



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO INÁCIO

APRENDIZAGEM DA LEITURA A PARTIR DE MATERIAL MULTIMODAL
VISANDO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

São Cristóvão – SE

2016

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO INÁCIO

**APRENDIZAGEM DA LEITURA A PARTIR DE MATERIAL MULTIMODAL
VISANDO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção de título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teoria de linguagem e Ensino

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelin de Azevedo

São Cristóvão – SE

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Inácio, Adriana da Silva Araújo

I35a Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal
visando à construção de sentido / Adriana da Silva Araújo
Inácio ; orientadora Isabel Cristina Michelan de Azevedo.–
São Cristóvão, SE, 2016.
72 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) –
Universidade Federal de Sergipe, 2016.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Compreensão na leitura.
3. Jogos no ensino da língua portuguesa. 4. Análise
linguística. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient. II.
Título.

CDU 808



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

Ata de Defesa

Aos sete dias de dezembro de dois mil e dezesseis, às oito horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **ADRIANA DA SILVA ARAÚJO INÁCIO**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão. O trabalho é intitulado **APRENDIZAGEM DA LEITURA A PARTIR DE MATERIAIS MULTIMODAIS VISANDO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo**, o avaliador externo, **Prof. Dr. Jose Mario Aleluia Oliveira**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou a mestranda a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição do examinador externo e da examinadora externa, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para a mestranda. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela :

- ☒ APROVAÇÃO
☐ APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVAÇÃO

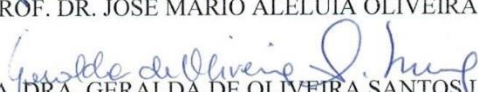
Parecer:

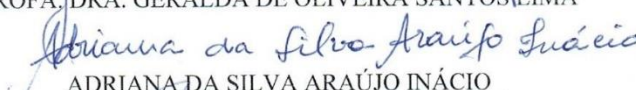
O trabalho está bem escrito, é coerente com a proposta do Profletras e atende todas as exigências acadêmicas de um trabalho de finalização de um curso de Mestrado.

Em nada mais tendo a tratar, eu Rômulo Bastos Dantas, secretário, lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada por todos.


PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO


PROF. DR. JOSE MARIO ALELUIA OLIVEIRA


PROFA. DRA. GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA


ADRIANA DA SILVA ARAÚJO INÁCIO


RÔMULO BASTOS DANTAS

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo equilíbrio que Ele estabelece na minha vida; por apaziguar meu coração nos momentos de aflição; pelos anjos mortais que coloca à minha disposição nos momentos que preciso.

Aos meus pais, José Araújo e Albertina da Silva Araújo, pelo AMOR; pelas palavras de incentivo que me motivaram a concluir mais uma etapa da minha formação acadêmica.

Ao meu marido, Cledson, por ter vivido o mestrado comigo, sendo sempre companheiro.

Aos meus irmãos e às minhas irmãs, pelo carinho e pela FORÇA.

Aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas, pelos momentos de alegria e de descontração que eles sempre me proporcionam.

Ao meu sogro, Cícero Inácio, e à minha sogra, Terezinha, pelo cuidado.

Aos meus cunhados e às minhas cunhadas, pelo incentivo.

À minha cunhada, Clécia; e ao meu cunhado, Ednilson, pelo carinho e pela assistência prestada no momento que mais precisei.

Aos meus amigos Vanderlaine, Josival, Helena, Haylly Lorena, pela FORÇA que me deram durante o mestrado, principalmente nos momentos difíceis.

À Leilane Ramos, à Francis, à Sílvia e a Gil, pelo consolo...

Aos companheiros mestrandos, pelo convívio, pelas experiências compartilhadas durante o curso.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo, pelos conhecimentos e pelas orientações partilhados, que me fizeram enxergar outras possibilidades de ensino da Língua Portuguesa; pelo consolo, pelas palavras de incentivo que me motivaram a concluir este estudo.

Aos professores do Profletras, pela orientação e pelos conhecimentos partilhados.

Ao secretário do Profletras, Rômulo, pelas palavras de apoio e pelos serviços prestados aos mestrandos.

À CAPES, pelo financiamento disponibilizado ao desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos diretores, Marli (CEDL) e Roque Hudson (CEPNM), pela compreensão.

Às coordenadoras, Edilene, Maria José e Ana; e aos funcionários da secretaria do CEPNM, pelo apoio durante a realização das atividades da pesquisa.

Aos professores do CEPNM, pela alegria contagiante e pelo incentivo.

Aos estudantes do CEPNM, extensivo aos pais, pelo compromisso que assumiram durante a aplicação do estudo.

A todos os discentes, pelos quais tenho respeito e nos quais me motivo a aperfeiçoar, constantemente, minha prática pedagógica.

A todos que torceram por mim.

INÁCIO, Adriana da Silva Araújo. **Aprendizagem da Leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido**. 2016. 72f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2016.

RESUMO

Esta dissertação toma como ponto de partida o fato de o processo de construção de sentido nos textos multimodais envolver a contribuição de códigos verbais e não verbais, que se integram em ação colaborativa para estabelecer comunicação. Assim, elementos explícitos/implícitos integram a composição textual em arranjos significativos materializados em textos que são (re)criados pelo sujeito leitor. É importante destacar que esse processo depende do repertório de conhecimentos que envolve saberes linguísticos, discursivos e imagéticos. Por essa razão, optamos por desenvolver o letramento dos estudantes na linguagem verbo-visual visando ao aprimoramento da competência leitora e do pensamento reflexivo de estudantes do 9º ano do ensino fundamental com os quais trabalhamos em uma escola pública de Aracaju. Para atingir tal escopo, desenvolvemos o jogo digital *Na Trilha dos sentidos*, direcionado à construção de sentido a partir dos gêneros *tira* e *anúncio publicitário*, ambos de natureza multimodal. Apoiamo-nos nas teorias linguísticas sociointeracionistas associadas à concepção de gênero de Marcuschi (2008); recorremos a Koch (2006, 2015) para discutir a concepção de *retomada* pela anáfora pronominal; buscamos em Kleiman (2000) as bases para uma concepção de leitura; partimos de Cavalcante e Custódio (2010) para definirmos o conceito de texto e em Bakhtin/Volochinov (1998 [1929]) para o de contexto discursivo e dialogismo; Kress e Leeuwen (2006) possibilitaram-nos organizar os estudos dos recursos visuais, entre os quais destacamos a *saliência* e o *enquadre*; além de utilizarmos as ideias de Fialho (2005) para funcionalidade do jogo didático como recurso auxiliar, motivacional no processo da aprendizagem. O trabalho realizado seguiu os princípios da pesquisa-ação educacional, conforme Tripp (2005), que a define como uma estratégia de desenvolvimento de professores que visam a aprimorar as estratégias de ensino que utilizam e, conseqüentemente, as aprendizagens dos estudantes. Esse aporte teórico contribuiu para a elaboração das atividades do jogo criado pela pesquisadora. Constatamos a partir da aplicação do jogo e análise dos resultados que a utilização desse tipo de recurso didático promoveu o envolvimento dos estudantes com os conteúdos estudados, resultando em uma maior compreensão de materiais nos quais aspectos linguísticos, discursivos e imagéticos colaboram para a constituição de um único texto verbo-visual. Também notamos o aprimoramento da interpretação de sentidos a partir de inferências construídas por meio de análise combinada de diferentes recursos de linguagem. Embora com alcance limitado, por estar restrito a uma única turma, esta pesquisa possibilita sugerir que haja o incremento de práticas pedagógicas com materiais multimodais apoiadas em jogos, pois colaboram com a ampliação das capacidades de compreensão dos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: Compreensão de textos. Multimodalidade. Elementos linguístico-discursivo-imagéticos. Processo de ensino-aprendizagem. Jogo didático.

INÁCIO, Adriana da Silva Araújo. **Learning how to read from multimodal material aiming at building meaning**. 2016. 72f. Dissertation (Professional Master's degree in Letters – Concentration Field: Languages and Literacy) - Federal University in Sergipe. Post-Graduation in Letters Programme, São Cristóvão, 2016.

ABSTRACT

This dissertation takes as a starting point the fact that the process of constructing meanings in multimodal texts involves the contribution of verbal and non-verbal codes, which integrate themselves in a collaborative action in order to establish communication. Therefore, explicit/implicit elements add up to the textual composition in meaningful arrangements materialized into texts (re)created by the reading subject. It is important to highlight that this process depends on the reader's repertoire which involves linguistics, discourse and image knowledge. For this reason, we have chosen to develop a group of 9th grade students with whom I work at a public school in Aracaju verbal and visual language literacy aiming to improve their reading competence and reflexive thinking. For the purpose of achieving such scope, we have developed the digital game *Na Trilha dos sentidos*, directed into building meanings from *strips* and *publicity ads*, both multimodal kinds of texts. We have been supported by the social interactionist linguistic theories related to the conception of genre by Marcuschi (2008); we have resorted to Koch (2006, 2015) to debate the concept of *resumption* by the pronominal anaphora; we have sought the basis for a concept of reading in Kleiman (2000); we have read Cavalcante e Custódio (2010) for the concept of text and Bakhtin/Volochinov (1998 [1929]) for information about the discursive context and dialogism; Kress e Van Leeuwen (1996) have made it possible for us to organize the visual resources studies, among which we stress *salience* and *framing*; besides using Fialho's ideas (2005) for the pedagogic game as an auxiliary resource functionality, a motivation in the learning process. The study followed the principles of the educational action research, defined by Tripp (2005) as a strategy for developing teachers who aim at enhancing their teaching practices and, consequently, their students' learning. This theoretical input has contributed for the elaboration of the tasks in the game created by researcher. We have observed, from the application and outcomes analysis, that using this pedagogic resource has led to students' involvement with contents, resulting in a broader comprehension of materials in which linguistic, discursive and imagetic aspects have collaborated in the constitution of a single verbal and visual text. We have also noticed the enhancement of the interpretation of meanings from inferences built by means of diverse language resources combined analysis. In spite of its limited reach, as it was restricted to only one group of students, this research suggests that the use of pedagogic practices with multimodal materials based in games should be increased, as it collaborates with the enlargement of the elementary school students' comprehension ability.

Key words: Text comprehension. Multimodality. Linguistic discursive and imagetic Elements. Teaching and Learning Process. Pedagogic game.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tira retirada da Folha de S.Paulo (26.12.2011).....	22
Figura 2 – Anúncio publicitário referente a um tipo de adoçante	24
Figura 3 - Questão 1 da Primeira fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	34
Figura 4 - Questão 2 da Primeira fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	35
Figura 5 - Questão 3 da Primeira fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	36
Figura 6 - Questão 4 da Primeira fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	37
Figura 7 - Questão 1 da Segunda fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	38
Figura 8 - Questão 2 da Segunda fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	39
Figura 9 - Questão 3 da Segunda fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	40
Figura 10 - Questão 4 da Segunda fase do Jogo <i>Na trilha dos sentidos</i>	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre ideias de Koch e Cavalcante/Custódio.....	12
Quadro 2 - Cuidados ao levar um jogo para a sala de aula	27
Quadro 3 - Ações didáticas preliminares à aplicação do jogo <i>Na Trilha dos Sentidos</i>	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rendimento no pré-teste	46
Tabela 2 – Rendimento no quiz.....	47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	A Leitura como atividade interativa	19
2.2	A construção de sentido numa perspectiva linguístico-discursivo-imagética nos gêneros multimodais: <i>tira</i> e <i>anúncio publicitário</i>	20
2.3	A funcionalidade do jogo como recurso pedagógico: o caso do <i>quiz</i> digital	25
3	M ETODOLOGIA	29
3.1	Pesquisa-ação e prática docente.....	29
3.2	Contexto escolar e sujeitos da pesquisa.....	29
3.3	Seleção dos gêneros	30
3.4	Trabalho pedagógico direcionado ao letramento dos discentes do 9º ano do ensino fundamental	31
3.4.1	Primeira etapa	31
3.4.2	Segunda etapa	32
3.4.2.1	Aulas preparatórias	32
3.4.2.2	O jogo	33
☐	Propostas da primeira fase	34
☐	Propostas da segunda fase	38
☐	Enquete	43
4	ANÁLISE DE DADOS	45
4.1	Resultados da aplicação do pré-teste.....	45
4.2	Resultados da aplicação do <i>quiz</i> digital Na <i>trilha dos sentidos</i>	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	52
	ANEXOS	54
☐	O jogo – Tutorial (Profletras)	54

☐ Pré-teste	60
☐ Atividade preparatória	64
☐ Tabela que consta o número de acertos no pré-teste	68
☐ Tabela que consta o número de acertos no jogo	69
☐ Amostra da enquête	70

1 INTRODUÇÃO

A leitura de textos didáticos, de poemas, de legendas e de outros gêneros requer do sujeito leitor (doravante SL)¹ conhecimentos variados para a construção de sentido. Nesse processo, ele recorre a informações que se encontram armazenadas na sua memória, adquiridas mediante interação com instituições sociais, como a família, a escola e a igreja. Assim, textos de natureza verbal ou não verbal têm suas ideias (re)construídas a partir do conhecimento linguístico, interacional, enciclopédico ou de mundo que o SL possui. A respeito disso, Kleiman (2000, p. 13) defende que a utilização desses diversos níveis de conhecimento, os quais interagem entre si, faz a leitura ser considerada um processo interativo.

Diante dessas considerações, julgamos importante destacar a noção de texto que adotamos neste estudo. Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80) o define como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Isso significa dizer que, segundo Marcuschi (2008, p. 80), o texto é uma conexão entre elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos; os quais se encontram associados a aspectos não linguísticos (imagem, som), no caso dos textos multimodais; sendo sempre interativo e, portanto, resultado de um processo colaborativo, de um processo em que há coautorias em vários níveis. Queremos salientar também que o texto se compõe de “elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade” para gerar sentido; ou seja, as múltiplas semioses e seus sistemas exercem uma função direcionada à construção de sentido que será mobilizada no momento da leitura.

Entendendo o texto enquanto evento comunicativo no qual ações de diversas naturezas o constituem, levou-nos a perceber sua complexa constituição. Ele é resultado de uma articulação organizada, lógica, que demanda do SL a decodificação do código verbal e não verbal, o levantamento de hipóteses, a validação ou descarte de informações, a associação entre elementos da superfície do texto com informações extratextuais, consulta a informações provenientes de experiências sociais para construção de ideias. É nesse campo que o SL inicia

¹ Adotamos a expressão “sujeito leitor” para destacar que assumimos aqui a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual o sujeito se constrói na e pela linguagem, sendo constituído pela relação do eu com o outro (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1998, [1929], p.113).

o processo de inferência. Segundo Koch (1997, p.70), a inferência corresponde aos mecanismos utilizados pelo SL para estabelecer uma relação entre elementos explícitos e implícitos do texto. Ela surge da necessidade do conhecimento de mundo do leitor (ouvinte).

Tratar da aprendizagem da leitura implica, então, considerar esses mecanismos e forma como concebemos o texto. Sendo assim, assumimos para este estudo a perspectiva de Cavalcante e Custódio (2010, p. 56) sobre a materialidade textual, por reconhecermos não ser constituída, exclusivamente, pela linguagem verbal, mas também pela não verbal. As referidas autoras defendem um olhar multimodal (que inclui a interação entre código escrito e código imagético) sobre as estratégias textuais e discursivas. Partindo de Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 80), elas conceituam texto como “evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construção de sentidos”; e fazem uma paráfrase² em relação à definição proposta anteriormente por Koch (2004) com o propósito de incluir o elemento não verbal; como veremos, a seguir, no quadro comparativo que elaboramos.

Quadro 1 – Comparação entre ideias de Koch e Cavalcante/Custódio

Koch (2004, p. 32-33 apud CAVALCANTE E CUSTÓDIO, 2010, p. 58)
Na concepção (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (grifos da autora).
Cavalcante e Custódio (2010, p. 64)
A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Esse olhar multimodal, para nós, torna o conceito de texto completo, tendo em vista que não exclui a contribuição de códigos não verbais na composição do sentido. Apontar para

² As alterações feitas pelas autoras estão entre colchetes.

“outras manifestações das estratégias textual-discursivas que vão além dos consensos” (CAVALCANTE e CUSTÓDIO, 2010, p. 56) implica, por exemplo, compreender como o código imagético atua como referente do código verbal, numa relação anafórica, gerando sentido. Julgamos que introduzir essa abordagem na sala de aula pode ter valor, porque possibilita aos estudantes diferentes oportunidades para a ampliação de seu repertório de informações, requisito essencial para compreensão textual.

Atestamos pela nossa prática pedagógica que os textos multimodais, que apresentam dois ou mais modos de representação na sua composição (palavras e imagens, por exemplo), principalmente em livros didáticos, são utilizados como pretexto para tratar de questões gramaticais, as quais ainda permanecem como prioridade. As questões de natureza linguística encontram-se ancoradas mais no código verbal do que na relação discursiva e verbo-visual. Assim, trouxemos para esse estudo uma proposta didática lúdica, com textos multimodais, cujo foco está voltado para a construção de sentido a partir dos aspectos linguísticos, relacionados ao léxico e à *retomada* pela anáfora pronominal (estratégia de referenciação textual); dos aspectos discursivos, relacionados aos contextos de uso da língua – às condições de produção, recepção e interpretação; dos aspectos multimodais, associados aos recursos visuais em integração com o código verbal.

É importante destacarmos que os autores citados estão apoiados nas teorias linguísticas sociointeracionistas, e que estamos tomando para este estudo a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentido apoiada na interação autor-texto-leitor, proposta pela concepção interacional e dialógica da língua. Segundo Leffa (1996, p. 24), ler é um fenômeno interacional porque “trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto”.

Nesse processo, a coerência textual vai sendo construída de forma interacional. Segundo Koch (2014, p.52), “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. ” Ela é resultado da soma de fatores de natureza cognitiva, situacional, sociocultural construída pelos interlocutores em situação dialógica, interacional.

Apoiados nesse contexto, discorreremos a seguir sobre o fator motivador que nos levou ao desenvolvimento da pesquisa bem como os objetivos que pretendemos alcançar.

O contato dos discentes com textos multimodais faz parte da nossa realidade pedagógica. Desenvolvemos na sala de aula atividades didáticas que propõem análises dos recursos verbais e visuais. No entanto, temos constatado que as atividades didáticas, apostiladas ou do livro didático, têm sido alvo de resistência nas três turmas de 9º ano, A, B, C, turno matutino, do CEPNM, localizado no município de Aracaju-SE, no qual ministramos aulas de Língua Portuguesa. Esse comportamento tem resultado no baixo nível de compreensão leitora, representado por interpretações equivocadas ou limitadas.

Partindo desta realidade e dos conhecimentos adquiridos pelas teorias supracitadas, tivemos despertado o interesse em aprofundar o trabalho com os aspectos linguístico-discursivos e linguístico-imagéticos na tentativa de ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes. Optamos por elaborar um recurso lúdico, atrativo, que motivasse o discente a se envolver com os conteúdos didáticos e que o auxiliasse no aprimoramento da compreensão leitora, uma atividade que depende da estrutura cognitiva; da estrutura de conhecimento, que envolve experiências vividas, as informações partilhadas, os critérios por meio dos quais categorizamos o mundo (os objetos, pessoas, eventos); do processamento discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido.

Assim, começamos a utilizar diferentes recursos pedagógicos lúdicos – dramatização, contação de histórias, jogo didático – que pudessem despertar mais interesse dos estudantes do que os tradicionais recursos: apostilas, atividades de aferição de conteúdo, fichamentos, etc. Durante a pesquisa, descobrimos que, segundo Fialho (2005, p.1), a aplicação de jogos na sala de aula fascina o indivíduo e o motiva a conhecer os caminhos necessários para chegar à finalização. Então, apoiamo-nos nessa perspectiva para desenvolver um recurso didático lúdico atendendo à proposta do Profletras – que “busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula” (BRASIL, 2015) – na qual o mestrando precisa desenvolver uma ferramenta pedagógica fundamentada em teorias científicas e que contribua de alguma forma para a melhoria da educação pública.

Pensamos, assim, em apresentar aos discentes um jogo de perguntas e respostas (*quiz*), digital, em uma sequência ordenada, com efeitos visuais e sonoros para atraí-los, visando fomentar o diálogo com os conteúdos direcionados à construção de sentido. Antes de elaborarmos as propostas do *quiz*, buscamos fundamentação nos autores que compõem o aporte teórico desta pesquisa; a saber: Bakhtin e Volochinov (1998[1929]) permitiram-nos conceber o discurso como processo dialógico; em Marcuschi (2008) compreendemos a concepção de gênero textual; Koch (2006, 2015) nos apoiou na compreensão das estratégias

de referenciação textual, particularmente em relação à *retomada* pela anáfora pronominal; e Kress e Leeuwen (1996) possibilitaram nosso entendimento sobre os recursos visuais, *saliência e enquadre*.

Como estamos com o olhar voltado para a ampliação da compreensão leitora, consultamos também, pelo Portal do Inep, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, 9º ano, do Ensino Fundamental II, da Prova Brasil (2011). Por meio dessa busca, pudemos selecionar, dentre os *Tópicos* relacionados às habilidades dos estudantes, os *Descritores* de competência que poderiam estar associados a cada proposta do jogo. Diferentes aspectos foram abordados no *quiz* com base nos seguintes descritores:

- Tópico I (Procedimentos de leitura): D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita no texto.
- Tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador da compreensão do texto): D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.) – material multimodal.
- Tópico IV (Coerência e Coesão no Processamento do Texto): D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
- Tópico V (Relação entre recursos expressivos e efeito de sentido): D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Nesse contexto, elaboramos nosso recurso didático: *Na trilha dos sentidos*, um jogo digital, arquivo interativo audiovisual, produzido por meio de ferramentas disponíveis no programa *Microsoft® Office PowerPoint*, versão 2010, para ser aplicado no 9ºano A do ensino fundamental, turma selecionada mediante sorteio entre as três com as quais trabalho. Optamos por esse método seletivo, porque entendemos ser mais democrático, tendo em vista que não favorece nem discrimina. Esse recurso lúdico, motivacional, é composto por textos multimodais – segundo Kress e Leeuwen (1996), textos cuja composição apresenta mais de um código semiótico (constitutivo de dois ou mais modos de representação linguística: palavra e imagem). *A tira* e o *anúncio publicitário* foram os gêneros que selecionamos para embasar as atividades, uma vez que ambos são facilmente encontrados nos livros didáticos com os quais temos trabalhado. De composição verbo-visual, esses gêneros são acessíveis ao

público que compôs a amostra, possuindo uma linguagem simples, o que nos possibilitou lançar desafios de outra natureza aos sujeitos participantes: interpretar os aspectos linguístico-discursivo-imagéticos no processo de construção de sentido.

No decorrer da pesquisa, o objetivo geral do estudo esteve direcionado a despertar no discente o interesse pela leitura, por isso decidimos promover a interação dos estudantes com os conteúdos didáticos multimodais, visando ampliar o repertório de conhecimentos e formar leitores proficientes. Com a meta de alcançar esse objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: avaliar a funcionalidade do gênero *tira* e *anúncio publicitário* (numa perspectiva linguística, discursiva e imagética) para o aprimoramento da compreensão leitora e produzir um jogo que possa favorecer a interlocução entre o estudante e as diferentes semioses.

A opção pela configuração digital – arquivo interativo constituído por sons, cores, imagens, ícones, hiperlinks; enfim, por recursos audiovisuais, como as estrelas que emitiam som motivacional a cada acerto; as imagens das tiras e anúncios publicitários; a configuração em *Microsoft® Office Powerpoint*; – levou os participantes a responderem as propostas com motivação. Durante esse processo, eles preencheram uma folha-gabarito e somaram as pontuações conquistadas pelos acertos; assim, puderam acompanhar a evolução das aprendizagens, o que também se configurou como elemento motivador, pois reforçou neles o interesse em permanecer “na trilha”.

Partindo para a concepção metodológica, apoiamo-nos na pesquisa-ação educacional, definida por Tripp (2005, p. 445) como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. A seleção dessa abordagem foi bastante oportuna, tendo em vista que não só na nossa realidade, mas também no cotidiano de outros colegas, observamos o desinteresse dos discentes pelas práticas didáticas, o escasso repertório de leitura e a resistência a atividades de estudo. Essa análise foi determinante para nossa escolha, direcionada ao desenvolvimento um recurso pedagógico de natureza lúdica, multimodal, que impulsionasse a análise do uso do léxico, das marcas de pessoa no discurso, por meio da *retomada*; a análise discursiva voltada ao uso dos recursos imagéticos, *saliência* e *enquadre*.

Segundo Elliot (1997, p.17), a pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, onde cada espiral inclui:

- o diagnóstico de uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver;

- as estratégias de ação;
- as estratégias para avaliar sua eficiência;
- a ampliação da compreensão da nova situação;
- o retorno à situação inicial.

Assim, inicialmente, depreendemos, por observação, a situação-problema supracitada, vivida, inúmeras vezes, por nós; em seguida pesquisamos sobre metodologias diferenciadas, lúdicas, que motivassem o discente a se interessar pelo conteúdo didático; pesquisamos, também, as teorias necessárias para o desenvolvimento das atividades do jogo; formatamos as questões em modelo de *quiz*, em associação com recursos multimodais: som, imagens, cores, recursos gráficos.

Antes, durante e após o processo de aplicação do jogo, esclarecemos aos participantes da pesquisa como eles contribuiriam para o estudo, a função social que estavam exercendo e a importância deste trabalho científico para a educação. Essa estratégia foi determinante para que conseguíssemos a adesão e permanência de dez estudantes que, sensibilizados com a relevância do estudo, se propuseram, mesmo com as aulas suspensas, a ir à escola participar das atividades da pesquisa. A eles, então, foi solicitada resolução do pré-teste; análises de imagens e vídeos no projetor (aula dialogada); resolução de uma atividade com textos multimodais e, finalmente, a participação no jogo *Na trilha dos sentidos*.

Partindo para a organização das seções deste trabalho, iniciamos pelas fontes teóricas que embasaram o estudo para a produção do recurso pedagógico. Essa foi apresentada em três tópicos: o primeiro está direcionado à concepção de leitura com foco na interação, dialógica, autor-texto-leitor; o segundo, à construção de sentido numa perspectiva linguístico-discursivo-imagética nos gêneros multimodais, *tira* e *anúncio publicitário*; o terceiro, que encerra a primeira parte, está direcionado à natureza do jogo como ferramenta motivacional para aprendizagem com foco na construção de sentidos.

Quanto à metodologia, como já destacamos, discorremos sobre o parâmetro de pesquisa adotado (pesquisa-ação educacional), o contexto escolar e a descrição dos fatores que nos influenciaram para a seleção dos gêneros, bem como para o tipo de jogo. Além disso, discorremos, também, sobre as etapas que antecederam a execução do jogo – a situação-contexto em que se deu a aplicação do pré-teste, o número de aulas ministradas para expor os conteúdos integrados às propostas do *quiz* e, finalmente, sobre a aplicação.

Após as informações metodológicas, partimos para análise das informações colhidas na pesquisa, antes e após aplicação do jogo, para, então, apresentarmos nossas observações

com base na interpretação das tabelas de rendimento. Encerramos o trabalho com as considerações finais, ressaltando a funcionalidade do jogo *Na trilha dos sentidos* para o aprimoramento da leitura.

O nosso propósito foi despertar nos estudantes interesse pelas atividades didáticas por meio do jogo, a fim de que eles pudessem ampliar seu repertório de leitura a partir de interpretações feitas nos arranjos semióticos, isto é, arranjos constituídos por diferentes modos de representação linguística, como o código escrito associado ao código imagético; conduzindo-os a um pensar mais reflexivo e coerente às propostas textuais.

Pudemos perceber com esse estudo que a promoção de situações dialógicas e lúdicas na sala de aula podem contribuir para o aprimoramento da proficiência leitora dos estudantes de modo a torná-los autônomos na (re)construção dos sentidos do texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Leitura como atividade interativa

Ler é (re)construir sentidos pela compreensão e interpretação de informações de natureza linguística, histórica, religiosa, cultural, política, etc. Neste contexto, a leitura vai além da prática de decodificação de signos linguísticos; ela requer do SL a articulação de diversos conhecimentos, formais e do senso comum, a fim de que ele chegue ao propósito comunicativo estabelecido pelo autor do texto. A respeito disso, Kleiman (2000, p.80) defende que na leitura tanto a responsabilidade do autor como a do leitor são primordiais, o caráter interacional dessa prática pressupõe a figura dos dois. O primeiro atua no texto por meio das marcas formais, pistas que o SL irá se orientar para reconstruir as ideias definidas para o texto. Por meio de informações explícitas ou implícitas, este vai percorrendo o mesmo percurso feito pelo escritor, recorrendo ao conhecimento prévio linguístico, textual, de mundo armazenado na memória.

O conhecimento linguístico, segundo Kleiman (2000, p.14), é aquele que “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”. O textual corresponde ao conhecimento relacionado às estruturas textuais e tipos de discursos que despertam no SL expectativas que serão convertidas em estratégias no processo de compreensão textual. O de mundo é o conhecimento adquirido informalmente mediante o convívio social. Depreendemos com isso que a prática de leitura é dialógica, tendo em vista que partindo de discursos outros, autor/SL fomentam a construção de sentido. É mediante a interação autor-texto-leitor que ideias são construídas e refutadas.

Nesse contexto, é preciso tomar o texto como uma produção verbal e não verbal, multimodal (CAVALCANTE e CUSTÓDIO, 2010); na qual autor/SL se apoiam nas palavras e nas imagens, cruzando pistas de natureza lexical, gramatical, discursiva, imagética para compor/recompor ideias. O código imagético, por exemplo, pode atuar como referente do código verbal, numa relação anafórica, apoiando e sendo apoiado para produzir sentido, segundo as autoras. Assim, entendemos que, neste caso, o sucesso da leitura, a compreensão textual, implicará além dos conhecimentos citados, o conhecimento de natureza multimodal.

O SL que apresenta escasso repertório de conhecimento normalmente produz interpretações equivocadas. Para que a interação autor-leitor se efetive com sucesso, culminando na construção de sentido, o SL precisa estar no mesmo nível ou além de

conhecimentos explícitos/implícitos do texto. Para Kleiman (2000, p. 21), como “na escola continua a prevalecer o letramento verbal, relegando-se a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais que a maioria dos alunos já tem”, mas não desenvolvem, a leitura de múltiplas semioses fica comprometida.

Kleiman (2000, p.21) entende a leitura como uma prática social; e a comunicação multimodal é um aspecto integrante das práticas socioculturais, logo o letramento escolar precisa contemplar o trabalho com textos verbo-visuais de modo a oferecer ao estudante o reconhecimento do papel da imagem na construção de sentidos. Assim, depreendemos que a interação autor-texto-leitor precisa ser entendida aqui como autor-texto (verbal/não verbal)-leitor considerando as perspectivas das três autoras, que valorizaram mais um conhecimento, o multimodal, no processamento da leitura.

É a partir dos conhecimentos prévios citados, que o SL recorre a estratégias metacognitivas como o estabelecimento de objetivos na leitura; o levantamento de hipóteses mediante informações contidas na materialidade textual e fora dela; os ajustes do próprio conhecimento; a refutação, a revisão; e vai (re)construindo o sentido do texto. Nesse processo, se ele não conseguir compreender os primeiros “comandos” – interpretar os modalizadores linguístico-discursivo-imagéticos estabelecidos pelo autor – terá comprometida a interação e, por consequência, a compreensão do texto, impossibilitando sua atuação de forma reflexiva, crítica sobre o conteúdo lido.

2.2 A construção de sentido numa perspectiva linguístico-discursivo-imagética nos gêneros multimodais: *tira e anúncio publicitário*

Ler é compreender e gerar sentidos. Nesse processo, buscamos interpretar não só elementos de natureza linguístico-discursiva, mas também, em algumas composições, elementos de natureza linguístico-imagética que, em ação colaborativa, vão tecendo informações necessárias à compreensão global do texto.

Esta prática parte da decodificação do código verbal; e avança para as marcas formais estabelecidas pelo autor na materialidade textual – os modalizadores linguísticos: conjunções, advérbios, pronomes; a estrutura composicional do texto e seu propósito comunicativo, etc. – que vão orientando o SL a confrontá-las com informações implícitas (conhecimento sociocultural, enciclopédico, entre outros) compondo, assim, um todo significativo (KLEIMAN, 2000, p.14). A esse respeito, os PCN destacam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1998, p. 41).

Depreendemos, então, que atribuir sentidos a um texto é uma atividade complexa, tendo em vista que demanda uma série de procedimentos de ordem cognitiva, social, interacional, enciclopédica acionada pela leitura.

Para tratarmos da construção de sentidos em diferentes perspectivas nos gêneros *tira* e *anúncio publicitário*, precisamos partir da ideia que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI (2008, p. 154). Este autor, partindo de Bakhtin (2011 [1979], p. 261) explica “[...] que todas atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”, por isso reconhece o gênero como uma prática social e o conceitua como

Textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Considerando que a nossa comunicação se dá por meio dos gêneros, e que estes são resultados de interferências socioculturais, socio-históricas, institucionais e técnicas, as quais nos orientam sobre a forma que devemos construir nossos enunciados para atender determinada função e objetivos, traremos para esse tópico como elementos linguístico-discursivo-imagéticos atuam de forma colaborativa para gerar sentido, atendendo aos propósitos estabelecidos pelo autor nos gêneros a seguir.

A *tira* e o *anúncio publicitário* estão inseridos na classe de gêneros multimodais em razão de serem constituídos por diferentes modos de representação, verbal e visual (palavra e imagem, por exemplo), dispostos de forma articulada para gerar sentido. São textos cujas imagens não atuam meramente como recurso ilustrativo de uma informação, pois exercem a função de complementar a informação expressa pelo código verbal e/ou é complementada pelo código verbal para compor o sentido do texto. Segundo Kress e Leeuwen (1996), os textos multimodais são aqueles cuja composição apresenta mais de um código semiótico, ou seja, utiliza o código verbal em interação com o código visual, por exemplo. Diante disso, a construção de sentido não estará alçada apenas na compreensão/interpretação do código verbal, mas na interação verbo-visual.

No processamento de construção de sentidos, o SL deve recorrer ao conhecimento linguístico, que abrange a compreensão/interpretação do léxico e dos recursos gramaticais. Segundo Koch, “a partir deles podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH, 2006, p.40). Pela tira a seguir, compreendemos a importância, por exemplo, do conhecimento lexical para o desenvolvimento de inferências.

Figura 1 - Tira retirada da Folha de S.Paulo (26.12.2011)



Fonte: Prova de Língua Portuguesa - UNIFESP (2013)³

O sentido dessa tirinha só é inferido pelo SL se este reconhecer que a segunda personagem, a que assume a fala no segundo quadrinho, atribui à palavra “carinho” sentido descontextualizado à fala da primeira personagem. O sentido do texto está alçado no conhecimento do léxico e da gramática que guia o SL a partir das seguintes pistas: “mundo terrível” e “pessoas não sabem o que é carinho”. É por meio dessa relação sintática que ele conseguirá inferir o sentido da palavra “carinho” como manifestação de afeto; construindo,

³Disponível em: <<http://veredasdalngua.blogspot.com.br/2014/12/questoes-com-quadrinhos-10-testes.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

assim, uma situação contextual, base para compreensão. A coerência, então, se conclui a partir da quebra de expectativa desencadeada pela segunda personagem, que ao atribuir sentido inadequado à palavra “carinho”, corrobora a ideia exposta pela personagem que abriu o discurso. Logo, a retomada inadequada ao referente “carinho” fomenta a coerência textual.

Além do aspecto lexical e gramatical, o sentido do texto também pode se apoiar nos aspectos discursivos; aqueles que levam em consideração o contexto de uso da língua sob influência sociocultural, política, enciclopédica nas quais os aspectos axiológicos – valores éticos, morais, crenças predominantes em uma determinada sociedade – são postos à reflexão. Segundo Bakhtin (1998[1929], p. 88), “todo discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”, nas quais valores sociais, religiosos, culturais vão emergindo e evidenciando relações de poder.

Na fala da primeira personagem, “É um mundo terrível, as pessoas não sabem mais o que é carinho”, seu discurso orienta o SL a recorrer aos discursos armazenados na sua memória, os quais compõem a realidade social em que ele está inserido, marcada pelo individualismo, pela prática de atitudes desumanas, como a violência, fomentando, pelo dialogismo, a construção de sentido no texto e a posição ideológica perpassada pelo autor.

Diferentes modos semióticos, dispostos em arranjos colaborativos, também conferem sentido ao texto. Segundo Kress e Leeuwen (1996), as imagens não se limitam a representar ideias, mas estabelecem relação com outros códigos que compartilham do mesmo espaço que ela, e com o leitor. Essa relação se encontra sistematizada na Gramática do Design Visual (GDV), criada pelos autores e fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (2004). Este autor defende que a gramática vai além de regras formais e correção, pois é um meio de representar padrões e experiências, o que possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (HALLIDAY, 2004 [1985], p. 51).

A GSF, segundo Halliday (1985), estuda a língua nas diferentes funções sociais que ela exerce. Cada indivíduo realiza e constrói significados por meio de três funções: (i) *ideacional* – função de representação das experiências do mundo exterior e interior; (ii) *interpessoal* – expressão das interações sociais; (iii) *textual* – expressão da estrutura e formato do texto e das relações disponíveis nos sistemas.

Partindo dessa perspectiva, Kress e Leeuwen (1996) desenvolveram três metafunções que orientam o SL a compreender a mensagem transmitida pelo código visual: a função *representacional* fornece pistas imagéticas organizadas em uma estrutura adequada à natureza

dos eventos, objetos e participantes envolvidos em relações com a mensagem bem como às circunstâncias em que ela ocorre; a função *interativa* – é responsável pela relação entre os participantes, a partir de como os recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e o que é visto; e a função *composicional* – corresponde aos significados obtidos por meio da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos das imagens (UNSWORTH, 2000, p. 72).

Podemos inferir pelas informações acima que, assim como a comunicação verbal é regida por aspectos funcionais que culminam na ordenação e construção do sentido; a comunicação visual, na perspectiva de Kress e Leeuwen (1996), funciona de forma similar, seguindo a mesma lógica. Não detalhamos as duas primeiras funções, pois no que diz respeito à análise dos recursos visuais que selecionamos para este estudo, apenas a função composicional embasou as propostas do jogo. Sendo assim, abordaremos a seguir dois importantes recursos visuais que compõem esta função.

Das três metafunções que constituem a GDV, a *saliência* e o *enquadre* são recursos representativos da função composicional, que contribuem para construção de sentidos. A *saliência* tem como função estabelecer na comunicação visual uma hierarquia de importância entre os elementos dispostos a fim de atrair a atenção do leitor ou espectador sobre algum aspecto. Para isso, o produtor da imagem usará como recurso: contrastes pictóricos, nitidez, brilho, perspectivas e elementos que se sobrepõem, salientando uma imagem sobre as demais para alcançar determinado efeito de sentido. (KRESS e LEEUWEN, 1996, p. 90). O *enquadre* é um recurso visual realizado por linhas divisórias que “conectam ou desconectam partes da imagem” (KRESS e LEEUWEN, 1996, p.88) e que refletem o ponto de vista através do qual a imagem foi criada. Pelo anúncio publicitário a seguir podemos perceber como esses dois recursos atuam na construção de sentido.

Figura 2 – Anúncio publicitário referente a um tipo de adoçante



Fonte: Prova de Língua Portuguesa - Enem 2011⁴

⁴ Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos> Acesso em: 11 jun. 2016.

Nesse anúncio é possível inferir pelo código visual que embalagem do açúcar está representando uma pessoa com sobrepeso. Para chegar a essa dedução, o SL deve se orientar pela *saliência* utilizada pelo produtor da imagem por meio: da formatação que deu à embalagem, cuja configuração assemelha a uma barriga humana distendida pelo excesso de peso; do sombreado, disposto atrás da embalagem, que remete à ideia de algo grandioso, que chama atenção; e do contraste claro/escuro, que destaca o valor pejorativo atribuído no texto pelo produtor ao estabelecer uma relação entre a embalagem e uma pessoa com barriga. Em oposição a essa imagem está o adoçante, o qual foi apresentado de forma discreta, pela própria embalagem; e que orienta o SL a interpretá-lo como representação das pessoas magras, que não chamam atenção. Depreendemos com isso que esse recurso apresenta uma funcionalidade no processo de construção de sentido do texto.

Além dele, o produtor fez uso também do *enquadre*. O saco de açúcar e o adoçante encontram-se enquadrados na imagem de maneira diferente. Orientando-se pelas imagens, o SL poderá perceber que o foco dado ao primeiro ocupa um espaço maior na tela; enquanto o segundo foi enquadrado no canto inferior direito para distanciá-lo do valor negativo atribuído ao outro.

A ideia transmitida pelo código visual é reforçada por meio do mote: “Mude sua embalagem”. Ao ler, o SL deverá associá-lo às imagens (referente imagético) para inferir o sentido assumido pela palavra “embalagem”, que, no contexto imagético, assume o valor semântico de “corpo”.

Com base nas diferentes perspectivas apresentadas acima, depreendemos que autor e leitor, de forma interativa, articula e rearticula, respectivamente, o léxico, os elementos gramaticais, os aspectos discursivos e os recursos imagéticos para fomentar a construção de sentido, esta atividade complexa que requer do SL domínio sobre diferentes saberes.

2.3 A funcionalidade do jogo como recurso pedagógico: o caso do *quiz* digital

O jogo é uma atividade lúdica que pode facilitar o ensino e a aprendizagem e/ou torná-los mais atrativos. Segundo Fialho (2005, p. 16), “a exploração do aspecto lúdico pode facilitar na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação [...]”. Nessa perspectiva, depreendemos que apresentar os conteúdos didáticos em outro suporte, em um jogo, pode motivar os estudantes a atuarem mais no processo de construção do conhecimento.

Para Hoffmann⁵ (1991, p.57) “a criança e o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.” No jogo, o participante se encontra diante de desafios nos quais ele precisa desenvolver estratégias – ancoradas na associação de informações, no descarte ou validação de hipóteses, simulando probabilidades de erro ou acerto – para vencê-los.

Os Parâmetros curriculares nacionais propõem aos professores o uso do jogo com finalidade pedagógica:

Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicativas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p.29).

O jogo na sala de aula distancia-se do brincar livre; ele precisa ter objetivos pedagógicos definidos e requer do professor monitoramento. Ele deve apresentar regras bem definidas e o aprendiz não tem a chance de escolher se quer ou não participar, pois é uma atividade didática, porém apresentada em um suporte diferenciado, lúdico.

O *quiz* digital, produzido em *Microsoft® Office Powerpoint*, é um dos suportes diferenciados em que o professor pode apresentar uma atividade didática. Ele é um jogo que apresenta perguntas acompanhadas de múltiplas respostas dentre as quais o jogador deverá selecionar a correta. Para Silveira (1999, p. 2), “os jogos educativos computadorizados possuem, como uma de suas principais vantagens, o grande potencial para o processo de ensino e aprendizagem, por despertarem naturalmente o interesse dos alunos”, os quais reconhecem os jogos eletrônicos como uma brincadeira bastante atrativa.

O jogo, digital ou não, para Fialho (2005, p. 3), “exerce fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender seus mecanismos”. No jogo didático o procedimento é o mesmo, para chegar à vitória, o estudante deverá se envolver com os conteúdos, buscando compreendê-los, interpretá-los dentro do contexto da proposta. O

⁵Defensora da avaliação formativa, a autora a concebe como um tipo de avaliação na qual “professor e aluno buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as para construção do saber. Esse processo se encaminha a partir das seguintes etapas: ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa.” (HOFFMANN, 1991, p. 67)

“desprendimento” do participante do contexto da aprendizagem promove a sua integração com o conhecimento de forma prazerosa, pois simula uma situação de entretenimento.

Mas julgamos necessário destacar que os jogos pedagógicos devem ser utilizados como instrumentos de apoio ao aprendizado, ou seja, precisam estar direcionados ao reforço dos conteúdos já apreendidos anteriormente (FIALHO, 2005, p. 3). Associados às atividades didáticas, eles podem atuar de forma funcional no processo de construção do conhecimento. No seu artigo *Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino*, ele traz alguns cuidados para aplicação de jogos na sala de aula, que dispomos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Cuidados ao levar um jogo para a sala de aula

A experimentação dos jogos	
É fundamental que o docente teste o jogo antes de levá-lo aos alunos visando evitar surpresas indesejáveis durante a execução, observando se as questões envolvidas estão corretas e se as peças do jogo estão completas. Experimentando o jogo, o professor pode definir o número de grupos e de componentes que poderá formar para sua realização.	
Síntese rápida dos conteúdos mencionados em cada jogo Antes de iniciar o jogo, propriamente dito, é importante que o docente faça um comentário breve dos conteúdos que estarão presentes no jogo.	Proposta de atividades relacionadas aos conteúdos dos jogos É interessante que o docente prepare antecipadamente algumas atividades relacionadas aos conteúdos desenvolvidos no jogo, para que este tenha realmente um valor significativo, enquanto objetivo educacional e pedagógico. No entanto, não há necessidade de uma quantidade exagerada de atividades, pois desta forma, o aluno também perde o interesse pelo jogo por sentir-se na obrigação de jogar apenas para aprender.
Verificação nas regras Quando o aluno não compreende as regras, ele perde o interesse pelo jogo; portanto, estas devem ser bem claras e sem muita complexidade a fim de motivar o estudante, buscando seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer.	A pontuação nos jogos Esse requisito é muito importante, pois é o maior fator motivacional, uma vez que vem ao encontro de um estímulo maior e até de um desafio dentro do jogo. A pontuação provoca no aluno o sentimento de competição e por não querer perder ele se esforça para resolver a problemática do jogo, de forma bastante eufórica, pois quer realizar a melhor pontuação e assim vencer o jogo.

Fonte: Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino (FIALHO, 2005).

O jogo, aplicado no contexto educacional, exerce um papel que vai além de divertir, volta-se para instrução, ainda que a diversão pareça protagonista. Diante disso, precisa ser planejado pelo professor como uma atividade didática: com fins específicos, estudo e planejamento das propostas, testagens, monitoramento, mas de forma que esse processo não resulte em questões muito complexas e extensas, pois é preciso preservar o aspecto lúdico, motivador (sem deixar de ser funcional) para atrair os estudantes; caso contrário, eles o perceberão apenas como mais uma atividade. Bem planejado, o jogo ainda poderá contribuir para o *feedback* aluno-professor, pois os estudantes orientarão a prática docente mediante o desempenho na atividade; assim, será possível o professor decidir se o momento é oportuno para iniciar outro conteúdo ou para revisar o que não foi compreendido.

O professor no processo de aplicação desse recurso didático exerce a função de mediador, distanciando-se da posição hierárquica que normalmente ocupa na sala de aula. Pelo jogo é possível fomentar situações favoráveis à avaliação formativa, tendo em vista que ele viabiliza a aproximação estudante-professor e, por consequência, torna acessível a interação. Os discentes sentem-se mais seguros para tirar dúvidas sobre determinado assunto em situações didáticas que oferecem propostas em suportes diferenciados, lúdicos, do que em suportes tradicionais, livro didático e apostila. Isso é possível porque no jogo didático, por exemplo, o estudante é envolvido nos mecanismos do jogo-brinquedo, definido por Huizinga como:

Atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2007, p. 33).

No contexto escolar, apesar de ele assumir a condição de atividade obrigatória, normalmente não é percebido assim pelo aprendiz. Este o toma no contexto da brincadeira, como foi comprovado por Silveira (1999) e Fialho (2005). Depreendemos a partir disso que a configuração escolhida para o jogo didático é de fundamental importância para que o aprendiz o perceba como uma atividade diferenciada, lúdica.

Apresentar atividades de perguntas e respostas em suporte tradicional não tem estimulado o aprendiz a interagir ativamente com os conteúdos. Mas quando estas são apresentadas em suporte digital, com formatação de *quiz*, contendo *hiperlinks*, imagens, sons motivacionais podem despertar o interesse e envolvimento deles pelas propostas, tendo em vista que convivem com a tecnologia digital.

3 METODOLOGIA

3.1 Pesquisa-ação e prática docente

Dentre as abordagens teórico-metodológicas, tomamos para o desenvolvimento do nosso estudo a pesquisa-ação educacional qualitativa, tendo em vista que é um procedimento de investigação-ação, no qual o docente, pelo diagnóstico de uma situação prática ou de um problema prático que objetiva melhorar ou resolver, formula estratégias de intervenção (apoiadas em teorias científicas), aplica, avalia os resultados, ampliando, assim, sua capacidade de compreensão (ELLIOT, 1997, p.15).

Nesse tipo de procedimento metodológico, teoria e prática pedagógica integram-se em benefício do ensino e da aprendizagem Tripp (2005, p. 445). Assim, mediante diagnóstico da situação-problema – considerando o pouco acesso dos estudantes à prática de compreensão/interpretação de textos multimodais em uma perspectiva linguístico-discursiva e linguístico e imagética, bem como a desmotivação pelas atividades didáticas –desenvolvemos o *quiz* digital *Na trilha dos sentidos*, fundamentado nas teorias já abordadas, como ação interventiva.

3.2 Contexto escolar e sujeitos da pesquisa

Selecionamos, dentre as unidades de ensino da rede estadual de Sergipe, o CEPNM, localizado na rua Deputado Matos Teles, nº 460, no conjunto Médici II, Bairro Luzia, zona sul de Aracaju; para o desenvolvimento da pesquisa. Esta instituição, em 2016, encerrou matrícula com 1.106 estudantes; deste total, 628 estão cursando o Ensino Fundamental II (EF-II), etapa na qual o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) nos propõe a aplicação do estudo científico. Com turmas do 6º ao 9ºano, a equipe diretiva da escola distribuiu 101 estudantes – que fizeram matrícula para cursar o último ano do EF-II pela manhã – em três turmas: A, B e C, nas quais ministramos aula de Língua Portuguesa.

Trabalhamos na sala de aula com atividades direcionadas à compreensão/interpretação de textos multimodais. No entanto, alguns estudantes ainda demonstram dificuldades (poucas, mas que requerem intervenção didática) para construir sentido a partir de uma análise linguístico-discursiva e/ou linguístico-imagética.

Nas três turmas, o nível de proficiência leitora apresentado pelos estudantes é bastante diversificado. Eles demonstram mais interesse por textos verbo-visuais do que por textos verbais nas atividades de leitura. No contexto geral, há uma expressiva demonstração de resistência à resolução de atividades didáticas em suporte tradicional, livro e apostila.

Partindo para os sujeitos da pesquisa, dez estudantes do 9ºano A – com faixa etária entre 14 e 16 anos; não residentes no conjunto Médici II, onde fica a unidade escolar – se disponibilizaram, mesmo com as aulas suspensas em razão de uma reforma, a participar da pesquisa. Eles têm acesso ao estabelecimento de ensino por meio de transporte escolar cedido pela Secretaria de Estado da Educação. A principal razão que os motivou a estudar no CEPNM é a condição estrutural.

Os dez participantes, durante todo o processo de estudo, atuaram de forma colaborativa, contribuindo bastante para o nosso trabalho.

3.3 Seleção dos gêneros

Tomamos os gêneros *tira* e *anúncio publicitário* para compor as propostas do *quiz* digital *Na trilha dos sentidos* por ambos possuírem natureza multimodal. A combinação da linguagem verbal com a visual de forma colaborativa para construção de sentido torna acessível o trabalho com análises interpretativas numa perspectiva linguístico-discursiva e linguístico-imagética. Na sala de aula, o trabalho com esses gêneros, apresentados pelo livro didático, dá ênfase às análises gramaticais. As informações de natureza discursiva e imagética, relevantes para construção da coerência textual, não ocupam lugar de destaque.

Enfrentamos na sala de aula o desafio de aprimorar a leitura dos discentes para torná-los autônomos, proficientes na compreensão/interpretação textual. Enfrentamos, também, o desafio de motivá-los a participar mais das atividades didáticas para ampliar seu repertório de conhecimento não só no que cerne aos conhecimentos gramaticais, mas também discursivo e imagético. Essa realidade nos conduziu ao gênero *tira*. A integração da linguagem verbal e visual, seu aspecto lúdico, vocabulário acessível, as marcas discursivas, as *saliências* verbais e imagéticas e contexto carregado de valores ideológicos nos fizeram perceber a possibilidade de ampliar os conhecimentos dos participantes da pesquisa.

Em busca de outro gênero que auxiliasse nesse processo, chegamos ao *anúncio publicitário*. O *enquadre* projetado na imagem e a *saliência* impressa tanto na imagem quanto nas palavras nos tocaram para a necessidade de facultar aos estudantes o conhecimento sobre

esses recursos imagéticos geradores de sentido. Depreendemos pelas leituras da GDV (KRESS e LEEUWEN, 2006) que assim como a gramática tem seus sistemas e regras, as imagens são organizadas de forma similar na composição de uma mensagem; e como o código verbal, transmitem valores ideológicos, que julgamos interessante ser debatidos na sala de aula para o aprimoramento do pensar mais reflexivo.

Foi com o propósito de ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre os aspectos gramaticais, discursivos e imagéticos – pré-requisito para construção de sentido no texto – que selecionamos esses dois gêneros para embasar as propostas do jogo *Na trilha dos sentidos*. Estivemos cientes de que esses gêneros, inseridos em suporte didático, limita a possibilidade de múltiplos sentidos, desconsiderando, em parte, reflexões organizadas pelo estudante. Porém, como entendemos que recursos didáticos devem ser experimentados e reajustados conforme as necessidades pedagógicas, julgamos válida a experiência da nossa proposta.

3.4 Trabalho pedagógico direcionado ao letramento dos discentes do 9º ano do ensino fundamental

O estudo de textos multimodais, *tira* e *anúncio publicitário*, com foco na construção de sentidos, foi desenvolvido com dez estudantes do 9º ano A, turno matutino, no CEPNM. Esse processo foi organizado em duas etapas.

3.4.1 Primeira etapa

Na primeira etapa, a partir das teorias linguísticas sociointeracionistas, elaboramos um pré-teste com duas questões, cada uma contendo oito alternativas, organizadas em quatro pares. Cada par propunha um tipo de análise:

- inferir sentido de uma palavra a partir do contexto de uso;
- localizar referentes explícitos no texto (*retomada* pelo uso da anáfora pronominal);
- inferir uma informação a partir do contexto discursivo;
- interpretar informações a partir de recursos multimodais – *saliência* e *enquadre*.

Assim, encerramos essa avaliação com dezesseis alternativas, nas quais constavam afirmativas verdadeiras e falsas para serem reconhecidas pelos participantes.

Após aplicação do pré-teste, fizemos a correção, tabulamos, percentualmente, o quantitativo de acertos por aspecto; e geral. Em seguida, elaboramos uma tabela para

demonstrar esse quantitativo; o rendimento individual; e o rendimento da turma, os quais serão expostos e interpretados no próximo tópico dessa seção, na Análise de dados.

3.4.2 Segunda etapa

Subdividimos essa etapa em dois tópicos. No primeiro, relataremos sobre as aulas direcionadas à preparação dos estudantes para o jogo e o envolvimento deles nesse processo. Já no segundo, iremos expor informações sobre o jogo: suporte, propostas (com análise), regras; além da reação dos participantes durante e após a aplicação.

3.4.2.1 Aulas preparatórias

Planejamos oito aulas preliminares à aplicação do jogo *Na trilha dos sentidos*. Como a unidade escolar estava com as aulas suspensas, aproveitamos a disponibilidade dos participantes para explicar os conteúdos cobrados no pré-teste e que embasam as propostas do *quiz* digital. Ministramos oito aulas nesse processo de preparação, duas para cada aspecto, explicitadas no quadro a seguir, onde destacamos os conteúdos e materiais/recursos didáticos utilizados.

Quadro 3 - Ações didáticas preliminares à aplicação do jogo *Na Trilha dos Sentidos*

AULA/ QUANTIDADE	CONTEÚDOS	MATERIAIS/RECURSOS DIDÁTICOS
1ª aula – 02 (Aula expositiva dialogada; resolução, dialogada, de atividade no projetor e na apostila)	Leitura – Valor semântico do léxico no contexto de uso.	Quadro, pincel, slides, projetor de imagens, notebook, internet.
2ª aula – 02 (Aula expositiva dialogada; resolução, dialogada, de atividade no projetor e na apostila)	Leitura – Coesão referencial (anáfora pronominal)	Quadro, pincel, slides, projetor de imagens, notebook, internet.
3ª aula – 02 (Aula expositiva dialogada; resolução, dialogada, de atividade no projetor e na apostila)	Leitura – análise discursiva	Quadro, pincel, slides, vídeos, projetor de imagens, notebook, caixa de som, internet.
4ª aula – 02 (Aula expositiva dialogada; resolução, dialogada, de atividade no projetor e na apostila)	Leitura – recursos visuais: <i>saliência</i> e <i>enquadre</i>	Apostila, quadro, pincel, slides, vídeos, projetor de imagem, notebook, caixa de som, internet.

Optamos por desenvolver todas as aulas dialogadas para tornar a exposição dos conteúdos mais dinâmica, participativa, de modo que não só a nossa voz protagonizasse, mas também a voz dos estudantes e outras tantas que habitam nossos discursos. Diante dessa conduta, conseguimos fazer com que os aprendizes participassem ativamente, contribuindo com seus conhecimentos e construindo outros à medida que interagiam com os conteúdos. As aulas transcorreram tranquilamente na sala de vídeo da escola, e a equipe diretiva colaborou para o andamento da pesquisa, disponibilizando os materiais e os recursos necessários à aplicação do estudo.

3.4.2.2 O jogo

Na trilha dos sentidos é um recurso didático digital, lúdico, que desenvolvemos apoiados em teorias linguísticas sociointeracionistas e na perspectiva de Fialho (2007) sobre a importância do jogo como ferramenta auxiliar para o ensino-aprendizagem. Assim, selecionamos dois gêneros multimodais, a *tira* e o *anúncio publicitário*, para elaboração de um *quiz*. Trata-se de jogo de perguntas e respostas, que, no caso deste estudo, estão relacionados à construção de sentido nesses gêneros numa perspectiva linguístico-discursiva e linguístico-imagética.

Elaboramos o *quiz* pelo *Microsoft® Office PowerPoint*, porque esse tipo de software possibilita a integração de linguagens: verbal, visual, sonora; aspecto favorável à nossa proposta, direcionada à análise da construção de sentido pela multimodalidade linguística. A sua execução não depende de acesso à internet, exige apenas uso de notebook, ou computador, e caixa de som. De composição multissemiótica, o jogo apresenta duas fases contendo quatro questões, postas em slides para análise.

Ao iniciar o jogo, por meio de um clique no ícone-estrela, o participante é orientado a acionar a primeira de quatro cartas para ter acesso à questão introdutória. Este deve prosseguir da mesma forma nas demais cartas até concluir o jogo. Em situação de acerto, há uma ícone-estrela que indica a pontuação da questão; ao ser acionado, ele emite um som motivacional. Nesse momento, o participante deverá registrar na folha-gabarito a pontuação conquistada, uma vez que todos os pontos devem ser somados ao final de cada fase e ao final do jogo para gerar o quantitativo de 2.500.

As quatro propostas da primeira fase valem, respectivamente, 100, 200, 300, 300 pontos. As duas últimas apresentam a mesma pontuação porque estabelecemos para ambas o mesmo critério de análise, a compreensão/interpretação da mensagem pelo contexto

discursivo. Nesta fase o participante deve conquistar 900 pontos. Na segunda fase, todas as propostas valem 400 pontos, pois demos ênfase à análise verbo-visual. Direcionamos os estudantes a observarem os recursos visuais *saliência* e *enquadre*, tendo em vista que não foram dados na sala de aula; e por entendermos, a partir da leitura da Gramática do Design Visual (KRESS e LEEUWEN, 1996), que as imagens exercem papel importante na construção de sentido. Sendo assim, depreendemos a necessidade de oferecer aos estudantes acesso ao multiletramento.

A figura de um estudante foi inserida nas duas fases do jogo. Esta parabeniza o jogador a cada acerto; mas em situação de erro, ela aparece comunicando o equívoco e propondo uma nova tentativa. O desafio do jogo é que as oito propostas sejam respondidas para liberar o acesso ao *Portal do Conhecimento*⁶.

Comentaremos a seguir cada uma delas nos subtópicos: *Propostas da primeira fase* e *Propostas da segunda fase*

- Propostas da primeira fase

Esta fase é composta por quatro propostas. A primeira questão propõe a análise do léxico; a segunda, da *retomada* pelo uso da anáfora pronominal; a terceira e a quarta, análise discursiva. Optamos por essa distribuição para fomentar o aprimoramento do pensar mais reflexivo e promover situações dialógicas na sala de aula.

Figura 3 - Questão 1 da Primeira fase do Jogo Na trilha dos sentidos



Fonte: Questão adaptada da Prova do Enem 2009⁷.

Sobre a tira é correto afirmar que:

1. Mafalda, mediante associação imediata, conseguiu compreender o significado da expressão “indicador de desemprego”, porque parece conhecer bem esse conceito.

⁶ Disponível em: <<http://www.dropbox.com/s/yg9a8a4j7cxeqbl/JOGO%20-%20NA%20TRILHA%20DOS%20SENTIDOS.pptx?dl=0>>

⁷ Disponível em: <<http://sovestibular.blogspot.com.br/2009/10/questao-exemplo-do-enem-2009.html>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

2. Mafalda atribuiu sentido inadequado à palavra “indicador”, por associá-la a um gesto reconhecido socialmente como típico de padrões autoritários, o de direcionar o dedo indicador sobre o funcionário como demonstração de superioridade.
3. O indicador de desemprego serve para avaliarmos a conduta dos padrões; ou seja, se eles são autoritários ou não com os funcionários. (Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 09 e 10)

Essa questão traz como proposta a análise lexical. Na tira, a personagem *Mafalda* reflete sobre a importância do dedo indicador a partir de um gesto socialmente tipificado, que representa o comportamento de padrões autoritários. Diante dessa associação, ela acaba inferindo sentido inadequado à expressão “indicador de desemprego”; que, literalmente, refere-se ao quantitativo de pessoas inativas no mercado de trabalho contabilizado pelo censo.

Para chegar a essa compreensão, o estudante necessita relacionar as informações: *dedo indicador – gesto autoritário – indicador de desemprego*; e confrontá-las com seu conhecimento de mundo e conhecimento linguístico (léxico). Segundo Kleiman (2000, p.14), “é pela interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A partir dessas considerações, ele deve registrar a alternativa 2 como correta.

Esta proposta avalia a competência destacada pelo descritor *D18, Tópico I* da Matriz de referência de Língua Portuguesa, 9ºano, da Prova Brasil – o estudante precisa “reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão” (BRASIL, 2011).

Partindo para próxima proposta; direcionamos a ela a análise da *retomada*, estratégia de referência com foco na anáfora pronominal. Vejamos:

Figura 4 - Questão 2 da Primeira fase do Jogo *Na trilha dos sentidos*



Fonte: Questão adaptada da Prova do Enem 2012⁸.

⁸ Disponível em: <<http://veredasdalngua.blogspot.com.br/2014/12/questoes-com-quadrinhos-10-testes.html>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

Na expressão “amarre-as” Garfield faz referência:

1. Às cintas.
2. Às estratégias para perder peso.
3. Às banhas.

(Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 13 e 15)

A questão avalia a competência *D2, tópico V* – “o estudante deve estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade textual” (BRASIL, 2011), e seu enunciado propõe ao participante que ele indique a palavra a que o pronome oblíquo “as” está fazendo referência no pensamento de Garfield. Sendo assim, o estudante precisa recorrer ao conhecimento gramatical, analisar a funcionalidade do pronome na materialidade textual para estabelecer a relação: *Perder – banhas – amarre-as (=banhas)*. Koch (2006, p.40) defende que a partir do conhecimento linguístico é possível compreender o papel dos elementos coesivos no texto e como eles contribuem para construção de sentido. Nessa proposta, a alternativa 3 corresponde à correta.

As duas questões acima foram apresentadas pela carta I e II, respectivamente; ambas trataram sobre o léxico, e sobre a *retomada* a partir do emprego da anáfora pronominal. A terceira e a quarta cartas trazem textos com proposta que tratam do contexto discursivo, que serão expostas a seguir, dando continuidade à análise.

Figura 5 - Questão 3 da Primeira fase do Jogo *Na trilha dos sentidos*



(Folha de S. Paulo, 22/08/2012)

Fonte: Questão adaptada da Prova do exame seletivo Insper 2013.2⁹.

A condição do personagem em se reconhecer invisível se dá pelo fato:

1. De não ser percebido socialmente como um cidadão.

⁹ Disponível em: <<https://pt-static.z-dn.net/files/ddc/155d94efb2158c0230d0d3e23cc37130.png>>. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

2. De possuir, realmente, superpoderes como os super-heróis.
 3. De ele querer demonstrar uma condição social superior a do colega.
- (Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 18 e 19)

A tirinha acima expõe um problema social, a pobreza. Para inferir a alternativa 1 como correta, o estudante precisa acionar seus conhecimentos sociais relacionados à desigualdade social; à pobreza; às relações de poder (dominantes e dominados); ao individualismo. Dessa forma, pode interpretar que a “invisibilidade”, expressa pelo personagem como super-poder, representa uma crítica às pessoas que não o percebem. O discurso do personagem representa claramente o discurso ideológico do autor da tira; o qual é (re)construído pelo discurso do estudante. Todo discurso, segundo Bakhtin (1998[1929], p. 88), “se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”. Nesse processo, valores sociais, religiosos, culturais vão emergindo e evidenciando relações de poder. Como podemos perceber também na próxima questão:

Figura 6 - Questão 4 da Primeira fase do Jogo *Na trilha dos sentidos*



Fonte: Questão adaptada da Prova do Enem 2013¹⁰.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento demonstra uma atitude:

1. Indignada, expressa pelos discursos diretos.
 2. Alienada, expressa pela negação da realidade.
 3. Crítica, expressa pelas ironias verbais e imagéticas.
- (Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 22 e 23)

¹⁰ Disponível em: <<http://educação.globo.com/provas/enem-2013/questões/131.html>>. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

Espera-se que o estudante selecione a terceira alternativa mediante leitura do texto. Baseando-se no contexto socio-ideológico expresso na tira pela linguagem verbo-visual, ele deve inferir sentido da tira pela ironia, esse recurso linguístico marcado pela presença de duas vozes: a que expressa a ideia explicitamente e uma outra, a que contesta o dito. No caso desse texto, tanto código verbal como visual contestam as declarações postas em negrito nos retângulos que ocupam a parte superior do texto. Assim, valores como a preconceito, ignorância e covardia são postos ao SL para reflexão; e a mensagem transmitida pelo autor é justamente expor que eles existem. Há uma intenção clara sendo transmitida na mensagem, que é criticar e, pela crítica, modificar padrões de comportamento.

A análise de informações pelo contexto discursivo nos remete à *responsividade*, a resposta ao outro; inerente a todo discurso. Ela corresponde a uma ação extensiva dos interlocutores que dá continuidade ao diálogo e culmina na compreensão discursiva. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1998 [1929], p. 113). Inseridos nesse contexto de análise, o estudante pode aprimorar o pensamento reflexivo.

As propostas da segunda fase serão expostas no próximo tópico juntamente com os comentários. Observemos:

- Propostas da segunda fase

Esta fase contém quatro propostas com foco na análise linguístico-imagética. Priorizamos esse aspecto sobre os demais para facultar aos estudantes acesso ao multiletramento.

Figura 7 – Questão 1 da Segunda fase do Jogo *Na trilha dos sentidos*



Fonte: Questão adaptada da Prova do Enem 2013¹¹.

¹¹ Disponível em: <<http://educação.globo.com/provas/enem-2013/questões/131.html>>. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

A tira está transmitindo através da combinação verbo-visual uma mensagem:

1. Ambígua, tendo em vista que possibilita dupla interpretação.
2. Irônica, uma vez que a afirmação expressa pelos retângulos é contrária ao comportamento das personagens.
3. Incoerente, pois não há sentido lógico na informação.

(Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 28 e 29)

O enunciado da tira sugere ao estudante a observação tanto do código verbal quanto das imagens. Ele, para inferir sentido no texto, deve analisar às *saliências*: o contraste na configuração das mensagens – as que ocupam a parte superior da tira estão em caixa-alta e em negrito, diferentemente das que estão representando as falas. Outro procedimento necessário é analisar o comportamento das personagens para confrontá-los com o código verbal. O estudante, então, precisa depreender a presença da ironia no texto pelas discordâncias percebidas; afirmada na alternativa 2.

Na próxima análise, o código imagético é fundamental para composição do sentido do texto. A *saliência*, presente na tira, tem como função “estabelecer na comunicação visual uma hierarquia de importância entre os elementos dispostos a fim de atrair a atenção do leitor ou espectador sobre algum aspecto”. (KRESS e LEEUWEN, 1996, p. 90). Assim, observemos como ela reforça a informação transmitida no texto.



Fonte: Questão 109 adaptada da Prova do Enem 2013¹².

Na tira é possível perceber que o produtor destacou algumas imagens sobre as demais. Com o uso desse recurso, podemos inferir que:

1. Os traços gráficos presentes na cabeça do barco vikings expressam desânimo.
2. A *saliência* reforça a mensagem de perigo iminente, representada pela quantidade de tubarões e pela presença da rocha.
3. Os tripulantes notaram a presença da rocha pelo comportamento dos tubarões.

(Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 32 e 33)

¹² Disponível em: <www.formaçoão-solidaria.org.br>. Acesso em: 11 de jun. de 2016.

Na tira acima, a *saliência* está presente nas extremidades do barco, traços gráficos; e sobre a rocha, tom escuro. A presença dos tubarões e da rocha já anuncia o perigo que os vikings estão por vivenciar, mas este aspecto é reforçado pelo uso desse recurso. Do lado esquerdo, os traços gráficos estão transmitindo a ideia de movimento; do lado direito, de espanto. Além disso, o sombreado destaca o obstáculo, a rocha, que invalida a chance de salvação. O estudante, então, ao ler a mensagem verbal, é automaticamente direcionado à leitura do código visual para atribuir sentido ao texto. A alternativa 2, portanto, é a correta.

As últimas questões da segunda fase, que serão expostas a seguir, foram trabalhadas com base no gênero *anúncio publicitário*. Utilizamos mais o gênero *tira* do que o anúncio em razão da natureza lúdica das falas, capaz despertar o interesse dos estudantes pela leitura.

Figura 9 - Questão 3 da Segunda fase do Jogo Na trilha dos sentidos



Fonte: Questão adaptada da Prova da Unicamp 2010¹³.

O produtor do anúncio publicitário, pela integração dos elementos verbo-visuais, gerou:

1. Ironia.
2. Duplo sentido.
3. Crítica.

(Jogo Na trilha dos sentidos, tela 36 e 37)

O dicionário disposto no anúncio em posição diagonal, *enquadre*; e a caixa-alta incorporada ao código escrito, *saliência*, orientam o estudante a associar esses recursos à informação verbal “BOM PRA BURRO”. Esta expressão, no contexto linguístico sociocultural, é usada por determinados falantes, para qualificar algo em excelência; por exemplo, *O dicionário Aurélio é bom pra burro!*; ou seja, *...é excelente!*. No entanto, como foi inserida no anúncio do dicionário *Aurélio*, remete, também, à expressão “Pai dos burros”,

¹³ Disponível em: <educacao.globo.com/portugues/assunto/recursos.../ambiguidade-e-polissemia.html>. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

uma referência social, pejorativa, que foi amplamente atribuída a esse recurso didático. Este último sentido está apoiado na tese discriminatória de que quem consulta o dicionário são pessoas com pouco conhecimento. Diante dessas considerações, o estudante, ao ler as informações multimodais, deve recorrer ao contexto linguístico sociocultural. Procedendo dessa maneira, pode inferir que a expressão “BOM PRA BURRO”, no anúncio, sugere duas interpretações; assim, registraria a alternativa 2 como correta.

Partiremos agora para análise da última questão do jogo. Nesta, a linguagem visual reforça a mensagem transmitida pela linguagem verbal.

Figura 10 - Questão 4 da Segunda fase do Jogo *Na trilha dos sentidos*



Fonte: Questão adaptada do Exame Seletivo da Universidade Federal de Viçosa, UFV¹⁴

Sobre o anúncio de uma empresa de produtos alimentícios de linha light, o enquadramento da modelo, com as pernas à mostra na parte superior do anúncio; e a saliência presente no código escrito, com letras maiúsculas em destaque, é possível inferir que:

1. O anúncio sugere ao público feminino o consumo dos produtos light da empresa como recomendação para emagrecer e, consequentemente, possibilidade de usar saia sem restrições.
2. O anúncio sugere que as mulheres acima do peso decidam o que usar, calça, saia ou vestido.

¹⁴ Disponível em: <www.cchla.ufrn.br>. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

3. O anúncio faz uma crítica às mulheres magras que costumam usar mais calça do que saia.

(Jogo *Na trilha dos sentidos*, tela 40 e 41)

O texto publicitário acima apresenta o mote “NÃO SE REPRIMA. PENSE LIGHT”. A mensagem, formatada em caixa-alta para chamar a atenção do leitor, está acompanhada da imagem de um corpo feminino. Este modela um vestido que põe em evidência pernas magras, representativas de um padrão de beleza valorizado pela sociedade. Uma placa de trânsito – que no contexto social é utilizada para advertir condutores de veículos, orientando-os a seguir alguma recomendação – foi inserida no anúncio com a mensagem: “USE SAIA. SAIA DE DIA, SAIA DE NOITE, SAIA DE SI.”. Diante dessas informações multimodais, o estudante deve inferir que a mensagem impressa na placa contraria a função original desse suporte, a de advertir os condutores para algum risco. No anúncio, ela recomenda que as mulheres “transgridam”, usem saia em qualquer momento, sem restrições, sem “riscos”.

Seguindo para o enunciado da questão, este orienta o estudante sobre o contexto no qual se apoia a informação: *anúncio de uma empresa de produtos alimentícios de linha light*. O estudante, a partir dessa orientação, deve fazer a seguinte relação: *Produtos light – negação à repressão – pensamento light – consumo – usar saia sem restrições – ousar*; e relacioná-la à imagem, que foi posta para reforçar a mensagem do código verbal e para convencer o leitor. A partir dessa ação, ele deve marcar a alternativa 1 como correta.

As duas últimas questões avaliam a competência destacada no descritor D5, do Tópico II da Matriz de Língua Portuguesa, 9º ano, da Prova Brasil – “Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)” – relacionada à construção de sentidos a partir da leitura de materiais multimodais.

Encerrados os comentários sobre as propostas, julgamos importante destacar que durante a aplicação desse recurso, constatamos que os dez participantes da pesquisa se envolveram mais com os conteúdos didáticos. Eles se mostraram mais seguros para tirar dúvidas sobre os assuntos; para discuti-los. Ficaram atentos às aulas ministradas antes da aplicação do jogo, tendo em vista que estavam na expectativa de experimentá-lo. Depreendemos, mediante essas reações, que a aplicação de recursos didáticos diferenciados auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois o jogo não trouxe benefícios apenas para os participantes, foi útil para nós. O jogo promoveu uma situação didática de contexto leve; na nossa concepção, esse aspecto foi determinante para que os estudantes se sentissem à vontade para tirar dúvidas e interagir com os conteúdos.

▪ Enquete

Após a aplicação, solicitamos a um dos estudantes para criar um grupo no aplicativo *Whatsapp*; e o nosso pedido foi prontamente atendido. O grupo foi identificado por *Projeto 9º A*. Esclarecemos a eles a finalidade desse ambiente virtual, que foi usado como suporte para exposição de um questionário, elaborado por nós, no qual eles tiveram de registrar suas impressões sobre o uso de recursos tradicionais e inovadores no ensino. Foram elaboradas cinco questões, quatro fechadas e uma aberta. Nesta última, eles foram orientados a opinar sobre a aplicação desta pesquisa, utilizando no comentário a linguagem verbal e a linguagem visual (com a utilização de *emojis*¹⁵). Objetivamos com essa ação, avaliar a funcionalidade do jogo como recurso motivador da aprendizagem.

As perguntas que constituíram o questionário avaliativo, configurado pelas seguintes questões:

1. Você se interessa mais pelo conteúdo estudado quando o professor:
 - a) utiliza uma metodologia tradicional: atividades do livro ou exercícios apostilados; aplicação de provas para avaliar o aprendizado.
 - b) utiliza uma metodologia diferenciada: apresentação e/ou produção de vídeos; palestras; interpretação de músicas; dramatizações; jogos...
2. É possível aprender através de jogos didáticos?
 - a) Sim.
 - b) Não.
3. Como você conceitua o uso do jogo didático enquanto recurso auxiliar para aprendizagem?
 - a) Ótimo.
 - b) Bom.
 - c) Regular.
 - d) Ruim.
4. Você gostaria que esse tipo de recurso fosse utilizado com mais frequência na sala de aula?
 - a) Sim.
 - b) Não.
5. Elabore um comentário sobre a aplicação do projeto: “Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido”. Utilize a comunicação multimodal (Questionário enviado pelo aplicativo *Whatsapp*).

Dos dez estudantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa, oito, que possuíam o aplicativo, informaram que se interessam mais pelo conteúdo quando o professor trabalha com metodologias diferenciadas e que conseguem aprender a partir do uso de jogos didáticos. Conceituaram esse recurso pedagógico, enquanto recurso auxiliar para aprendizagem, como “ótimo” e “bom”; bem como sugeriram que ele fosse utilizado com mais frequência na sala de aula. Na última questão, apresentaram comentários positivos sobre a nossa pesquisa. Estes estão expostos no apêndice.

¹⁵Pictograma ou ideograma, uma imagem, que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa.

Essas foram as ações metodológicas desenvolvidas por nós a partir da concepção pesquisa-ação educacional de Elliott (1997), que consiste no procedimento de investigação-ação em que o docente, pelo diagnóstico de uma situação prática que objetiva melhorar ou resolver, formula estratégias de intervenção (apoiadas em teorias científicas); aplica; avalia resultados e amplia, assim, sua capacidade de compreensão. Passamos por todas essas etapas. Na próxima seção, *Análise de dados*, iremos expor o resultado do pré-teste e confrontá-lo com o resultado gerado após a aplicação do jogo. Assim, teceremos nossos comentários sobre a funcionalidade do recurso didático-lúdico *Na trilha dos sentidos*.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 Resultados da aplicação do pré-teste

Interessados em tomar conhecimento sobre a funcionalidade do jogo *Na trilha dos sentidos* para aprendizagem; e sobre sua atuação como recurso motivador para o envolvimento dos estudantes com os conteúdos didáticos; decidimos, antes de aplicá-lo, submeter os sujeitos envolvidos na pesquisa a um pré-teste. Apresentamos aos estudantes um conjunto de alternativas para análise.

A avaliação apresentou apenas duas questões, mas cada uma delas continha duas alternativas por aspecto: léxico (2); *retomada* – anáfora pronominal (2); contexto discursivo (2); recursos imagéticos – *saliência* e *enquadre* (2). Somando as duas alternativas da primeira questão com duas da segunda, o estudante analisou quatro alternativas por aspecto, totalizando 16 questões. Assim, ao discente foi solicitada somente a resolução de uma atividade, que os orientou a mobilizar diferentes aspectos do conhecimento linguístico. Esta tarefa, aparentemente simples, deu-nos a possibilidade de avaliar a proficiência leitora do participante e planejar ações interventivas para fomentar o aprendizado.

A análise que faremos nesta seção não irá interpretar o quantitativo de acerto por aspecto, mas no rendimento geral. Optamos por usar esse critério porque, como já explicitamos anteriormente, apenas quatro, dos dez participantes, zeraram um dos aspectos. Um não pontuou na análise lexical; o segundo, na análise da *retomada*; o terceiro, na análise discursiva; e o quarto, na análise dos recursos imagéticos.

Pelo pré-teste, constatamos que a maioria dos participantes demonstrou um bom nível de proficiência leitora em textos multimodais numa perspectiva linguístico-discursivo-imagética. Considerando o rendimento total (com base nas 16 alternativas), e não por aspecto, uma participante acertou 81,25% e 7 acertaram entre 50% e 68,75%. Duas participantes, porém, ficaram abaixo da média, 43,75% e 25%. Ao somarmos o rendimento geral de cada participante e dividirmos por dez, número total dos participantes, chegamos ao rendimento da turma, 53,125%. Os estudantes apresentam facilidade para compreender textos multimodais por terem acesso frequente a esse tipo de comunicação. Além disso, esses textos despertam mais interesse pela leitura do que os verbais. A integração com o código imagético, por exemplo, na nossa concepção, é o aspecto determinante para isso. A seguir, expomos uma tabela que demonstra, em porcentagem, a proficiência leitora dos participantes nos textos multissemióticos.

Tabela 1– Rendimento no pré-teste

DISCENTE	LÉXICO	RETOMADA (anáfora pronominal)	CONTEXTO DISCURSIVO	IMAGEM	RENDIMEN- TO TOTAL
A.A.S.S	75%	50%	75%	0	50%
B.P.L.V	25%	50%	75%	50%	50%
E.J.S.G	75%	50%	0	75%	50%
L.A.S	50%	0	75%	50%	43,75%
L.L.S.S	0	50%	100%	50%	50%
M.B.C.A	100%	50%	100%	75%	81,25%
N.B.S	75%	50%	50%	50%	56,25%
P.P.V.B	25%	50%	25%	0	25%
T.G.S.R	50%	100%	50%	75%	68,75%
W.V.C.M	25%	75%	50%	75%	56,25%
TOTAL	50%	52,5%	60%	50%	53,125%

A partir desse diagnóstico, depreendemos que os participantes não demonstraram dificuldade no processo de compreensão/interpretação de textos multimodais, dos gêneros *tira* e *anúncio publicitário*, de forma expressiva. Isso nos revelou que, em razão da comunicação multimodal fazer parte da realidade dos estudantes, o processo de compreensão/interpretação nos textos verbo-visuais foi realizado com mais propriedade do que nos textos verbais. Diante disso, confrontamos esse resultado com o que foi diagnosticado pela aplicação do jogo para relatar o avanço alcançado pelos participantes.

4.2 Resultados da aplicação do quiz digital Na trilha dos sentidos

Após aplicação do pré-teste, demos sequência ao estudo, ministrando as aulas direcionadas aos conteúdos que embasam as propostas do jogo *Na trilha dos sentidos*. Ao concluirmos esse processo, aplicamos o recurso didático pelo notebook e pelo projetor de imagens com o auxílio de uma caixa de som amplificada. Os estudantes não receberam nenhuma orientação enquanto jogavam. Determinamos o tempo de três minutos, controlados pelo cronômetro de um celular, para resolução de cada proposta. Com as respostas registradas na folha-gabarito, eles contabilizaram as pontuações acumuladas na primeira e segunda fases e nos entregaram para tabularmos os dados.

Durante a atividade, no momento em que a resposta era apresentada, atestamos que, em situação de erro, o participante continuou motivado a permanecer no jogo. No processo de elaboração desse recurso, tivemos a preocupação de inserir a frase motivacional “O caminho

não é esse, parceiro(a), tente novamente!” com o propósito de evitar que ele se sentisse inferior em relação aos colegas. O resultado foi bastante satisfatório, sendo demonstrado na ascensão do rendimento.

Constatamos um rendimento crescente na compreensão/interpretação dos textos multimodais aplicados. Um dos dez estudantes que participaram da pesquisa conseguiu gabaritar as oito propostas do jogo, 100%; e oito acertaram entre 62,5% e 87,5%; apenas um ficou abaixo da média, acertando apenas 37,5%. A partir da tabela abaixo, é possível visualizar melhor esses dados:

Tabela 2 – Rendimento no quiz

ALUNO(A)	LÉXICO	RETOMADA (anáfora pronominal)	CONTEXTO DISCURSI-VO	IMAGEM	RENDIMEN- TO TOTAL
A.A.S.S	100%	100%	100%	100%	100%
B.P.LV	100%	0	50%	75%	62,5%
E.J.S.G	100%	100%	100%	50%	75%
L.A.S	100%	0	50%	25%	37,5%
L.L.S.S	100%	0	50%	75%	62,5%
M.B.CA	100%	100%	100%	50%	75%
N.B.S	100%	100%	50%	100%	87,5%
P.P.V.B	100%	100%	100%	50%	62,5%
T.G.S.R	100%	100%	50%	100%	87,5%
W.V.C.M	100%	0	50%	100%	75%
TOTAL	100%	60%	70%	72,5%	72,5%

Tomando o rendimento total da turma no pré-teste e no jogo, 53,125% e 72,5%, respectivamente, atestamos a funcionalidade do recurso didático *Na trilha dos sentidos*. Este motivou os estudantes a participar ativamente no processo de construção de conhecimento. Eles avançaram 19,37%, o que consideramos um resultado expressivo para uma semana de estudo.

Pontuamos aqui os acertos, os avanços dos participantes, por meio de metodologia lúdica. Essa análise reforça a teoria defendida por Fialho (2005) de que o jogo motiva o participante a querer desvendar os caminhos necessários à vitória. A dedicação dos discentes aos conteúdos trabalhados no processo da pesquisa contribuiu para esse avanço. O jogo atuou como um recurso motivador que despertou nos participantes o interesse pelo conteúdo didático. Foi mediante essa integração, que eles ampliaram a compreensão leitora, demonstrando uma percepção diferenciada no processo de construção de sentido, ou seja, a partir de uma perspectiva linguística, discursiva e imagética.

Ao finalizar a aplicação do estudo, depreendemos que o jogo *Na trilha dos sentidos* poderia ter ampliado seu propósito de motivar nos estudantes um pensar mais reflexivo. Se tivéssemos inserido além de propostas fechadas, questões abertas que os conduzissem a expor suas potencialidades interpretativas segundo suas experiências – Que leitura eles fazem da imagem observada?; Por meio de quais pistas verbais e imagéticas eles chegaram à leitura feita?, por exemplo – temos convicção de que exploraríamos muito mais a partilha de conhecimentos, o que julgamos fundamental para uma aprendizagem significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sentido de um texto é inerente à leitura. Esse processo mobiliza diferentes conhecimentos; e requer do SL repertório para levantar hipóteses, validar ou refutar informações, associar ideias. Ao longo da vida vamos arquivando na nossa memória conhecimentos essenciais para que possamos compreender/interpretar o mundo. Por essa razão, depreendemos que os estudantes precisavam vivenciar situações dialógicas na sala de aula de forma que seu discurso, o discurso do professor, o discurso do livro didático e os discursos sociais interagissem com o fim de construir sentidos.

A proficiência na leitura é adquirida pela persistência nesse processo. O estudante que vivencia situações didáticas direcionadas à compreensão e à interpretação de diferentes textos, como os multimodais *tira* e *anúncio publicitário*, pela interação com elementos linguístico-discursivos e linguístico-imagéticos, amplia seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua habilidade leitora.

Normalmente as atividades didáticas direcionadas à construção de sentido são orientadas pelos professores, que conduzem os discentes às respostas. Estes não atuam efetivamente nesse contexto. Reconhecemos, por meio deste estudo, que a aplicação do jogo *Na trilha dos sentidos* fomentou a atuação dos discentes no processo de construção do conhecimento. Por ser uma ferramenta bastante motivacional, de aspecto lúdico, provocador, ela conseguiu resgatar o interesse deles pela busca do saber. A partir dessa busca, eles mobilizaram conhecimentos variados, desenvolveram estratégias para “vencer” cada desafio lançado pelas propostas do jogo, interagiram com os conteúdos. O jogo promoveu uma situação dialógica, de interação discursiva produtora, confirmada pelo rendimento total da turma que de 53,125% progrediu para 72,5%.

Assumimos que o recurso didático *Na trilha dos sentidos* destaca-se mais pelo caráter motivacional do que pelo pedagógico, mas não o desmerecemos por isso. Deparamo-nos, antes da aplicação, com o desinteresse dos estudantes diante das atividades didáticas em suporte tradicional, e planejamos uma proposta de intervenção que os motivou a interagir ativamente com os conteúdos. Para nós, repensar nossas práticas didáticas e planejar novas maneiras de ensinar foram fundamentais para que os discentes otimizassem seus rendimentos.

Este estudo nos possibilitou apresentar o processo de construção de sentido sob a perspectiva linguístico-discursiva e linguístico-imagética a partir da leitura de dois gêneros próximos à realidade deles. Fazê-los perceber o valor semântico do léxico no contexto de uso; a estratégia de referência textual pela anáfora pronominal; as mensagens implícitas que

habitam o contexto discursivo, carregadas de valor ideológico; e a funcionalidade dos recursos imagéticos *saliência* e *enquadre* nos gêneros *tira* e *anúncio publicitário*, certamente modificou sua forma de ler. Ler representa agora percorrer “trilhas”, pensar reflexivamente sobre as informações explícitas e implícitas no texto; sobre informações imagéticas.

Reconhecemos que eles poderiam ter participado da confecção do jogo, selecionando os textos para embasar as propostas e contribuindo na formatação dos slides; mas como essa ação não se encerra aqui, uma vez que o nosso ofício demanda planejamento e replanejamento metodológicos dos conteúdos didáticos; essa ação pode ser fomentada em outras oportunidades. Para nós, foi válido desenvolver um estudo apoiado na pesquisa-ação educacional, tendo em vista que pelo diagnóstico pudemos desenvolver estratégias de intervenção diferenciadas: aulas dinâmicas, dialógicas, lúdicas.

Nesse processo, pudemos confirmar a acertada tese de Fialho (2005) de que o jogo didático é um recurso que pode auxiliar o processo de aprendizagem, uma vez que ele fascina o indivíduo e o orienta a querer buscar os caminhos necessários à finalização com um resultado positivo. Constatamos que o jogo didático simulou uma situação livre da obrigatoriedade das atividades didáticas. Nossos discentes foram conduzidos ao universo lúdico e atuaram como sujeitos, distanciando-se, assim, da condição passiva que normalmente assumem na sala de aula. Eles compreenderam, por meio dessa experiência didática, que Ler é atuar com alguém (autor); é atuar com conhecimentos (discursos); e, finalmente, gerar sentidos.

Julgamos importante destacar, também, que o desenvolvimento da nossa pesquisa contribuiu para que percebêssemos a importância de tratar o ensino da leitura de forma diferenciada. Passamos a considerar a ação de ler como uma atividade complexa e que demanda planejamento de atividades didáticas que envolvam diferentes tipos de conhecimentos e que não privilegiem apenas os aspectos gramaticais, tendo em vista que estes não dão conta, sozinhos, de gerar sentido.

O Profletras “busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade” (BRASIL, 2015). A partir dos estudos realizados no curso, aprimoramos nossa formação no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais; à concepção de letramento numa perspectiva linguística sociointeracionista e que contempla diferentes modos de representação; ao estudo fonológico das variações linguísticas; à didatização da leitura

enquanto processo interativo; à compreensão da avaliação enquanto atividade que deve priorizar os acertos sobre os erros, valorizando o progresso do discente na aprendizagem; à compreensão da língua a partir do contexto de uso, bem como à leitura do texto literário considerando a heterogeneidade discursiva, o dialogismo, que faz emergir as ideologias implícitas na arte.

Assim, avançamos rumo ao fazer pedagógico mais crítico, mais democrático e, com certeza, mais produtor, tendo em vista que os estudantes aos quais ensinamos terão acesso a uma formação direcionada a um pensar reflexivo. As potencialidades de cada estudante com certeza serão valorizadas porque entendemos a importância de fomentar situações favoráveis ao dialogismo, à discussão com outros dizeres.

Com os estudos pudemos enxergar o processo da leitura e da escrita como atividades complexas que demandam ações sociocognitivas e variados níveis de conhecimento, exigindo, portanto, atividades didáticas sequenciais e recorrentes. Estas não se devem limitar à produção-avaliação-devolução, uma vez que restringe os avanços na aprendizagem.

O ensino de Língua Portuguesa deve considerar as múltiplas linguagens; as variações linguísticas enquanto produto de influências socio-históricas, socioculturais; de necessidades expressivas. Sendo assim, percebemos a necessidade de facultar aos nossos estudantes uma formação significativa, funcional para atuação deles enquanto sujeitos sociais. Nós, nesse processo, valorizamos não só nosso estudante, mas também nossa prática, que se torna mais significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental); Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Programa de Mestrado Profissional em Letras. **Capes**. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proflettras>. Acesso em: 22. out. 2016.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec (original russo, 1929), 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, (original russo, 1979), 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.2, 2010.

ELLIOT, John. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. Curitiba: **FACINTER**, 2005. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf Acesso em: 25. out. 2015.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. Belo Horizonte; **SCRIPTA**, 2000. p. 13- 22.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

KRESS, Gunther, LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images: The grammar of visual design**. London & New York: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

SILVEIRA, S.R. - **Estudo e Construção de uma ferramenta de autoria multimídia para a elaboração de jogos educativos**. Dissertação de Mestrado POA-PPGC UFRGS 1999.

TRIPP, David. Tripp Action research: a methodological introduction. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 22 de set. de 2016.

UNSWORTH, Len. **Teaching Multiliteracies Across the Curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. New York: Open University Press, 2000.

ANEXOS

▪ O jogo - Tutorial (Profletras)

JOGO DIGITAL NA TRILHA DOS SENTIDOS

APRESENTAÇÃO

A presença da tecnologia digital na vida dos nossos estudantes nos motivou a elaborar um recurso didático dessa natureza para motivá-los a interagir com os conteúdos abordados na sala de aula. Optamos pelo jogo digital, porque muitos adolescentes costumam utilizá-lo como forma de entretenimento no seu cotidiano.

Constituído por múltiplas semioses (som, cores, imagens e símbolos), esse tipo de jogo foi percebido por nós como um suporte favorável ao trabalho com os gêneros multimodais *tira* e *anúncio publicitário*. Ambos os gêneros apresentam na sua composição a integração da linguagem verbal com a linguagem visual, o que nos permitiu aprimorar o conhecimento dos discentes sobre:

- o léxico no contexto de uso;
- a *retomada* (anáfora pronominal);
- a língua no contexto discursivo;
- a colaboração dos recursos imagéticos, *saliência* e *enquadre*, para construção de sentidos.

O jogo e os gêneros selecionados somam atributos favoráveis ao aprendizado. O primeiro exige que o discente tenha conhecimento sobre os conteúdos didáticos para melhorar o rendimento na “brincadeira”; o segundo serve de base para análise linguística, discursiva, imagética.

O estudante, pelos comandos do jogo *Na trilha dos sentidos*, é orientado a dialogar com múltiplas semioses, presentes no próprio recurso e nos gêneros (cada um com suas especificidades), ampliando, assim, seu letramento linguístico. Além disso, pela “brincadeira”, ele interage com conhecimentos linguístico-discursivos e linguístico-imagéticos diversificando seu repertório de leitura.

Um *quiz*, perguntas acompanhadas de múltiplas respostas dentre as quais se deve selecionar a correta, é a proposta do jogo. Sendo assim, para cada proposta, estabelecemos

uma pontuação a fim de motivar o estudante a buscar superação, a continuar “brincando”, e, por consequência, permanecer em interação com os conteúdos abordados.

Nesse contexto, consideramos a ideia defendida por Silveira (1999, p. 2) de que “os jogos educativos computadorizados possuem, como uma de suas principais vantagens, o grande potencial para o processo de ensino e aprendizagem, por despertarem naturalmente o interesse dos alunos”, que reconhecem os jogos eletrônicos como uma brincadeira bastante atrativa; bem como a de Fialho (2005, p. 3), de que o jogo, digital ou não, “exerce fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender seus mecanismos”. Assim, pelo jogo, o estudante envolve-se com os conteúdos, buscando compreendê-los dentro do contexto da proposta.

Apoiamo-nos na concepção de língua sociointeracionista e nas contribuições de alguns estudiosos para compor as questões do *quiz*, a saber:

- Concepção de gênero - Marcuschi (2008)
- Conceito de texto - Cavalcante e Custódio (2010)
- Concepção de leitura - Kleiman (2000)
- Contexto discursivo e dialogismo - Bakhtin/Volochinov(1998 [1929])
- Concepção de *retomada*(anáfora pronominal) - Koch (2006)
- Estudos dos recursos visuais (*saliência* e o *enquadre*) - Kress e Leeuwen (2006)
- Funcionalidade do jogo didático para aprendizagem - Fialho (2005); Silveira (1999)

Entendemos que a leitura proficiente demanda domínio de diferentes conhecimentos. Ler é uma atividade complexa. Sendo dessa natureza, julgamos necessário facultar aos nossos estudantes uma metodologia distanciada da tradicional para auxiliar nesse processo. O jogo *Na trilha dos sentidos* representa uma dentre tantas possibilidades didáticas que o professor pode utilizar para facilitar o aprendizado.

Para nós, é fundamental incluirmos atividades lúdicas como proposta didática para que nossos discentes as interpretem como atividade “livre”; ou seja, distanciada do caráter obrigatório das atividades convencionais e, a partir dessa percepção, sintam-se motivados a interagir com os conteúdos.

Atestamos pelo jogo que interpretação desta atividade como uma brincadeira, despertou neles a autoconfiança para levantar questionamentos sobre os conteúdos abordados; para emitir pontos de vista; para atuar como sujeito na construção do conhecimento. Eles se sentiram “livres” da insegurança que normalmente os dominam nas aulas dialogadas.

Esperamos que Na *trilha dos sentidos* vá além da nossa proposta, isto é, que ele também inspire os professores de Língua Portuguesa, e de outras disciplinas, a desenvolver recursos pedagógicos lúdicos, a fim de que possamos compartilhar experiências, aprimorar nossas práticas pedagógicas e, por consequência, a aprendizagem dos estudantes.

JOGO



Capa do jogo *Na trilha dos sentidos*

Na trilha dos sentidos é um recurso didático digital com formatação de *quiz*, jogo de perguntas e respostas. Nós o elaboramos pelo *Microsoft® Office Powerpoint*, porque esse tipo de software possibilita a integração de linguagens: verbal, visual, sonora; aspecto favorável à nossa proposta, direcionada à aprendizagem da leitura pela construção de sentidos nos textos multimodais *tira e anúncio publicitário*.

A sua execução pode ser realizada mediante uso de *CD*, *pendrive* ou pela internet, se for opção do professor, por meio do link: <https://www.dropbox.com/s/1x1hg9bx931y1gp/JOGO%20NA%20TRILHA%20DOS%20SENTIDOS.pptx?dl=0>.

Disponibilizado pelo *Dropbox*, serviço de armazenamento em nuvem que viabiliza o acesso a arquivos, requer uso de notebook, computador ou tablet conectado a um projetor de imagem e a uma caixa de som.

Ao ser iniciado, o jogador terá acesso às propostas que o compõe. São quatro propostas na primeira fase e quatro na segunda, oito no total. A questão inicial orienta o

participante a analisar o uso do léxico; a segunda, o uso da *retomada* pela anáfora pronominal; a terceira e a quarta, o uso da língua no contexto discursivo, encerrando a primeira fase.

A segunda fase traz propostas direcionadas à análise textual pela consulta dos recursos imagéticos *saliência* e *enquadre*. O estudante, nessa etapa, mobilizará não só conhecimentos linguísticos, pragmáticos, de mundo para levantar hipóteses e produzir inferências; ele precisará recorrer às “pistas” fornecidas pelos recursos visuais: traços gráficos, sobreposição de cores, enquadramento de imagens e, a partir da integração dessas informações, atribuir sentido ao texto.

O *quiz* pode ser jogado individualmente ou em equipe. Para iniciá-lo, basta clicar na estrela sobreposta à palavra “iniciar” e seguir as orientações abaixo:

- Na primeira fase do jogo, há quatro cartas. Posicione o mouse sobre o ícone esférico amarelo localizado na parte inferior de cada uma delas, e dê um clique para ter acesso às propostas do *quiz*.
- A *tira* e o *anúncio publicitário* são os gêneros-base das propostas. Leia o texto e clique em um dos três ícones esféricos brancos que acompanham as alternativas. Caso queira voltar ao enunciado, acione o ícone esférico amarelo que fica na parte inferior das propostas.
- Cada questão da primeira fase vale uma centena multiplicada pelo número identificado na carta: 1 – 100; 2 – 200; 3 – 300; com exceção da última, que também vale 300 pontos por tratar do mesmo aspecto da terceira, análise discursiva. Nessa fase, o estudante tem a chance de acumular 900 pontos.
- A segunda fase, também composta por quatro questões, propõe resolução de atividades direcionadas à construção de sentido a partir dos recursos imagéticos *saliência* e *enquadre*. Todas as propostas dessa fase valem 400 pontos, que serão somados à pontuação da primeira fase, em situação de acerto.
- A cada acerto, oriente os estudantes a registrarem a pontuação na folha-gabarito, pois os pontos deverão ser contabilizados ao final das duas fases e ao final do jogo.
- A figura de um estudante aparecerá a cada acerto para parabenizar o jogador. Em situação de erro, essa figura o motivará a tentar novamente.
- Todas as propostas deverão ser respondidas para dar acesso ao Portal do Conhecimento. Se o jogador acertar todas as perguntas, conquistará 2.500 pontos e chegará ao Portal em primeiro lugar.

A partir desses comandos, a proposta do jogo é fazer o estudante chegar ao *Portal do Conhecimento* pela interação com os elementos linguístico-discursivos e linguístico-imagético. A compreensão textual depende da experiência dos discentes com variados tipos de informação; sendo assim, *Na trilha dos sentidos* abre possibilidade para ampliação do repertório de leitura por meio de situações dialógicas nas quais a construção do sentido representa o resultado desse processo.

REFERÊNCIAS DO JOGO

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec (original russo, 1929), 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o Estatuto do Texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.2,2010.

FIALHO, Neusa Nogueira. Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino. Curitiba: **FACINTER**, 2005. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf> Acesso em: 25. out. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. Belo Horizonte; **SCRIPTA**, 2000. p. 13- 22.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther, LEEUWEN, Theo Van. **Reading Images: The grammar of visual design**. London& New York: Routledge, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. - São Paulo: Parábola Editorial,2008.

SILVEIRA, S.R. - **Estudo e Construção de uma ferramenta de autoria multimídia para a elaboração de jogos educativos**. Dissertação de Mestrado POA-PPGC UFRGS 1999.

▪ Pré-teste

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE ATUAÇÃO: Linguagens e Letramentos
LINHA DE PESQUISA: Teorias de linguagem e Ensino

PESQUISA: Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido.

PROPOSTA: Pré-teste para avaliação do nível de proficiência leitora em textos multimodais.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

MESTRANDA: Adriana da Silva Araújo Inácio

TURMA-PILOTO: 9º A

ESTUDANTE:.....

Marque V ou F nas afirmativas que seguem os dois textos multimodais abaixo:

1. (Enem/2004 – Questão 19 adaptada)

GÊNERO: TIRA

TEXTO I



Fonte: Questão adaptada do Enem 2004¹⁶.

a) (V) Mafalda demonstra preocupação com as ações da humanidade. Em conversa com seus amigos, ela constatou a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam convergir. *COMPREENSÃO DO CONTEXTO DISCURSIVO*

¹⁶ Disponível em: <<http://www.historiadigital.org/questoes/questao-enem-2004-dialetica/>>. Acesso em: 15 de mai. de 2016

b) (F) Os pronomes em destaque no último quadrinho foram utilizados pelos meninos de maneira inadequada, gerando mais de uma possibilidade de interpretação. *COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL*

c) (V) Os interlocutores recorreram ao uso dos pronomes “tua” e “minha”, no último quadro, com a finalidade de definir a direção para qual a humanidade está indo; e para defender seus pontos de vista. *COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL*

d) (V) A expressão “cla...”, sem conclusão na fala dos garotos, anuncia ao leitor a diferença entre os pontos de vista apresentados por eles. *COMPREENSÃO DO CONTEXTO DISCURSIVO*

e) (F) A ilustração de Mafalda, no segundo quadrinho, indica que ela ficou impressionada com a resposta dada pelos meninos, cujos gestos reforçam duas possibilidades de direção para qual a humanidade, possivelmente, estaria indo. *COMPREENSÃO DE RECURSO IMAGÉTICO*

f) (V) Os amigos de Mafalda interpretaram o verbo “ir” com sentido de locomover-se, mover-se de um lugar para outro. *COMPREENSÃO DO LÉXICO*

g) (F) Os amigos de Mafalda entenderam corretamente a pergunta feita por ela; no entanto a discussão só foi gerada, porque ela não definiu antes a direção para qual a humanidade, possivelmente, estaria indo. *COMPREENSÃO DO LÉXICO*

h) (F) A *saliência*, recurso imagético cuja função é chamar a atenção do observador para algum aspecto que se queira destacar, está presente nos três pronomes que aparecem em negrito no último quadrinho, reforçando que Mafalda elaborou mal a sua pergunta. *COMPREENSÃO DE RECURSO IMAGÉTICO*

2. (Enem/2011 – Questão 127 adaptada)

GÊNERO: ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

TEXTO II

O texto abaixo é um anúncio publicitário de um adoçante que tem o seguinte mote: “Mude sua embalagem”. Observa-se nele o uso de recursos expressivos, verbais e não verbais, para compor a mensagem.



ADOÇANTE

Fonte: Prova de Língua Portuguesa - Enem 2011¹⁷

- a) (F) Considerando o contexto, o verbo “Mudar” foi empregado no anúncio com sentido de deslocar-se. *COMPREENSÃO DO LÉXICO*
- b) (F) A palavra “embalagem, nesse contexto, significa envoltório, o qual utilizamos para armazenar algo. *COMPREENSÃO DO LÉXICO*
- c) (V) O texto “Mude sua embalagem” dirige-se às pessoas que estão com sobrepeso, sugerindo a mudança da forma física pelo uso do adoçante. *COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL*
- d) (F) O anúncio sugere às pessoas que gostam de consumir açúcar a substituição pelos adoçantes; uma vez que o tempo de decomposição, na natureza, das embalagens de adoçantes é menor do que o dos sacos de açúcar. *COMPREENSÃO DA ESTRATÉGIA DE REFERENCIAÇÃO TEXTUAL*
- e) (V) O anúncio apresenta a imagem do saco de açúcar para representar um padrão corporal de um público específico. *COMPREENSÃO DO CONTEXTO DISCURSIVO*
- f) (V) Considerando o contexto, provavelmente o leitor é incentivado a mudar mais por razões estéticas do que pelos benefícios de se conquistar uma vida saudável, tendo em vista que estes não foram citados na propaganda. *COMPREENSÃO DO CONTEXTO DISCURSIVO*
- g) (F) A *saliência* projetada ao fundo do saco bem como na palavra “açúcar”, escrita com letras maiúsculas e em negrito, sugere além dos benefícios à saúde o de se ter uma embalagem fácil de usar. *COMPREENSÃO DE RECURSO IMAGÉTICO*

¹⁷ Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos> Acesso em: 11 jun. 2016.

h) (V) Em comparação à projeção do adoçante, disposto discretamente no canto inferior direito, a projeção do saco de açúcar na tela (*enquadre*), com foco exagerado, reforça a ideia da forma corporal reprovada. *COMPREENSÃO DE RECURSO IMAGÉTICO*

▪ Atividade preparatória

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE ATUAÇÃO: Linguagens e Letramentos
LINHA DE PESQUISA: Teorias de linguagem e Ensino

PESQUISA: Aprendizagem da leitura a partir de material multimodal visando à construção de sentido.

PROPOSTA: Pré-teste para avaliação do nível de proficiência leitora em textos multimodais.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

MESTRANDA: Adriana da Silva Araújo Inácio

TURMA-PILOTO: 9º A

ESTUDANTE:.....

ESTUDO LINGÜÍSTICO, DISCURSIVO, IMAGÉTICO
TAREFA PREPARATÓRIA

TEXTO I



Fonte: Prova de Língua Portuguesa - UNIFESP (2013) ¹⁸.

1. Leia o texto acima e responda:

a) A personagem do segundo quadrinho definiu a palavra “carinho” adequadamente ao contexto discursivo da personagem do primeiro quadrinho? Justifique.

¹⁸ Disponível em: <<http://veredasdalngua.blogspot.com.br/2014/12/questoes-com-quadrinhos-10-testes.html>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

b) A primeira personagem demonstra preocupação social. Na sua opinião, que ações negativas são praticadas pelas pessoas que, possivelmente, levou a personagem a levantar essa questão?

Você fez a leitura do texto verbal. Para responder a proposta a seguir, faça a leitura das imagens (composição não verbal), relacionando-a ao contexto.

2) Observe nos dois quadrinhos a disposição dos olhos na face da primeira personagem, a que abre o discurso. O enquadramento foi o mesmo? Justifique.



Fonte: Site Dr. Pepper¹⁹.

3. Dois pronomes foram empregados na tira em referência a Eminho, marque a dupla:

- a) seu e isso.
- b) seu e tudo.
- c) você e isso.
- d) isso e tudo.
- e) *você e seu.*

¹⁹ Disponível em: <<http://www.drpepper.com.br>>. Acesso em: 15 de mai. de 2016.

4. O pronome “SEU” foi utilizado em caixa alta, com letras maiúsculas (*Saliência*), para representar a entonação vocálica na fala do médico, que sugere:

- a) uma estratégia psicológica para comprovar que Eminho é chorão.
- b) uma estratégia psicológica para que ele se aceitasse como realmente é.
- c) uma estratégia psicológica para que ele não controlasse suas emoções.
- d) *uma estratégia psicológica apoiada na ideia de que o dia do aniversário é especial, por ser “nosso”, por isso não devemos ficar tristes.*
- e) uma estratégia psicológica para reforçar a ansiedade.

5. Qual dos pronomes que aparecem na tira transmite ideia de indefinição, com sentido de “por qualquer motivo”?

- a) Seu.
- b) Você.
- c) *Tudo.*
- d) Isso.
- e) Mas.

NA TRILHA DOS SENTIDOS

FOLHA-GABARITO

PRIMEIRA FASE	SEGUNDA FASE
1. ☐ ☐ ☐ Pontuação:	1. ☐ ☐ ☐ Pontuação:
2. ☐ ☐ ☐ Pontuação:	2. ☐ ☐ ☐ Pontuação
3. ☐ ☐ ☐ Pontuação:	3. ☐ ☐ ☐ Pontuação:
4. ☐ ☐ ☐ Pontuação:	4. ☐ ☐ ☐ Pontuação:
TOTAL:	TOTAL:
PONTUAÇÃO FINAL:	

- Tabela que consta o número de acertos no pré-teste

ALUNO(A)	<u>RESULTADO DO PRÉ-TESTE</u> <u>ASPECTOS ANALISADOS</u> (Para cada aspecto, foram elaboradas duas alternativas, verdadeira e falsa, nas duas questões)				
	LÉXICO	RETOMADA (anáfora pronominal)	CONTEXTO DISCURSIVO	IMAGEM	PONTUAÇÃO TOTAL
A.A.S.S	3	2	3	0	8
B.P.L.V	1	2	3	2	8
E.J.S.G	3	2	0	3	8
L.A.S	2	0	3	2	7
L.L.S.S	0	2	4	2	8
M.B.C.A	4	2	4	3	13
N.B.S	3	2	2	2	9
P.P.B	1	2	1	0	4
T.G.S.R	2	4	2	3	11
W.V. C.M	1	3	2	3	9
Total de alternativas/aspecto analisado no pré-teste: 4 Total de alternativas do pré-teste: 16					

- Tabela que consta o número de acertos no jogo

ALUNO(A)	<u>RESULTADO DO QUIZ DIGITAL</u>				
	<u>Descrição:</u>  Aluno que gabaritou as questões do quiz digital.				
	LÉXICO Acerto/ Pontuação (100)	MARCAS DE PESSOA NO DISCURSO Acerto/ Pontuação (200)	DISCURSO Acerto/ Pontuação (300)	IMAGEM Acerto/ Pontuação (400)	PONTUAÇÃO TOTAL
A.A.S.S	1	1	2	4	2 500
B.P.L.V	1	0	1	3	1 600
E.J.S.G	1	1	2	2	1 700
L.A.S	1	0	1	1	800
L.L.S.S	1	0	1	3	1 600
M.B.C.A	1	1	2	2	1 700
N.B.S	1	1	1	4	2 200
P.P.B	1	1	2	1	1 300
T.G.S.R	1	1	1	4	2 200
W.V. C.M	1	0	1	4	2 000

▪ Amostra da enquete

