização e linguagem ultrapassam os limites do verbo e da prosa contínua interferem nos aspectos instrucionais para o desenvolvimento do letramento de indivíduos já plenamente alfabetizados, os quais se espera encontrar a partir do final do ensino fundamental obrigatório. Cristiane Seimetz propõe um estudo exploratório partindo de evidências de que textos curtos, descontínuos e de natureza multimodal (englobando o verbo) estão mais propensos à aceitação do leitor em geral — talvez por isso sejam tão explorados pelos veículos de comunicações e informação que atingem a grandes e diversificados públicos —, o que pode propiciar a motivação dos indivíduos à leitura e também participar de processos de ensino e aprendizagem efetivos. Incessantemente, filmes, *outdoors*, *folders*, jornais, anúncios publicitários, *sites* etc. sinalizam uma convergência entre linguagem verbal e linguagem não verbal. Nesse cenário, a ascensão da imagem-figura como importante mecanismo na construção de textos traz à tona questões que não podem ser ignoradas no ensino da leitura.

A comunicação “Novos olhares sobre o texto híbrido da mídia impressa e suas contribuições no ensino da escrita e leitura”, de autoria de Welisson Marques, fundamentada na Análise do Discurso de Linha Francesa, pretende discutir a importância de se explorar o

não-verbal (especialmente a imagem) como meio de compreensão/interpretação de diferentes textos, em especial de artigos de opinião publicados por diferentes veículos midiáticos, e como esse olhar favorece novas compreensões acerca desses materiais significantes. A pesquisa trata, ainda, de discutir a problemática de como as contribuições advindas da Semiologia Histórica cuja noção foi cunhada por J.J.Courtine na década de 1980 na França possibilita ampliar a dimensão não-verbal, especialmente ao se considerar que o discurso sobre política veiculado na mídia explora constantemente o rosto e o corpo do *homo politicus*. Desse modo, muito além dos signos semiológicos, os sinais e indícios dessas materialidades corroboram os processos de significação de tais discursos. Assim, no jogo ideológico e conflitante entre sujeitos do discurso, em especial quando se tem o discurso político em pauta, o autor defende ser necessário trabalhar essas questões nos espaços e tempos de sala de aula com vistas à formação de aprendizes críticos e capazes de interpretar as eternas relações de poder inerentes a qualquer prática discursiva. Para a análise, será considerado um artigo publicado pela revista *Veja* no período eleitoral para o pleito presidencial em 2010, observando como tais questões teórico-metodológicas, se exploradas, alteram os sentidos das análises.

“A discursividade jornalística no ensino da leitura” é o título da comunicação proposta por Leila Maria Franco, cuja ênfase aponta que o uso de produtos da mídia como material de leitura tem sido bastante frequente na sala de aula. Por entender a leitura como atividade essencial a qualquer área do conhecimento, uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural, a autora considera importante discutir aspectos da discursividade jornalística, tomando a leitura como “um ato de afirmação e de defesa”, “instrumento de participação social”, de tomada de posição, de questionamento e crítica, já que o movimento de desvelar os sentidos inscritos nessa discursividade permite a emergência do ser leitor. Assumindo essa perspectiva, e também a partir da orientação teórica da Análise do Discurso de Linha Francesa, o estudo objetiva analisar a discursividade jornalística acerca do Programa Bolsa Família, com base em corpus constituído por 60 artigos jornalísticos, veiculados em três jornais: Folha de São Paulo, Estado de Minas, O Globo, entre janeiro de 2003 e janeiro de 2010. No que compete à escola, defende que seu papel é oportunizar o diálogo do estudante com a palavra, e, nesse caso específico, o diálogo com a discursividade jornalística, preparando-o para atuar como cidadão-leitor, de cuja formação os meios de comunicação fazem parte.

Por fim, a pesquisa intitulada “Interpretação e tradução: abordagem teórica e pedagógica”, desenvolvida por Fábio Júlio Pereira Briks, apresenta a tradução como uma competência interpretativa de natureza cognitiva a ser ensinada e aprendida, a despeito de envolver o intermédio comunicativo entre diferentes línguas, defendendo que o conceito de tradução está fortemente atrelado ao de interpretação. Assim, não apenas traduzir é interpretar, mas interpretar é traduzir, em um processo que não prevê possibilidades de reversibilidade. Tal como propõe Antunes (2007, p.2), “a tradução existe devido à necessidade de tornar compreensível o incompreensível, de permitir aceder a um conteúdo que se encontra num registro diferente de quem o lê”.

Referências

ANTUNES, S. I .V. *Sobre tradução e comunicação*. 2007. Disponível em: <[http://www.webdpix.com/translation Comunic.pdf](http://www.webdpix.com/translation_Comunic.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2012.

DAMINELLI, S. *A contribuição de filmes legendados para o ensino da leitura*. 97 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2010.

DANIA, R. C. *Professora, eu não sei ler!:* uma contribuição para minimizar a produção de analfabetos funcionais. 285 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2007.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização:* reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALL, S. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade.* Tradução de T.T. da Silva e G.Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication.* London: Arnold, 2001.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Linguagem e cérebro humano.* Porto Alegre: Artmed, 2004. p.53-69.

QUINTANA, H. G. *O Designer Gráfico: um comunicador multimodal.* Disponível em: <<http://dc390.4shared.com/doc/dyVGjR1X/preview.html>>. Acesso em 07 mai. 2012.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento.* São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, A. C. de; OTTO, C; FARIAS, A. C. (Org.). *A escola contemporânea: uma necessária reinvenção.* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p.171-193.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNESCO. *Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.* Paris: Unesco, 1978.