

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**IDEIA PRINCIPAL E ARGUMENTAÇÃO DE TEXTOS
MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DOS
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8º ANO**

ANA SARA QUEIROZ SILVA

VITÓRIA DA CONQUISTA

Novembro 2024

ANA SARA QUEIROZ SILVA

**IDEIA PRINCIPAL E ARGUMENTAÇÃO DE TEXTOS
MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA PARA O
DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DOS
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8º ANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Pacheco

Pesquisa Autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer nº: 6.501.620.

VITÓRIA DA CONQUISTA

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

S578i

Silva, Ana Sara Queiroz.

Ideia principal e argumentação de textos multimodais: uma proposta para o desenvolvimento da interpretação textual dos estudantes do ensino fundamental de 8º ano. / Ana Sara Queiroz Silva, 2025.

188f.; il. color.

Orientador (a): Dr.^a Vera Pacheco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado

Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 121 - 124

1. Argumentos (Texto). 2. Ideia principal. 3. Multimodalidade. 4. Textos. I.

Pacheco, Vera. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS III. T.

CDD 469

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

ATA REFERENTE AO EXAME DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA **ANA SARA QUEIROZ SILVA** DO PROGRAMA Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB.

Aos dezesseis dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 18:00hs., **Ana Sara Queiroz Silva**, regularmente matriculada sob o regime acadêmico nº 2022M0024 defendeu a Dissertação **“IDEIA PRINCIPAL E ARGUMENTAÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 8º ANO”** perante a Banca Examinadora, composta pelos professores doutores: Vera Pacheco (UESB), Marian dos Santos Oliveira (UESB), Dircel Aparecida Kailer (UEL), e obteve aprovação. Entretanto, o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre Profissional em Letras, está condicionado à entrega da versão definitiva da dissertação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias decorridos da data de defesa, qual seja, 16 de fevereiro de 2025, no Colegiado do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *Campus Vitória da Conquista*, com alterações e/ou correções sugeridas pelos membros da banca, conforme preconiza o artigo 65, capítulo XIII do Regimento Interno do Mestrado Profissional em Letras. Nada mais havendo a ser tratado, eu, Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco, encerro a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

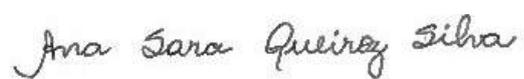
Vitória da Conquista – Bahia, 16 de dezembro de 2024.

Prof.^a Dr.^a Vera Pacheco (UESB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Dirce Aparecida Kailer (UEL)
Examinadora



Ana Sara Queiroz Silva
Mestranda

DEDICATÓRIA

A Deus, minha fortaleza, e à minha querida família, que tanto amo,
dedico o resultado do esforço realizado nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Senhor, quero dar-te graças de todo coração e falar de todas as tuas maravilhas. (Salmo 9:1)

Gratidão é a palavra para esse momento. São muitos os motivos, muitas são as pessoas que acompanharam essa trajetória; por isso, reconheço e agradeço:

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, pela oferta do Curso de Mestrado PROFLETRAS em nossa região, possibilitando a formação de professores.

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pela iniciativa e parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

À CAPES pela autorização do PROFLETRAS, oportunizando aos Professores de Língua Portuguesa uma formação essencial para melhoria da qualidade do ensino em nosso país.

A Deus, fonte da vida, presente do início ao fim, fortalecendo-me nos momentos de desânimo.

À professora Dra. Vera Pacheco, pelo exemplo de ser humano e profissional, pelas palavras motivadoras e pacientes em cada orientação, muito obrigada por cada leitura e observações para a elaboração do nosso trabalho.

À professora Dra. Marian Oliveira, coordenadora e professora do curso, obrigada pelos ensinamentos, contribuições e disponibilidade em participar das bancas de qualificação e defesa.

À professora Dra. Dircel Aparecida, pela leitura, indicações e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas e amigos que conquistei no curso, especialmente, a Luciléia Queiroz e Mirian Sampaio, que dividiram os momentos de dúvidas, dificuldades e fraquezas. Obrigada, queridas!

Agradeço com muito carinho à direção do Instituto Educacional João Lopes Pontes, nas pessoas de Edson Rodrigues e Maria Sibéria Martins que, com amizade, companheirismo e respeito fizeram parte dessa trajetória. Obrigada, a conquista é nossa.

Agradeço aos pais ou responsáveis que autorizaram a participação da turma e aos alunos do 8º ano, que participaram ativamente dessa pesquisa.

Aos familiares (*in memoriam*), e aos meus professores que, desde a minha infância, acreditaram que esse e outros sonhos seriam possíveis.

Aos meus pais Osmar Queiroz e Maria das Graças Santos, sempre presentes, grande exemplo de luta e resistência. Grata pelas bênçãos e proteção em toda a minha vida. E, aos demais familiares, pelo incentivo, carinho e compreensão na ausência dos nossos momentos.

Ao meu esposo Antônio Atil, grande companheiro, pelo incentivo, compreensão e auxílio nos momentos de angústia, estafa e ausência. Obrigada por todo o amor.

À Marília e a Tarcísio, filhos amados, pela atenção, apoio e cuidado para que eu prosseguisse na realização desse sonho. Por vocês e para vocês, dedico esta conquista.

À Geane e a sua família, pela dedicação e cuidado, e a todos que acreditaram que essa vitória seria possível, obrigada pela preocupação, por cada palavra de incentivo.

Gratidão eterna.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.
(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa concebida nesta dissertação teve como principal objetivo apresentar uma intervenção pedagógica, cuja finalidade foi ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes, na identificação da ideia principal e argumentos em textos multimodais. A dificuldade de identificação da ideia principal e dos argumentos em um texto foi atestada na turma de 8º ano do ensino fundamental II, após verificar que muitos estudantes se encontram em um nível de leitura abaixo do que é exigido. Diante do exposto, destacamos as perguntas que configuraram a problemática estudada, a saber: a) estudantes do 8º ano conseguem identificar a ideia principal de um texto? b) estudantes do 8º ano conseguem identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais? c) o ensino direcionado para a identificação da ideia e de seus respectivos argumentos contribuem para uma melhor capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais? Assim, partindo do pressuposto de que as maiores dificuldades apontadas se concentram no desempenho da leitura, compreensão e interpretação de textos, foram elaboradas as seguintes hipóteses: a) os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar a ideia principal; b) os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais; c) as atividades interventivas que privilegiam a identificação das ideias principais e seus argumentos podem melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais. Para desenvolver esta dissertação, embasamo-nos nos trabalhos de Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Kleiman (2000, 2013), Platão e Fiorin (2000), Antunes (2003), Rojo (2012,2013), Freire (2005). A proposta é baseada na pedagogia do multiletramento, fundamentada em Dionísio (2002), Rojo (2012,2013) e a BNCC. A pesquisa foi realizada com 30 alunos de uma escola pública de uma cidade do interior da Bahia, distribuídos em dois grupos: Grupo Teste (turma A), submetido às 3 etapas da pesquisa e o Grupo Controle (turma B), submetido à 1ª e 3ª etapas da pesquisa. No primeiro momento, foi aplicada a Atividade Diagnóstica Inicial (ADI), a partir de textos multimodais e de produção textual; com o resultado da ADI, executamos a Intervenção Pedagógica, dividida em cinco oficinas, no período de 5 semanas, com a finalidade de trabalhar com textos multimodais, utilizando estratégias de leitura e interpretação. No terceiro momento, foi aplicada a Atividade Diagnóstica Final (ADF), com as mesmas atividades aplicadas, com o objetivo de

verificar a eficácia da Intervenção Pedagógica. Conforme a análise dos resultados, afirmamos que o trabalho com a multimodalidade é eficaz para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos no ensino fundamental II.

Palavras-chave: argumentos; ideia principal; multimodalidade; textos.

ABSTRACT

The main objective of the research conceived in this dissertation was to present a pedagogical intervention the purpose of which was to expand the learning spaces and times for students to identifying the main idea and arguments in multimodal texts. The difficult was highlighted in the 8th grade class, after verifying that many students are at a reading level below what is required. In view of the above, we highlight the questions that shaped the problem studied, namely: a) Can 8th grade students identify the main idea of a text? b) Can 8 th grade students identify arguments related to the main idea of multimodal texts? c) Does teaching aimed at identifying the idea and its respective arguments contribute to a better ability to understand and interpret multimodal texts? So, based on the assumption that the performance of Reading understanding and interpreting texts, the following hypotheses were developed: a) 8 thgrade students have difficulty identifying the main idea; b) 8 th grade students have difficult idenfying arguments related to the main idea of multimodal texts; c) interventive activities that focus on identifying the main ideals and their arguments can improve the ability to understand and interpret multimodal texts. We are based on concepts and studies carried out Kato (1995, 1998) of the thinkers, Leffa (1996, 1999), Solé (1988), Kleiman (2000, 2013), Platão e Fiorin (2000), Antunes (2003), Rojo (2012,2013), Freire (2005). The proposal is basedon the pedagogy of multiliteracy, based on Dionisio (2002), Rojo (2012,2013) and the BNCC. The research was carried out with 30 (thirty) students from public school, organized into two groups: test group class A, subjected to the 3 (three) stages of the research and the control group class B, subjected to the 1 st (1º) and 3 rd (3º) stages of the research. At first, ADI Was Applied based on multimodal texts and textual production, With the result of ADI we carried out the Pedagogical Intervention divided into five workshops over a period of 5 weeks with the porpose of working witk multimodal texts, using reading and interpretation strategies. In the third moment, ADF was Applied, with the same activities as at the beginning, with the aim of verifying the effectiveness of the Pedagogical Intervention. According to the analysis of the results, we affirm that working with multimodality is effective for devolping students reading competence in elementary school II.

Keywords: arguments, main idea, multimodality, texts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representativo da multimodalidade	25
Figura 2 – Mapa conceitual da multimodalidade	28
Figura 3 – Multiletramento e suas correlações.....	33
Figura 4 – Exemplo de charge	40
Figura 5 – Charge jogo na hora do recreio.....	41
Figura 6 – Aspectos considerados nas oficinas	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro da reunião com os pais para apresentação da proposta de trabalho	54
Quadro 2 – Atividade diagnóstica inicial e final (ADI e ADF).....	55
Quadro 3 – Oficina 1: Construindo sentidos com gêneros textuais.....	59
Quadro 4 – Oficina 2: Qual é a ideia?	60
Quadro 5 – Oficina 3: Charges, cartuns, tirinhas e músicas: informando e divertindo o leitor	61
Quadro 6 – Oficina 4: os três “Cs”: coerência, coesão e conectivos	62
Quadro 7 – Oficina 5: operadores argumentativos: muitas funções e vários sentidos	63
Quadro 8 – Procedimento de correção da questão 1.1, da parte 1	102
Quadro 9 – Excertos das respostas dos alunos 1 do GT e do GC.....	102
Quadro 10 – Procedimento de correção da questão 1.2, da parte 1	103
Quadro 11 – Excertos das respostas dos alunos 2 do GT e do GC.....	103
Quadro 12 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 1	104
Quadro 13 – Excertos das respostas dos alunos 3 do GT e do GC.....	105
Quadro 14 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 1	105
Quadro 15 – Excertos das respostas dos alunos 4 do GT e do GC.....	106
Quadro 16 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 1	106
Quadro 17 – Excertos das respostas dos alunos 5 do GT e do GC.....	106
Quadro 18 – Procedimento de correção da questão 1, da parte 2.....	107
Quadro 19 – Excertos das respostas dos alunos 6 do GT e do GC.....	108
Quadro 20 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 2.....	108
Quadro 21 – Excertos das respostas dos alunos 7 do GT e do GC.....	108
Quadro 22 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 2.....	109
Quadro 23 – Excertos das respostas dos alunos 8 do GT e do GC.....	109
Quadro 24 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 2.....	110
Quadro 25 – Excertos das respostas dos alunos 9 do GT e do GC.....	110
Quadro 26 – Procedimento de correção da questão 5, da parte 2.....	111
Quadro 27 – Excertos das respostas dos alunos 10 do GT e do GC.....	111

Quadro 28 – Procedimento de correção da questão 1, da parte 3.....	112
Quadro 29 – Excertos das respostas dos alunos 11 do GT e do GC.....	112
Quadro 30 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 3.....	113
Quadro 31 – Excertos das respostas dos alunos 12 do GT e do GC.....	113
Quadro 32 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 3.....	113
Quadro 33 – Excertos das respostas dos alunos 13 do GT e 10 do GC.....	114
Quadro 34 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 3.....	114
Quadro 35 – Excertos das respostas dos alunos 14 do GT e 11 do GC.....	115
Quadro 36 – Procedimento de correção da questão 5, da parte 3.....	115
Quadro 37 – Excertos das respostas dos alunos 12 do GT e 15 do GC.....	115
Quadro 38 – Procedimentos de correção da questão 6, da parte 3.....	116
Quadro 39 – Excertos dos textos dos alunos 13 do GT e dos 16 GC na produção textual	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho do GT ao escrever um parágrafo contando a história a que assistiu	75
Gráfico 2 – Desempenho do GC ao escrever um parágrafo contando a história a que assistiu	76
Gráfico 3 – Desempenho dos alunos do GT quanto ao uso de conectivos no parágrafo	77
Gráfico 4 – Desempenho dos alunos do GC quanto ao uso de conectivos no parágrafo	78
Gráfico 5 – Desempenho dos alunos do GT quanto a identificação da IP	79
Gráfico 6 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da IP	79
Gráfico 7 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da imagem.....	80
Gráfico 8 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da imagem.....	80
Gráfico 9 – Desempenho dos alunos do GT ao emitir sua opinião sobre a história ..	82
Gráfico 10 – Desempenho dos alunos do GC ao emitir sua opinião sobre a história	82
Gráfico 11 – Desempenho dos alunos do GT ao descrever o sentido da tirinha.....	84
Gráfico 12 – Desempenho dos alunos do GC ao descrever o sentido da tirinha	84
Gráfico 13 – Desempenho do GT ao analisar a linguagem e o efeito de humor da tirinha	86
Gráfico 14 – Desempenho GC ao analisar a linguagem e o efeito de humor da tirinha.	86
Gráfico 15 – Desempenho dos alunos do GT ao identificar a crítica na tirinha	87
Gráfico 16 – Desempenho dos alunos do GC ao identificar a crítica na tirinha.....	88
Gráfico 17 – Desempenho do GT ao identificar a ideia principal e as partes que a comprovam.....	89
Gráfico 18 – Desempenho do GC ao identificar a ideia principal e as partes que a comprovam.....	89
Gráfico 19 – Desempenho dos alunos do GT estabelece relação entre o assunto do vídeo e da tirinha.....	91
Gráfico 20 – Desempenho dos alunos do GC estabelece relação entre o assunto do vídeo e da tirinha.....	91

Gráfico 21 – Desempenho dos alunos do GT na ADI e na ADF identificar o assunto tratado no texto	92
Gráfico 22 – Desempenho dos alunos do GC na ADI e na ADF identificar o assunto tratado no texto	93
Gráfico 23 – Desempenho do GT ao identificar as partes em que o texto foi dividido	94
Gráfico 24 – Desempenho do GC ao identificar as partes em que o texto foi dividido	94
Gráfico 25 – Desempenho do GT ao verificar se ao autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos	95
Gráfico 26 – Desempenho do GC ao verificar se ao autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos	96
Gráfico 27 – Desempenho do GT ao assinalar a alternativa correta quanto a função dos jogos eletrônicos.....	97
Gráfico 28 – Desempenho do GC ao assinalar a alternativa correta quanto a função dos jogos eletrônicos.....	97
Gráfico 29 – Desempenho do GT ao estabelecer relação entre o vídeo, a tirinha e o texto	98
Gráfico 30 – Desempenho do GC ao estabelecer relação entre o vídeo, a tirinha e o texto	99
Gráfico 31 – Desempenho do GT ao produzir um texto	100
Gráfico 32 – Desempenho do GC ao produzir um texto.....	100

LISTA DE SIGLAS

- ADF – Atividade Diagnóstica Final
- ADI – Atividade Diagnóstica Inicial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisas
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GC – Grupo Controle
- GNL- Grupo de Nova Londred
- GT – Grupo Teste
- INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IP – Ideia Principal
- LD – Livro Didático
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LP – Língua Portuguesa
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PI – Proposta Interventiva
- PISA – Programação Internacional de Avaliação de Estudantes
- SABE – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEB – Sistema de Avaliação Baiano de Educação
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	178
ANEXO B –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	183

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	118
APÊNDICE B – OFICINA 1	127
APÊNDICE C – OFICINA 2	137
APÊNDICE D – OFICINA 3.....	146
APÊNDICE E – OFICINA 4.....	157
APÊNDICE F – OFICINA 5.....	168

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 LEITURA E LETRAMENTO	28
2.1 Multiletramentos e textos multimodais	31
2.2 Tipos e gêneros textuais	36
2.3 Ideia principal e argumentos	41
2.4 Influência dos jogos eletrônicos	45
3. METODOLOGIA.....	48
3.1 Abordagem metodológica.....	49
3.2 Escola.....	50
3.3 Sujeitos participantes da pesquisa	51
3.4 Elaboração, aplicação e correção das Atividades Diagnósticas Inicial e Final....	52
3.4.1 Elaboração da Atividade Diagnóstica Inicial e Atividade Diagnóstica Final.....	52
3.4.2 Aplicação da Atividade Diagnóstica Inicial e Atividade Diagnóstica Final	53
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESPERTANDO AS IDEIAS E A ARGUMENTATIVIDADE	57
4.1 A intervenção didática	58
4.2 Descrição das aulas da intervenção pedagógica	64
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
5.1 Análise quantitativa	75
5.2 Análise qualitativa da Atividade Diagnóstica Inicial e da Atividade Diagnóstica Final	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Um ponto muito discutido sobre o ensino da língua materna é a forma como são conduzidas as aulas de Língua Portuguesa. Percebe-se que predomina e prevalece o ensino dos conteúdos gramaticais, apresentados nos livros didáticos, o que não tem contribuído para a ampliação das habilidades leitoras dos educandos.

Considerando que a aprendizagem da leitura constitui uma das funções essenciais da escola, Solé (1998) afirma que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os [estudantes] aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (Solé, 1998, p. 32).

Assim, confirmamos que o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão são relevantes para o bom desempenho escolar do estudante. Ler e interpretar textos é uma atividade realizada nas mais diferentes circunstâncias, ficando evidente que ler vai além de decodificar palavras em um texto. Ensinar a ler significa ensinar os estudantes a usarem estratégias de leitura. Conforme afirma Solé (1998), na busca da construção e (re)construção dos significados de um texto, que são naturalmente empregadas por eles ao fazerem a leitura do mundo: observando, antecipando, interpretando o que nos rodeia. Nessa perspectiva, importa destacar que

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (Solé, 1998, p. 32).

Diante do exposto, convém ressaltar que a atuação como professora de ensino fundamental tem demonstrado que o nível de leitura, compreensão e produção de textos não têm alcançado as metas estabelecidas. Essa dificuldade é confirmada nas turmas de 8º ano, após a verificação de que muitos estudantes se encontram em um nível de leitura abaixo do que é exigido para o ano em curso, pois decodificam, mas não compreendem; especificamente, não identificam a ideia principal e os argumentos dos textos lidos.

Dessa forma, é necessário repensar como as aulas são conduzidas e, também, o que e como estão sendo trabalhados tais conteúdos relacionados à competência

leitura. A partir dessa reflexão, e ao percebermos que nem todos os estudantes da turma dominam com proficiência a leitura e a escrita, propusemos uma forma que visa a auxiliar os discentes a superarem as dificuldades detectadas em relação a essa competência linguística. Em vista disso, nesta pesquisa, trabalhamos com o seguinte tema: ideia principal e argumentação de textos multimodais: uma proposta para o desenvolvimento da interpretação textual dos estudantes do ensino fundamental II do 8º ano.

Diante da situação mencionada, verificamos, também, tanto a necessidade e quanto a importância de se trabalhar com textos diversificados, focando a ideia principal e os seus argumentos. Reconhecemos a grande relevância em desenvolver a capacidade de inferir no processo de leitura, uma vez que essa capacidade pode ser também compreendida como a habilidade de construir sentidos, por meio das relações estabelecidas entre o assunto do texto e o conhecimento prévio do leitor. Tendo em vista tais dificuldades apontadas, consideramos relevante o desenvolvimento da habilidade em identificar a ideia principal e os argumentos presentes em textos de diferentes gêneros, o que culminará em um melhor desempenho na leitura e na compreensão de textos.

No campo teórico, para o desenvolvimento dessa pesquisa recorreremos a trabalhos de Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Kleiman (2000, 2013), Platão e Fiorin (2000), Antunes (2003), Rojo (2012,2013), Dionísio (2002), Freire (2005), entre outros. Além desses autores, exploraremos os seguintes documentos norteadores: Os Parâmetros Curriculares (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Diante do exposto, defendemos que valorizar a prática de leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, proporciona o aprimoramento das habilidades dos estudantes para expor seus pontos de vista, para emitir opiniões, argumentar e defender ou refutar ideias. Se tais habilidades não forem adquiridas, esses estudantes não conseguirão participar de determinadas práticas sociais. Nessa ótica, as dificuldades acerca da leitura e escrita, observadas diante de um quadro que demonstra a baixa fluência na leitura, na compreensão, na identificação da ideia principal e dos argumentos, além dos desvios na produção oral e escrita, evidenciam as dificuldades dos estudantes no ciclo do ensino fundamental II.

Paralelo a esse quadro, salientamos que o Brasil realiza diversas avaliações sistêmicas, como o Sistema de Avaliação Baiano (SABE), o Sistema de Avaliação de

Educação Básica (SAEB), além do Exame do Ensino Médio (ENEM). Em nível internacional, a avaliação mais importante tem sido, desde o ano 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do qual o Brasil participa desde sua criação. Entretanto, apesar dos esforços e de algumas conquistas, os resultados continuam aquém do desejável. Em 2000, no primeiro exame realizado pelo PISA, que teve a participação de 32 países, o Brasil ficou em último lugar em leitura. Em 2018 (último exame com resultados apurados), que teve a participação de 78 países, apenas 50% dos jovens brasileiros atingiram o nível mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania e apenas 2% atingiram os melhores desempenhos da prova (níveis 5 e 6), ao passo que a média internacional para esse nível é de 9% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2022).

Considerando as avaliações sistêmicas nacionais, os resultados não são satisfatórios, conforme descrevemos. Como se pode observar pelos dados do Censo INEP 2019, a proficiência em Língua Portuguesa cai de 60,7% nos anos iniciais do ensino fundamental, para 39,5% no final dessa etapa de ensino, e para 29,1% no final do ensino médio. As causas do baixo rendimento escolar e da baixa proficiência em leitura são complexas e devem-se a diferentes fatores, entre eles, a desigualdade social e o descompasso entre as práticas de letramento privilegiadas na escola e as práticas de letramento mais diretamente relacionadas ao cotidiano de grande parte das famílias brasileiras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2021).

Diante do exposto, destacamos duas perguntas que configuraram a problemática estudada, a saber:

- a) Estudantes do 8º ano conseguem identificar a ideia principal de um texto?
- b) Estudantes do 8º ano conseguem identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais?
- c) O ensino direcionado para a identificação da ideia e de seus respectivos argumentos contribuem para uma melhor capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais?
- d) Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa contemplam a proposta de trabalho com o multiletramento e a multimodalidade?

Assim, partindo do pressuposto de que as maiores dificuldades apontadas se concentram no desempenho da leitura, compreensão e interpretação de textos, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

- a) Os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar a ideia principal;
- b) Os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais;
- c) As atividades interventivas que privilegiam a identificação das ideias principais e seus argumentos podem melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais.
- d) Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa oferecem propostas de atividades com textos multimodais que contribuem com o processo de multiletramento.

Objetivamos, com esta pesquisa, apresentar uma intervenção pedagógica, cuja finalidade é ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes na identificação da ideia principal e argumentos em textos multimodais.

Cumpre salientar, de acordo com Dionísio (2007), que o texto multimodal é um produto de um processo de construção textual, ancorado na mobilização de distintos modos de representação. Isso remete não apenas aos textos escritos, mas também aos textos orais. Diante dessa concepção, a multimodalidade discursiva abarca não apenas a linguagem verbal escrita, como também outros registros, tais como a linguagem oral e gestual. Ainda segundo Dionísio (2007), tal multimodalidade contempla “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (Dionísio, 2007, p. 178). À vista disso, observemos a Figura 01, acerca da multimodalidade.

Figura 1 – Esquema representativo da multimodalidade



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/572660908839345566/>.

Nesse sentido, conforme demonstrado na Figura 1, o texto multimodal consiste em uma construção textual pautada na conexão/união de elementos de diferenciados registros da linguagem.

Com esse propósito de trabalhar com textos multimodais, temos como objetivos específicos:

- a) Identificar as principais dificuldades do estudante quanto ao nível de proficiência em leitura e interpretação de textos;
- b) Verificar a eficácia da intervenção para a ampliação da competência leitora e interpretativa;
- c) Verificar, a partir do estudo sistematizado, em que medida os educandos desenvolvem a proficiência em leitura e interpretação a partir do estudo de textos multimodais.
- d) Investigar sobre a presença do letramento e da multimodalidade nos Livros Didáticos utilizados;
- e) Observar sobre a importância e a necessidade do estudo dos conectivos para interpretar textos e elaborar argumentos.

A proposta de intervenção visa a alcançar discentes do 8º ano do ensino fundamental II, de uma escola pública, localizada no interior da Bahia. Para tanto, embasamo-nos na pedagogia do multiletramento, fundamentada em Dionísio (2002, 2005), em Rojo (2012, 2013) e na BNCC.

Para essa intervenção, optamos por uma temática de relevante para o contexto do aluno, que o motivasse a participar ativamente desta pesquisa. À vista disso, com os avanços tecnológicos, os jogos eletrônicos fazem parte da cultura atual, especialmente, das crianças, adolescentes e jovens. Partindo desse pressuposto, justifica-se a escolha da temática, a fim de mostrar ao estudante tanto os benefícios, quanto os malefícios provocados pelo uso exagerado dos jogos eletrônicos; visamos, também, que, com este trabalho, a escola e as famílias despertem para a necessidade do controle de tempo e do tipo de jogos que alunos e filhos acessam, impedindo que tal exposição comprometa o seu rendimento escolar.

Assim, como os jogos tradicionais, os jogos eletrônicos contribuem significativamente para aquisição do conhecimento. Sua definição, em síntese, é o aparato que utiliza a tecnologia de computador e pode ser jogado, também, em *tablets* e telefones celulares. Os avanços tecnológicos e a chegada da internet fizeram com que tais jogos eletrônicos se tornassem conhecidos e acessíveis.

Se utilizados corretamente e com fins pedagógicos, os jogos contribuem positivamente para o desenvolvimento da atenção, da interação, do respeito às regras e, também, da diversão; mas é importante salientar que o uso excessivo é prejudicial à saúde e pode ter graves consequências, tais como: lesões auditivas, visuais e musculoesqueléticas, sedentarismo, acentuar alterações comportamentais, como o estímulo à violência e à introspecção excessiva.

Diante do exposto, reconhecemos a importância do jogo no processo de ensino e de aprendizagem; cabe aos educadores, quando necessário, conhecê-los e utilizá-los como recurso pedagógico, a fim de diversificar as aulas, deixando de lado o estigma de “vilão”, que atrapalha e dispersa os alunos. Ao contrário, se utilizado como recurso pedagógico, é um rico instrumento que favorece a assimilação dos conteúdos de forma lúdica e, conseqüentemente, melhora os níveis de aprendizagem, pois o jogo integra os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Esses jogos, também, combinam diferentes linguagens nos ambientes virtuais, através de multimídias que trazem imagens, sons e textos, possuindo, assim, finalidade educacional, por seus aspectos pedagógicos que auxiliam a construção de conhecimentos por meio da curiosidade e da fantasia.

O grande desafio da escola e dos educadores é conhecer, buscar e criar estratégias que utilizem os jogos para despertar o interesse em aprender. Antunes (2003) afirma que o jogo tem função fundamental na aprendizagem do aluno e que os

educadores têm o objetivo de estimular as crianças para uma transformação em relação ao processo de ensino visando a concretização da aprendizagem. Essa mudança acontecerá através da mediação feita pelo professor, sendo o aluno o maior interessado pela busca dos conhecimentos.

Considerando esse cenário, propomo-nos a desenvolver a referida pesquisa, a qual está organizada em seis seções, assim distribuídas:

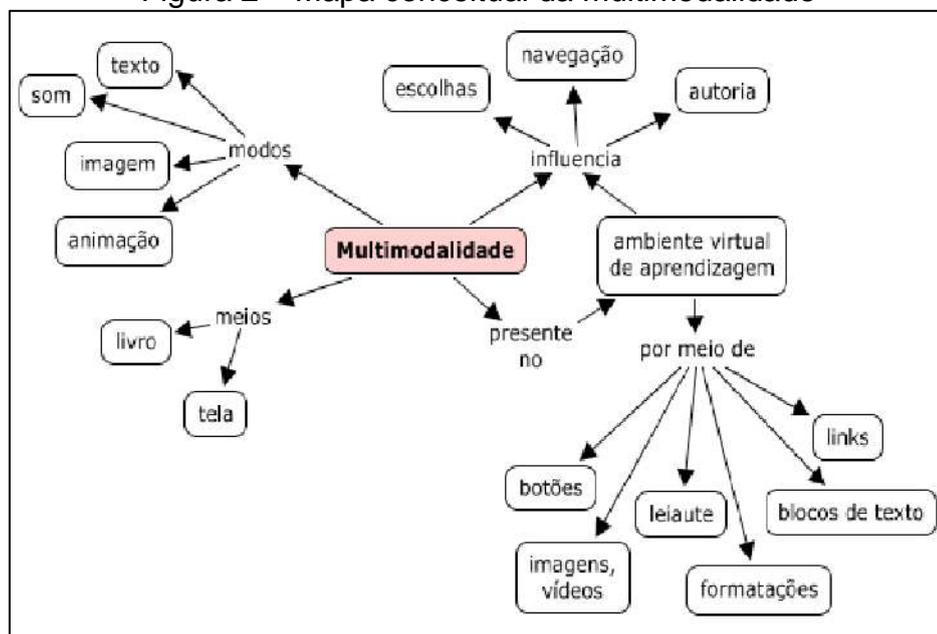
De início, na primeira seção, apresentamos a parte introdutória da pesquisa. Além disso, na seção dois, embasamo-nos nas concepções teóricas sobre multiletramentos, à luz de Dionísio (2002) de Rojo (2012, 2013), e da BNCC. Ademais, na terceira seção, delineamos nosso recorte metodológico. Na sequência, a quarta seção descreve a proposta de intervenção e as estratégias utilizadas durante a pesquisa. A quinta seção analisa e define os resultados alcançados a partir da coleta de dados. Por fim, na sexta seção, apresentamos nossas considerações finais. Após essas partes textuais, apresentamos, na sequência, as partes pós-textuais dessa pesquisa: as referências, os anexos e os apêndices.

2 LEITURA E LETRAMENTO

Apresentamos, nesta seção, as concepções teóricas que embasaram esta pesquisa. São diversos os estudiosos, as perspectivas teóricas e as concepções de leitura e de multiletramentos. Para realização deste trabalho, recorremos a pesquisadores como Kato (1995, 1998), Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Kleiman (2000, 2013), Platão e Fiorin (2000) e Antunes (2003).

Considerando que a aula de Língua Portuguesa é constitutiva da diversidade de gêneros orais e escritos, faz-se necessário compreender como esses textos são apresentados e estudados, dentro da complexidade que é dessa aula. Por essa razão, nesta pesquisa, trabalhamos com textos multimodais, com o intuito de ampliar sua compreensão, identificar a ideia principal, os argumentos e seus usos para além da sala de aula, como podemos observar nesse mapa conceitual da multimodalidade, conforme Figura 02.

Figura 2 – Mapa conceitual da multimodalidade



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/572660908839345566/>.

À vista do demonstrado na figura 2, fazemos o seguinte paralelo: a BNCC mantém muitos dos princípios adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo um deles a centralidade do texto. Isso quer dizer que o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua. No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, os estudos de

linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo, por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões do multiletramento, esse último esquematizado na figura 2.

Ademais, a reflexão sobre as estratégias de leitura usadas nas aulas é fundamental para as discussões direcionadas a um ensino produtivo da língua, pois, de acordo os PCNs, é imprescindível o trabalho com diferentes gêneros textuais, para que o estudante possa conhecer não apenas textos voltados ao contexto escolar, mas os diversos tipos de textos que circulam na sociedade. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) estabelecem que a escola seja responsável por formar leitores competentes e deve trabalhar com atividades que desenvolvam ou ampliem as habilidades e as competências necessárias para ler, interpretar e produzir.

Outrossim, de acordo com a BNCC, essas habilidades não devem ser desenvolvidas de forma descontextualizada, mas por meio da leitura de gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem por campos de atuação demonstra que essas derivam de situações da vida social, necessitando ser situadas em contextos significativos para os estudantes. Portanto,

[...] a escolha dos campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender importantes que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2017, p. 82).

Esta pesquisa tem por objetivo o trabalho com textos multimodais, pois visa a ampliar e a qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas à informação e à opinião. Além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades de leitura a partir dos textos que circulam nesse campo, objetivamos, também, propiciar experiências que permitiram desenvolver a sensibilidade, para que os discentes, público alvo da pesquisa, se interessem pelos fatos que acontecem em seu cotidiano e em seu mundo e incorporem em suas vidas a prática da escuta, leitura,

compreensão de textos em diferentes fontes, além desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, para situar-se em relação a interesses e a posicionamentos diversos, a fim de que possam produzir textos opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Importa salientar que vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura, mas especificamente neste projeto, direcionamos a intervenção ao trabalho com os seguintes gêneros textuais: tirinhas, vídeos, músicas, crônica, entrevista e charge. Dentro desse cenário, procuramos destacar a ideia principal e os argumentos dos textos em estudo, a fim de ampliar a capacidade de ler, de compreender e de interpretar, ou seja, tornar-se um indivíduo letrado.

Dada a grande importância que se atribui ao letramento, podemos verificar alguns conceitos relevantes para este trabalho. O conceito de letramento, segundo Kato (1986) – traduzido para o termo inglês *literacy* – refere-se à capacidade do sujeito de fazer o uso significativo da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais (Kato, 1986, p. 13).

Por sua vez, Kleiman (1995) define letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Kleiman, 1995, p. 19).

Além do mais, compreender o que significa letramento, de acordo Soares (2022), envolve a distinção entre o letramento, visto de uma dimensão individual, e visto em uma dimensão social. A leitura, na perspectiva do letramento individual, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, incluindo desde a capacidade de decodificar as palavras, até a compreensão de textos (Soares, 2022).

A partir dos conceitos anteriormente apresentados, entendemos que “letrar” é diferente de alfabetizar; compreendemos que um indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando às práticas sociais que as demandam. Por isso, a finalidade dessa intervenção foi atingir o processo de letramento dos estudantes.

Nessa perspectiva, a relação professor e estudante e estudante e estudante é de extrema importância. Assim, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os professores “[...] devem deixar se ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores [...]” (Brasil, 2013, p. 163).

Nesse processo de letramento, fica evidente o papel do professor como mediador entre o conhecimento prévio do estudante e o saber científico. A prática pedagógica presume a compreensão do significado social. Ao realizar seu plano de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar o que o estudante traz consigo, sua experiência pessoal para, assim, estabelecer essa relação de construção e reconstrução de conhecimentos reais e contínuos, valorizando sempre a interação do grupo social em que vive com a escola. Nessa direção, Kleiman (2013) concebe que:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (Kleiman, 2013, p. 29).

Em síntese, a autora assegura que, sem o envolvimento do conhecimento prévio, aquele adquirido pela experiência de vida do leitor, não haverá compreensão. Diante disso, seguiremos com a discussão sobre os estudos acerca da importância do multiletramento e dos textos multimodais no processo de formação de leitores proficientes, na seção 2.1, a seguir.

2.1 Multiletramentos e textos multimodais

O multiletramento (originalmente chamado de *multiliteracy*) é um conceito criado nos anos de 1990, pelo Grupo de Nova Londred (*New London Group*), uma equipe de dez pesquisadores acadêmicos ligados à educação linguística, que se reuniram em 1994, nos Estados Unidos, com o objetivo de desenvolver uma proposta pedagógica adequada à realidade atual e capaz de enfrentar as influências das novas tecnologias e da globalização. Os membros do GNL eram compostos por representantes de países com problemas culturais e salientavam a necessidade de os estudantes terem acesso aos recursos tecnológicos de comunicação de natureza multissemiótica.

Assim, surgiu a pedagogia dos multiletramentos, lançada em 1996, intitulada “Uma pedagogia de multiletramentos: projetando futuros sociais”. Após o lançamento, continuaram as pesquisas, a fim de aprofundar e atualizar os primeiros conceitos, bem como produzir conteúdo adequados para o ensino e aprendizado do campo digital tão exigido no atual contexto social.

Esse termo é citado por Rojo e Moura (2012, p. 23), destacando os aspectos

relevantes em relação aos multiletramentos: “a) são interativos (colaborativos)”; “b) fraturam e transgridam as relações de poder estabelecidas nas relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais e não)”; e “c) são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”. A partir do conhecimento desses aspectos, o professor precisa rever as estratégias de leitura, compreensão e interpretação de textos, pois a leitura envolve diferentes linguagens, como imagens, cores, sons, formato das letras e suas combinações presentes no mundo, organizadas em torno de um contexto onde autor e leitor se interagem.

Ainda segundo Rojo (2012), o acréscimo do prefixo “multi” ao termo “letramento” não se limita a questões referente à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a sociedade atual: envolve a diversidade de linguagens, semioses e mídias responsáveis pela produção de textos multimodais e pela pluralidade cultural trazida pelos leitores contemporâneos. De acordo com Rojo (2012):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

O termo ‘multiletramentos’ surgiu com o intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de “letramentos” por se referir à multiplicidade e à variedade das práticas letradas de nossa sociedade, além de fazer referência tanto à multiplicidade cultural, quanto à semiótica de constituição dos textos (Rojo, 2012). Quanto à multiplicidade de linguagens dos textos que circulam atualmente, conforme Rojo (2012), é o que constitui a multimodalidade que exige multiletramentos e, conseqüentemente, exige novas habilidades para leitura e compreensão. A autora assim esclarece:

[...] São necessárias novas ferramentas-além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) - de áudio (vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação). São requeridas novas práticas- de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas de análise crítica [...] (Rojo, 2012, p. 21).

Ademais, a tecnologia tornou a comunicação mais rápidas e multimodais, e os textos cada vez mais multissemióticos, compostos por várias linguagens, que são

misturas de múltiplos aspectos: pessoais, sociais e políticos, tendo por fim a construção de sentidos. Com as mudanças ocorridas nos textos, é preciso mudar, também, as metodologias adotadas nas aulas de leitura, levando em consideração todos os elementos utilizados e não apenas os verbais, para desenvolver nos alunos competências do letramento, tornando-os críticos, criadores de significados e protagonistas de sua aprendizagem.

Conforme salientam Hamilton e Barton (2000), os multiletramentos ampliam possibilidades de leitura e escrita, considerando as práticas efetivas que estão ligadas a modos culturais mais amplos. No mundo atual, todos devem estar aptos a conviverem nos mais diferentes espaços, sendo capazes de interagir e comunicar-se a partir de diferentes linguagens. Esse é um dos objetivos do multiletramento, preparar os jovens e os estudantes para interagirem, circularem por variadas situações e espaços interativos presentes no mundo contemporâneo, repleto de textos multissemióticos. Nessa perspectiva, agregam diversas visões e ferramentas para que as escolas formem cidadãos que dominem sua vida: privada, pública e profissional, conforme a Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Multiletramento e suas correlações



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/572660908839345566/> .

Rojo (2010) destaca que, devido às novas formas de aprendizagem e das novas possibilidades de ensino pós-modernas, se busque incorporar uma pedagogia dos multiletramentos, levando em consideração pedagogias específicas, que envolvam todas as formas de linguagem (verbal, e não verbal), tendo como foco o aprendiz, que passa a ser o principal agente nesse processo dinâmico de mudança e de produção do conhecimento. Dessa forma, elencamos acerca dos nossos conhecimentos sobre essa proposta dos multiletramentos e da necessidade de

melhorar a capacidade leitora de nossos estudantes, para que sejam capazes de identificar a ideia principal e os argumentos, produzir textos, habilidade essencial ao foco de nossa pesquisa, sobretudo, tendo por base os textos multimodais, envolvendo outras linguagens, a partir de metodologias que favoreçam o multiletramento. Diante disso, reforçamos que os multiletramentos consideram a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a diversidade de significados e contextos culturais (Rojo, 2012).

Equiparada essa ideia à BNCC, destaca-se a notoriedade dos novos letramentos no processo de formação dos estudantes de educação básica. A Base exige que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2008, p. 68).

Em síntese, entre outros temas e habilidades que podem ser desenvolvidas com base na pedagogia do multiletramento, é possível destacar:

- O desenvolvimento de pensamento crítico em relação aos conteúdos que circulam na mídia;
- A habilidade de curadoria, pesquisa, checagem e filtragem das informações;
- As dimensões políticas do uso das mídias digitais;
- As questões relacionadas ao excesso de exposição nas mídias digitais e às fronteiras entre o público e o privado;
- Os limites entre liberdade de expressão e discurso de ódio;
- A necessidade de aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários;
- O domínio das linguagens utilizadas no contexto digital.

Trabalhar a pedagogia do multiletramento em sala de aula é valorizar a importância da própria aprendizagem construída pelos estudantes e a criação de uma compreensão acerca da multiplicidade, através da interação com as variadas culturas, as linguagens com o mundo e com os outros. Cabe destacar que, na pedagogia do multiletramento, o trabalho é desenvolvido de forma participativa, em que os estudantes dialogam, interagem e constroem conhecimentos.

Partindo do princípio de que a escola não tem mais espaço para um ensino repetitivo, pautado em memorizações, durante a execução das oficinas, a metodologia aplicada foi embasada no multiletramento, com a participação ativa dos estudantes, a

partir do uso das diferentes linguagens, com variados textos e mídias, como vídeos, redes sociais, computadores, celulares, jogos, músicas, entre outros recursos que se relacionam aos exemplos práticos do cotidiano e que os motivem a aprenderem de maneira mais prazerosa e significativa e a utilizarem os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, na busca de seus objetivos.

Diante desse cenário, a proposta de letramento sugere que as escolas valorizem a diversidade cultural, a interação e as linguagens (visual, verbal, sonora e espacial) em todas as etapas da educação básica. De acordo a concepção de multiletramento, Marcuschi (2008) afirma que “multiletrar” é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias.

O multiletramento precisa estar inserido em todas as modalidades de ensino, em todas as disciplinas, ou seja, precisa fazer parte de toda a aprendizagem do aluno. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemióses da nossa sociedade multiletrada.

Nesse sentido cf. Dionísio (2011), esclarece que, se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, assim estará executando estratégias cognitivas que possibilitam aos aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo a construção do conhecimento. Entendendo que a multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros e, no texto, a materialidade dos gêneros, onde são realizados imagem, escrita, som, música, cores, tamanhos, entonação e ritmos.

No mesmo seguimento, em “Cenários futuros das escolas”, Rojo (2013) traz o conceito de multiletramentos como:

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2013, p. 21).

Acerca da formação inicial e continuada dos professores, é notório que

precisam ter domínio dos textos multimodais para ampliar o conhecimento de seus alunos. Faz-se necessário ampliar o sentido de alfabetizar, ler e interpretar nas diferentes formas de linguagens, através das diferentes leituras e práticas sociais que nos faz compreender o mundo, isto é, o uso social da linguagem construindo o processo de letramento, conforme definição nos Pârametros Curriculares Nacionais:

Letramento, aqui, é entendido enquanto produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1997, p. 21).

Entendemos, a partir dos conceitos aqui expostos, que o processo de letramento deve ser o ponto de partida da leitura numa perspectiva social, trazendo uma visão de sua demanda no mundo atual, pois o letramento está associado às habilidades de análise e interpretação de tudo que o cerca, enfatizando o texto, sua diversidade, contemplando-o quanto ao tipo e ao gênero, assunto esse que será abordado na seção 2.2, a seguir.

2. 2 Tipos e gêneros textuais

Para entender à diferença entre tipos de texto e gêneros de texto, escolhemos o autor Marcuschi (2002), que define o tipo textual como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi, 2002, p. 22). Já o gênero textual, para o autor, seria “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (Marcuschi, 2002, p. 23).

A partir das definições de Marcuschi, compreendemos a distinção entre tipos de texto e gêneros de texto: tipos de texto são classes, cuja caracterização tem base em suas características linguísticas e gramaticais como: descrição, narração, dissertação, argumentação, exposição e injunção e ensinados na escola. Quanto ao gênero, esse é identificado com base no seu objetivo, na função e no contexto, a exemplo de uma receita, de uma notícia, de um relato, de um conto, de uma bula,

dentre tantos outros que fazem parte do nosso cotidiano; por isso, os gêneros de texto, não classifica textos, mas nomeia um grupo.

Seguindo essa lógica, Dolz (2004) sistematiza que todo gênero de texto oral e escrito traz diversos sistemas semióticos. Em vista disso, o autor defende o trabalho a partir da multimodalidade. Quanto aos gêneros textuais, Dolz (2004) afirma que o gênero é um facilitador do ensino, da produção e da compreensão textuais; os gêneros são manifestações das práticas de linguagem numa situação de comunicação. Junto com Schneuwly (1996), os autores consideram o gênero um megainstrumento didático. Em relação ao termo “instrumento”, importante esclarecer que sua justificativa se dá pelo fato de o gênero ser um meio cultural que transforma os processos cíclicos e participa do desenvolvimento humano.

À vista disso, os gêneros textuais exercem uma função social e variam conforme a intenção comunicativa, a linguagem, a estrutura e ao conteúdo. Considerando a evolução tecnológica e as mudanças na vida pessoal, social e profissional, esses gêneros textuais estão em permanente evolução, ou seja, de acordo a necessidade comunicativa, novos gêneros surgiram e surgirão.

Podemos dizer que gênero textual é a parte prática do texto, possuem características próprias e são flexíveis, enquanto a tipologia é a parte teórica, numa linguagem mais formal e sua classificação é fixa. Outro aspecto importante é que um não anula ou exclui o outro; as características dos tipos são apresentadas de forma ampla, pois são analisadas com base no contexto.

Tomamos como exemplo um tipo textual: a descrição. Ao redigir uma crônica (gênero textual), usamos a descrição (tipo textual) para que o leitor entenda como são os objetos, as personagens e os espaços de uma cena.

Ademais, o sentido do texto ocorre através da interação entre o texto e o sujeito, pois a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos. Com isso, a oferta de diferentes gêneros proporciona um vasto conhecimento linguístico e textual. Sendo assim, Dolz e Schneuwly (1996) postulam:

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (Dolz; Schneuwly, 1996, p. 41).

Ainda de acordo com Dolz e Schneuwly (1996), tipo textual é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [...]” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97), cuja principal finalidade é a de ajudar o estudante no melhor domínio sobre as características de um gênero específico, permitindo-lhe, assim, uma maneira mais adequada de falar ou escrever em uma dada situação de comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), esclarecem que, para que haja uma significativa aprendizagem, é preciso um ensino sistemático, permitindo ao estudante explorar, experimentar, reorganizar informações e conceitos, com vistas à conquista de novas aprendizagens. Daí a relevância de se trabalhar com planejamento de intervenção em sala de aula. Desse modo, o professor poderá incluir atividades diversas, como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais e aulas práticas. Em síntese, a proposta desses autores é que o professor contemple, em seu planejamento, o estudo dos gêneros textuais, a fim de que os estudantes desfrutem de práticas de letramento que contribuam com a formação de leitores proficientes.

Outrossim, um dos problemas apontados por Dionísio (2011) é o ensino dos gêneros textuais na escola. Segundo a autora, tal ensino herda práticas cristalizadas de trabalho com os tipos textuais, com foco nas estruturas linguísticas e esquece de priorizar os temas, valores, entonação, e sentidos dos textos, formando mais analistas textuais do que leitores/ produtores críticos.

Diante desse cenário, professores precisam rever a forma como trabalham com texto em suas aulas. Existem diversas maneiras para abordar esse assunto. Primeiramente, é necessário que o plano de ensino esteja alinhado à BNCC, a qual propõe uma estrutura para as práticas de linguagem separadas em campos de atuação, auxiliando, dessa forma, os alunos a se familiarizarem, conhecerem os gêneros, associando-os ao uso prático na própria vida.

Para Rojo (2012), as novas práticas sociais demandam leitores críticos que sejam capazes de atribuir sentido a textos cada vez mais multissemióticos, resultantes dos avanços tecnológicos. Diante disso, cabe à escola repensar como tem sido a formação de leitores. Fica o seguinte questionamento: formamos leitores proficientes, que constroem e compreendem os sentidos dos textos, ou que apenas decodificam-os?

Sobre essa questão, os PCN acrescentam que: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos[...]”

(Brasil, 2010, p. 70). Quando o aluno desenvolve as habilidades leitoras, ele é capaz de compreender, identificar ideias principais, argumentos e relacioná-los ao seu conhecimento prévio, ou seja, ao seu conhecimento de mundo, a partir de suas experiências, demonstrando ser um leitor crítico.

Rojo (2012) afirma, ainda, que a leitura é ressignificada a cada momento, graças aos seus leitores, às situações comunicativas e às novas práticas digitais, multimodais e multimidiáticas do letramento. Daí a importância de as aulas de Língua Portuguesa promover um ensino voltado para a pedagogia do multiletramento, contemplando as tecnologias, os textos multimodais, explorando semioses, inovando as aprendizagens às demandas da atual sociedade.

Freire (2005) afirma que a leitura é responsável pela ampliação do conhecimento de mundo, por isso, exige interlocutores capazes de perceber traços ideológicos nos textos, bem como compreender os contextos em que eles são elaborados. Sendo assim, reafirmamos o papel da escola em desenvolver metodologias com foco no desenvolvimento de competências de leitura e formação de leitores críticos.

Nossa proposta de intervenção visa a trabalhar com os tipos de textos narrativos e argumentativos, e os gêneros textuais tirinha, charge, crônica, entrevista, músicas, verificando a multimodalidade presente em cada um desses textos. Justificamos tal escolha, porque o trabalho com os textos multimodais contribui para o desenvolvimento do letramento e das habilidades leitoras dos estudantes nessa modalidade de ensino. Destacamos aspectos multimodais dos seguintes textos utilizados em nossa pesquisa:

a) Charge: a multimodalidade presente nesse gênero é composta pela linguagem verbo-visual, trazendo uma crítica e estabelecendo relações entre a função social desse texto e seu contexto histórico, como se observa na Figura 4:

Figura 4 – Exemplo de charge



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2018/03/charge-vicio-jogos.html>.

Através da análise da charge acima, o aluno pode visualizar e entender as consequências do uso das telas.

b) Vídeo: a multimodalidade se dá a partir da combinação de imagens, textos, sons, músicas e movimentos, conforme demonstrado no *link* de dá acesso a um vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKrZDridgc>.

Em nossa proposta, ao assistir ao vídeo, objetivamos conduzir o aluno a entender a ideia principal – mostrar as consequências do uso do celular e dos jogos eletrônicos, caso não haja o devido controle. As imagens são chocantes, a fim de despertar o discente para esse risco.

c) Música: é um gênero multimodal, pois envolve o uso de diversos recursos visuais e sonoros. O texto multimodal música aqui utilizado foi a música intitulada “Trem-Bala” de Ana Vilela:

Não é sobre ter
 Todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar
 Alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar
 Mais do que a própria voz
 É sobre dançar na chuva de vida ..
 (Trem Bala, 2017).

Através da melodia da música, o aluno pode criar ou imaginar situações e experiências vivenciadas, relacionando-as, o que facilita sua compreensão e identificação do assunto tratado.

d) Tirinhas: texto multimodal composto por imagens, linguagem verbal e não verbal, expressões fisionômicas, gestos, entonação e cores, conforme a Figura 5, a seguir:



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2018/03/charge-vicio-jogos.html>.

Analisando a tirinha acima, compreende-se que esse gênero é constituído a partir das diferentes linguagens e da multimodalidade presentes.

e) Texto verbal: No texto verbal, também há outras formas de comunicação, como a linguagem oral e gestual. Sendo assim, a multimodalidade discursiva abarca outras linguagens que estão presentes nesses textos.

f) Jogos eletrônicos: Com a inserção cada vez maior da tecnologia (em especial a Internet), na vida social da população, a busca por jogos eletrônicos como forma de distração é cada vez maior, sejam eles jogados em diversas plataformas, como celulares, computadores ou consoles. Eles são categorizados basicamente como jogos de ação, de aventura e de estratégia.

Diante do exposto, finalizamos nossas discussões acerca dos tipos e gêneros textuais e seguiremos apresentando as principais características sobre a ideia principal e os argumentos presentes em um texto, na subseção seguinte.

2.3 Ideia principal e argumentos

Sabendo que uma das funções da escola é formar leitores proficientes, que leiam e entendam o que leram, cabe à escola oferecer oportunidades de acesso aos mais variados tipos e gêneros textuais, para que, por meio de estratégias adequadas, aprendam a estabelecer relações entre os conhecimentos que já possuem e a compreensão, identificando a ideia principal e os argumentos do texto, pois compreender é produzir sentidos, envolve habilidades, objetivos, expectativas, hipóteses, ligadas ao conhecimento de mundo.

Segundo Garcia (2010, p.372), “a argumentar é convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente”. Em outra análise, Garcia (2010) discute que “a

argumentação visa a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte; além disso, procuramos formar a opinião, tentando convencê-lo de que a razão, a verdade está conosco” (Garcia, 2010, p. 371).

Nesse sentido, é de fundamental importância os operadores argumentativos como definem Koch e Elias (2017, p. 76), os quais são responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a orientação argumentativa. Entendemos que os operadores são essenciais para uma argumentação firme, organizada e objetiva. Koch e Elias (2017) afirmam, ainda, que:

os operadores argumentativos são marcas responsáveis pelo encadeamento dos segmentos textuais, ficando evidente que os operadores servem para indicar a força argumentativa do texto e o seu sentido. Compreende-se que argumentar é expressar com propriedade, conhecimento e autonomia para convencer aquele que ouve ou lê (Koch; Elias, 2017, p. 121).

No desejo de aprimorar a capacidade leitora do aluno, cabe ao professor ser o mediador do conhecimento e buscar instigar o momento da leitura em sala de aula, considerando a interação entre o leitor e o texto, fazendo as inferências necessárias, para que haja compreensão textual. Na interação leitor e texto, Kleiman (2010) afirma que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de desconhecimento, como o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2010, p. 13).

De acordo Solé (1998), o ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental continua restrito a habilidades de decodificação; observamos a compreensão de textos realizada com atividades de perguntas e respostas. Entretanto, a autora argumenta que essas atividades são de extração de informações pontuais de um texto e não devem ser entendidas como atividades de compreensão leitora; por isso, sugerem algumas estratégias interventivas de compreensão, como: “[...] ativar os conhecimentos prévios, relevantes, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar” (Solé, 1998, p. 36).

Antunes (2003) esclarece que “a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura” (Antunes, 2003, p. 77).

Ademais, podemos perceber que a compreensão acontece a partir do momento em que o leitor consegue captar do texto a temática e as ideias principais. Kleiman (2000) enfatiza que o conhecimento linguístico faz parte do conhecimento prévio e, sem este, não há compreensão, como o conhecimento textual, que tem papel essencial na compreensão de textos. Sobre isso, Antunes (2003) afirma que “a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação” (Antunes, 2003, p. 77). A autora confirma, desse modo, que o sentido de um texto não está apenas no leitor ou no texto, mas, também, está no texto e no leitor.

Quanto à interpretação, essa é considerada o momento em que o aluno é capaz de expor a sua opinião, fazer críticas de acordo com o que leu; pode identificar informações implícitas, demonstrando compreensão. Caso contrário, não interpretará os sentidos explícitos no texto, conforme salienta Orlandi (2001): “interpretar, pois, não é apreender, mas atribuir sentidos” (Orlandi, 2001, p. 68).

Para Leffa (1996), compreender um texto é relacionar os dados fragmentados com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão de mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas, a compreensão não é possível.

Consoante a isso, Platão e Fiorin (2000, p. 242), afirmam que, na leitura e interpretação de um texto, é muito importante detectar os pressupostos, pois seu uso é um dos recursos argumentativos utilizados com vistas a levar o ouvinte ou leitor a aceitar o que está sendo comunicado. Ao introduzir uma ideia sob a forma de pressuposto, o falante transforma o ouvinte em cúmplice, uma vez que essa ideia não é posta em discussão e todos os argumentos subsequentes só contribuem para confirmá-la. Para os autores, pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase.

A fim de que o leitor compreenda o texto, é fundamental a identificação das ideias principais para estudar, inferir e ler com criticidade, pois essa habilidade demonstra o grau de eficiência na leitura. A identificação da ideia principal ocorre no momento da leitura, a partir do uso de estratégias que, juntamente com o conhecimento prévio, processam a informação e as classificam em diferentes níveis de importância. A identificação da ideia principal está relacionada à compreensão

textual. Assim, desenvolver essa habilidade contribuirá com a aprendizagem a partir de uma leitura proficiente.

Por ser uma tarefa complexa, cada leitor utiliza diferentes estratégias para esse tipo de atividade leitora, contudo, nem todos conseguem alcançar tal objetivo. A ideia principal pode está explícita e o leitor a reconhece ou implícita para construí-la, o que exige um desenvolvimento maior das habilidades leitoras. Concerne às escolas inserir em seus currículos e planos de ensino os momentos específicos de leitura, acompanhados de tarefas de identificação da ideia principal e compreensão textual, a fim de tornar os estudantes em leitores mais eficientes.

Nesse interim, vale ressaltar que a presente pesquisa visa a ampliar o estudo de textos multimodais, desenvolvendo atividades para identificação da ideia principal e dos argumentos, com o intuito inserir seu uso nas aulas de Língua Portuguesa. Isso posto, compete-nos esclarecer que os textos multimodais apresentam certas características que são essenciais para a abordagem de temáticas necessárias para que o estudante tenha acesso a informações atuais, compreenda e interprete, demonstrando ser um leitor. É preciso provocar mudança, pensando na formação de leitores participativos e conhecedores do mundo que os cercam, como defendido por Freire: “[...] E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2005, p. 8).

Nessa concepção, em que a leitura possui uma relação dinâmica de aprendizado do mundo, de sua realidade, é necessário percorrer toda a educação escolar e não sobrecarregar as aulas e o professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, expõe Freire: “Desde o começo, na prática democrática e crítica a leitura do mundo e da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e termos significativos” (Freire, 2005, p. 29).

Diante disso, é necessário estimular o estudante à prática da leitura, para que ele consiga interpretar de forma consciente, crítica e participativa. Assim sendo, Freire (2005) também relata que ler é um processo que reside na necessidade de uma compreensão crítica da leitura e não simplesmente o decodificar de palavras:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua

leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 2005, p. 11).

Para o autor, as relações entre texto e contexto referem-se à leitura do mundo que o estudante adquire com suas experiências de vida, sua memória e essa leitura se acumulam em forma de conhecimento.

Deste modo, trazer temáticas atuais que despertem o interesse do aluno facilita a aprendizagem, pois tal estratégia traz um significado prático para sua vida, por possuir conhecimento prévio, justificando a escolha da temática desse trabalho conforme apresentamos. Isso posto, exporemos, a seguir, a influência dos jogos eletrônico, na subseção 2.4.

2.4 Influência dos jogos eletrônicos

O jogo estabelece uma interação entre os aspectos do desenvolvimento humano. Antunes (2003), afirma que o jogo tem função fundamental na aprendizagem do aluno e que os educadores têm o objetivo de estimular as crianças para uma transformação em relação ao processo de ensino, visando à concretização da aprendizagem. Essa mudança acontecerá através da mediação feita pelo professor, sendo o aluno o maior interessado pela busca de conhecimentos. Antunes (2012) assim discute acerca da importância do jogo enquanto ferramenta de aprendizagem:

[...] O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida, que propõe estímulo ao interesse do aluno, (...). O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (Antunes, 2012, p. 36).

A partir do olhar de Antunes (2012), não há como negar a dimensão educativa dos jogos, uma vez que influencia diretamente no desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas do ser humano, como a memória, percepção, atenção, a concentração, o raciocínio lógico, dentre tantas outras.

Outrossim, segundo Saviani (2003), o objetivo da escola é a preparação do aluno para viver conforme as mudanças ocorridas na sociedade, com autonomia e criticidade. Objetos como celulares, *tablets* e computadores eram considerados vilões para desviar a atenção dos alunos no período de aulas e de estudo em casa; no entanto, no contexto atual, são recursos necessários para o professor conduzir suas aulas de forma interativa. Tais mudanças trouxeram desafios aos educadores, que

passaram por um processo de adaptação de suas práticas pedagógicas tradicionais a um novo formato de ensino e de aprendizagem, aproximando hábitos e vivências cotidianas do aluno, tornando os conteúdos curriculares mais significativos e interessantes e, conseqüentemente, melhorando a aprendizagem.

Por outro lado, com a grande expansão da tecnologia, não se pode deixar de considerar aspectos negativos em relação à aprendizagem e à educação formal. Os aparelhos eletrônicos estão tornando-se cada vez mais acessíveis a todas as idades, e verificamos que crianças, adolescentes e jovens ficam muito tempo expostos às telas, especialmente, aqueles que dispõem de jogos eletrônicos e rede sociais. Consoante ao exposto, essa rápida evolução tem preocupado os pais, educadores e pesquisadores, pois inúmeras crianças e adolescentes estão expostos a sérios riscos, por terem acesso a conteúdos inadequados à sua faixa etária, jogos violentos que exigem investimentos financeiros, causando vícios, além de *sites* de relacionamentos, o que pode incorrer em risco de assédio sexual, *bullying*, entre outras situações, trazendo graves conseqüências para a saúde, a exemplo do afastamento social, crises de ansiedade, problemas de visão e problemas motores, além de defasagem na aprendizagem.

Sendo assim, a escola e a família precisam conduzir, em parceria, a utilização desses aparelhos, observando os conteúdos e o tempo destinado aos jogos, para que esse aparato tecnológico seja um instrumento de pesquisa, utilizando-o de forma saudável, e que oportunize outras opções de lazer, como passear com a família, amigos, praticar esportes, organizar os horários de estudo, brincar com outras crianças e adolescentes.

Ao escolhermos a temática dos jogos eletrônicos, pensamos numa intervenção interpretativa, visamos, também, à oportunidade de uma discussão sobre a questão de saúde pública, pois uma grave conseqüência do uso excessivo dos jogos eletrônicos é o comprometimento da saúde psicológica, física e emocional da população em geral, e tem causado danos notáveis, principalmente, em crianças e adolescentes em fase escolar. Por isso, é necessário oferecer atividades que estimulem à criatividade, à autonomia, ao desenvolvimento físico e cognitivo, bem como proporcionar a interação do estudante com o mundo em que ele vive.

Em síntese, valemo-nos do aparato teórico acerca de textos, em seus diferentes tipos e gêneros, bem como esclarecemos sobre a multimodalidade e como ela pode auxiliar no desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes no ciclo de

ensino do fundamental II, alvo de nossa pesquisa. Por fim, mencionamos os benefícios e, também, os riscos dos jogos eletrônicos, defendendo o seu uso, sobretudo, com fins pedagógicos e de forma controlada. Após essas atualizações teóricas, passemos ao esclarecimento acerca da metodologia empregada na presente pesquisa, na seção 3, a seguir.

3. METODOLOGIA

Diante das dificuldades expostas na seção introdutória desta investigação, seguida do embasamento teórico associado ao desempenho da leitura, apresentamos a metodologia adotada desde o diagnóstico, a coleta de dados e a intervenção, que visa a atenuar os problemas apontados e comprovar as hipóteses definidas anteriormente, quais sejam: a) os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar a ideia principal; b) os estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais; c) as atividades interventivas que privilegiam a identificação das ideias principais e seus argumentos podem melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais. Nossas hipóteses relacionam-se às seguintes perguntas da pesquisa: a) estudantes do 8º ano conseguem identificar a ideia principal de um texto? b) estudantes do 8º ano conseguem identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos multimodais? c) o ensino direcionado para a identificação da ideia e de seus respectivos argumentos contribuem para uma melhor capacidade de compreensão e interpretação de textos multimodais?

Esta pesquisa teve como principal objetivo apresentar uma intervenção pedagógica, cuja finalidade foi ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes, na identificação da ideia principal e argumentos em textos multimodais.

A proposta de intervenção foi aplicada aos alunos do 8º ano do ensino fundamental II, de uma escola pública localizada no interior da Bahia, a partir de estratégias que ampliem o estudo de textos multimodais, com vistas ao desenvolvimento da proficiência leitora.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foram realizadas as seguintes etapas: a pesquisa foi realizada com alunos do 8º ano organizados em dois grupos: Grupo Teste (GT), com 14 alunos, ou seja, grupo que participou de todas as etapas da pesquisa, destacando a intervenção que contribui com a análise dos resultados obtidos; e o Grupo Controle (GC) com 16 alunos, que participou da 1ª e 3ª etapas, não participando da intervenção. Esses dois grupos foram criados a fim de estabelecer uma análise comparativa entre eles. Assim, 1ª etapa, foi aplicada a Atividade Diagnóstica Inicial (ADI), elaborada com 15 questões (Apêndice A) de identificação da ideia principal, argumentos em diferentes gêneros textuais e a produção textual. Para a 2ª etapa, foram realizadas cinco oficinas, durante quatro semanas, com o objetivo

de desenvolver habilidades e competências leitoras, com foco na identificação da ideia principal e nos argumentos em textos de variados gêneros. Na 3ª etapa, após realizada a atividade interventiva, foi aplicada, novamente as atividades da ADI, enquanto Atividade Diagnóstica Final (ADF), para estabelecer uma comparação entre os dados obtidos na 1ª etapa e os dados obtidos após as atividades interventivas da 2ª etapa, analisando a eficiência da Proposta Interventiva.

Concluídas as etapas da pesquisa, foram analisados os dados das Atividades Diagnóstica Inicial (ADI) e da Atividade Diagnóstica Final (ADF). Para a correção das atividades, foram estabelecidos alguns critérios qualitativos de análise das respostas elaboradas pelos alunos. Observamos em que grau os alunos identificaram ou elaboraram a ideia principal do vídeo, da tirinha, do texto verbal, dos argumentos presentes e a relação existente entre os textos. O nosso objetivo, com essas etapas, é de apresentar o desempenho dos alunos do GT e do GC antes e após a intervenção, estabelecer uma comparação e, assim, verificar se houve avanço no nível das respostas do GT.

Esta pesquisa tem a autorização do Conselho de ética em Pesquisa com Seres Humanos, aprovada por meio do parecer nº. 6.501.620, e todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento (TCLE), conforme, Anexo I.

3.1 Abordagem metodológica

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, foi necessário definir a metodologia que serviu de base e apresentar algumas questões consideradas fundamentais. Esta pesquisa utilizou uma metodologia de base qualitativa, por estar mais atrelada aos objetivos deste trabalho, já que a referida investigação tem como uma de suas características “o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (Triviños, 1987, p. 128). Esse tipo de pesquisa possibilitou uma melhor aproximação do investigador com o objeto estudado, especialmente, no ambiente escolar, onde as relações humanas são interativas e dinâmicas.

Além da pesquisa qualitativa, foi utilizada uma abordagem quantitativa de pesquisa, pois esta é mais adequada às questões formais: a quantidade a ser testada,

construção de dados, gráficos que demonstrem os resultados obtidos, de forma integrada à abordagem qualitativa.

Acreditamos na solução dos problemas mencionados, a partir das reflexões do professor-pesquisador, do interesse e participação dos discentes e de suas famílias. Nesse sentido, quanto à pesquisa no âmbito escolar, Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Nessa perspectiva, vale destacar os diversos benefícios de aliar a pesquisa à prática docente, visto que o professor compreenderá melhor todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Escola

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, localizada no interior da Bahia, que atende desde a educação infantil, até ao 9º ano do ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino, totalizando 200 alunos. É uma escola de referência, por seu compromisso com a educação de seu público.

Essa instituição educacional é mantida pela Prefeitura Municipal, ocupa uma área de aproximadamente 637 metros quadrados e, no momento em que a pesquisa foi realizada, encontrava-se em reforma. É constituída por sete salas de aula, refeitório, pátio coberto, secretaria, sala de professores, banheiro, uma sala de recursos multifuncionais (que iniciou no ano de 2024), porém, não possui uma biblioteca.

O quadro de funcionários é composto por um diretor, uma secretária, uma coordenadora, dezoito professores, oito cuidadores e seis funcionários de apoio.

A referida escola é mantida com os recursos da prefeitura, acrescido de recursos provindos do PDDE¹, além de outros programas do governo para aquisição de materiais de suporte técnico e pedagógico a cada ano.

3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os estudantes dessa instituição residem na própria comunidade, ou seja, moram próximo à escola, o que facilita o acesso. São crianças com idade a partir dos quatro anos e adolescentes até os quatorze anos (oriundos de famílias de baixa renda, sobrevivem da pecuária e da agricultura familiar e, em alguns períodos do ano, precisam deslocar-se para outras regiões a procura de trabalho). Grande parte desse público é beneficiária dos programas sociais do governo, o que garante a compra de materiais escolares e parte do sustento.

Em um contexto mais geral, a realidade local não é diferente da zona rural do Nordeste brasileiro. Os familiares desses alunos, em sua maioria, não concluíram o ensino fundamental, o que, às vezes, dificulta o acompanhamento e incentivo no processo de aprendizagem, não valorizando a função da escola e a importância da família na educação escolar dos seus filhos. Percebemos que os alunos, cujos pais possuem um nível de escolaridade mais elevado, dedicam um tempo para auxiliar nas atividades extraclasse, estão em contato com a escola e, conseqüentemente, esses discentes alcançam melhores resultados; enquanto isso, os outros alunos que não possuem um suporte semelhante apresentam baixo rendimento nas avaliações internas e externas, demonstrando dificuldades, principalmente, em desenvolver as habilidades de leitura e escrita, conforme relato e observância dos próprios professores dessa comunidade escolar.

Outro aspecto que dificulta a aprendizagem desses alunos é a falta de motivação para a leitura e para a participação durante as aulas, uma vez que estudar envolve busca, participação e construção de conhecimentos de forma ativa. É

¹Criado em 1995, o PDDE tem a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas da rede pública de educação básica e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo é promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e incentivar a autogestão escolar. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/dinheiro-direto-na-escola>.

indispensável, dessa maneira, pensarmos em práticas pedagógicas inovadoras que considerem o estudante como produtor do seu conhecimento. Com isso, reconhecemos que é necessário buscarmos um ensino que reconheça a cultura digital como um importante recurso das práticas de leitura, compreensão, interação e comunicação, uma vez que os alunos têm acesso à cultura digital e a escola não pode desprezar os benefícios que ela proporciona no processo de aprendizagem.

Dessa forma, trabalhar textos em sala de aula, por meio de recursos midiáticos e de práticas diversificadas de leitura, proporciona ao estudante o contato com o novo e com a sua realidade. No duelo dessa disputa desigual, em que, de um lado, há conteúdos maçantes e, de outro, há telas enormes, jogos de cores e imagens, movimentos, o uso desses e outros recursos digitais, talvez, seja um dos caminhos para um ensino mais eficiente e menos mecanizado de Língua Portuguesa.

3.4 Elaboração, aplicação e correção das Atividades Diagnósticas Inicial e Final

Considerando que a maioria dos estudantes conclui o ensino fundamental II sem alcançar o nível básico das competências e habilidades exigidas, há a necessidade de um projeto para recuperar os *déficits* apontados. Nesse contexto, a cultura digital está cada vez mais presente nas práticas de linguagem. Perante essa “evolução digital”, e acerca da grande influência que a internet exerce no ambiente escolar, a BNCC orienta que a escola possa possibilitar experiências que estimulem a aquisição dos multiletramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 68).

Nesse interim, foram elaboradas a ADI (Atividade Diagnóstica Inicial) e a ADF (Atividade Diagnóstica Final), afim de avaliar o desempenho dos alunos na ADI e as mesmas atividades foram aplicadas como ADF. Elas foram realizadas com vistas a avaliar o nível de conhecimento e o desempenho obtido na ADI aplicada antes da intervenção e a ADF, aplicada após a intervenção, verificando, assim, a eficácia das oficinas.

Para a realização das oficinas, utilizamos os seguintes materiais: *datashow*, computador, som, vídeos, material impresso, quadro, material do aluno, entre outros.

3.4.1 Elaboração da Atividade Diagnóstica Inicial e Atividade Diagnóstica Final

A atividade elaborada como ADI e, posteriormente, como ADF, foi organizada com base na proposta pedagógica do multiletramento, a partir de estratégias de leitura com textos multimodais. Escolhemos uma temática para ser abordada em todos os tipos e gêneros textuais e, assim, possibilitar aprofundamento maior no assunto e, também, perceber que um mesmo assunto pode ser tratado de diferentes maneiras. Dessa forma, seguimos a ideia do multiletramento, pensada para inserir os indivíduos na sociedade, preparando os estudantes a incorporarem uma variedade de percepções e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas.

A temática escolhida para essa pesquisa foram os jogos eletrônicos, destacando o surgimento, a evolução, os pontos positivos e negativos presentes nesses jogos. Para contemplar a multimodalidade textual, iniciamos com um vídeo, uma tirinha e um texto verbal para trabalhar a nossa proposta: Ideia Principal e argumentação de textos multimodais: Uma proposta para o desenvolvimento da interpretação textual dos estudantes do ensino fundamental de 8º ano.

Entendemos que, para identificar a ideia principal, o aluno precisa diferenciá-la do tema e, caso não esteja explícita, deverá ser elaborada, exigindo um maior nível de compreensão/interpretação textual. Elencada em nossas hipóteses, essa é uma questão pontual das dificuldades apontadas: identificar ou elaborar a ideia principal (implícita ou explícita) e os argumentos presentes nos textos.

A atividade foi dividida em três partes: a parte 1 iniciou com a apresentação do vídeo (APÊNDICE A), com o objetivo de sensibilizar e sondar os conhecimentos acerca da temática. Foram elaboradas 4 questões relacionadas à história assistida. A parte 2 (APÊNDICE A,) com o gênero tirinha, elaboramos atividades, conversando sobre o texto. Tal atividade foi composta por 5 questões, que visam a verificar o conhecimento textual e de mundo que o aluno possui.

A parte 3 (APÊNDICE A), com um texto verbal para leitura, foram elaboradas 5 questões de análise textual e 1 de produção, com o objetivo de observar as habilidades de escrita, a partir foi apresentado até aquele momento.

3.4.2 Aplicação da Atividade Diagnóstica Inicial e Atividade Diagnóstica Final

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ UESB (6.501.620). No primeiro momento, os pais foram convidados

para uma reunião, em que foi feita a apresentação da proposta e sua finalidade. Para efetivar a participação dos alunos na pesquisa, foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) e o Termo de Assentimento – Tale (Anexo B), de forma que os responsáveis compreenderam e autorizaram os filhos a participarem da referida pesquisa, após receberem todas as informações e serem esclarecidas as eventuais dúvidas.

A pesquisa com seres humanos necessita de princípios éticos, por isso, todos os participantes tiveram seus dados pessoais preservados. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados – ADI e ADF – ocorreram de forma individual, com todos os participantes e a pesquisadora, em sala de aula, em dia/horário normal de estudo.

A reunião com os pais teve por base o roteiro disposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Roteiro da reunião com os pais para apresentação da proposta de trabalho

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	OBJETIVOS E COMPOSIÇÃO	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO
REUNIÃO COM PAIS E ALUNOS	Apresentar a proposta de pesquisa aos pais e alunos, ressaltando a importância e objetivos do projeto; Sensibilizar os alunos a participarem ativamente da proposta.	<i>Folder;</i> <i>Datashow;</i> <i>Notebook;</i> <i>Slides;</i> Termos impressos.	1h/aula (45 min)
	Momento 1: Distribuição dos <i>folders</i> ; Apresentação da proposta e dos objetivos, por meio dos <i>slides</i> ; Apresentação do caderno de atividades do aluno; Conversa para tirar dúvidas e explicar os termos que precisam ser assinados.		
	Momento 2: Distribuição dos Termos TCLE e Tale para assinaturas; Recolhimento dos termos e agradecimentos.		

Fonte: Elaboração própria.

Com o propósito de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos, a partir da identificação ou elaboração da ideia principal e os argumentos presentes nos

textos, aplicamos a primeira atividade, como ADI. O objetivo dessa etapa foi coletar dados para elaborar a intervenção. Após a aplicação, foi realizada a análise desses resultados com base nos descritores da Língua Portuguesa. Esse momento serviu como uma bússola, ao apontar o que é preciso ser trabalhado, a fim de que as habilidades e competências da leitura sejam desenvolvidas.

A ADI, foi organizada em três partes: Na parte 1, utilizou-se um vídeo (APÊNDICE A), com questões para verificar a compreensão, a capacidade de identificar ou elaborar a ideia principal, o que considera real na história assistida. A parte 2 (APÊNDICE A), com o gênero tirinha, iniciamos a leitura e análise desse texto, seguidos de atividades, conversando sobre o texto, acerca da análise dos recursos visuais e linguísticos, a descrição do conteúdo da tirinha, o humor, a crítica presente; a IP e sua comprovação e, para finalizar, relacionar o conteúdo do vídeo com o da tirinha.

A parte 3 (APÊNDICE A), inicia-se com um texto verbal para leitura e compreensão sobre o assunto tratado e as ideias que sustentam o assunto. As questões apresentadas, com base no texto, foram aplicadas para verificar se o autor apresenta opinião ou não, estabelecer relação entre o vídeo (parte 1), a tirinha (parte 2) e o texto (parte 3). E, para concluir, solicitamos uma produção textual, a partir do que foi abordado nos textos anteriores e no próprio conhecimento sobre a temática em estudo.

A ADI foi aplicada individualmente a todos os alunos e teve a duração de 90 minutos. A mesma atividade foi reaplicada ao final da Intervenção Pedagógica como ADF, seguindo os mesmos procedimentos e tempo da ADI, a fim de comprovar a eficácia das oficinas realizadas. A seguir, há a descrição da ADI e ADF aplicadas, no quadro 2.

Quadro 2 – Atividade diagnóstica inicial e final (ADI e ADF)

DIAGNÓSTICA	OBJETIVOS E COMPOSIÇÃO	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO
ADI e ADF	Verificar se o aluno lê e analisa textos, fazendo inferências; Analisar o nível de compreensão leitora; Avaliar o conhecimento que o aluno dispõe acerca da ideia principal e argumentos nos estágios anterior e posterior à	Avaliação diagnóstica impressa.	2h/aulas (90 min).

	<p>aplicação da proposta de intervenção; Identificar a ideia principal e os argumentos nos textos; Reavaliar nível de compreensão, identificação da ideia principal e argumentos em textos jornalísticos; Verificar se os objetivos da proposta de intervenção foram alcançados.</p>		
	<p>Momento 1: Apresentação dos objetivos propostos para a avaliação diagnóstica; Distribuição da cópia impressa da avaliação.</p>		
	<p>Momento 2: Recolhimento da avaliação, transcorrido o tempo destinados a sua aplicação.</p>		
	<p>Momento 3: Reaplicação da diagnóstica para verificação da eficácia da intervenção.</p>		2h/aulas (90 min).

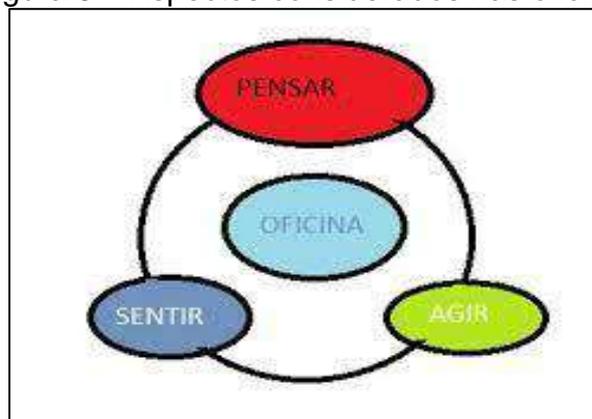
Fonte: Elaboração própria.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESPERTANDO AS IDEIAS E A ARGUMENTATIVIDADE

A partir dos resultados obtidos através da Atividade Diagnóstica Inicial, foi elaborada a 2ª etapa da proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida apenas no GT (Grupo Teste), cujo objetivo foi ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes na identificação da ideia principal e dos argumentos em textos multimodais.

Foram realizadas oficinas de intervenção, as quais serão detalhadas no item 4.1. Tais oficinas tiveram por objetivo ampliar o desenvolvimento da capacidade leitora, reflexiva e crítica, a partir de textos multimodais. Segundo Paviani e Fontana (2009), “O trabalho com oficinas é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78). Nessa direção, as oficinas foram pensadas tal como a figura 6, a seguir. Assim, a metodologia de aplicação oportunizou ao estudante ser autor do seu próprio conhecimento, construído com o coletivo em sala de aula.

Figura 6 – Aspectos considerados nas oficinas



Fonte: Adaptado de Vieira e Volquind (2002, p. 12).

Segundo Vieira e Volquind (2002), as oficinas devem ser planejadas de acordo com uma realidade caracterizada por três aspectos, constituindo um ciclo flexível do pensar, do sentir, do agir. Diante disso, a metodologia utilizada na intervenção foi criada a partir da problematização, da descoberta, do debate, da socialização e, conseqüentemente, soluções para os problemas apresentados; a oficinas permitiram a criatividade, o envolvimento e a sensibilidade dos sujeitos participantes,

oportunizando, dessa forma, um aprendizado dialético, pois tanto o professor quanto o estudante produzem o conhecimento, conforme atesta Freire (1998):

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 1998, p. 77).

Sendo assim, as oficinas contribuíram para que o ensino se distancie do método tradicional, que é baseado em aulas expositivas e repetitivas, para que, em essa nova abordagem, consiga proporcionar ao estudante a construção de seu próprio conhecimento.

A nossa proposta de intervenção envolveu estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, com a finalidade ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes na identificação da ideia principal e argumentos em textos multimodais.

Por vivenciarmos as experiências em sala de aula, verificamos que os alunos leem, mas não conseguem depreender a ideia principal, identificar argumentos, por isso, o nosso interesse em investigar o nível dessas dificuldades e realizar a intervenção que auxilie a desenvolver as habilidades leitoras necessárias para este fim.

Para uma leitura eficiente, é importante o aluno entender que um texto é composto de uma ideia central e outras secundárias, as quais se apoiam à ideia central; também, faz-se necessário perceber os argumentos apresentados e saber argumentar em um debate, discurso, ou textos escritos, pois, para além de compreender um assunto, é importante que essa compreensão seja objetiva e adequada à fala ou à escrita.

Baseado nisso, deduz-se que as dificuldades presentes nas demais disciplinas do currículo estão diretamente ligadas à leitura, pois esta interfere em todo processo de aprendizagem, considerado como uma das condições básicas para o bom desempenho escolar. Percebe-se a necessidade de incluir, de maneira objetiva, o estudo das ideias centrais e dos argumentos nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II. O papel do professor como mediador é essencial para a produção desse conhecimento, juntamente com o aluno, que também é construtor de seu saber.

4.1 A intervenção didática

A proposta de intervenção foi dividida em cinco oficinas, cuja finalidade foi ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos, na identificação da ideia principal e de seus argumentos, em textos multimodais, por meio de atividades e estratégias de leitura.

Com a diversidade de textos em cada oficina, objetivou-se, também, estimular o aluno a compartilhar o seu conhecimento prévio acerca do assunto abordado e o contexto no qual está inserido, bem como outros elementos textuais: os recursos gráficos e as imagens.

A seguir, apresentamos a composição, os objetivos, o material a ser utilizado e o tempo estimado para cada oficina de intervenção, seguido das respectivas atividades realizadas. Vale ressaltar que as atividades realizadas a partir dessas oficinas, embora tivessem como público-alvo estudantes do 8º ano do ensino fundamental II, são passíveis de adaptações para outros anos dessa etapa do ensino.

As atividades interventivas aplicadas estão descritas nos quadros a seguir.

Quadro 3 – Oficina 1: Construindo sentidos com gêneros textuais

OFICINAS /TÍTULO	OBJETIVOS E COMPOSIÇÃO	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO
Construindo sentidos com gêneros textuais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enriquecer o conhecimento com informações sobre os gêneros textuais que serão estudados; ▪ Diferenciar os tipos de linguagem; ▪ Compreender texto e contexto; ▪ Introduzir conceitos de ideia principal e argumentos; ▪ Ler, compreender e identificar a ideia principal dos diferentes textos. 	Notebook; Projetor multimídia; <i>Power Point</i> ; Vídeos; Material impresso.	2 aulas (90 min.).

	<p>Momento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de <i>slides</i> com sínteses dos gêneros e exemplos de textos em estudo; ▪ Conversa e discussão acerca do conhecimento prévio do aluno; ▪ Apresentação dos conceitos: tipos de linguagem; texto e contexto; ▪ Motivar a participação do estudante na conversa sobre a compreensão, identificação da ideia principal através das imagens e textos de diferentes gêneros. 		
	<p>Momento 2</p> <p>*Momento de atividades de acordo o que estudou: leituras, análise de textos.</p>		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Oficina 2: Qual é a ideia?

OFICINAS /TÍTULO	COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO
Qual é a ideia?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suscitar conhecimentos prévios sobre ideia principal; ▪ Compreender os conceitos dos conteúdos em estudo; ▪ Promover um momento de leitura individual e coletiva; ▪ Levantar hipóteses sobre o conteúdo; ▪ Identificar a ideia principal e os 	<p><i>Notebook</i>; Projetor multimídia; Jogos da coerência e coesão; Celulares/ computador; Material impresso.</p>	2 aulas (90 min.).

	<p>argumentos nos textos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrar compreensão a partir dos textos e jogos apresentados. 		
	<p>Momento 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de slides com tirinhas para leitura; ▪ Conversa e discussão acerca do conhecimento prévio do aluno; ▪ Apresentação dos conceitos através sínteses sobre ideia principal e argumentos. 		
	<p>Momento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do texto seguindo com as atividades orais: identificação da ideia principal e dos argumentos. 		
	<p>Momento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade de interpretação impressa com texto verbal; ▪ Realização de jogos pelo celular e/ou computador para identificar a ideia principal e argumentos. 		

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Oficina 3: Charges, cartuns, tirinhas e músicas: informando e divertindo o leitor

OFICINAS/TÍTULO	COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO

Charges, cartuns, tirinhas e música: informando e divertindo o leitor.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar charges, cartuns e tirinhas para realização da leitura e análise da ideia principal e argumentos. ▪ Expressar suas ideias sobre os acontecimentos retratados. Para essa atividade, o professor distribuirá várias charges, cartuns e tirinhas impressos e em pequenos grupos farão a análise solicitada. 	Notebook, Projetor, multimídia, vídeos, texto impresso.	5 aulas (180 min.).
	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para esta atividade, o professor distribuirá várias charges, cartuns e tirinhas impressas e em pequenos grupos farão a análise solicitada; ▪ Apresentará no projetor charges, cartuns e tirinhas. 		
	<p>Momento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sequência, os estudantes poderão escolher uma charge ou cartum e recriar, mas ao seu modo, ou seja, eles devem entender a mensagem, a crítica e criar uma ilustração crítica que reflita a visão que tiveram sobre o assunto, podendo concordar ou não com o original. 		
	<p>Momento 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para concluir, poderão apresentar o que ilustraram usando argumentos. 		

Fonte: Elaborada própria.

Quadro 6 – Oficina 4: os três “Cs”: coerência, coesão e conectivos

OFICINAS /TÍTULO	COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO

Os três “Cs”: coerência, coesão e conectivos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a coerência e coesão a partir de diferentes textos; ▪ Entender claramente o que são coerência e coesão textual, e como esses elementos são essenciais para a construção de um texto; ▪ Identificar os diferentes elementos de coerência e coesão textual em textos diversos; ▪ Desenvolver a habilidade de reconhecer e utilizar conectivos de maneira apropriada em textos, tanto na produção de textos como na interpretação de textos; ▪ Empregar corretamente os elementos de coerência e coesão textual. 	<i>Notebook;</i> Projetor multimídia; Vídeos; Textos impressos.	3 aulas (135 min.).
	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sua finalidade, a ideia principal e os argumentos presentes nos textos. 		
	<p>Momento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O bingo argumentativo e jogos no <i>Datashow</i>. 		

Fonte: Elaborada própria.

Quadro 7 – Oficina 5: operadores argumentativos: muitas funções e vários sentidos

OFICINAS /TÍTULO	COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS	MATERIAL A SER UTILIZADO	TEMPO ESTIMADO
------------------	------------------------	--------------------------	----------------

Operadores argumentativos :muitas funções e vários sentidos;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajudar os estudantes a compreenderem melhor a função das conjunções nos textos; ▪ Compreender que os operadores mostram a força argumentativa dos enunciados e são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos; ▪ Diferenciar fato de opinião; ▪ Identificar a ideia principal e argumentos. 	Notebook; Projektor multimídia; Vídeos/ jogos; Texto impresso.	3 aulas (160 min.).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momento 1: ▪ O professor distribuirá textos impressos de que usam conjunções, realizarão a leitura e análise do emprego dos conectivos, identificando os argumentos e a ideia principal. Também, receberá pequenos textos para identificar os operadores e substituí-los por outros com ou sem alteração de sentido, seguindo a orientação da atividade. ▪ Jogos no <i>Datashow</i> para emprego dos operadores argumentativos em textos para melhor compreensão do que foi estudado. 		
	<p>Momento 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para finalizar, será realizado o júri simulado. 		

Fonte: Elaborada própria.

4.2 Descrição das aulas da intervenção pedagógica

A seguir, descrevemos a estrutura da proposta de intervenção pedagógica, seu desenvolvimento, destacando as estratégias e gêneros textuais utilizados em cada oficina.

a) oficina 1 – construindo sentidos com gêneros textuais (APÊNDICE B)

Para desenvolver essa oficina, selecionamos exemplos de gêneros textuais a serem trabalhados, como: tirinhas, charges, vídeos, cartuns, músicas, crônica e textos verbais informativos. Todos esses gêneros foram escolhidos com o objetivo de apresentar o projeto que será desenvolvido com a temática dos jogos eletrônicos.

Inicialmente, tivemos um momento de conversa sobre a importância da participação e da execução das atividades propostas, além de explicarmos a finalidade do projeto. Tal seleção surtiu um efeito positivo, uma vez que, por ser uma temática de interesse de todos os alunos, eles demonstraram interesse em participar, envolvendo-se com as atividades propostas.

Com a finalidade de expor o conteúdo da oficina “Construindo sentidos com gêneros textuais”, iniciamos com a projeção de *slides* acerca de cada gênero textual citado acima; cada *slide* trouxe um breve conceito do gênero, seguido de um exemplo. Os alunos participaram tanto fazendo a leitura, quanto comentando o conteúdo dos textos. Dessa forma, interagiram bem com a aula, dando exemplos de textos lidos, produções, respondendo a questionamentos feitos pela professora pesquisadora. Tudo isso facilitou esse primeiro momento da aula, a fim de dar continuidade com as atividades. Julgamos que essa parte introdutória da oficina foi construtiva, pois foi possível verificar o nível de conhecimento dos alunos em relação aos gêneros textuais, o que levou a explicar, também, os tipos de gêneros, diferenciando-os ao entendimento desses conceitos.

A primeira atividade realizada nessa oficina foi a análise de textos de diferentes gêneros, com o intuito de classificá-los quanto ao gênero e ao tipo de linguagem que compõem os textos, diferenciando a linguagem verbal, da não verbal e da mista. Nessa atividade, tivemos tirinha, charge, texto não verbal (imagem) e música.

Além dos *slides* com textos, foram apresentados aparelhos eletrônicos como telefones, celulares, computadores, jogos etc. Para estabelecer uma comparação com os gêneros atuais, como a música, também foram apresentadas diversas canções, começando pelas mais antigas até as mais atuais, com o objetivo de analisarem o conteúdo/sentido da letra, a linguagem utilizada, e quais músicas faziam parte do repertório musical deles, quais canções os alunos já conheciam ou já tinham ouvido. Diante de tal atividade, o resultado foi surpreendente: alguns só optaram e gostam das músicas atuais, outros disseram que até gostam de ouvir algumas antigas, acham

diferentes, porém legais. Todos fizeram seus comentários da atividade de forma interativa. Para encerrar essa atividade, todos cantaram a música “Trem bala”, de Ana Vilela.

A segunda atividade foi desenvolvida a partir do estudo da ideia principal e dos argumentos presentes nos textos. Iniciamos com uma conversa para sondar os conhecimentos prévios acerca do assunto que será trabalhado. Os alunos participaram, entretanto, demonstraram confundir tema com ideia principal, além de transparecer dificuldades em identificar os argumentos.

O conteúdo foi exposto em *slides* para melhor compreensão e participação do estudante durante a aula. Concluída essa parte, prosseguimos com as atividades impressas. Foi distribuído um texto para uma leitura silenciosa, em seguida, a professora pesquisadora leu o primeiro parágrafo e os alunos deram continuidade à leitura. Após esse momento, eles foram orientados a discutir com os colegas acerca do assunto do texto, dos parágrafos que consideraram mais relevantes, das informações novas etc. Concluída essa parte, responderam à atividade individualmente. Essa atividade constava das seguintes questões: questão de número 1, perguntava sobre o assunto tratado no texto; na questão de número 2, questionava em que partes o texto pode ser dividido; a questão de número 3 abordava sobre o assunto central, a ideia principal e quais as partes do texto tais itens podem ser identificados. Por fim, orientados pela professora, concluíram à atividade escrita e, logo em seguida, iniciamos a correção de maneira oral e com inferências da professora e dos colegas, de acordo as respostas dos alunos. Todos finalizaram essa etapa com êxito. No entanto, questão que demonstraram maior dificuldade foi a de número 3, sobre qual seria a ideia principal e a sua comprovação. Como essa questão embasa a nossa intervenção, será trabalhada nas demais atividades, pois o nosso objetivo é ampliar a capacidade leitora, dos alunos para que conseguissem fazer essa identificação nos textos.

Na sequência, na terceira atividade, foi proposta aos alunos que escolhessem um dos jogos que eles gostam e costumam jogar e apresentassem à turma, destacando o objetivo do jogo, as suas regras e a ideia principal que o jogo traz. Para essa atividade, os alunos trouxeram os aparelhos celulares e, como já possuíam jogos baixados, escolheram e analisaram conforme foi solicitado. Cada um apresentou sobre os jogos de preferência, falando o nome do jogo, as regras, o objetivo, fazendo a demonstração por alguns minutos. Após a apresentação individual, houve um

momento de conversa sobre os jogos apresentados. Com essa atividade, foi possível observar o domínio que os alunos possuíam acerca dos jogos e as habilidades necessárias a serem desenvolvidas.

b) oficina 2– Qual é a ideia? (APÊNDICE C)

A oficina 2 tem como principal objetivo conduzir os alunos, alvos da pesquisa, a desenvolver a habilidade de identificar a ideia principal e os argumentos nos textos, por meio de atividades de leitura, compreensão e interpretação textuais, através de exibição de vídeos e de entrevista. A fim de alcançar os objetivos dessa oficina, preparamos 3 atividades.

Iniciamos com a aula, conversando sobre a ideia principal e os argumentos, a fim de observar o conhecimento prévio e revisar a aula anterior. Os discentes responderam aos questionamentos oralmente, e então, prosseguimos com a apresentação dos *slides*, expondo o conteúdo. Como exemplo, foram apresentados trechos de textos, como tirinhas e cartuns, para a análise e a identificação da ideia principal e dos argumentos.

A atividade 1 iniciou com o texto “Jogos eletrônicos”. A professora seguiu com os procedimentos de leitura: primeiro, a leitura silenciosa para conhecimento do texto, em seguida, a leitura oral por parágrafos. Na sequência, os alunos começaram a responder às questões referentes ao texto lido. As perguntas de número 1 e 2 questionam sobre qual finalidade tem os jogos eletrônicos, desde 1971 até os tempos atuais. A pergunta de número 3 direciona para a compreensão da ideia principal e das partes textuais que comprovam essa ideia. Ao finalizar essa etapa, percebemos que não houve dificuldades nas questões 1 e 2, já na questão 3, alguns alunos pediram orientação à professora, pois estavam com dúvida em identificar ou elaborar a ideia principal do texto.

A atividade 2 iniciou com a exibição de um vídeo para alunos, com o objetivo de desenvolver a habilidade de compreensão a partir de imagens, sons e falas. Após assistirem ao vídeo, responderam às 4 questões. A primeira questão solicitou a escrita de um parágrafo, descrevendo a história assistida. Relacionada à primeira questão, a segunda pergunta foi sobre qual era a ideia principal expressa no vídeo, seguida da terceira pergunta, que versava sobre quais imagens comprovavam a ideia principal. Por fim, na quarta questão, foi solicitado o estabelecimento de uma relação entre o

personagem do vídeo e o estudante, comparando com o tempo de uso de celular. Para responder à tal questão, foi solicitado a elaboração de um pequeno texto.

Como o vídeo chamou a atenção pelo fato de o personagem ser totalmente dominado pelo celular, os alunos responderam com facilidade às questões, teceram excelentes comentários a partir da história assistida e associaram a casos reais. Portanto, entendemos que a turma alcançou o objetivo proposto para essa atividade.

Para concluir a oficina 2, aplicamos a atividade 3, a qual propôs uma entrevista com os familiares dos alunos, cujo objetivo foi estabelecer uma comparação entre os tipos de jogos, aparelhos, tempo dedicado a esses aparelhos eletrônicos, se como adulto ainda joga, o que considera positivo e negativo, qual deve ser o posicionamento da família quanto ao uso do celular para crianças e adolescentes, o que acha da utilização dos *games* na sala de aula como recurso de aprendizagem, quais comportamentos devem ter quem joga para não tornar algo prejudicial e qual a idade que a família deve liberar o celular para a criança ou adolescente.

A professora mostrou nos *slides* o questionário da entrevista, fez as orientações necessárias para a sua realização, solicitando que os familiares entrevistados tivessem idade a partir de 35 anos. Com as respostas das entrevistas obtidas, seguimos na próxima aula com o momento de socialização do resultado. Foram entrevistadas 156 pessoas, as respostas variaram de acordo a idade e, também, com o acesso aos aparelhos eletrônicos. Acerca da entrevista com os familiares, os alunos tiveram a oportunidade de realizarem uma análise comparativa dos jogos no seu surgimento e a evolução desses até os dias atuais. Também, puderam perceber a mudança de hábitos e comportamentos entre pessoas de 35 a 50 anos de idade, além de estabelecer comparações entre as crianças e adolescentes da sociedade tecnológica. Assim, finalizamos as atividades da oficina 2.

c) oficina 3 – Charge, cartum, tirinha, vídeo e música: informando e divertindo o leitor
(APÊNDICE D)

O objetivo principal dessa oficina foi informar ao leitor acerca de diversos gêneros textuais, de forma lúdica, através de textos multimodais, destacando a charge, o cartum, a tirinha, o vídeo e a música. Para tanto, com essas atividades, tivemos como objetivo informar e divertir o leitor.

A primeira atividade desenvolvida nessa oficina foi a leitura e a análise de uma tirinha. A questão de número 1 propôs a descrição do que aconteceu, levando em consideração os recursos visuais e linguísticos presentes na tirinha; a questão de número 2 solicitou uma análise das linguagens verbal e não verbal, para entender o efeito de humor do texto; a questão de número 3 trouxe uma afirmativa de que há uma crítica ao comportamento humano e levantou um questionamento sobre qual seria esse comportamento e se o aluno concorda com a posição do quadrinista.

Na sequência, a questão de número 4 expôs a pergunta sobre qual seria a ideia central da tirinha e que partes dela essa ideia poderia ser comprovada; a questão de número 5 propôs que se estabelecesse uma relação entre o assunto do texto e o assunto da tirinha. Ao verificarmos as atividades através da correção, notamos que a turma conseguiu compreender o contexto da história, demonstrou habilidade em estabelecer a relação entre a imagem e o texto, identificou o assunto, a ideia principal; também, os discentes demonstraram entendimento sobre a crítica presente nesse texto e soube posicionar-se contra ou a favor dessa crítica, justificando as suas respostas.

A segunda atividade foi realizada com uma charge para observação e interpretação. Na questão de número 1, alternativa a solicitava que os estudantes analisem a charge e escrevessem o que compreenderam; na alternativa b houve uma pergunta sobre qual seria a ideia principal e o que a comprova; a alternativa c afirma que, na charge, há uma crítica ao comportamento humano e questiona sobre qual seria esse comportamento e se o aluno concorda com a posição do chargista. Nessa atividade, a maioria conseguiu responder sem dificuldades, apenas com algumas inferências do professor sobre a ideia principal, mas foi possível perceber que houve compreensão das questões propostas.

Para a questão 2, foi proposto um vídeo complementar ao cartum e à charge, pois a proposta de intervenção tem por temática os jogos eletrônicos. A alternativa a perguntou sobre qual seria a ideia principal do vídeo, seguido da alternativa b, que questionava sobre quais imagens demonstravam essa ideia; na alternativa c, houve o questionamento sobre a existência ou não de uma crítica ao comportamento das pessoas e se o estudante entendia o que estava sendo criticado e se concordava ou não com o posicionamento do autor desses textos. A alternativa d requeria uma compreensão maior dos textos anteriores, a fim de estabelecer uma relação entre o assunto tratado em cada um deles. Os alunos corresponderam bem ao responder a

essa atividade, entretanto, foi notável que a dificuldade mais acentuada de alguns alunos residiu na identificação da ideia principal e em estabelecer relação entre dois ou mais textos.

A terceira atividade foi a análise de um cartum sobre a mesma temática para, a partir da compreensão, produzir um parágrafo expondo o assunto principal, partindo do próprio ponto de vista do autor do cartum. Quanto à produção escrita, os alunos demonstraram ter compreendido o conteúdo desse gênero, apesar de algumas produções apresentarem inconsistências na escrita do ponto de vista da gramática normativa, como erros ortográficos, de pontuação, de uso de conectivos, de concordância; outras produções apresentaram-se mais coerentes, do ponto de vista gramatical, com coerência, coesão, mas todos compreenderam o assunto do cartum.

A quarta atividade foi realizada a partir da música “Admirável chip novo” de autoria da cantora Pitty, que levanta questionamentos sobre alguns aspectos da sociedade tecnológica. No primeiro momento, realizamos a leitura da letra da música, depois ouvimos a canção; num segundo momento, ouvindo a música baixinho, a professora propôs que expressassem o que sentem ao ouvir e ler a letra da canção, através de palavra ou desenhos. Concluímos essa atividade com a apresentação de cada aluno, que falou da sensação de ser um robô que obedece aos comandos tecnológicos, outros disseram que sentiram seres sem vida e o que vive é apenas programado por um sistema. Os alunos interagiram, através de participação oral e trocas de experiências.

Prosseguimos com essa atividade, agora de maneira impressa, para responder às questões referentes à música. A questão de número 1 refere-se às críticas à sociedade; já a questão de número 2 traz uma análise ao sentido das expressões “Não, senhor” e “Sim, senhor”; a questão 3 questiona sobre qual seria a descoberta do eu lírico nas duas primeiras estrofes; a questão de número 4 faz uma análise da conjunção “mas” em versos da canção e qual a relação de sentido que esse termo apresenta ao texto; a questão de número 5 analisa a parte gramatical, através do uso dos verbos, em algumas estrofes, a fim de saber o que o *eu* poético pretende expressar com esses termos.

Para finalizar a atividade, trouxemos uma curiosidade sobre a cantora Pitty, com informações biográficas e uma questão voltada para a intertextualidade entre o título da canção “Admirável chip novo” e o livro “Admirável mundo novo” de Aldous Huxley, com a sugestão de pesquisar mais informações sobre o romance,

relacionando-o a música. Concluindo essa oficina, foi feita a socialização das respostas através da correção, verificando, assim, um bom nível de leitura e compreensão dos textos trabalhados. Vale ressaltar que o trabalho com textos multimodais chamou a atenção dos alunos para o desenvolvimento e participação nas atividades, por isso, a importância de inserir a multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa.

d) Oficina 4 – Os três “Cs”: coerência, coesão e conectivos (APÊNDICE E)

O objetivo principal desta oficina é entender o que são coerência e coesão textuais, reconhecendo a importância dos conectivos na construção do texto, por meio do trabalho com textos, vídeos e jogos, distribuídos em 4 atividades. Para abertura da oficina, a crônica “Menino” de Fernando Sabino foi apresentada em *slides* para a leitura oral e uma conversa inicial: “o que achou do texto? Tem coerência e coesão? Usou os conectivos adequados? ” Esse momento proporcionou aos alunos a oportunidade de expor seus conhecimentos prévios e o esclarecimento de dúvidas acerca do conteúdo a ser estudado.

A primeira atividade dessa oficina foi realizada com o texto “Sustentabilidade”. A professora fez as orientações necessárias e organizou o momento da leitura, seguindo as estratégias das oficinas anteriores. Após a leitura, os alunos conversaram sobre o texto lido, comentando o jogo que ele destaca, prosseguindo com as atividades escritas. A questão de número 1 solicitou aos alunos que fizessem um comentário de afirmação: *analisando o texto “Sustentabilidade” pode-se afirmar que é coerente?* A questão de número 2 foi de múltipla escolha e discutia sobre a análise das afirmações que são verdadeiras em relação à coerência e coesão do texto. A questão de número 3 associava o jogo *Minecraft* à vida real. No que diz respeito à sustentabilidade, foi solicitado ao aluno identificar elementos que ele conhece no jogo e, também, os conectivos usados nas frases e qual a função da conexão. Para concluir a atividade, foi solicitado que eles discorressem sobre o consumo responsável e a biodiversidade, propondo ao aluno que escolha uma ação para colocá-la em prática, argumentando sua escolha.

A segunda atividade é uma proposta de jogos para análise do texto, a fim de ter uma melhor compreensão do que é coerência e coesão textuais. Para tanto, foi

apresentado um texto está sem os conectivos, e solicitado ao aluno para completa-lo, acessando pelo celular.

A terceira atividade traz um Bingo Argumentativo, com o objetivo de aumentar a expressividade oral e argumentativa dos alunos. A atividade do bingo argumentativo é uma estratégia para desenvolver habilidade de argumentação de forma lúdica e envolvente a partir da temática estudada. O aluno responde às questões sorteadas pelo professor, formulando argumentos convincentes e explicando por que suas respostas são válidas e persuasivas. Com o objetivo de aprimorar as competências e habilidades leitoras, após a aplicação das atividades, notamos o interesse e a evolução dos alunos diante do que foi proposto. Dando prosseguimento à atividade, a professora explicou as regras do jogo, distribuiu as cartelas e começou o sorteio. Assim, quem estivesse com as cartelas sorteadas criava seus argumentos e apresentava-os para a turma.

Os alunos corresponderam ao proposto pela atividade, participando com respostas coerentes e um bom nível de argumentação. Concluímos que o resultado de todas as atividades dessa oficina foi diversificado, de modo a ser possível observar a evolução na aprendizagem. Concluímos que a oralidade precisa ser mais estimulada nas aulas de Língua Portuguesa, muitos compreendem, mas não conseguiram expressar-se, ficando dependentes da escrita.

e) oficina 5 – operadores argumentativos: muitas funções e vários sentidos (APÊNDICE F)

Para desenvolver essa oficina, propomos 5 etapas de atividades com diversificados textos, cujo objetivo foi ajudar aos alunos a compreenderem a função dos operadores argumentativos e utilizá-los adequadamente nos textos.

A primeira atividade foi sobre uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo, “A bola”. Um texto muito interessante para leitura, pois traz um diálogo entre o pai que dá uma bola de presente ao filho e ele não gosta, prefere usar o celular para jogar. A professora orientou para que a leitura fosse em duplas, pois, por ser um diálogo, cada um representaria um personagem; com isso, a professora pesquisadora observou que foi uma leitura em que os alunos se divertiram.

Após essa leitura em dupla, foi aberta uma discussão, envolvendo toda a turma, sobre o texto, os discentes teceram comentários pertinentes à temática trabalhada na

crônica e nas atividades anteriores; Depois dessa exposição oral, seguimos com as questões escritas: a questão de número 1 solicitou que os alunos escrevessem a situação vivida pelo pai e pelo filho na crônica; na questão de número 2, foi perguntado sobre qual seria a ideia principal da história; a questão de número 3 abordou sobre conflito; a questão de número 4 solicitou uma análise de um trecho de falas do pai com o filho, relatando acerca das atitudes relevadas no texto; a questão 5 questionou sobre o que o autor do texto pretendeu chamar a atenção do leitor. Ao finalizar essa atividade, percebemos que os alunos compreenderam o contexto da crônica, respondendo com segurança às questões, com exceção da questão 3, pois alguns tiveram dúvidas sobre conflito e solicitando orientação à professora, mas, de modo geral, o resultado foi positivo.

A segunda atividade propôs uma produção de texto a partir do contexto da crônica “A bola”, ampliando do presente para o futuro. “*Como serão os brinquedos, as brincadeiras, o comportamento das crianças e a tecnologia no futuro?*” A partir desse questionamento, o aluno deveria produzir um texto, expondo a sua opinião sobre o assunto. Após essa atividade, analisando as produções, verificamos que os discentes conseguiram produzir textos com certa coerência, coesão e tiveram ideias coerentes ao assunto do texto, numa perspectiva de futuro, demonstrando desenvolvimento nas habilidades de produção escrita.

A terceira atividade traz um pequeno texto, “Zap”, de Moacyr Scliar, que traz uma reflexão sobre o uso do controle remoto e o comportamento das pessoas. Com uma questão objetiva, foi solicitado ao aluno identificar a opinião do autor em uma das alternativas. A maioria da turma conseguiu identificar a opinião e diferenciar fato de opinião nos textos, algo importante, uma vez que se o aluno que tem as habilidades de leitura desenvolvidas, a diferenciação entre fato e opinião ocorre com mais facilidade.

A quarta atividade propõe a análise de frases para saber se remetem a fato ou opinião. As questões de números 1 e 2 reforçam a necessidade de diferenciá-las nos textos e, também, ao escrevê-los. Observamos que os alunos tiveram um número de acerto considerável. Na sequência, a professora fez inferências durante a socialização na correção da atividade.

A quinta atividade foi o Júri Simulado, importante estratégia para os alunos socializarem seus conhecimentos de forma argumentativa. A discussão versou sobre a tecnologia, jogos eletrônicos, o *cyberbullying* e as possibilidades de uso seguro das

tecnologias. A professora orientou a função de cada estudante durante o júri e o objetivo em realizá-lo. O Júri Simulado é uma metodologia ativa utilizada nas aulas para que os alunos desenvolvam habilidades práticas da leitura, de pesquisa, e de oralidade, e oportuniza a possibilidade de apresentar os argumentos dos discentes. Para iniciara esse trabalho, os grupos posicionaram-se e a professora autorizou o início do júri.

Analisando essa atividade oral, percebe-se o avanço que os alunos tiveram desde a oficina 1. Eles apresentaram os argumentos de forma coesa e tiveram a responsabilidade de se prepararem para o momento. Finalizamos essa proposta com resultados positivos.

Após concluir a intervenção, realizamos a ADF (Atividade Diagnóstica Final), cujo objetivo foi verificar a eficácia das oficinas interventivas no que diz respeito à competência leitora dos alunos. É preciso salientar que, de fato, é possível ampliar a capacidade leitora dos estudantes com base nas habilidades e competências propostas pela BNCC e, também, alcançar os níveis de letramento e multiletramento necessários na vida dos nossos discentes. Isso também foi possível, porque a temática escolhida para a PI (Proposta Inicial) atendeu aos interesses da turma. O trabalho com jogos eletrônicos despertou a atenção tanto para aprender mais, quanto para refletir sobre as consequências de dedicar a maior parte do tempo aos jogos. Por meio das atividades e da participação oral, notamos a evolução e a aprendizagem que esta pesquisa proporcionou à turma.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, serão apresentados os dados obtidos na Atividade Diagnóstica. Assim, para a coleta de dados, foram elaboradas 15 questões, sendo 14 abertas, ou seja, não foi dada opção de resposta, a fim de que o próprio aluno demonstrasse seu conhecimento, elaborasse argumentos, identificasse a ideia principal e os argumentos presentes nos textos multimodais; e apenas uma questão de múltipla escolha, com opções de respostas para identificar a alternativa correta de acordo com o texto. Além disso, apresentamos, também, tipos de respostas dadas pelos alunos dos dois grupos (GT e GC). Tais respostas evidenciam os efeitos da atividade interventiva.

5.1 Análise quantitativa

Nesta subseção, demonstraremos os dados analisados acerca das atividades aplicadas em dois momentos: na ADI e na ADF. Os dados descrevem o desempenho que os alunos alcançaram nas atividades de leitura e compreensão de textos multimodais. Ademais, serão apresentadas análises descritivas, cuja finalidade é comparar os resultados dos dois momentos: antes e depois da aplicação da PI.

Iniciamos as nossas considerações de acordo com a análise das respostas à questão de número 1, considerada como 1.1, cujo comando foi escrever um parágrafo contando a história a que assistiu e, partir dos procedimentos estabelecidos, apresentamos o resultado do GT e do GC, nos gráficos 1 e 2, a seguir.

Gráfico 1 – Desempenho do GT ao escrever um parágrafo contando a história a que assistiu

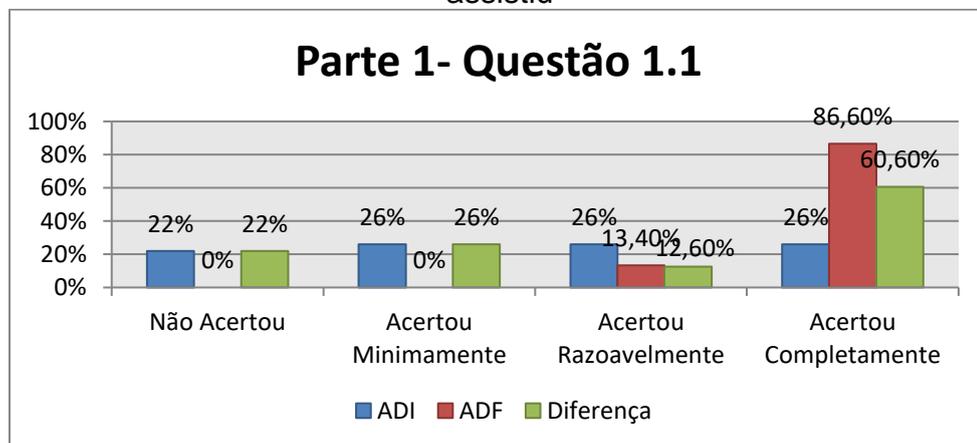
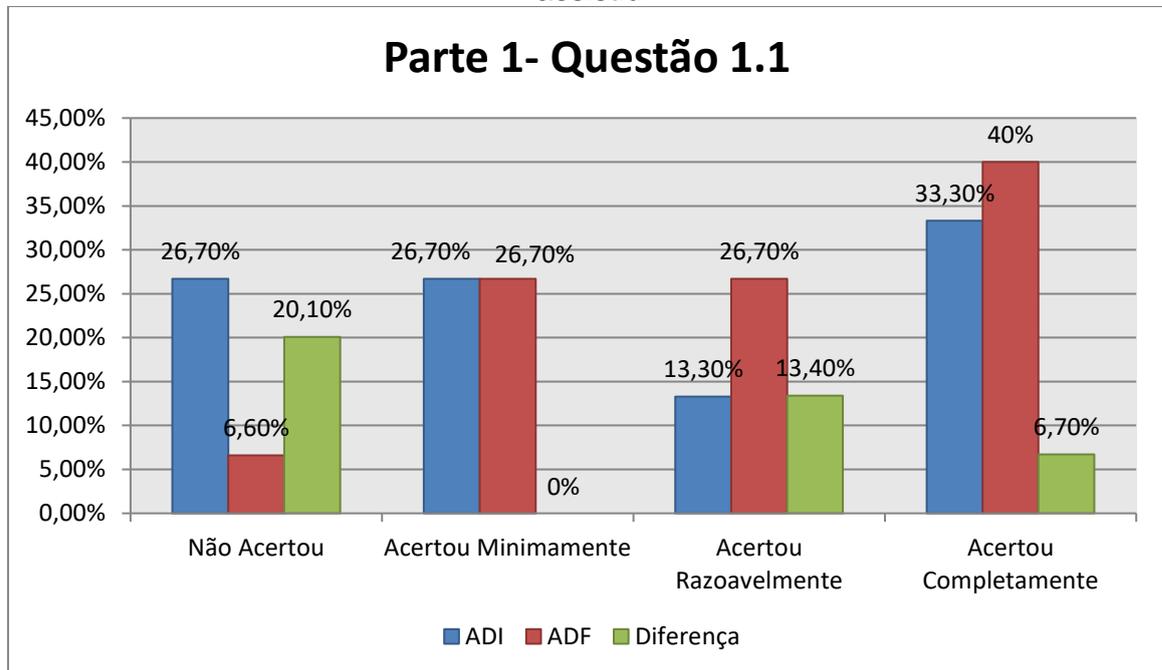


Gráfico 2 – Desempenho do GC ao escrever um parágrafo contando a história a que assistiu



Fonte: elaboração própria.

Com base na análise realizada, verifica-se que tanto o Grupo Teste (GT), quanto o Grupo Controle (GC) tiveram um desempenho em produzir o parágrafo contando a história a que assistiu. Destaca-se, contudo, alguns alunos no GT que, após a intervenção, melhoraram a escrita do parágrafo. Observa-se, também, que no GT, depois da interventiva, não houve aluno que “não acertou”, mas antes da interventiva, 22% desses alunos não acertaram, número esse que zerou após a intervenção. Percebe-se, portanto, que o trabalho com os textos multimodais surtiram o efeito esperado quando à aquisição da habilidade cobrada na referida questão.

Consideramos notável, também, que houve uma melhora no Grupo Controle (GC), considerando o antes e o depois da ADI, uma vez que notamos que a ADI do referido grupo contava com 26,7% da turma que não conseguiram acertar a questão, mas na ADF, esse montante reduz para 6,6%. Esse dado nos faz perceber que o contato com o gênero trabalhado, bem como a questão que fora previamente abordada em ocasião anterior (ADI), despertou a consciência linguística do educando para esse tipo de atividade. Com isso, defendemos a hipótese de que solicitar atividades dessa natureza contribui para alcançar o desenvolvimento da habilidade almejada, embora, comprovou-se, também, que o trabalho de aulas e discussões

acerca dos gêneros e temas contribuiu para uma melhora significativa de apropriação das habilidades de linguagem, como demonstrado nos dados do gráfico 1, em que, após a fase interventiva, o número de alunos que não acertou a questão zerou.

Outros dados dos gráficos 1 e 2 que nos chamam a atenção foi o fato de o GT ter um resultado melhor antes da interventiva do que o GC, pois enquanto 22% dos alunos do GT não acertaram a questão, essa porcentagem é maior no GC, chegando a 26,7%. Como não houve um trabalho prévio com a turma em geral acerca dessa questão, levantamos a hipótese de que menos alunos no GC conseguiram resolver a questão por não ter as habilidades mínimas necessária ou não terem tentado resolvê-la, fato que ocorreu em um número um pouco menor no GT nesse momento inicial.

O resultado da questão 1.2 refere-se à análise da questão 1.1, considerando o uso dos conectivos no parágrafo analisado anteriormente. Consoante aos dados dos gráficos 3 e 4, os alunos dos dois grupos inicialmente tiveram dificuldade em usar os conectivos adequados na escrita do parágrafo, analisando da seguinte maneira:

- Não acertou – ausência de conectivos no parágrafo;
- Acertou minimamente- uso mínimo de conectivos parágrafo;
- Acertou razoavelmente- uso razoável de conectivo parágrafo;
- Acertou completamente- uso correto de conectivos parágrafo.

O resultado obtido conforme as respostas geraram os dados dos gráficos a seguir.

Gráfico 3 – Desempenho dos alunos do GT quanto ao uso de conectivos no parágrafo

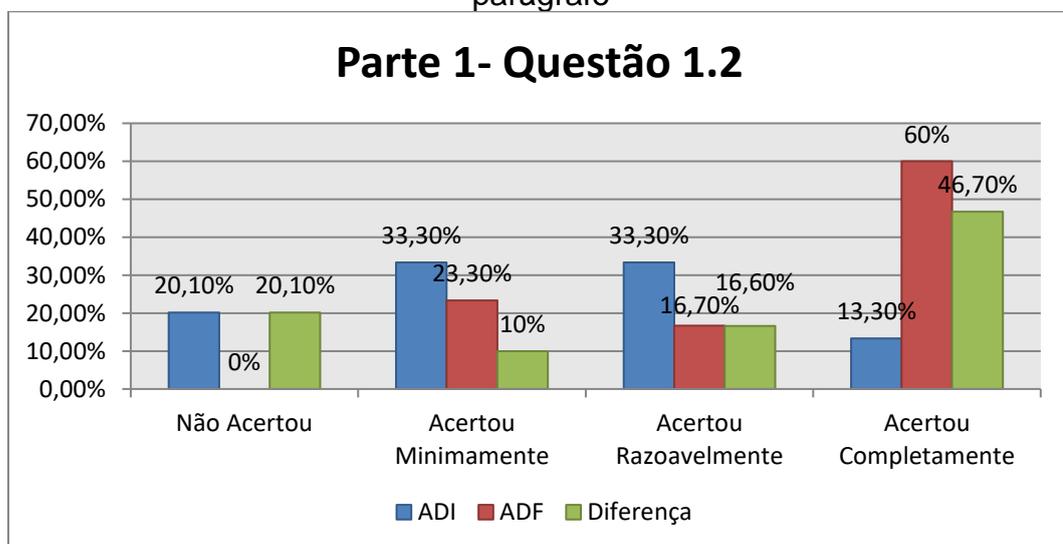
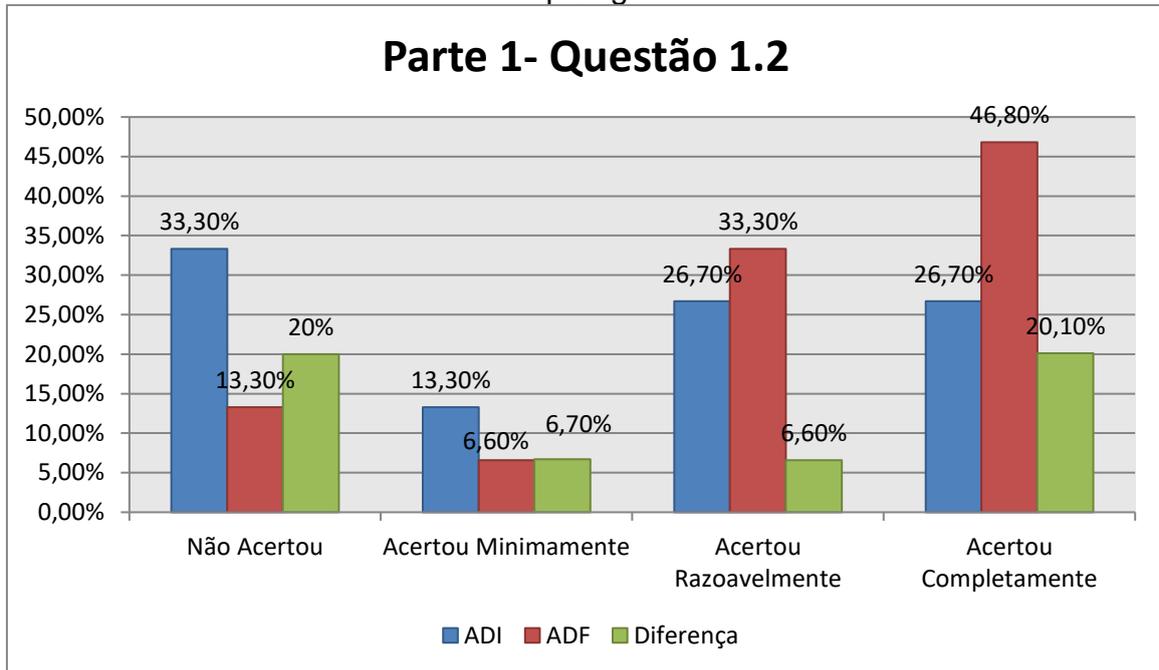


Gráfico 4 – Desempenho dos alunos do GC quanto ao uso de conectivos no parágrafo



Fonte: elaboração própria.

Comparando a evolução, notamos que o GT compreendeu uso dos conectivos da ADI para a ADF. De 20,1% dos alunos que não acertaram caiu para 0%; entre os que acertaram minimamente também, de 33,3% para 23,3%; os que acertaram razoavelmente, o índice de evolução foi menor, de 33,3% para 16,7%; já os que acertaram completamente, tiveram um crescimento considerável de 13,3% para 60%. O GC, também, teve uma redução entre os aqueles alunos que não usaram na ADI, 33,3% e um aumento entre os que acertaram completamente, de 26,7% para 46,8%.

Gráfico 5 – Desempenho dos alunos do GT quanto a identificação da IP

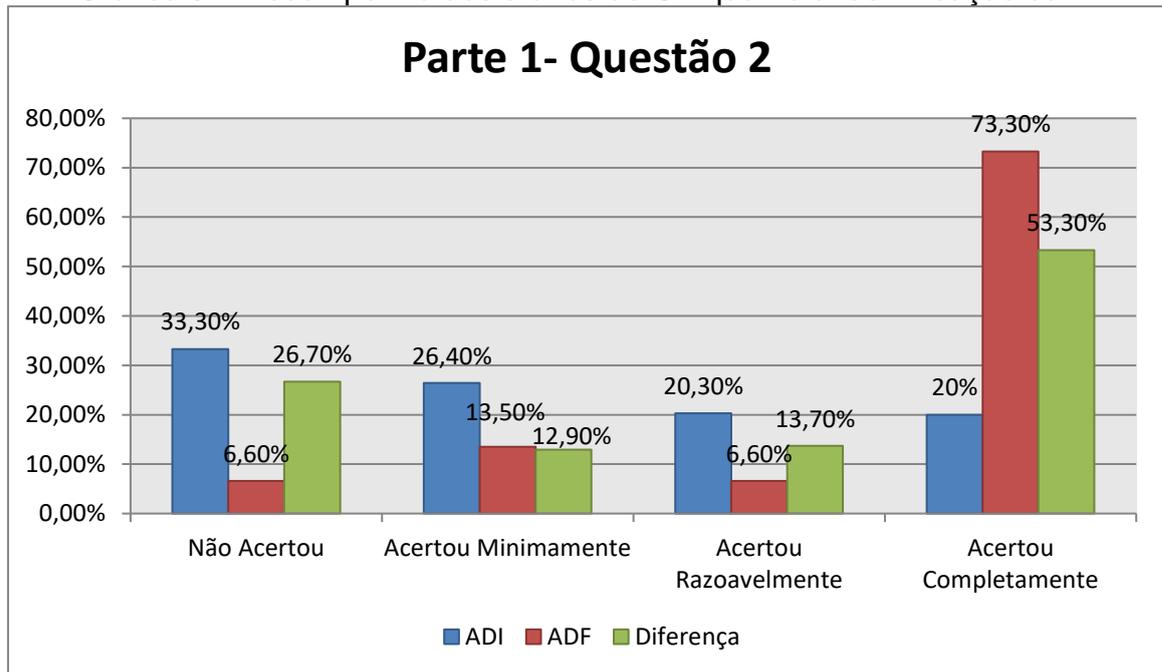
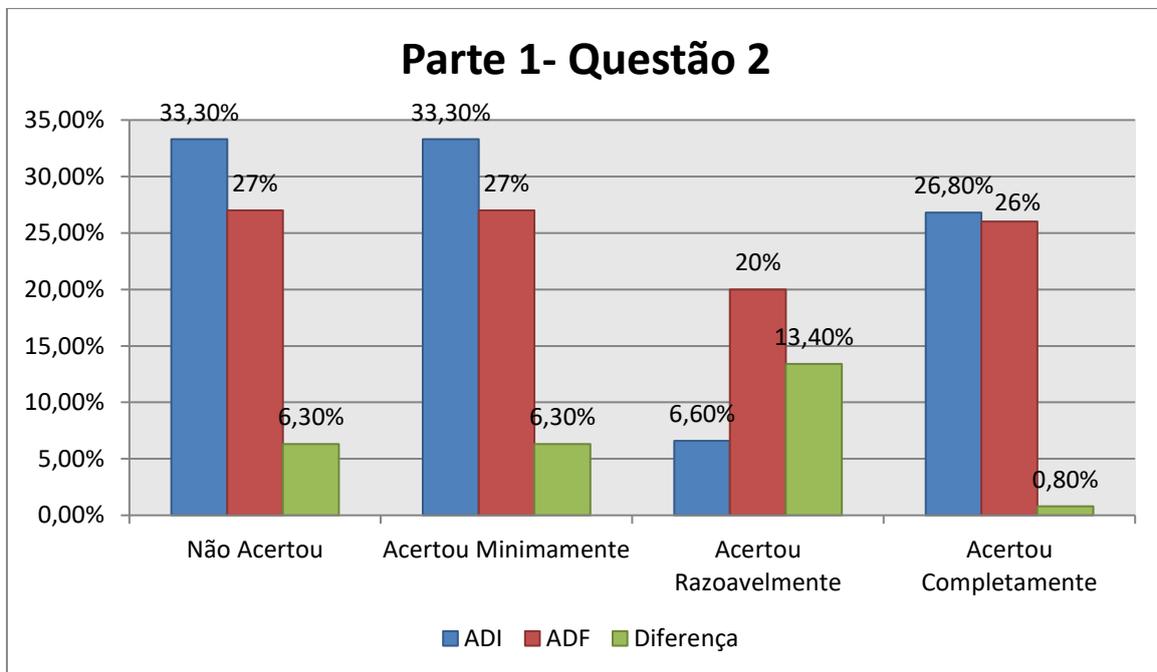


Gráfico 6 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da IP



Os gráficos 5 e 6 nos levam a concluir que os alunos do GT conseguiram avançar em relação à ADI; em comparação ao GC, observa-se que, segundo os critérios analisados, houve diferença entre a ADI e a ADF entre os 33,3% que não

acertaram ou acertaram minimamente, aumentando de 6,6% para 20% os que acertaram razoavelmente, porém os que acertaram completamente permaneceram em 26%, comprovando que a aprendizagem do GT foi maior do que a do GC, ou seja, após participarem da intervenção, os alunos conseguiram identificar a IP.

Gráficos 7 e 8 tratam da questão 3, sobre as imagens que comprovam a IP, a seguir.

Gráfico 7 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da imagem

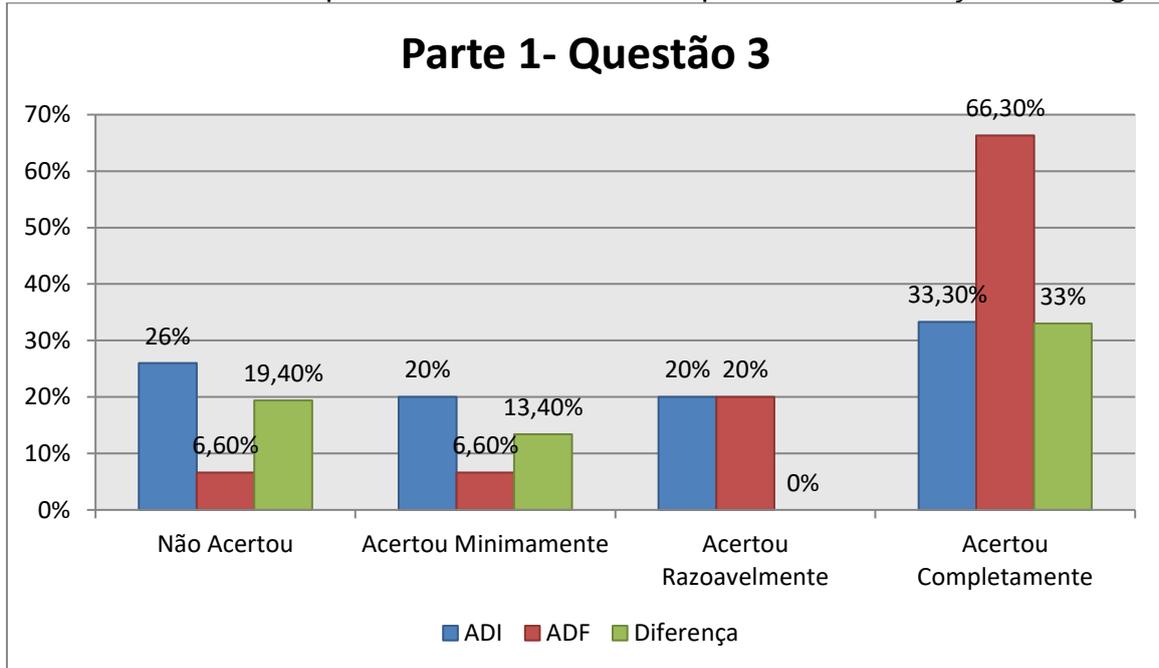
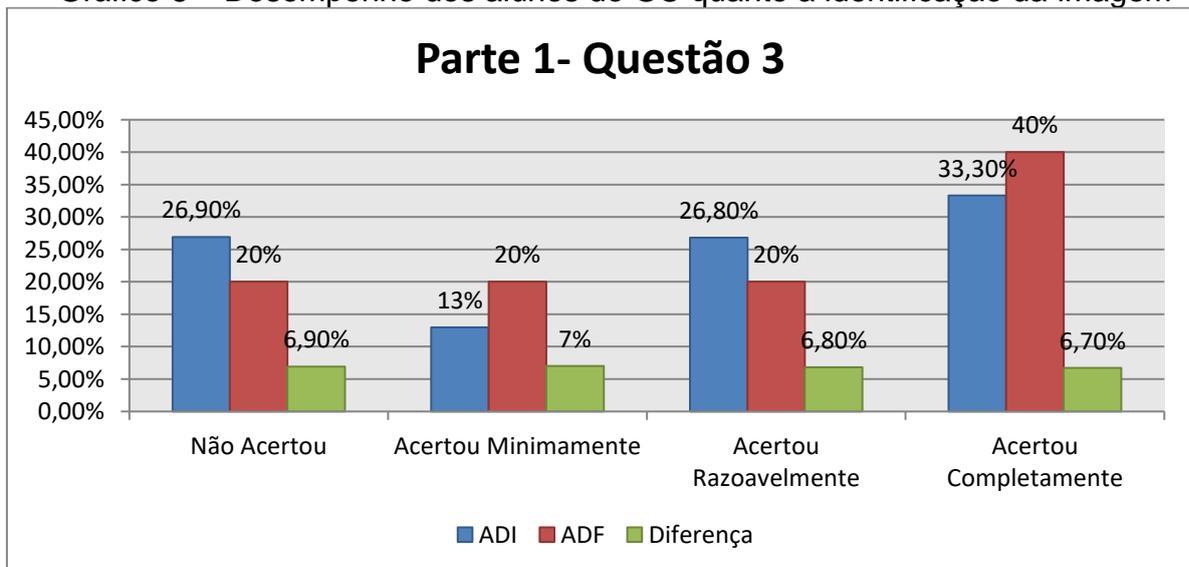


Gráfico 8 – Desempenho dos alunos do GC quanto a identificação da imagem



Como se pode observar, o GT apresentou desempenho melhor que o GC, ao identificar quais as imagens comprovam a IP, respondida na questão de número 2. Foi possível notar que, nas duas questões relacionadas a IP, os alunos demonstram dificuldade, principalmente, na questão de número 2, por se tratar de relacionar as imagens a resposta anterior. Os dados comprovam avanços entre a ADI e ADF, respectivamente, como é possível observar, pois no GT, 26% que não acertaram, 20% acertaram minimamente e razoavelmente e 33% acertaram completamente; após a intervenção, apenas 6,6% não acertaram ou acertaram minimamente, 20% acertaram razoavelmente e 66,3 acertaram completamente. O GC também avançou, saindo de 26% que não acertaram para 20%, de 13% para 20% que acertaram minimamente; de 26,8% para 20% para os que acertaram razoavelmente; elevando de 33,3% para 40% para os que acertaram completamente.

Segundo a BNCC, o desenvolvimento dessa habilidade é essencial para a formação do leitor proficiente, ela é referenciada no descritor 7 (D7): diferenciar a informação principal das secundárias de um texto. Para que essa habilidade seja alcançada, o aluno precisa compreender que, no texto, existe a ideia central e outras secundárias que sustentam a ideia central, como dados, explicações. É necessário entender, também, que a ideia central é aquela que permanece do início ao fim, pode estar explícita ou implícita e que o título já auxilia nessa identificação.

A questão de número 4 tratou acerca da opinião do estudante em considerar se a história assistida poderia ser real ou não e também se conhecia algo parecido.

Os critérios estabelecidos para a correção dessa questão foram os seguintes:

- Não acertou -não respondeu à questão;
- Acertou parcialmente- respondeu de maneira incompleta ao assunto;
- Acertou razoavelmente -respondeu sem emitir opinião ao assunto;
- Acertou completamente -respondeu conforme solicitado, emitiu a opinião.

A seguir, apresentamos o resultado do GT e do GC na ADI e na ADF.

Gráfico 9 – Desempenho dos alunos do GT ao emitir sua opinião sobre a história

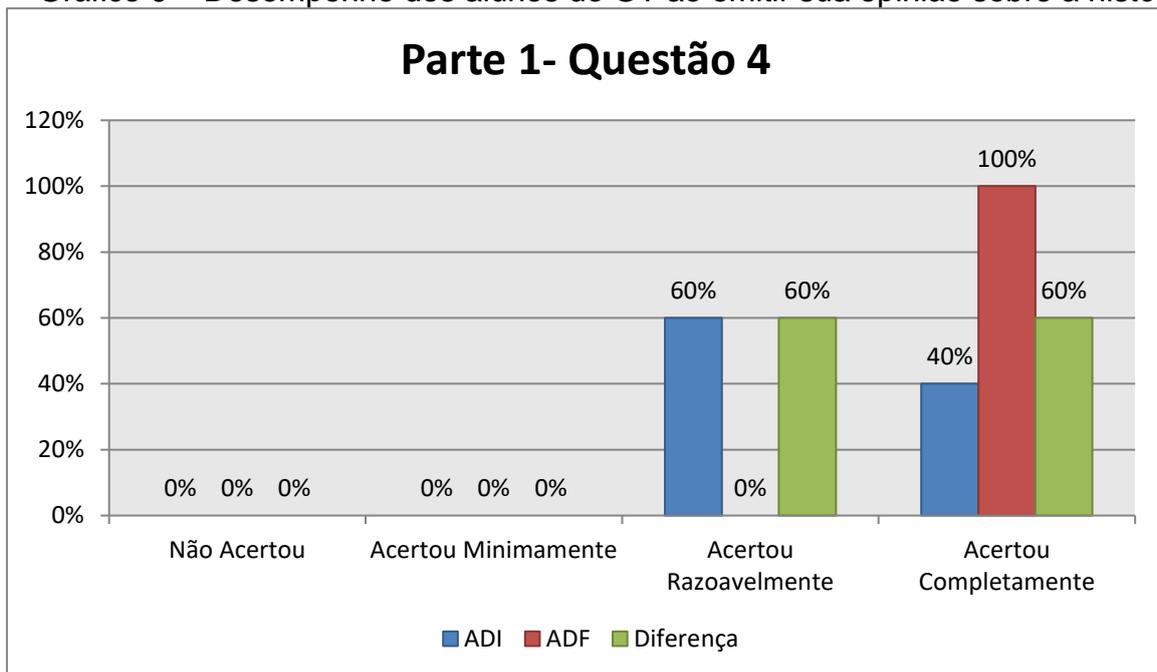
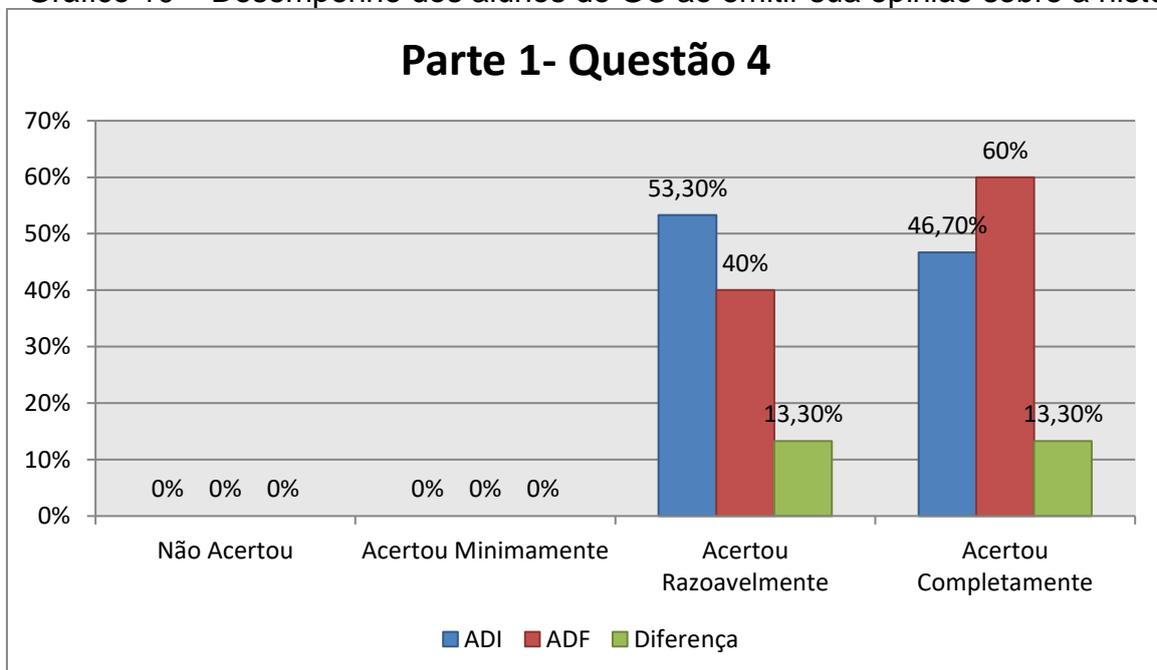


Gráfico 10 – Desempenho dos alunos do GC ao emitir sua opinião sobre a história



De modo geral, nas duas turmas, foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiram analisar o conteúdo do vídeo relacionando-o à possibilidade de ser uma história real e, também, a capacidade de analisar se conhece uma situação

semelhante. Constatase que a análise realizada pelo aluno dependeu da sua capacidade de compreensão e dos seus conhecimentos prévios para assim discernir entre o que pode ser real e o que é apenas fictício, sem relação com a própria vida.

Observando os dados dos gráficos, infere-se que o GT alcançou os 100% de acertos após a aplicação da interventiva. O GC, também, ampliou o seu resultado na ADF, saindo de 46,7, para 60% dos que acertaram completamente. Todavia, afirma-se que a intervenção alcançou seus objetivos, pois os resultados do GT são significativos em relação à aprendizagem. Ademais, vale ressaltar a importância de inserir os textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa, diante do atual cenário a multimodalidade. O leitor precisa dar conta das várias linguagens em que as informações acontecem, a combinação de várias linguagens na comunicação vem se acentuando e interagindo na construção de significados. Considerando que a comunicação humana é multimodal, porque funciona interagindo com os meios semióticos presentes na sociedade atual graças à tecnologia, precisamos compreender que a comunicação vai muito além dos textos tradicionais, há de se considerar a diversidade de cores, desenhos, imagens, abrangendo as linguagens verbal, visual e digital.

Quando propomos atividades através do visual, como o vídeo, o aluno desenvolve a competência multimodal, criando possibilidades de significados nas diferentes linguagens.

Segundo Dionísio (2006), a compreensão dos significados é uma questão de letramento, sendo que “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”. (Dionísio, 2006, p. 131). Entendemos que o letramento é a relação aos significados entre diversas linguagens. E, para complementar o que foi destacado anteriormente, é necessário destacar o multiletramento, que surge para ampliar a capacidade comunicativa, a fim de que o aluno absorva e produza informações por meios eficazes e diversificados e seja proficiente em todas elas. Dada essa importância, é que as escolas precisam utilizar estratégias de multiletramento.

A questão de número 1, da parte 2, tinha como objetivo descrever o contexto da tirinha a partir dos recursos visuais e linguísticos presentes. A seguir, são expostos o quadro e os gráficos com o desempenho na descrição da tirinha.

Gráfico 11 – Desempenho dos alunos do GT ao descrever o sentido da tirinha

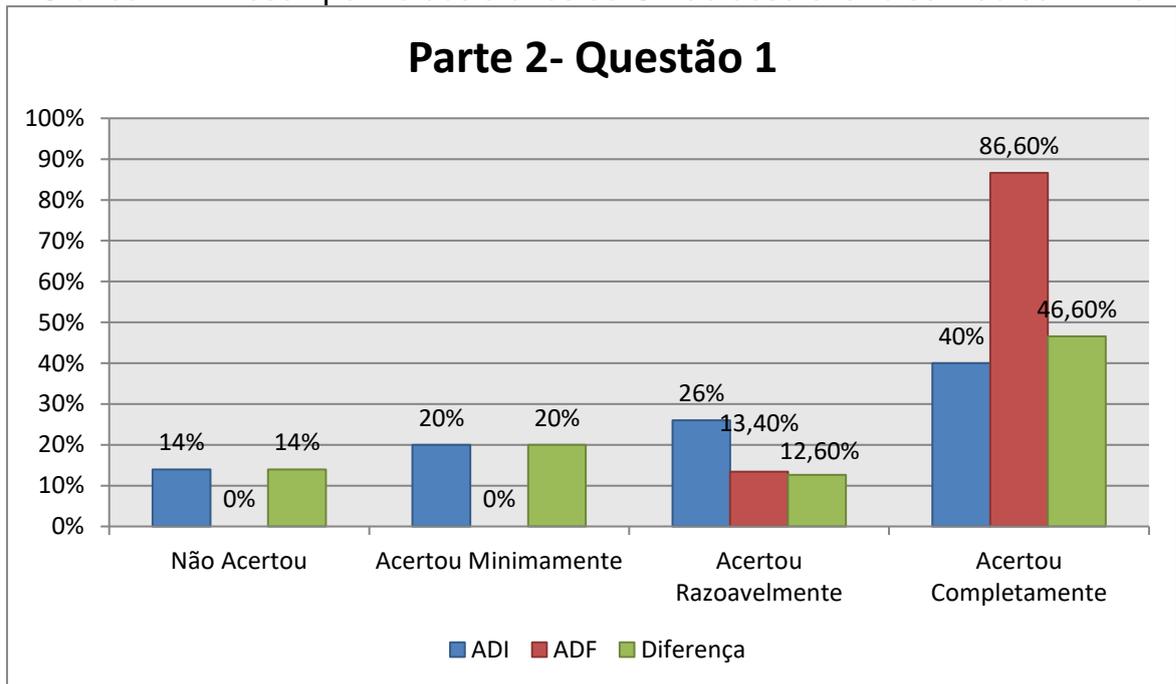
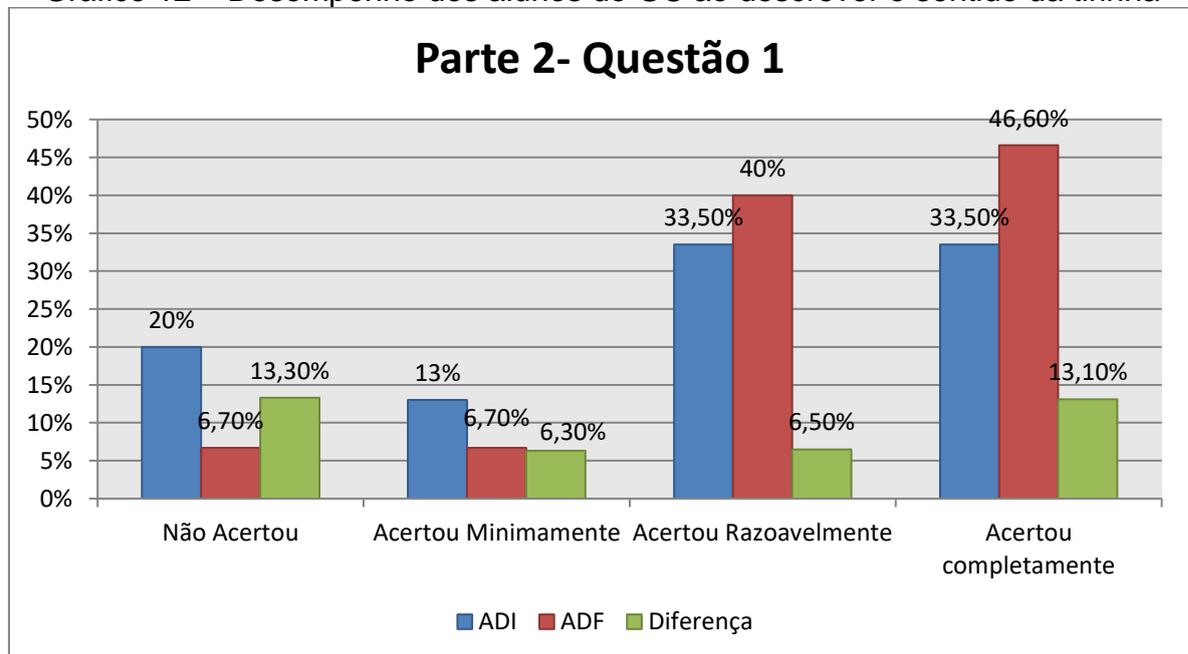


Gráfico 12 – Desempenho dos alunos do GC ao descrever o sentido da tirinha



Segundo os dados acima, o GT apresentou resultado melhor que o GC ao responder à questão 1. Demonstrou compreender o contexto e o efeito de sentido a partir dos recursos visuais e linguísticos, elaborando a descrição. Embora o GC tivesse progresso em relação à ADI e à ADF, apresentou dificuldade em relacionar as

linguagens verbal e não verbal ao contexto em produzir a descrição. Observando os dados, o GT demonstrou avanços, ao compararmos que, de 14% que não acertaram na ADI, esse número foi para 0% na ADF; ademais, dos 20% que acertaram minimamente, chegou a 0%; de 26% que acertaram razoavelmente, avançou para 40% e, os que acertaram completamente, saíram de 40% para 86,6%.

Analisando o resultado dos GT e GC, percebe-se a necessidade de inserir o uso do gênero tirinha e outros nas atividades de leitura, compreensão e interpretação de textos, para que o aluno entenda às diferentes linguagens que formam o texto, relacionando-as e compreendendo todo o contexto.

A tira, ou tirinha, é um gênero textual assim definido pelo dicionário Houaiss (versão eletrônica): “Segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal” (Houaiss, 2009).

As tirinhas, assim com outros gêneros textuais, com vista a multiplicidade de textos, estão disponíveis nas escolas para que os educadores utilizem diversificados gêneros, com o objetivo de incentivar e mediar o processo de leitura. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), os gêneros devem ser reconhecidos no seu papel central, como “[...] instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. ” Diante dessa consideração, é viável oferecer uma diversidade de textos, a fim de construir o gosto pela leitura e o desenvolvimento das competências leitoras.

Nessa perspectiva, Kleiman (2000, p. 16-17) destaca que “o ensino da leitura tem apresentado deficiências no E. F. devido às metodologias inadequadas e desprovidas de motivação”. As tirinhas chamam atenção para leitura e facilita a compreensão pelos tipos de linguagem utilizados, por isso, vem ganhando espaço no ambiente escolar como recurso importante no desenvolvimento da compreensão leitora.

Gráfico 13 – Desempenho do GT ao analisar a linguagem e o efeito de humor da tirinha

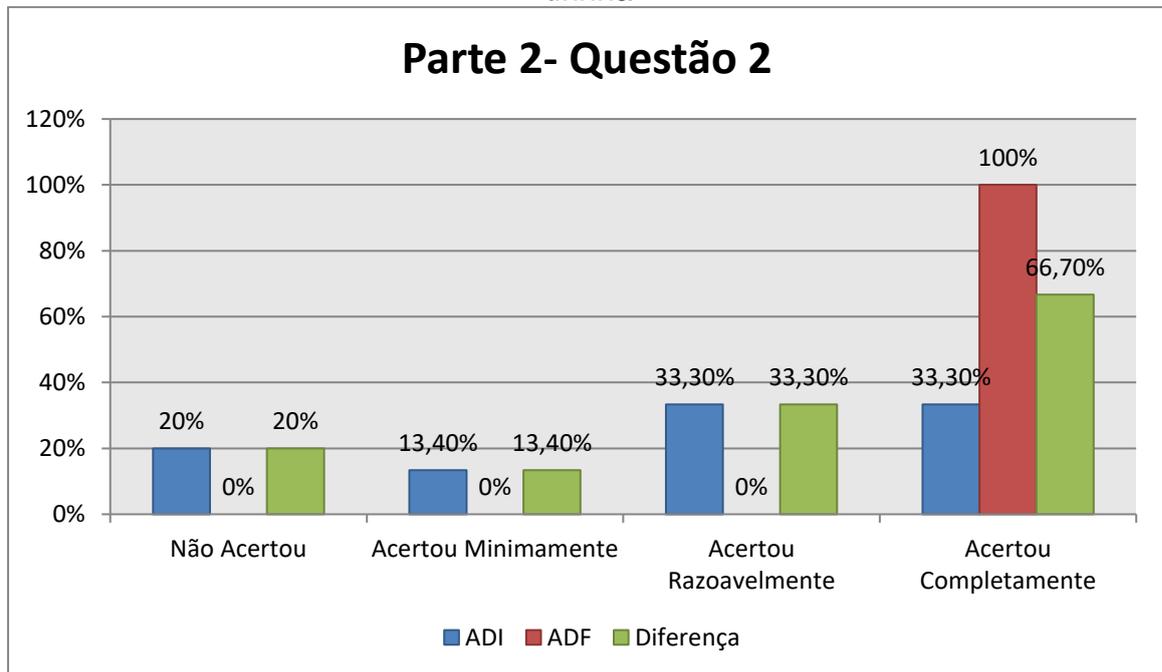
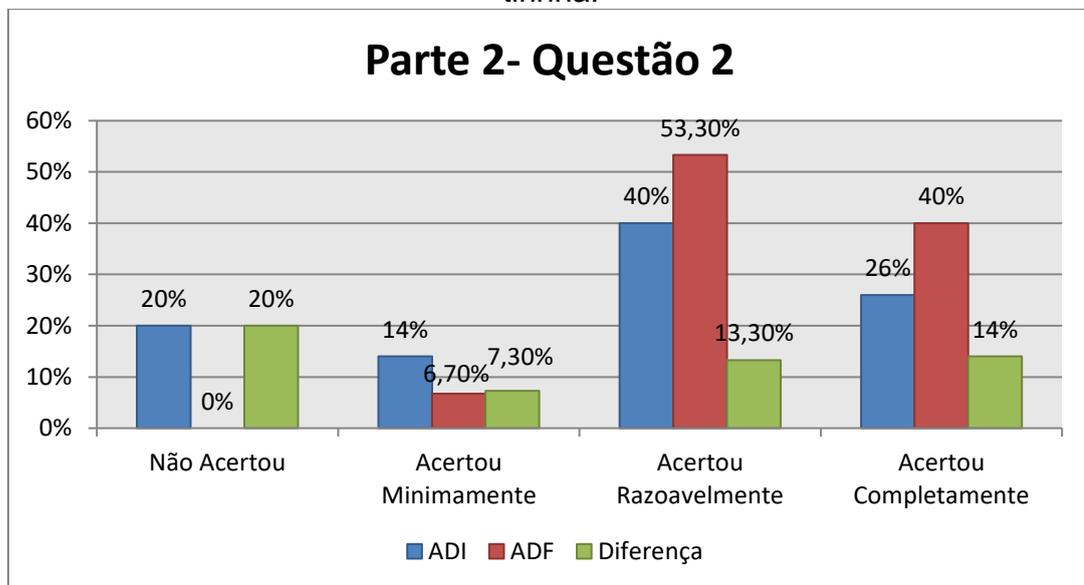


Gráfico 14 – Desempenho GC ao analisar a linguagem e o efeito de humor da tirinha.



De acordo com os resultados obtidos no GT, a maioria dos alunos conseguiram compreender o humor presente na tirinha, aumentando o percentual entre a ADI e ADF, chegando a 100% de acertos. No GC, a maior parte de aluno não conseguiu

atender ao que foi solicitado na questão, responderam vagamente, sem mencionar o que seria o humor, dado que comprova no gráfico 14, pois apenas 40% conseguiram responder completamente na ADF. Com essa análise, nota-se um alto percentual de alunos que não conseguiram compreender o comando da questão. Essa pergunta é embasada pelo descritor D22 (reconhecer efeitos de humor e de ironia, que analisa as relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido dos textos). Assim, é notável que se faz necessário desenvolver mais atividades que envolvam o descritor 22.

A questão de número 3 teve como objetivo identificar a crítica ao comportamento das pessoas e a posição do aluno em relação ao quadrinista. Observemos os resultados nos gráficos 15 e 16, a seguir.

Gráfico 15 – Desempenho dos alunos do GT ao identificar a crítica na tirinha

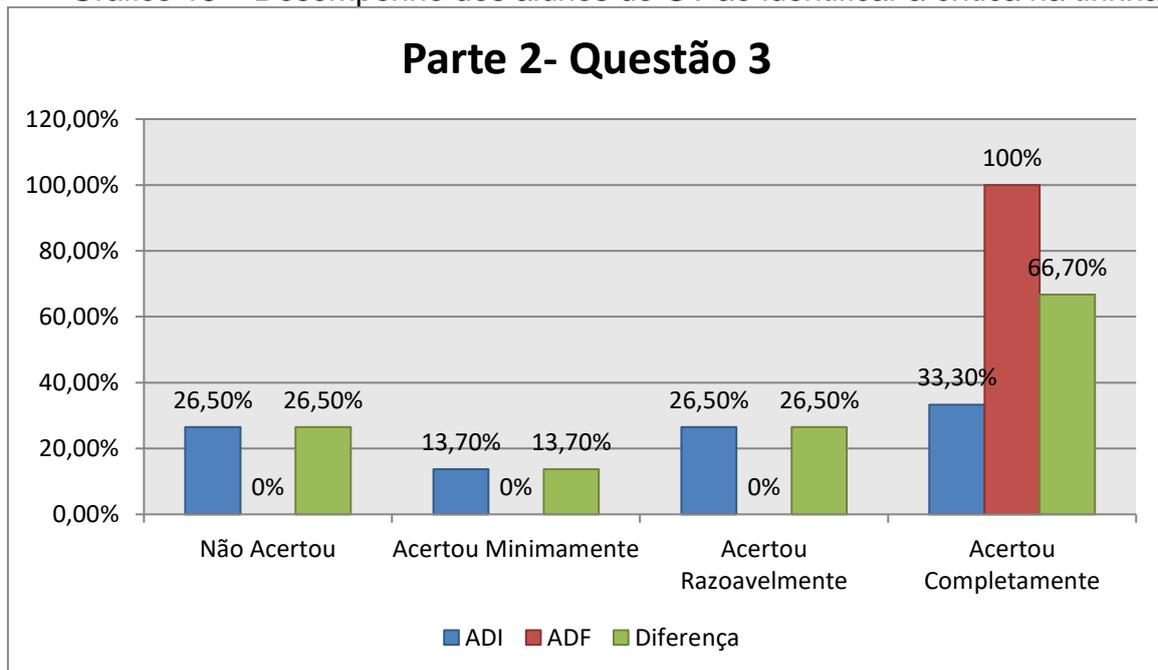
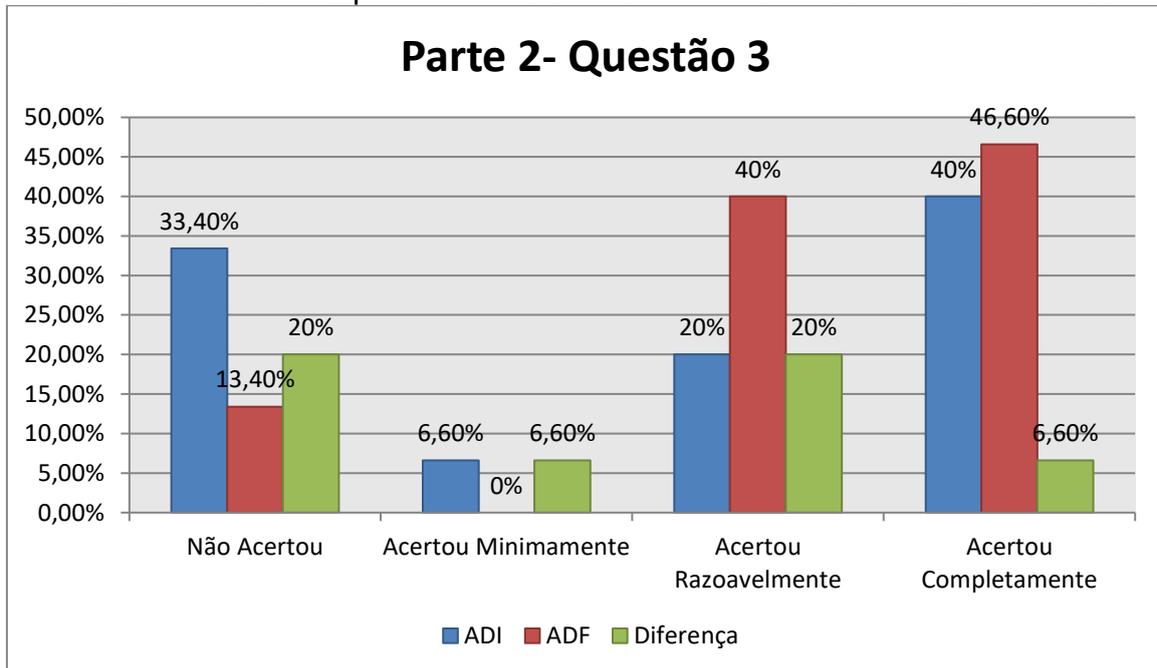


Gráfico 16 – Desempenho dos alunos do GC ao identificar a crítica na tirinha



Ao analisar os gráficos referentes à questão de número 3, verifica-se que, desde a ADI, o GT obteve resultado considerado positivo, aumentando ainda mais na ADF, com avanços significativos, atingindo 100%. Já o GC, apesar de melhorar o resultado da ADI para ADF, muitos alunos não conseguiram compreender a crítica feita pelo quadrinista, demonstrando, assim, que não é um leitor proficiente (que lê e compreende), ao contrário, realiza a leitura decodificando, não compreendendo nem diferenciando o humor, a crítica e outros aspectos importantes relacionados a competência leitora. Estabelecendo uma comparação percebemos que o GT conseguiu identificar acrítica presente na tirinha. Dos 26,5% que não acertaram, caiu para 13,7% entre os que acertaram minimamente; os que acertaram razoavelmente saiu de 26,5% para 0%; e os que acertaram completamente tiveram crescimento significativo, saindo de 33,3% para 100%.

O GC, obteve uma redução entre aqueles alunos que não identificaram a crítica na tirinha na ADI, 33,4%; o aumento dos que acertaram razoavelmente, foi de 40% e 46,6 % que acertaram completamente.

Percebe-se, principalmente no GC, que os alunos ainda não são capazes de fazer uma leitura crítica, identificando e compreendendo os argumentos do autor, o que dificulta formar sua opinião sobre o assunto em debate. Essa dificuldade pode ser

solucionada a partir de propostas metodológicas que explorem mais o sendo crítico do aluno, como debates, juris, entrevistas, leitura e análise de textos de diferentes gêneros, proporcionando uma nova visão no ato de ler e compreender textos.

Gráfico 17 – Desempenho do GT ao identificar a ideia principal e as partes que a comprovam

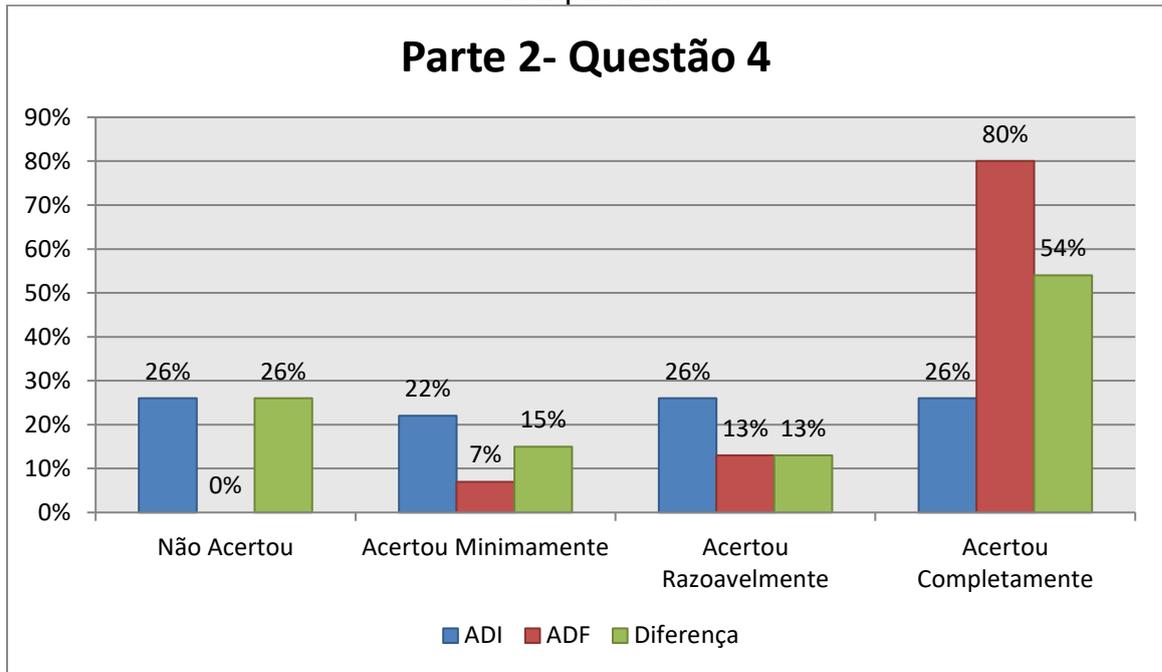
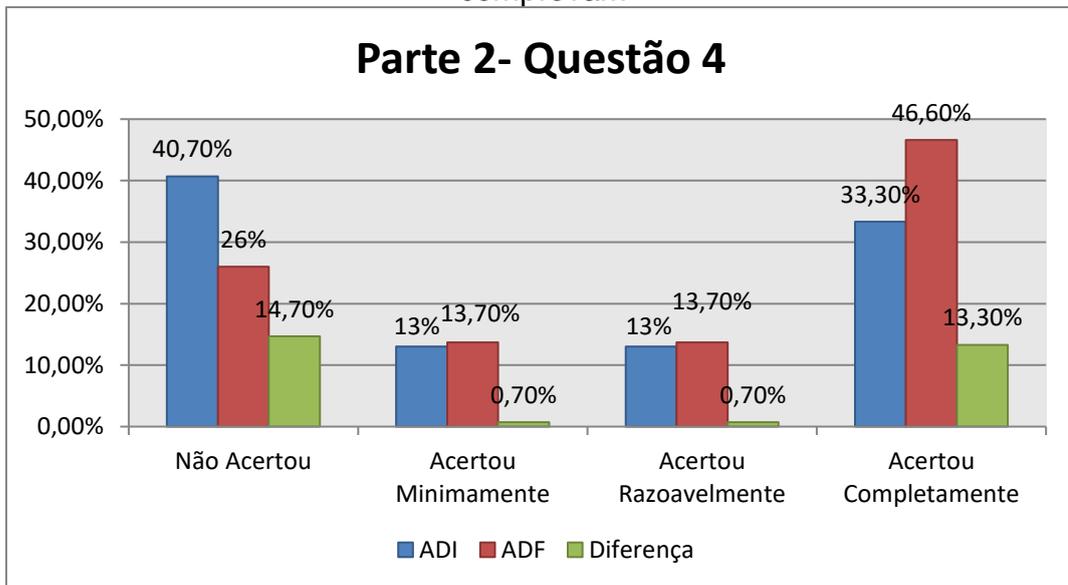


Gráfico 18 – Desempenho do GC ao identificar a ideia principal e as partes que a comprovam



Especificamente nessa questão, descrita nos gráficos 17 e 18 acima, que foi tema da pesquisa, os alunos de ambos os grupos se destacaram pelo percentual no índice de acertos. O GT manteve uma média a partir de 20% na ADI e avançando consideravelmente para 80% dos que acertaram completamente na ADF, comparando às demais questões. O GC, mesmo sem a aplicação da interventiva, demonstrou melhor compreensão entre a ADI e a ADF: na ADI, dos 40,7% que não acertaram, baixou para 26% no segundo momento; também, conseguiram manter uma média entre de 13% e 13,7% dos que acertaram minimamente e razoavelmente, e aumentou a média dos que acertaram completamente de 33,3% para 46,6%.

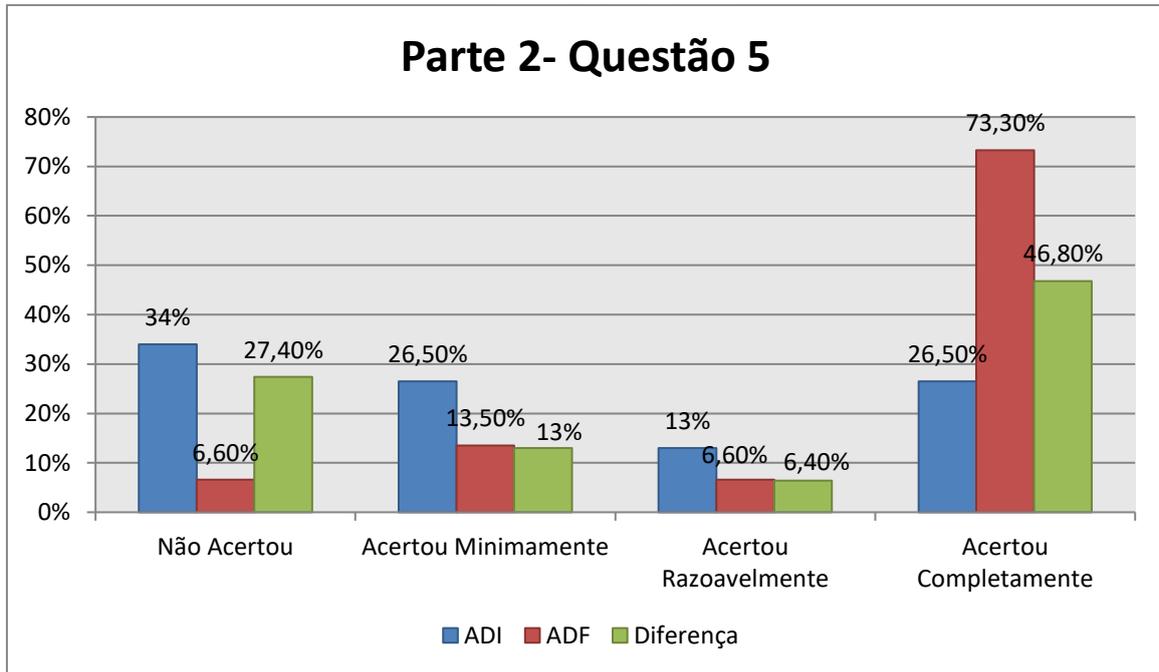
As respostas obtidas comprovaram a dificuldade apontada no início da pesquisa, pois os alunos do 8º ano conseguiram ler, mas não identificavam a ideia principal dos textos. Surge, então, a proposta de desenvolver a intervenção, pedagógica, cuja objetivo foi ampliar os espaços e tempos de aprendizagem aos estudantes na identificação da ideia principal e argumentos em textos multimodais. A BNCC propõe o desenvolvimento dessa habilidade no descritor 07 (D07: diferenciar a informação principal das secundárias de um texto).

Observa-se, na prática docente, um grau de dificuldade em realizar a habilidade leitora: identificar ou elaborar a ideia principal de textos. Solé (1998) ressalta que “encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir de textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deveria ser ensinado” (Solé, 1998, p. 138).

Nesse sentido, ao detectar o problema que necessitava de uma intervenção, optamos em realizar sobre a identificação da ideia principal. Após a intervenção e análise, percebe-se que é uma dificuldade acentuada presente na maioria das respostas. Concluimos que é necessário a continuidade de estratégias de leitura que contemplem o desenvolvimento dessa habilidade.

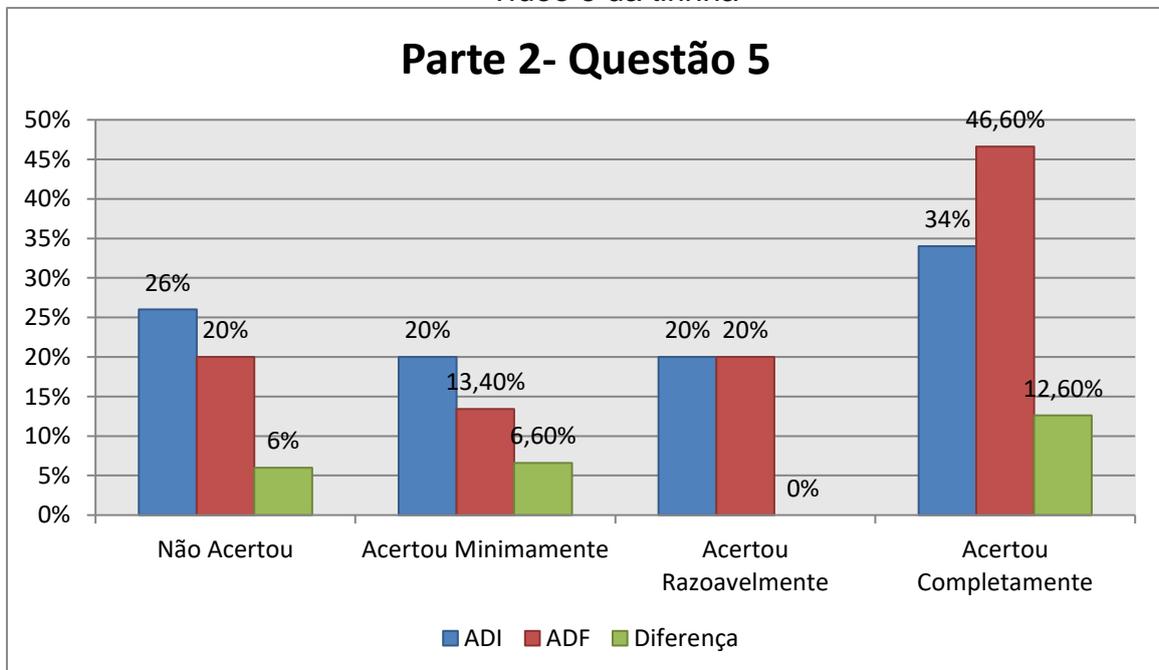
A questão de número 5 teve como finalidade estabelecer a relação entre o assunto do vídeo e da tirinha. Para análise do diagnóstico, foram definidos procedimentos de correção que anteriorizam os gráficos 19 e 20, referentes ao desempenho dos estudantes tanto na ADI quanto ADF.

Gráfico 19 – Desempenho dos alunos do GT estabelece relação entre o assunto do vídeo e da tirinha



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 20 – Desempenho dos alunos do GC estabelece relação entre o assunto do vídeo e da tirinha



Fonte: elaboração própria.

Segundo os dados do diagnóstico, inicialmente, os alunos de ambos os grupos

tiveram dificuldades em relacionar o assunto do vídeo e da tirinha. Os estudantes do GC obtiveram resultados com avanços nas respostas, saindo de 20% que não acertaram na ADI, para 46,6% que acertaram completamente na ADF; no GT, percebe-se maiores avanços, justificados pela aplicação da PI, chegando aos 73% que acertaram completamente.

As práticas pedagógicas das aulas de LP precisam priorizar o uso de textos multimodais. Por meio da relação entre diferentes textos, a intertextualidade permite uma ampliação de sentido, criando novas possibilidades de sentido, por isso, consideramos de fundamental importância essa relação entre textos. Observamos que os alunos conseguem relacionar o verbal com o visual, mas nota-se que prevalece o verbal, pelo fato de ser a linguagem mais explorada nos textos disponibilizados nas aulas de leitura.

O Descritor (D20), definido como: “Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (Brasil, 1998) e a habilidade – “Compreender que na língua portuguesa há uma variedade de textos que podem ser utilizados para se tratar do mesmo tema” (Brasil, 1998). Esse descritor propõe que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva ao reconhecer as diferenças, além de identificar as ideias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes. Observemos os dados presentes nos gráficos 21 e 22, a seguir.

Gráfico 21 – Desempenho dos alunos do GT na ADI e na ADF identificar o assunto tratado no texto

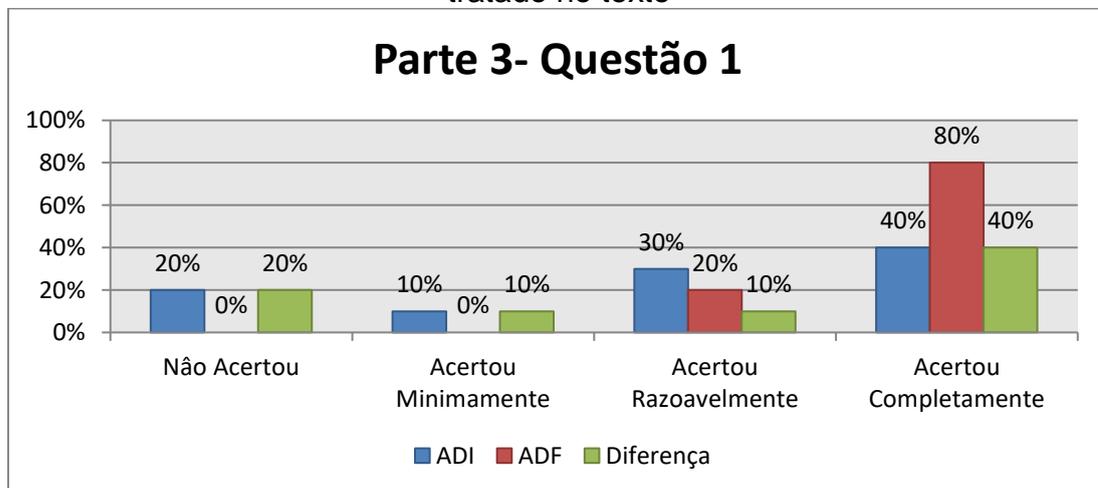
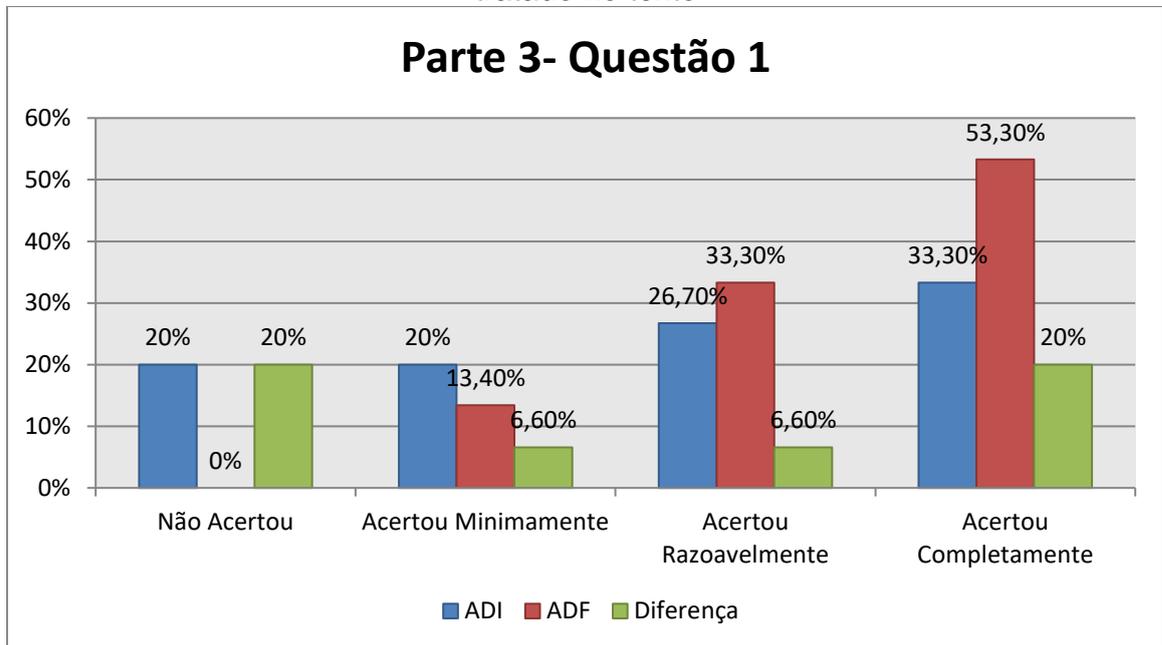


Gráfico 22 – Desempenho dos alunos do GC na ADI e na ADF identificar o assunto tratado no texto



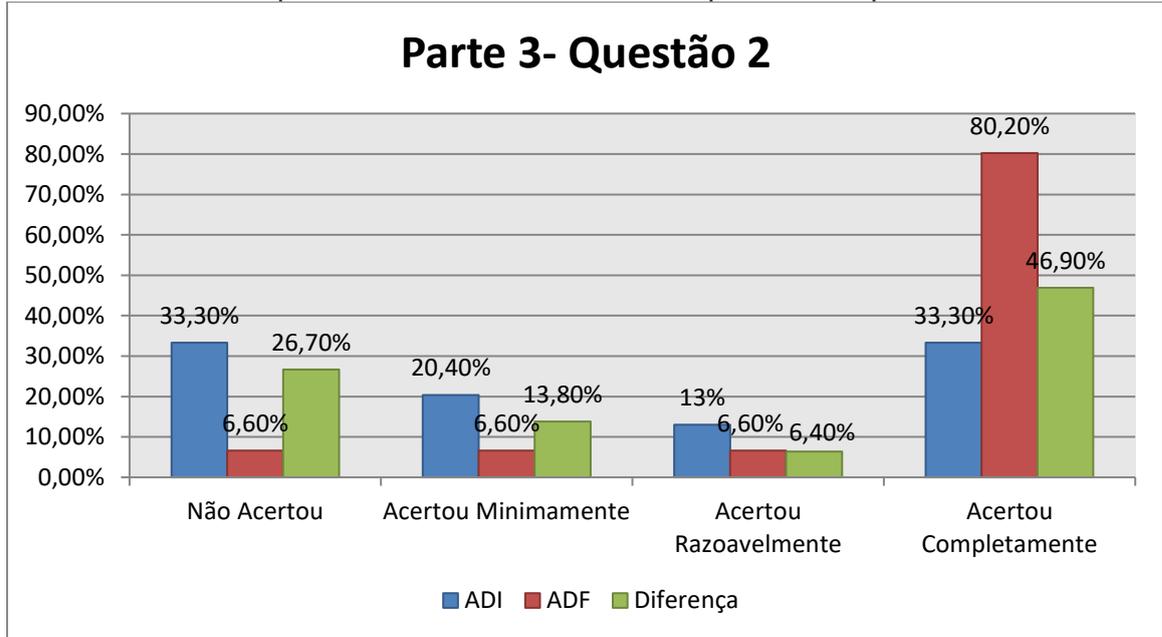
Conforme os dados expostos, o GT e o GC apresentaram resultados semelhantes em alguns critérios analisados, a exemplo dos que não acertaram, com 20%, ou acertaram minimamente, entre 10% e 20% na ADI. Nos demais critérios, o GT obteve resultado maior que o GC, principalmente, na ADF, entre os que acertaram razoavelmente, 20% e os que acertaram completamente, aumentando para 80%.

De acordo a Matriz de referência de LP, 8º ano do ensino fundamental II traz no Descritor 5 (D5: Identificar o tema ou assunto de um texto). A habilidade que deve ser analisada através desse descritor trata-se em identificar o assunto principal, ou seja, do que trata o texto. Para o desenvolvimento dessa habilidade, o aluno precisa relacionar as informações implícitas e explícitas para construir o sentido global do texto. Sendo assim, o professor precisa ofertar uma variedade de textos e atividades que favoreçam o desenvolvimento dessa habilidade

Observamos que os alunos do GT demonstraram maior compreensão, as respostas foram elaboradas no sentido geral do que é tratado no texto. Já os alunos do GC ainda permanecem com a dificuldade de compreender o sentido global do texto, suas respostas são baseadas no título, limitando, assim, as informações contidas no texto.

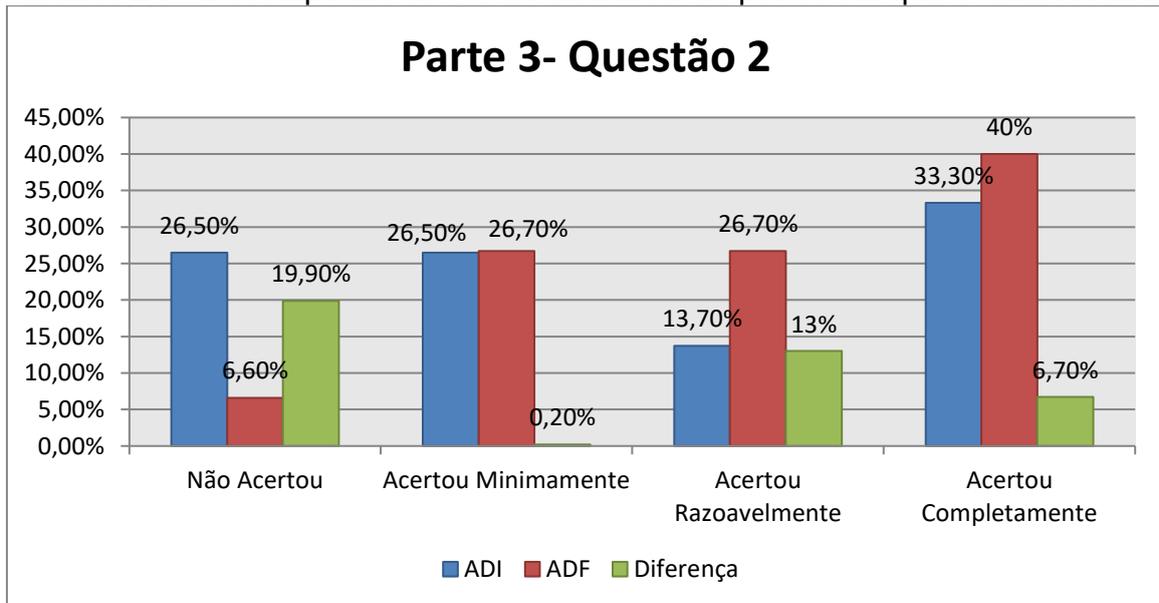
A questão de número 2 é sequência da questão de número 1, o texto pode ser dividido em duas partes, se considerarmos o assunto central. O objetivo é verificar se o aluno consegue identificar as duas partes em que o texto foi dividido, considerando o assunto central. A seguir, os dados acerca dessa questão nos gráficos 23 e 24.

Gráfico 23 – Desempenho do GT ao identificar as partes em que o texto foi dividido



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 24 – Desempenho do GC ao identificar as partes em que o texto foi dividido



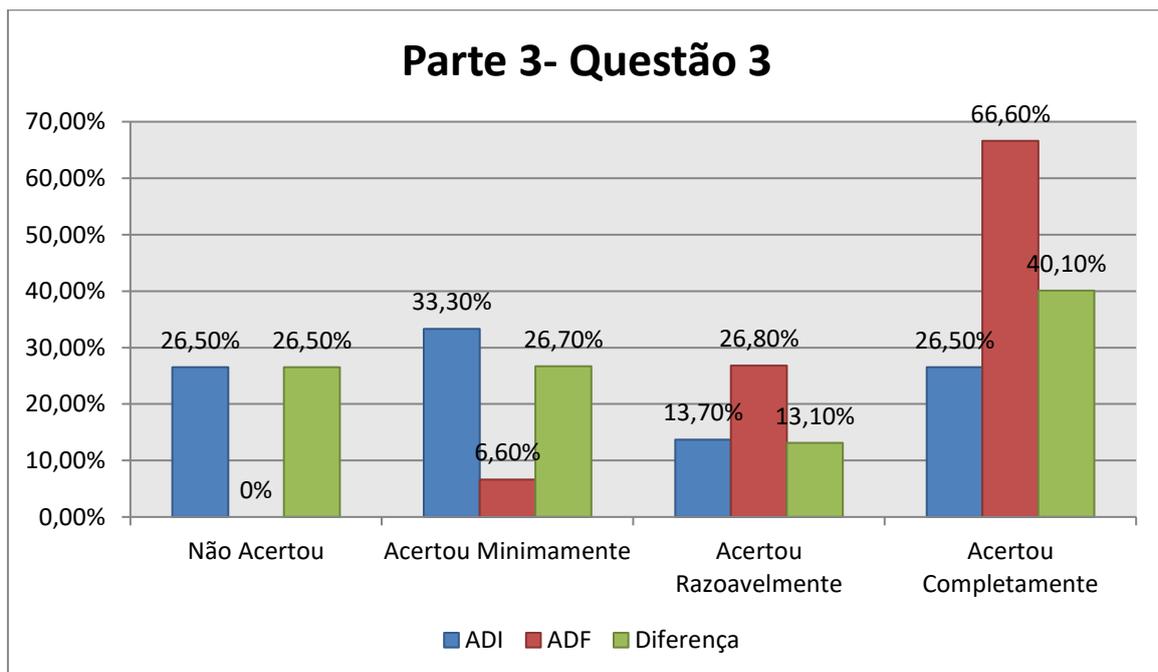
Fonte: elaboração própria.

Considerando dos dados dos gráficos 23 e 24, verificamos que os alunos do GT conseguiram identificar as partes em que o texto foi dividido, relacionando ao que responderam na questão anterior, relacionando aos que responderam na questão anterior na ADI e na ADF, respectivamente, avançando entre os que não acertaram, 33% e 6,6, ou acertaram de minimamente, 20,4% e 6,4 %, e parcialmente, 13% e 6,6%, aumentando o percentual dos que acertaram completamente de 33,3 % e 40%. Enquanto o GC se manteve entre a ADI e ADF com poucos avanços em relação às respostas elaboradas, com médias aproximadas no quesito, acertaram minimamente de 26,5% e 26,7%, e os que acertaram completamente, de 33,3% e 40%.

Concluimos que a média se manteve em relação às respostas da questão de número 1, ou seja, os alunos que identificaram o assunto principal (Q1), conseguiram identificar as partes em que foram divididas o texto, de complementar a anterior. E os alunos que tiveram dificuldades também permaneceram tanto na questão de número 1, quanto na questão de número 2.

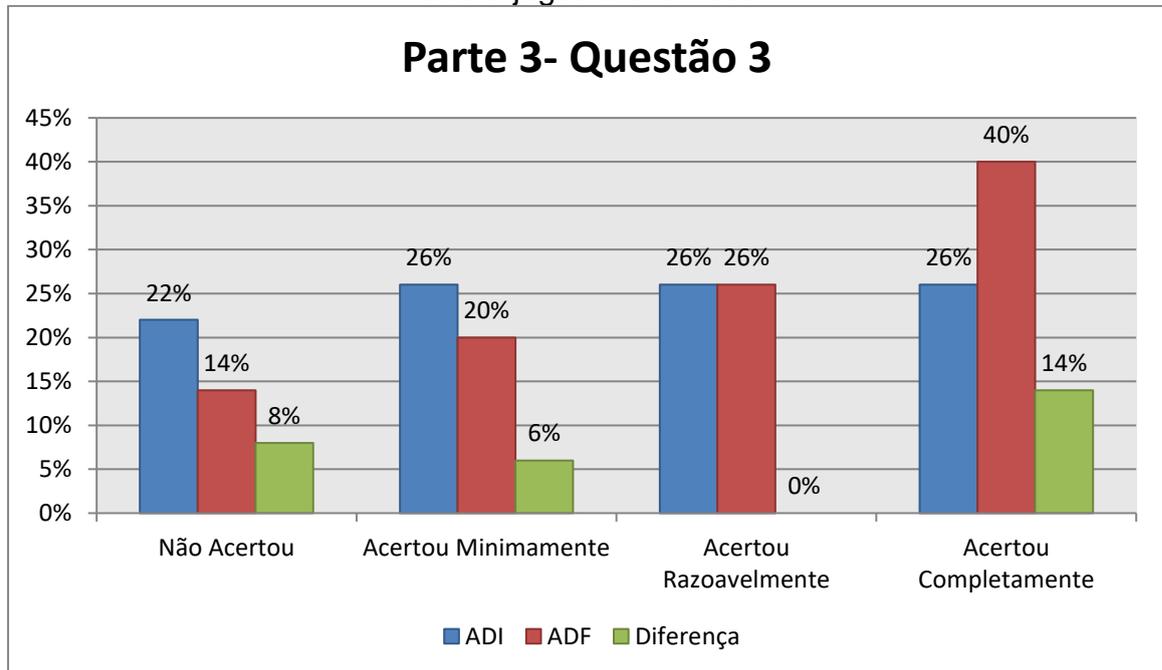
A questão de número 3 foi elaborada com a finalidade verificar se o autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos.

Gráfico 25 – Desempenho do GT ao verificar se o autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos



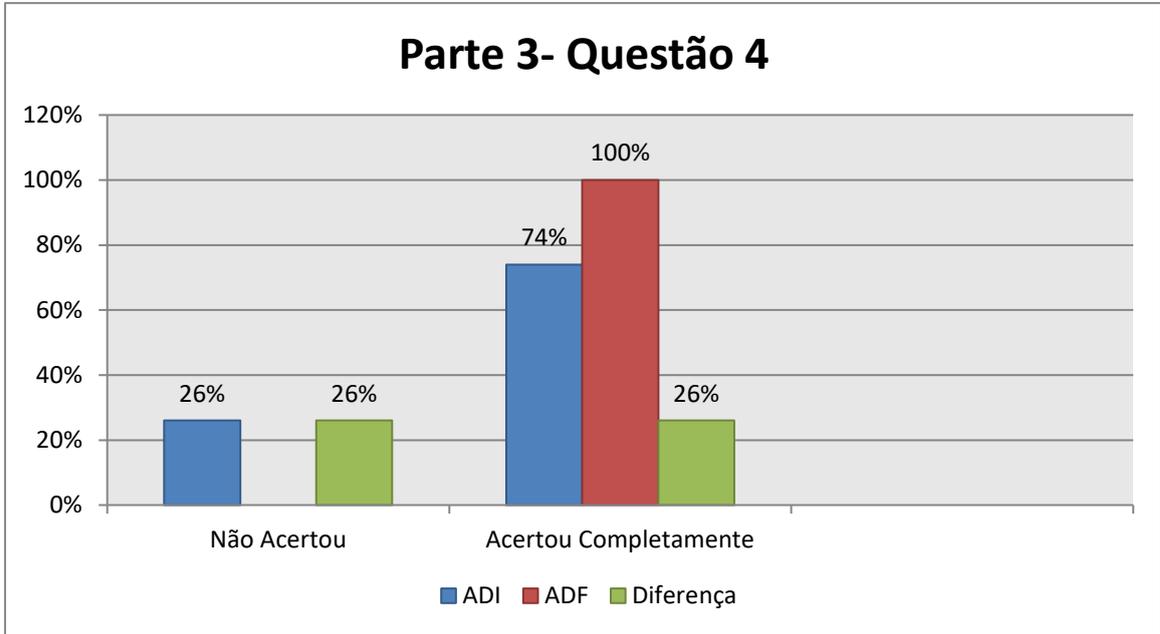
Fonte: elaboração própria.

Gráfico 26 – Desempenho do GC ao verificar se ao autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos



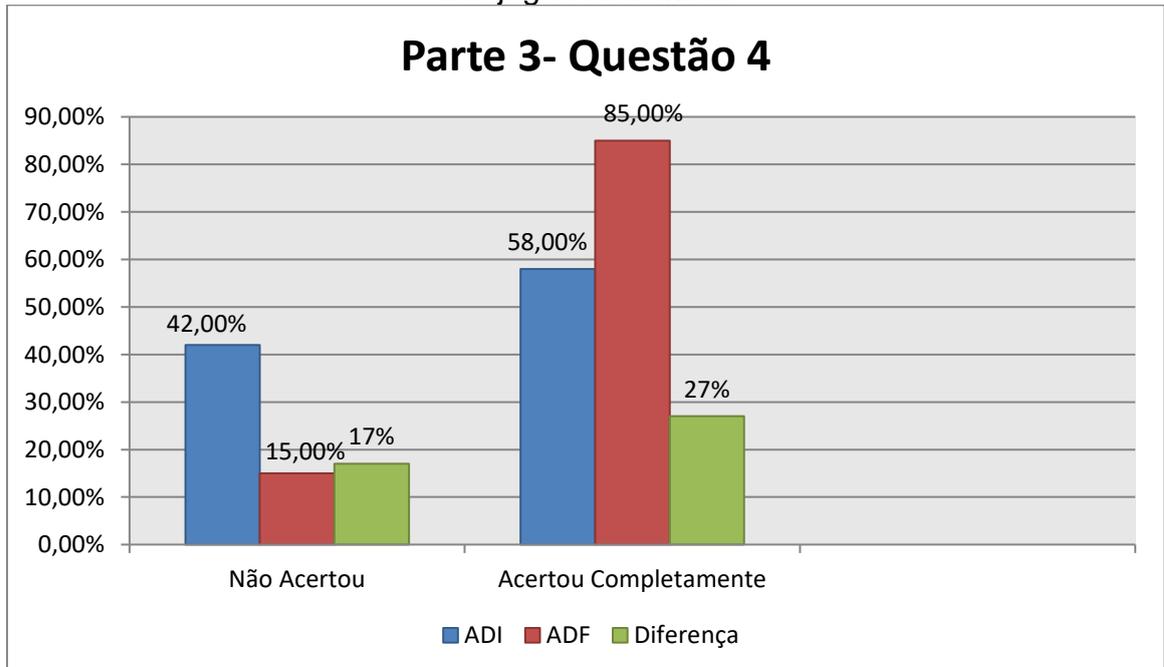
A partir da análise dos dados referentes à questão de número 3, notamos que ambos os grupos demonstraram dificuldades em diferenciar as informações do texto em relação ao que é opinião. Conceitualmente, opinião é definida como um ponto de vista a respeito de um fato. Assim, a matriz de referência de Língua Portuguesa 8º ano do ensino fundamental II, nos procedimentos de leitura, apresenta o Descritor 6 (D6), cujo objetivo é desenvolver a habilidade de distinguir fato de opinião relativa ao fato. Diante disso, observando os dados dos gráficos 25 e 26, é possível uma análise comparativa entre os grupos e as atividades. Na ADI, o GT demonstrou uma acentuada dificuldade, com médias entre 26,5% entre os que não acertaram, 33,3% entre os que acertaram minimamente, 13% para os que acertaram razoavelmente e 26,5%, para os que acertaram completamente. Já os dados da ADF comprovam que a PI contribuiu satisfatoriamente com a aprendizagem do grupo, elevando os índices de cada questão. No GC, manteve-se a média significativa entre os que não acertaram, 22%, reduzindo para 14%, os que acertaram minimamente, de 26% para 20%, os que acertaram razoavelmente permaneceram em 26%, elevando os que acertaram completamente, inicialmente com 26%, e que avançaram para 40%, demonstrando, assim, aspectos positivos em relação à aprendizagem.

Gráfico 27 – Desempenho do GT ao assinalar a alternativa correta quanto a função dos jogos eletrônicos.



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 28 – Desempenho do GC ao assinalar a alternativa correta quanto a função dos jogos eletrônicos



Fonte: elaboração própria.

Conforme os dados analisados no gráfico 28, a maioria dos alunos do GT e GC conseguiram identificar a alternativa correta quanto a finalidade dos jogos eletrônicos. O GT atingiu 100% de acertos na ADF, com um aumento considerável em relação à ADI, que foi de 74%. O GC também se destacou da ADI para a ADF, saindo de 48% que não acertaram para, 58% que acertaram completamente, na ADI.

Ademais, os dados apontaram que os jogos eletrônicos também são utilizados como uma ferramenta educacional, pois, podem desenvolver aspectos como raciocínio lógico e coordenação motora, era a correta. Através dessa questão, percebe-se que os alunos com um nível de leitura mais desenvolvido conseguiram fazer essa identificação, contudo, os que erraram apresentaram um nível de leitura e compreensão abaixo do que era esperado. Proporcionar momentos de leitura e ofertar uma diversidade de textos contribuirá com o desenvolvimento dessas habilidades leitoras.

A questão 5, por sua vez, teve como objetivo verificar a habilidade do aluno em estabelecer uma relação entre os assuntos centrais tratados no vídeo, na tirinha e no texto. Observemos os dados dos gráficos 29 e 30, a seguir.

Gráfico 29 – Desempenho do GT ao estabelecer relação entre o vídeo, a tirinha e o texto

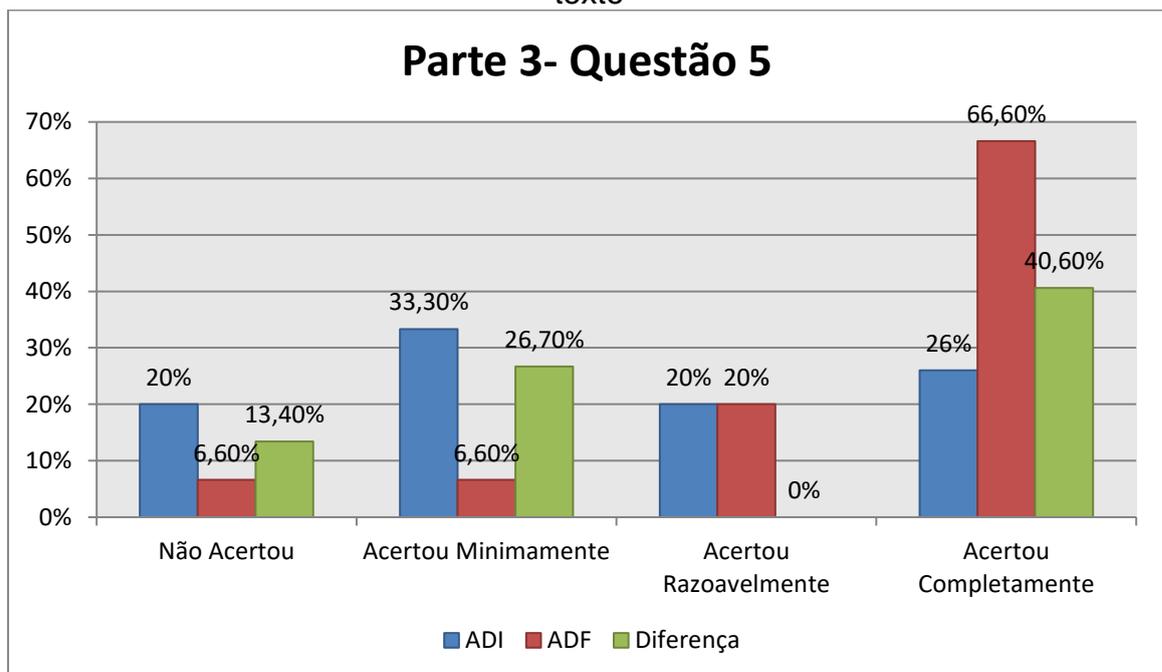
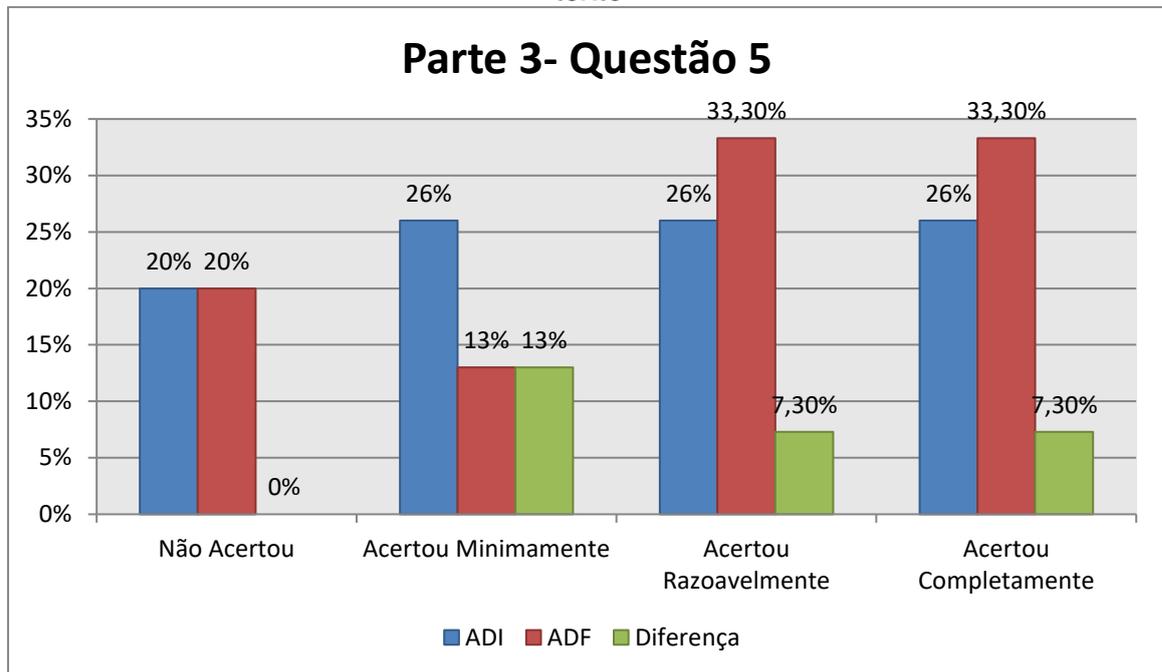


Gráfico 30 – Desempenho do GC ao estabelecer relação entre o vídeo, a tirinha e o texto



Observando os dados dos gráficos 29 e 30, inicialmente, percebemos que os alunos de ambos os grupos tiveram avanços em relacionar o assunto do vídeo, da tirinha e do texto em relação a essa mesma questão na parte 2 da atividade. Os alunos do GC obtiveram resultados com avanços nas respostas, saindo de 20% que não acertaram na ADI, para 33,3% que acertaram completamente na ADF; no GT, os dados apontam melhores resultados, principalmente, após a PI, chegando aos 66,6% que acertaram completamente, mantendo equilíbrio entre os outros, sempre com o resultado da ADF maior do que o da ADI, confirmando que a PI foi viável. Nessa questão, o grau de complexidade também foi maior do que na anterior, pois solicitamos a relação entre os três textos de gêneros diferentes.

O descritor trabalhado nessa questão foi o D20, (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido). Ressaltamos que as atividades para envolver a comparação de textos de diversos gêneros de textos, tanto os produzidos pelos alunos, quanto os textos pesquisados da internet, os mais variados possíveis.

Gráfico 31 – Desempenho do GT ao produzir um texto

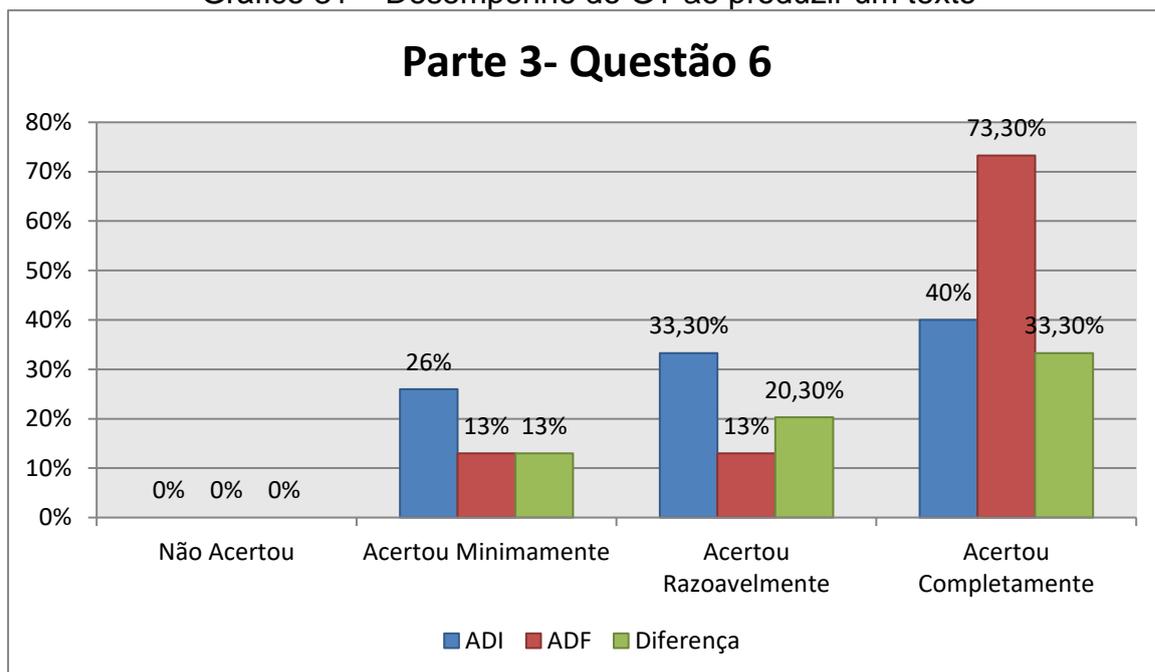
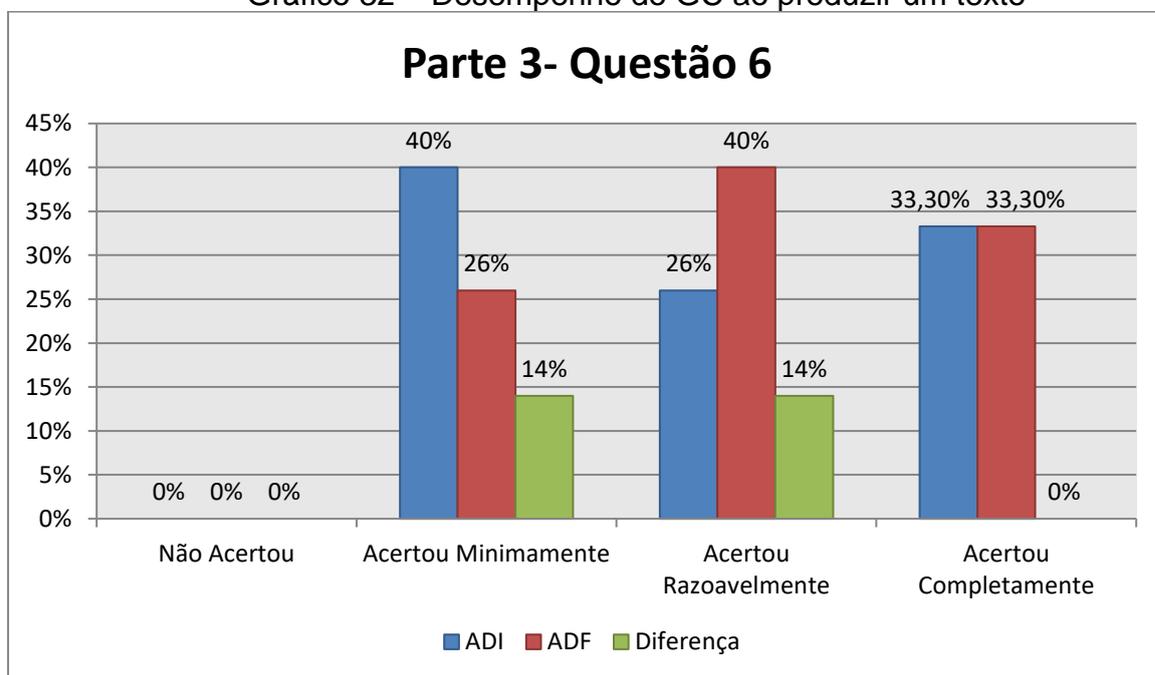


Gráfico 32 – Desempenho do GC ao produzir um texto



De acordo com os dados apresentados nos gráficos 31 e 32, acima, os alunos do GC demonstraram um percentual de dificuldade maior que os alunos do GT ao produzirem o texto. Avaliamos como positivo o interesse de todos em produzirem o

texto, como demonstrado nos dados, uma vez que 0% não acertou. Seguindo a análise, nota-se, na ADI, que no GT, 26% dos alunos produziram minimamente o texto, 33% produziram razoavelmente e 40% produziram completamente. Como é possível observar na ADF, os alunos obtiveram aproveitamento após a intervenção, apenas 13% produziram minimamente ou razoavelmente, aumentando para 73,3% os que produziram completamente.

Os alunos do GC na ADI demonstraram um percentual maior de dificuldade ao produzirem o texto escrito, 40% produziram minimamente, 26% razoavelmente e 33,3%, completamente. Porém, mesmo sem a aplicação da PI, tiveram avanços no índice de aproveitamento, como confirmam os dados: 26% produziram minimamente, 40% razoavelmente e 33% completamente.

Em ambos os grupos, foi possível verificar que o nível de produção textual está abaixo do esperado. Tal dado é preocupante, uma vez que a produção textual é um dos recursos importantes na aprendizagem do aluno para expressar suas ideias e desenvolver as habilidades necessárias para o domínio da escrita.

Ao produzir um texto, o aluno desempenha o papel de leitor ativo, que expressa seu ponto de vista, argumenta por meio da linguagem escrita. Cabe à escola propor práticas pedagógicas que ampliem as competências discursivas. Todavia, ainda acontece o oposto, as aulas de Língua Portuguesa continuam focadas em conteúdos gramaticais, regras e nomenclaturas. Os estudos linguísticos devem contribuir para o desenvolvimento da escrita, uma vez que apenas memorizar e executar exercícios repetitivos não favorece a ampliação da competência linguística.

Diante do exposto, os resultados obtidos com a execução de cada etapa permitiram afirmar que se trata de uma proposta viável, uma possibilidade metodológica de trabalho interdisciplinar com vistas ao desenvolvimento da proficiência leitora, a partir da leitura de textos multimodais, para a identificação da ideia principal e de argumentos.

A seguir, apresentaremos a subseção acerca da análise qualitativa nas fases diagnósticas iniciais e finais.

5.2 Análise qualitativa da Atividade Diagnóstica Inicial e da Atividade Diagnóstica Final

Após a análise quantitativa, realizaremos, nesta subseção, a análise qualitativa dos dados obtidos nas avaliações diagnósticas inicial e final. Seguimos os seguintes procedimentos de correção referentes à cada questão:

- Não acertou: quando o aluno não respondeu de acordo as orientações da questão ou deixou de fazê-la;
- Acertou minimamente: quando o aluno respondeu de maneira mínima, limitada;
- Acertou razoavelmente: quando o aluno respondeu de maneira aceitável, satisfatória;
- Acertou completamente: respondeu de maneira integral em sua totalidade;

Assim, apresentamos, aqui, os procedimentos mencionados e, na sequência, os excertos das respostas dos alunos do GT e do GC.

A questão 1, da parte 1, chamada de 1.1 e 1.2, por ser analisada duas vezes, teve como objetivo avaliar a capacidade do aluno em compreender o que assistiu (vídeo) e produzir um parágrafo com coerência e coesão, usando os conectivos adequados.

Quadro 8 – Procedimento de correção da questão 1.1, da parte 1

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Quando o aluno não respondeu de acordo as orientações da questão ou deixou de fazê-la.
Acertou minimamente	Quando o aluno respondeu de maneira mínima, limitada.
Acertou razoavelmente	Quando o aluno respondeu de maneira aceitável, satisfatória.
Acertou completamente	Respondeu de maneira integral em sua totalidade.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 9 – Excertos das respostas dos alunos 1 do GT e do GC

QUESTÃO 1.1 PARTE 1: ESCREVA UM PARÁGRAFO CONTANDO A HISTÓRIA QUE ASSISTIU.
Aluno 1 (GT) ADI: - Uma garota aparentemente criança, tem um pai que passa horas e horas no celular. Ao longo do tempo a menina foi se sentindo mal. Quando ela alcançou uma certa idade foi embora de casa, somente naquele momento o mesmo percebeu o que havia feito ao deixar sua filha de lado por um aparelho eletrônico.
Aluno 1 (GT) ADF - Uma garota aparentemente criança, tem um pai que passa horas e horas no celular. Ao longo do tempo a menina foi se sentindo mal. Quando ela alcançou uma certa idade foi embora de casa, somente naquele momento o mesmo percebeu o que havia feito ao deixar sua filha de lado por um aparelho eletrônico.
Aluno 1 (GC) ADI: Ela era uma filha muito carente de atenção, amor, carinho. E o pai dela

não estava dando atenção para ela, ficava só em frente a tela do celular, não estava dando a mínima para ela, sempre que ela comparecia a falar com o pai, ele simplesmente virava as costas e deixava ela lá com o semblante triste e sozinha.

Aluno 1 (GC) ADF: O pai que só ficava no celular, a menina que ganhou um presente mostrou pro pai e o pai só no celular num dia por nada, aí a menina cresceu e o pai no celular, ele ficou tanto no celular que quando olhou pra filha deixou o celular cair que ficou chocado que a filha tava já adulta.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com a análise das respostas referenciadas à questão de número 1, cujo comando foi escrever um parágrafo contando a história a que assistiu, observamos que os alunos do GT, em sua maioria, conseguiram compreender a proposta da questão. Afirmamos que compreenderam detalhes importantes do vídeo, assim, propomos que as atividades de escrita, a partir de textos e vídeos, ampliarão os conhecimentos de leitura, escrita e produção.

A questão de número 1.2, também analisada a partir de critérios, tinha por finalidade verificar o uso dos conectivos na questão 1.1, conforme demonstrado nos quadros 10 e 11, a seguir.

Quadro 10 – Procedimento de correção da questão 1.2, da parte 1

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Ausência de conectivos.
Acertou minimamente	Uso mínimo de conectivos.
Acertou razoavelmente	Uso razoável de conectivos.
Acertou completamente	Uso correto de conectivos.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Excertos das respostas dos alunos 2 do GT e do GC

QUESTÃO 1.2- PARTE 1- USO ADEQUADO DOS CONECTIVOS NO PARÁGRAFO ANTERIOR.
Aluno 2 (GT) ADI: Na história podemos observar um pai e sua filha, o homem está sempre no celular e não da atenção a menina. O tempo acaba passando sem que o homem perceba e quando ele menos espera sua filha já está adulta e vai embora de casa.
Aluno 2(GT) ADF: No vídeo mostra o pai chegando em casa enquanto mexia no celular e a filha indo brincar com ele, mas ele não da atenção, a menina foi mostrar a nota, mas ele não ligou e continuou no celular, foi mostrar o desenho e ele não deu atenção. Se passaram anos e o pai percebeu que perdeu a infância e o crescimento da filha.
Aluno 2 (GC) ADI: Ela era uma filha muito carente de atenção, amor, carinho. E o pai dela não estava dando atenção para ela, ficava só em frente a tela do celular, não estava dando a mínima para ela, sempre que ela comparecia a falar com o pai, ele simplesmente virava as costas e deixava ela lá com o semblante triste e sozinha.
Aluno 2 (GC) ADF: O pai que só ficava no celular, a menina que ganhou um presente mostrou pro pai e o pai só no celular num dia por nada, aí a menina cresceu e o pai no

celular, ele ficou tanto no celular que quando olhou pra filha deixou o celular cair que ficou chocado que a filha tava já adulta.

Fonte: elaboração própria.

As respostas do quadro 11 nos chamam a atenção pelo fato de que todos apresentaram dificuldades em usar os conectivos adequados, porém, os alunos do GT conseguiram empregar os mais comuns, apesar de repeti-los, a exemplo do uso acentuado do conectivo adversativo “mas”. Por outro lado, observamos que os alunos do GC não empregaram conectivos em suas produções escrita. Percebe-se uma dificuldade acentuada, que necessita da continuidade interventiva para superá-la, uma vez que o uso dos conectivos é essencial para associar ideias e estabelecer relações de sentido entre elas. Também, são elementos textuais centrais na construção de argumentos, sequência e sentido em direção ao que está sendo exposto, ou seja, a coerência e coesão textuais, empregados a fim de ampliar a compreensão da mensagem que está sendo transmitida.

Tendo em vista esses dados, cabe ao professor de Língua Portuguesa inserir esse conteúdo em seu planejamento e nas aulas de leitura e produção textuais, mostrando a importância e possibilidades de articulação do texto e como usá-los adequadamente.

Na sequência, apresentamos os dados da questão 2 teve como finalidade identificar a ideia principal expressa no vídeo e as respostas foram analisadas com base nos seguintes procedimentos, expressos no quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 1

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica a ideia principal.
Acertou parcialmente	Identifica parcialmente a ideia principal.
Acertou razoavelmente	Identificou apenas parte da ideia.
Acertou completamente	Identifica completamente a ideia principal.

Fonte: elaboração própria.

Vale ressaltar que, nessa questão 2, reside o foco central da nossa pesquisa: *identificar a ideia principal*. Conforme a análise da referida questão, e segundo os procedimentos de avaliação, confirmamos a hipótese acerca da dificuldade em perceber que o texto traz ideias principais e secundárias, no entanto, é considerável a quantidade de alunos que não conseguiram diferenciar essas ideias. É importante

ressaltar que as respostas correspondem à escrita original do discente, sem qualquer tipo de alterações que visassem corrigir inconsistências ortográficas e gramaticais nas respostas. A seguir, observemos esses dados no quadro 13.

Quadro 13 – Excertos das respostas dos alunos 3 do GT e do GC

QUESTÃO 2- A PARTIR DA RESPOSTA 1, QUAL A IDEIA PRINCIPAL DO VÍDEO?	
Aluno 3 (GT) ADI:	A ideia principal expressa é que devemos prestar atenção nas coisas ao nosso redor e não somente ficar no aparelho celular, é preciso darmos atenção merecida as pessoas.
Aluno 3(GT) ADF:	A ideia principal é que devemos deixar os celular de lado e dar atenção ao que realmente importa, ou seja, as pessoas, a nossa família.
Aluno 3 (GC) ADI:	De uma menina, que não recebe amor, carinho e atenção do seu pai.
Aluno 3 (GC) ADF:	Que o pai não dava atenção a filha por conta do celular.

Fonte: elaboração própria.

O quadro 13 demonstra que o estudante 3 do GT, desde a ADI, identificou a ideia principal do vídeo assistido, revelando compreensão do conteúdo, uma vez que manteve a sua resposta. Enquanto isso, o aluno 3, do GC, na ADI, demonstrou dificuldade em associar que a falta de atenção do pai era por conta do uso excessivo do celular, já na ADF, o referido discente conseguiu expressar-se melhor, identificando a causa da falta de atenção.

Nessa pesquisa, destaca-se a importância de desenvolver a habilidade de identificar a ideia principal dos textos, seja ela implícita ou explícita e, também, elaborar essa ideia através de produções textuais. Relembramos que essa pesquisa foi motivada após a pesquisadora verificar que os alunos do 8º ano do ensino fundamental II, ao realizarem a leitura de textos, confundiam o tema com a finalidade, e elencavam as informações secundárias, no entanto, a ideia principal, às vezes, era confundida com outras informações do texto.

Após identificar a IP (Ideia Principal) na questão de número 2, a questão de número 3 é a sequência, agora, para verificar *que imagens do vídeo demonstram a IP?* Foram estabelecidos os seguintes procedimentos, conforme descrito no quadro 14, na sequência.

Quadro 14 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 1

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica imagens.
Acertou parcialmente	Identifica parcialmente, poucas imagens.
Acertou razoavelmente	Identifica algumas imagens.

Acertou completamente	Identifica completamente as imagens.
-----------------------	--------------------------------------

Fonte: elaboração própria.

Após identificar a IP, a questão de número 3 solicitou as imagens do vídeo que comprovassem essa ideia. Apresentamos, no quadro 15, abaixo, os excertos das respostas de alunos do GT e GC.

Quadro 15 – Excertos das respostas dos alunos 4 do GT e do GC

QUESTÃO 3 PARTE 1- QUE IMAGENS DO VÍDEO DEMONSTRAM A IDEIA PRINCIPAL DO VÍDEO?
Aluno 4 (GT) ADI: Onde ele tem uma expressão triste, na cena onde ela está indo embora.
Aluno 4(GT) ADF: As imagens em que ela se desloca até o pai para mostrar algo e o mesmo ignora, a outra é a imagem em que ela vai embora da casa do pai.
Aluno 4 (GC) ADI: A parte em que o filho o pai não da atenção para a filha.
Aluno 4 (GC) ADF: A parte em que ela vai falar com o pai dela e ele ignora ela, pois prefere ficar em frente uma tela, do que conversar com a sua filha.

Fonte: elaboração própria.

Verificamos, observando os excertos do quadro 15, que a dificuldade em identificar a IP permaneceu, embora, agora com as imagens, supomos que facilitaria essa identificação um pouco mais. Observamos, no entanto, que na ADI alunos de ambos os grupos não associavam as imagens principais; por outro lado, na ADF, percebemos um avanço considerável, sobretudo, na resposta do GT.

Na questão de número 4, solicitamos aos alunos uma análise do vídeo com a vida real. Na sequência, são estabelecidos os procedimentos de correção no quadro 16 e, em seguida, no quadro 17 são apresentados os excertos das respostas dos alunos do GT e GC.

Quadro 16 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 1

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não respondeu.
Acertou parcialmente	Respondeu sem coerência.
Acertou razoavelmente	Respondeu de maneira incompleta.
Acertou completamente	Respondeu conforme solicitado.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 17 – Excertos das respostas dos alunos 5 do GT e do GC

QUESTÃO 4 PARTE 1- VOCÊ CONSIDERA QUE ESTA HISTÓRIA PODE SER REAL? CONHECE ALGO PARECIDO?

Aluno 5 (GT) ADI: Sim, conheço meus sobrinhos, os pais deles ligam mais para o celular do que para os filhos.
Aluno 5(GT) ADF: Sim, as pessoas se deixam levar pelo entretenimento do celular. Conheço minha avó, ela fica horas no celular e quando chamamos ela fica brava.
Aluno 5 (GC) ADI: Sim, pois em alguns casos tem muita falta de atenção, amor e carinho. Sim.
Aluno 5 (GC) ADF: Sim, já vi aquelas pessoas que não come, não trabalha, não dá atenção para ninguém, etc, isso por conta do celular.

Fonte: elaboração própria.

A partir das respostas obtidas nessa questão, percebemos que os alunos associaram o conteúdo do vídeo assistido a situações relacionadas diretamente ao comportamento das próprias famílias em relação a eles e a outros membros, especificamente, às crianças. Estudiosos e críticos destacam a importância da “leitura de mundo”, ou seja, o aluno precisa relacionar de forma crítica o texto, (vídeo) com a realidade em que vive, demonstrando compreender o contexto analisado. Corroborando com essa ideia, Freire (1989, p. 17) contextualiza: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, antes de aprender a ler e a escrever, ou mesmo de a criança ser alfabetizada, deve-se, primeiramente, ler o mundo que está a sua volta, entender seu contexto e fazer uma ponte entre a linguagem e a realidade.

A questão de número 1, da parte 2, teve por objetivo descrever o contexto do gênero tirinha, a partir dos recursos visuais e linguísticos presentes nesse texto. A seguir, são expostos o quadro 18, com os procedimentos de correção, e o quadro 10, apresentando os excertos das respostas de alunos do GT e do GC na descrição dessa tirinha.

Quadro 18 – Procedimento de correção da questão 1, da parte 2

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não descreve.
Acertou minimamente	Descreve de minimamente.
Acertou razoavelmente	Descreve de razoavelmente.
Acertou totalmente	Acertou completamente.

Fonte: elaboração própria.

Consideramos, pela observância das preferências dos discentes, que as tirinhas chamam a atenção para a leitura e facilita a compreensão, devido aos tipos de linguagem utilizados, por isso, tal gênero textual vem ganhando espaço no ambiente escolar, como recurso importante no desenvolvimento da compreensão

leitora.

Quadro 19 – Excertos das respostas dos alunos 6 do GT e do GC

QUESTÃO 1- PARTE 2. O EFEITO DE SENTIDO DA TIRINHA É PROVOCADO PELA COMBINAÇÃO DE RECURSOS VISUAIS E LINGUÍSTICOS. NO CONTEXTO DA ILUSTRAÇÃO, DESCREVA O QUE ACONTECEU.
Aluno 6 (GT) ADI: Na tirinha mostra Armandinho chamando um amigo que estava mexendo no celular, o amigo pergunta se Armandinho não quer jogar, ele entende errado e joga o celular fora.
Aluno 6 (GT) ADF: No intervalo Armandinho chama seu amigo para brincar, mas ele diz que “agora não dá”, Armandinho começa a olhar o que o garoto está fazendo, ele pergunta se quer jogar, porém Armandinho não entende a caba literalmente “jogando” o celular para fora.
Aluno 6 (GC) ADI: O gênero textual é uma tirinha e a linguagem é mista.
Aluno 6 (GC) ADF: Armandinho chama seu amigo para brincar, mas como ele estava envolvido nos jogos não quis e pergunta se ele também quer jogar, ele não entende e joga o celular pela janela

Fonte: elaboração própria.

Após demonstração dos excertos da questão 1, no quadro 19 acima, sigamos para as discussões sobre a questão de número 2, a qual visa a analisar os recursos da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor da tirinha. A seguir, apresentamos o quadro 20, com os procedimentos de correção da referida questão, referentes ao uso da linguagem e o efeito de humor da tirinha e, na sequência, apresentaremos, também, o quadro 21, com os excertos de respostas da referida questão.

Quadro 20 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 2

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica o humor da tirinha.
Acertou minimamente	Identifica o humor minimamente.
Acertou razoavelmente	Identifica o humor razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica o humor completamente

Fonte: elaboração própria.

Quadro 21 – Excertos das respostas dos alunos 7 do GT e do GC

QUESTÃO 2 -PARTE 2 ANALISANDO OS RECURSOS DA LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL, NO TERCEIRO E QUARTO QUADRINHOS, ENTENDEMOS O EFEITO DE HUMOR DA TIRINHA. QUAL É ELE?

Aluno 7 (GT) ADI: Que Armandinho interpretou a pergunta do menino errado, e jogou o celular do menino.
Aluno 7 (GT) ADF: No terceiro quadrinho mostra o amigo perguntando a Armandinho se ele queria jogar no celular dele, já no quarto quadrinho ele joga o celular do amigo fora.
Aluno 7 (GC) ADI: No terceiro quadrinho, causou um humor de dúvidas entre Armandinho e o amigo, e no quarto foi algo mais voltado para natureza.
Aluno 7 (GC) ADF: A forma que eles falam um com o outro, e a forma que o ilustram.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os resultados obtidos no GT, a maioria dos alunos conseguiram compreender o humor presente na tirinha. No GC, no entanto, a maior parte dos alunos não conseguiu atender ao que foi solicitado na questão, respondendo-a vagamente, sem mencionar o que seria o humor. Com essa análise, notamos um alto percentual de alunos que não conseguiram compreender o comando da questão. Essa pergunta é embasada pelo descritor D22 (reconhecer efeitos de humor e de ironia, que analisa as relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido dos textos). Assim, é notável que se faz necessário desenvolver mais atividades que envolvam o descritor 22.

A questão de número 3 teve como objetivo identificar a crítica ao comportamento das pessoas e a posição do aluno em relação ao quadrinista. A seguir, apresentamos os procedimentos de correção da questão 3, no quadro 22, e alguns excertos de respostas de alunos GT E GC na ADI e na ADF a essa questão, no quadro 23.

Quadro 22 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 2

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica crítica.
Acertou minimamente	Identifica crítica minimamente.
Acertou razoavelmente	Identifica crítica razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica crítica completamente.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 23 – Excertos das respostas dos alunos 8 do GT e do GC

<p>QUESTÃO 3- PARTE 2 O QUE ESTÁ SENDO CRITICADO, NA FORMA DE PENSAR E AGIR DAS PESSOAS? VOCÊ CONCORDA COM A POSIÇÃO DO QUADRINISTA?</p>
--

Aluno 8 (GT) ADI: No terceiro quadrinho mostra o amigo perguntando a Armandinho se ele queria jogar no celular dele, já no quarto quadrinho ele joga o celular do amigo fora.
Aluno 8(GT) ADF: O fato de Armandinho ter jogado o celular pela janela ao invés de ter jogado no celular. Concordo com a crítica do uso exagerado do celular.
Aluno 8 (GC) ADI: Sim, Armandinho não entende o que seu amigo quer dizer.
Aluno 8 (GC) ADF: Que Armandinho interpretou a pergunta do menino errado, e jogou o celular do menino.

Fonte: elaboração própria.

Verificamos que o aluno 8 do GT, na ADI, e os alunos do GC, não argumentaram suas respostas. Já o aluno 8 do GT, na ADF, conseguiu compreender melhor. Esses resultados demonstram que a argumentação é outro aspecto que carece ser melhor explorado nas atividades textuais.

Em continuidade às questões, sigamos para a discussão da questão de número 4, a qual foi elaborada com o objetivo de identificar a ideia principal da tirinha e as partes que comprovam essa ideia. Apresentamos os quadros 24 e 25, com os procedimentos de correção e os excertos das respostas a essa questão, respectivamente, a seguir.

Quadro 24 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 2

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica ideia principal.
Acertou minimamente	Identifica ideia principal minimamente
Acertou razoavelmente	Identifica ideia principal razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica ideia principal completamente.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 25 – Excertos das respostas dos alunos 9 do GT e do GC

QUESTÃO 4 PARTE 2-: QUAL A IDEIA PRINCIPAL DA TIRINHA E AS PARTES QUE COMPROVAM?
Aluno 9 (GT) ADI: Criticar o uso demasiado do celular por crianças. O fato do menino preferir mexer no celular do que brincar com seus colegas comprova isso.
Aluno 9 (GT) ADF: A ideia é mostrar o uso excessivo das pessoas no celular. As partes onde Armandinho chama o amigo para brincar, mas ele continua no celular.
Aluno 9 (GC) ADI: A ideia central é brincar a parte que fala que é intervalo isso dá a suposição de chamar o menino para querer brincar.
Aluno 9 (GC) ADF: Fazer uma crítica aos valores sociais. No 1º e nos 4º quadrinhos.

Fonte: elaboração própria.

Observamos, em relação à questão 4, que há um certo grau de dificuldade em os discentes realizar a habilidade leitora de identificar ou elaborar a ideia principal de textos. Solé (1998) ressalta que “encontrar a ideia principal é uma condição para que

os alunos possam aprender a partir de textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deveria ser ensinado” (Solé, 1998, p. 138).

Assim, analisando as respostas nessa questão, percebemos que os alunos do GT conseguiram identificar a IP e as partes que a comprovam; enquanto isso, notamos que os alunos do GC não conseguiram atingir ao objetivo da questão em análise.

Nesse sentido, ao detectar o problema, que necessitava de uma intervenção, optamos em realizar uma investigação acerca da identificação da ideia principal. Após a intervenção e a análise, percebemos que essa é uma dificuldade acentuada presente na maioria das respostas. Concluímos que é necessário a continuidade de estratégias de leitura que contemplem o desenvolvimento da habilidade de identificação da ideia principal.

Dando prosseguimento às nossas análises das respostas dos discentes, apresentamos os dados da questão de número 5, que teve como finalidade estabelecer a relação entre o assunto do vídeo e da tirinha. Para a análise desse diagnóstico, foram definidos procedimentos de correção referentes ao desempenho dos estudantes tanto na ADI quanto ADF, demonstrados no quadro 26.

Quadro 26 – Procedimento de correção da questão 5, da parte 2

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não estabelece relação.
Acertou minimamente	Estabelece relação minimamente.
Acertou razoavelmente	Estabelece relação razoavelmente.
Acertou completamente.	Estabelece relação completamente.

Fonte: elaboração própria.

Apresentamos os excertos das respostas de alunos do GT e do GC na ADI e na ADF, no quadro 27, a seguir.

Quadro 27 – Excertos das respostas dos alunos 10 do GT e do GC

QUESTÃO 5 -PARTE 2: É POSSÍVEL ESTABELECEER RELAÇÃO ENTRE O ASSUNTO DO VÍDEO DA TIRINHA? SE SIM, ESCREVA.
Aluno 10 (GT) ADI: Sim, os dois apresentam uma crítica ao uso descontrolado dos aparelhos eletrônicos, um apresenta em tom humorístico, já o outro apresenta um tom de desfecho trágico para tocar.
Aluno 10 (GT) ADF: Sim, é possível estabelecer uma relação entre eles, ambos estão falando do problema das pessoas diante do uso exagerado do celular. No vídeo é mostrado um pai que não dá atenção a sua filha por conta do celular. Na tirinha é mostrado um menino que prefere ficar no celular do que brincar com seus amigos.
Aluno 10 (GC) ADI: Sim, o pai não dava atenção a filha por causa do celular, ela até tentava, mas não conseguia, resultado a filha cresceu e quando o celular o descarregou percebeu

isso.
Aluno 10 (GC) ADF: Sim, os dois falam o mesmo assunto do uso do celular.

Fonte: elaboração própria.

A questão de número 1, da parte 3, teve como objetivo identificar qual é o assunto tratado no texto. Foram elaborados procedimentos para correção, descritos no quadro 28.

Quadro 28 – Procedimento de correção da questão 1, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica o assunto tratado no texto.
Acertou minimamente	Identifica assunto tratado no texto minimamente.
Acertou razoavelmente.	Identifica assunto tratado no texto razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica assunto tratado no texto completamente.

Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresentamos os excertos das respostas dos alunos do GT e do GC na ADI e na ADF no quadro 29.

Quadro 29 – Excertos das respostas dos alunos 11 do GT e do GC

QUESTÃO 1- PARTE 3 – QUAL O ASSUNTO TRATADO NO TEXTO?
Aluno 11 (GT) ADI: Sobre os jogos eletrônicos, os pontos positivos e negativos deles.
Aluno 11(GT) ADF: Apresenta o que são os jogos eletrônicos e quais são os benefícios e malefícios deles.
Aluno 11(GC) ADI: Trata-se sobre jogos eletrônicos.
Aluno 11 (GC) ADF: O assunto elaborado se trata sobre jogos e eletrônicos e os seus aprendizados.

Fonte: elaboração própria.

Observamos que os alunos do GT demonstraram maior compreensão acerca da questão 1, pois as respostas foram elaboradas no sentido geral do que era tratado no texto. Já os alunos do GC ainda permaneceram com a dificuldade de compreender o sentido global do texto, uma vez que suas respostas foram baseadas no título, limitando-se, assim, às informações contidas no texto.

A questão de número 2, da parte 3, é a sequência da questão de número 1, demonstrando que o texto pode ser dividido em duas partes, se considerarmos o assunto central. O objetivo é verificar se o aluno consegue identificar as duas partes em que o texto foi dividido, considerando o assunto central.

Para a análise das respostas, foram elaborados os seguintes procedimentos, presentes no quadro 30.

Quadro 30 – Procedimento de correção da questão 2, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica partes do texto.
Acertou minimamente	Identifica partes do texto minimamente.
Acertou razoavelmente	Identifica partes do texto de razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica partes do texto completamente.

Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresentamos os excertos das respostas dos alunos do GT e do GC na ADI e na ADF, no quadro 31.

Quadro 31 – Excertos das respostas dos alunos 12 do GT e do GC

QUESTÃO 2- PARTE 3 O TEXTO PODE SER DIVIDIDO EM DUAS PARTES SE CONSIDERARMOS O ASSUNTO CENTRAL. QUAIS SÃO ELES?
Aluno 12 (GT) ADI: O texto pode ser dividido em aspectos positivos e aspectos negativos, sendo citado alguns exemplos.
Aluno 12 (GT) ADF: O texto é dividido em partes positivos: tais pontos que podem ajudar no desenvolvimento das pessoas. E pontos negativos: o que pode ser prejudicial para as pessoas.
Aluno 12 (GC) ADI: os aspectos negativos e os aprendizados e a importância dos jogos.
Aluno 12 (GC) ADF: pontos positivos e negativos, ou seja, sentidos opostos.

Fonte: elaboração própria.

Diante dos dados apresentados no quadro 31, concluímos que a média se manteve em relação às respostas da questão de número 1, ou seja, os alunos que identificaram o assunto principal (Q 1), conseguiram identificar as partes em que foram divididas o texto, de complementar a anterior. E os alunos que tiveram dificuldades na questão de número 1, demonstraram dificuldades, também, em relação à questão de número 2.

A questão de número 3 foi elaborada com a finalidade verificar se o autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos. Vejamos, a seguir, os procedimentos de correção dessa questão no quadro 32.

Quadro 32 – Procedimento de correção da questão 3, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica opinião.

Acertou minimamente	Identifica opinião minimamente.
Acertou razoavelmente	Identifica opinião razoavelmente.
Acertou completamente	Identifica opinião completamente.

Fonte: elaboração própria.

Seguem as respostas dos alunos do GT e do GC na ADI e na ADF, no quadro 33, a seguir.

Quadro 33 – Excertos das respostas dos alunos 13 do GT e 10 do GC

QUESTÃO 3- PARTE 3. VOCÊ ACHA QUE AO AUTOR APRESENTA A OPINIÃO DELE SOBRE JOGOS ELETRÔNICOS? POR QUÊ?
Aluno 13 (GT) ADI: Não, porque a maioria das informações apresentadas são dados pesquisados e adaptados pelo autor.
Aluno 13 (GT) ADF: Não, porque ele apresenta os pontos positivos e negativos dos jogos, se podem ajudar ou não.
Aluno 13 (GC) ADI: Não, porque ele escreveu as coisas pesquisando com a mente dele.
Aluno 13 (GC) ADF: Não, ele não apresenta.

Fonte: elaboração própria.

Embora apresentassem dificuldades nessa questão, muitos alunos conseguiram compreender que a opinião é um julgamento pessoal, uma maneira individual de pensar sobre algo e, por isso, perceberam que, no texto, o autor não emite sua opinião sobre o assunto. Dada a importância do desenvolvimento dessa habilidade, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa adote metodologias a partir de textos que tragam fatos, opiniões e argumentos, a fim de alcançar as competências de um leitor proficiente.

Na questão 4, por conseguinte, os alunos precisam analisar alternativas sobre jogos eletrônicos e identificar a correta. Sigamos com a descrição dos procedimentos de correção dessa questão, no quadro 34 e a demonstração dos excertos de respostas a ela, no quadro 35.

Quadro 34 – Procedimento de correção da questão 4, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não identifica a alternativa correta.
Acertou	Identifica a alternativa correta.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 35 – Excertos das respostas dos alunos 14 do GT e11 do GC

QUESTÃO 4 – PARTE 3 – QUANTO AOS JOGOS ELETRÔNICOS ASSINALE A ALTERNATIVA CORRETA.
Aluno 14 (GT) ADI: Todas estão corretas.
Aluno 14 (GT) ADF: Os jogos eletrônicos também são utilizados como uma ferramenta educacional, pois podem desenvolver aspectos como raciocínio lógico e coordenação motora.
Aluno 14 (GC) ADI: Todas estão corretas.
Aluno 14 (GC) ADF: Todas estão corretas.

Fonte: elaboração própria.

Analisando as alternativas apontadas como corretas, percebe-se que os alunos apresentaram dificuldades em eliminar o que não está de acordo com o texto. Notamos que os discentes não analisam o sentido das palavras “apenas” e “somente”, que alteram a alternativa de correta para incorreta. Nesse contexto, verificamos, também, a necessidade da prática de leitura como forma de ampliação do vocabulário e de conhecimento geral. Percebemos que, às vezes, a leitura foi realizada de maneira mecânica, sem compreender o que foi lido. Na ADI, tanto os alunos do GT, quanto os alunos do GC não conseguiram assinalar a alternativa correta; já na ADF, os alunos GT conseguiram pontuar corretamente.

A questão 5, por sua vez, teve como objetivo verificar a habilidade do aluno em estabelecer uma relação entre os assuntos centrais tratados no vídeo, na tirinha e no texto. Seguem os procedimentos estabelecidos para análise no quadro 36 e, na sequência, apresentamos excertos de respostas à essa questão, no quadro 37.

Quadro 36 – Procedimento de correção da questão 5, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não estabelece relação.
Acertou minimamente	Estabelece relação minimamente.
Acertou razoavelmente	Estabelece relação razoavelmente.
Acertou completamente	Estabelecer relação completamente.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 37 – Excertos das respostas dos alunos 12 do GT e15 do GC

QUESTÃO 5 – PARTE 3: ESTABELEÇA UMA RELAÇÃO ENTRE OS ASSUNTOS CENTRAIS TRATADOS: NO VÍDEO, NA TIRINHA E NO TEXTO.
Aluno 12 (GT) ADI: No vídeo, na tirinha e no texto, mostra a relação do uso do celular, como na tirinha o mesmo não queria brincar, pois estava no celular, no texto fala sobre o que pode ser causado caso use muito o celular, já no vídeo mostra o homem que usa muito o celular e não dá atenção a filha.

Aluno 12 (GT) ADI: Todos tratam do mesmo assunto, sendo ele, jogos eletrônicos. No vídeo é apresentado uma crítica, na tirinha é apresentada uma crítica e no texto são apresentados aspectos positivos e negativos, ou seja, um texto informativo.
Aluno 15 (GC) ADF: O aluno não conseguiu estabelecer a relação, deixando a questão sem resposta.
Aluno 15 (GC) ADF: No vídeo, o homem fica tanto no celular que não dá atenção para ninguém, quando a pessoa fica muito viciada em algum jogo.

Fonte: elaboração própria.

Na questão em análise, observamos que os alunos tiveram dificuldades em estabelecer relação entre os textos estudados. Entendemos que foi uma sequência de textos abordando a mesma temática, com tipos e gêneros diversificados, trazendo a multimodalidade, com o objetivo de ampliar a competência leitora dos alunos e alcançar o multiletramento. O estudante não conseguiu compreender esse caminho percorrido na sequência de textos, os quais iniciaram com o vídeo, passando pela tirinha e o texto verbal. Na perspectiva do letramento e do multiletramento, é preciso que as escolas considerem as diferentes linguagens e as formas de interação no momento de ensinar. A BNCC propõe a utilização de estratégias do multiletramento nos mais diversos contextos, com foco na área das linguagens, por meio de práticas de leitura e de produção de textos que contemplem diversos letramentos.

Dando seguimento às nossas análises, apresentamos os dados da questão 6, a qual teve como objetivo propor a escrita de um texto, a partir das ideias principais e dos argumentos apontados, defendendo a opinião dos discentes acerca dos jogos eletrônicos. Apresentamos o quadro 38, com os procedimentos de correção da referida questão.

Quadro 38 – Procedimentos de correção da questão 6, da parte 3

NÍVEL DE RESPOSTA	CARACTERÍSTICAS DO TEXTO
Não acertou	Não produz texto.
Acertou minimamente	Produz texto com a mínima coerência e coesão.
Acertou razoavelmente	Produz texto com pouca coerência e coesão.
Acertou completamente	Produz texto completamente coerentes e coesos.

Fonte: elaboração própria.

No quadro 39, a seguir, há a transcrição de excertos das produções dos alunos do GT e do GC na ADI e na ADF, ao produzirem o texto escrito.

Quadro 39 – Excertos dos textos dos alunos 13 do GT e dos 16 GC na produção textual

Aluno 13 (GT) ADI: [...] nos dias atuais vem acontecendo uma priorização do celular, deixando muitas crianças distantes dos pais e os pais distantes dos filhos, muitas vezes afetando diretamente no emocional das crianças e adolescentes [...]
Aluno 13(GT) ADF: [...] os textos apresentam ideias bastante parecidas, todos falam do uso constante dos celulares, entretanto com algumas diferenças: a tirinha tem como ideia principal o uso constante de telas por crianças afetando na socialização delas, já o vídeo retrata o exagero no adultos, podemos perceber que o pai não dá atenção a sua filha, assim prejudicando a interação entre eles; o texto se destaca entre eles por trazer uma explicação sobre o lado positivo e negativo dos jogos [...]
Aluno 16 (GC) ADI: [...] os jogos eletrônicos podem ser jogados através de celulares, computador e consoles. Os jogos são usados como uma forma de distração, alguns são criados para a educação[...]
Aluno 16 (GC) ADF: [...] a tecnologia está presente em todos os lugares hoje em dia, para crianças e adolescentes. Os jogos eletrônicos é uma grande distração, que tem os seus lados bons e ruins, causando grande preocupação para os pais [...]

Fonte: elaboração própria.

Quanto à produção textual, os alunos conseguiram produzir um texto, seguindo as orientações e relacionando ao que foi trabalhado em cada parte da atividade. Analisando os excertos do quadro 39, verificamos que os alunos do GT escreveram de forma mais coerente e coesa, seguindo a estrutura textual; contudo, sobre aspectos ligados à concordância, à pontuação, à ortografia e aos conectivos precisam de maior atenção, devido a ocorrência de erros a esses quesitos. O GC, também, produziu textos, porém, com um grau de dificuldade maior em organizar as ideias, relacionar as partes do texto e expressar de maneira escrita o conhecimento adquirido. Percebemos, portanto, que houve avanços entre as produções da ADI e da ADF.

Diante das análises das respostas obtidas na ADI e na ADF, entendemos que todos os componentes curriculares podem criar condições para que a competência discursiva seja desenvolvida, ampliando os conhecimentos de mundo por meio de diferentes gêneros textuais e tipos textuais, o que contribuirá para que o aluno tenha uma visão crítica do mundo ao seu redor e produza textos coerentes e coesos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir de uma Proposta Interventiva, cujos objetivos foram: identificar as principais dificuldades dos estudantes, alvos da pesquisa, quanto ao nível de proficiência em leitura e interpretação de textos; elaborar uma proposta de intervenção com estratégias que favoreçam a ampliação da competência leitora e interpretativa; verificar, a partir de estudo sistematizado, em que medida os educandos desenvolvem a proficiência em leitura e interpretação, tendo por base o estudo de textos multimodais.

Em análise aos resultados, consideramos que eles foram significativos, se retornarmos às hipóteses mencionadas inicialmente, a saber: estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar a ideia principal; estudantes do 8º ano apresentam dificuldades para identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos; atividades interventivas que privilegiam a identificação das ideias principais e seus argumentos podem melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de textos.

Ressaltamos que, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, encontramos propostas de atividades com o com textos multimodais que visem ao multiletramento. O que nos faz refletir sobre até que ponto essas atividades estão sendo proveitosas para o desenvolvimento da habilidade leitura alvo principal de nossa investigação, ou seja, identificar a ideia principal presente em um texto e os seus argumentos.

Em se tratando das questões que nortearam a presente pesquisa, elaboradas com a finalidade de identificar a problemática da turma, consideramos que foram respondidas satisfatoriamente, quais sejam: estudantes do 8º ano conseguem identificar a ideia principal de um texto? Estudantes do 8º ano conseguem identificar os argumentos relacionados à ideia principal de textos? O ensino direcionado para a identificação da ideia e de seus respectivos argumentos contribuem para uma melhor capacidade de compreensão e interpretação de textos? Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa contemplam a proposta de trabalho com textos multimodais que visem ao processo do multiletramento?

Na aplicação da ADI (Atividade Diagnóstica Inicial), notamos que os alunos apresentaram um certo grau de dificuldade em identificar a IP (Ideia Principal) e os argumentos nos textos trabalhados; entretanto, percebemos que esses discentes conseguiam entender o título, o tema, mas a IP era confundida com as ideias

secundárias, ou outras informações menos relevantes. Com a aplicação da PI (Proposta de Intervenção), percebemos, com mais clareza, os aspectos identificados na ADI. Após as oficinas com atividades de leitura e escrita por meio de textos de variados gêneros, a exemplo de músicas, de vídeos, de jogos e de júri simulado, consideramos que houve avanços positivos, pois o nível de leitura e compreensão mostraram-se ampliados em comparação a ADI. Podemos constatar, em relação a esta investigação, que as perguntas foram respondidas, as hipóteses levantadas se confirmaram e os objetivos foram alcançados.

Os dados analisados nesta pesquisa comprovam que é possível ampliar a competência leitora através do trabalho com estratégias de leitura e identificação ou elaboração da IP em textos multimodais. Ressaltamos que é função da escola ensinar o processo do ato de ler, sobretudo, porque é notório que muitos alunos da escola pública só têm acesso à prática de leitura enquanto estão na escola, o que justifica a dificuldade e, sendo assim, a escola desempenha um papel de pioneira no processo de formação de leitores, partindo da ideia de que a leitura, propriamente dita, envolve, também, a compreensão de textos com a aplicação de atividades, a fim de que o leitor possa relacionar essa leitura à sua experiência de vida.

Ao término dessa pesquisa, ressaltamos que houve algumas limitações em realizá-la, a exemplo da mudança nas aulas para trabalhar com as oficinas. Apontamos como ponto positivo, no entanto, a escolha da proposta de intervenção, que contemplou o trabalho pautado na multimodalidade e no multiletramento. Percebemos que, por razões históricas, as metodologias de ensino ainda estão voltadas para a apropriação de conteúdos gramaticais, enquanto o tempo destinado à leitura, à interpretação e à produção textual é intercalado com um período menor nas aulas de Língua Portuguesa. Essa constatação chama a atenção para outro fator relevante, o de considerar que compete, sobretudo, ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade pelo processo de formação de leitores, muito embora consideramos que não é só papel dessa disciplina o estímulo à leitura, no entanto, cabe ao profissional dessa área apresentar os mecanismos adequados para a apropriação adequada das habilidades e competências ligados à leitura e compreensão de textos.

Voltando-nos para a perspectiva do multiletramento, consideramos que a escola, juntamente com todo o corpo docente, é responsável por estimular a leitura de seus discentes e precisam desenvolver com eficiência o trabalho voltado para ampliar

as habilidades e competências leitoras, devido a sua grande relevância para o desenvolvimento integral do aluno em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Vale ressaltar que, durante o ano, o aluno é submetido a diversas avaliações externas e internas que avaliam as habilidades e competências de leitura e compreensão textual adquiridas a cada ano da educação básica. É preciso que escola e os professores reflitam sobre o ensino da leitura, levando em consideração não apenas os aspectos cognitivos, mas diversificar na elaboração das estratégias próprias, que devem fazer parte do processo. Entendemos que a leitura deve partir de uma concepção dialógica, onde o leitor é o principal elemento, relacionando os conhecimentos adquiridos com o mundo.

Assim, destacamos que, embora esta pesquisa tenha sido aplicada em turmas de 8º ano, ela pode ser adaptada a outros níveis/ anos e, também, reaplicada. Nesse sentido, e segundo os resultados obtidos com a pesquisa, verificamos que a inserção de atividades que abordem a IP e os argumentos merecem destaque nas aulas de LP, bem como o desenvolvimento de mais pesquisas que trabalhem essa temática, uma vez que notamos carência em abordagens acerca do assunto.

Em síntese, diante do exposto, observamos, também, que os resultados obtidos não são específicos da escola pesquisada, nem isolados da realidade dos dados do país nas avaliações externas, no que se refere à leitura e à compreensão textual. A partir dessa análise, constatamos a pertinência em elaborarmos um Caderno Pedagógico para o professor de LP e um Roteiro para o Aluno, a fim de que esta proposta chegue a outras escolas, outros professores e aos estudantes, e proporcione o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras, ativando a compreensão de textos, elevando, assim, o nível de aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé- **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. São. Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé .**Trabalhando a alfabetização emocional com qualidade**. Coleção Didática. São Paulo: Paulus, 2012.
- ARARIBÁ. **Conecta português: 8º ano: manual do professor/ 1.ed.** São Paulo: Moderna,2022.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. and IVANIC, R. (Eds.). **Situated literacies. Reading and writing in context**. London and New York, Routledge, 2000.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez. 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: EMMISON, M.; SMITH, P. **Researching the Visual**. London: SAGE, 2000.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: FLECKENSTEIN, K.; CALENDRILLO, L.; WORLEY, D. (ed.) **Language and image in the reading-writing classroom**. New Jersey: LEA, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – Palmas e União Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, B. G.; SIEBENEICHER, B. (Orgs.). – 4. ed. 2. reimp. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DOZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression em expression orale et écrite: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande**. Tradução provisória de Roxane Rojo EmjeDe acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Para entender o texto: Leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2010.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resultados da Prova Brasil 2021**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2021>. Acesso em: 20 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Programa Nacional de Avaliação de Alunos (PISA):** resultados nacionais – Pisa 2018. Brasília: O Instituto, 2022.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In:* KLEIMAN, Angela B; SIGNORINI, I. (org.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, jul/dez. 2010. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2024

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto:** formação e circulação de sentido. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ROJO, R. **Multiletramentos:** práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, 2010.

ROJO, Roxane. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane,(org.). **Escol@Conectada:** Os multiletramentos e as TICS. 1. Ed. São Paulo: Parábola ,2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um texto em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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

TRINCONI, Ana. **Teláris Essencial: Português:8º ano/ Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2022.

TRIVINÕS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras



	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina:	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a):		
	Ano:	Turno:	Data: ___/___/___

Atividade Diagnóstica – Parte 1

A finalidade desta atividade diagnóstica é avaliar o seu desempenho quanto à compreensão de texto a partir do conhecimento na identificação da ideia principal e argumentos.

Para respondê-la, você deverá:

- Ler os textos, analisar e responder às questões com bastante atenção;
- Responder de caneta azul ou preta e não rasurar as questões.
- Para realização das atividades das partes 1, 2 e 3 você terá o tempo de: 1h e 40min.

Bom Estudo!

Caro aluno, agora, você assistirá ao vídeo com o objetivo de sensibilizar e incentivá-los a participarem da intervenção, bem como sondar seus conhecimentos sobre a ideia principal e argumentos.
Assista com atenção, em seguida responda às questões.

Vídeo disponível em: <https://youtu.be/t1hMBnIMt5I?si=CAGjwC7Pb0vQbZjK>

O vídeo a que você assistiu, não está em Português, analise as imagens e responda às questões

1. Escreva um parágrafo contando a história a que você assistiu.

2. A partir da resposta 1, qual a ideia principal expressa no vídeo.

3. Que imagens do vídeo demonstram a ideia principal do vídeo?

4. Você considera que esta história pode ser real? Conhece algo parecido?

Parte 2

As **tirinhas** pertencem a um hipergênero denominado quadrinhos.

Elas podem ser encontradas em jornais, revistas, sites e até mesmo nas redes sociais.

As tirinhas

- ✓ são textos curtos;
- ✓ são configuradas no formato retangular (vertical ou horizontal);
- ✓ podem ter personagens fixos e desfechos inesperados.

Leia a tirinha abaixo.



<https://fitesamandinho.tumblr.com/>

FIQUE LIGADO!!!



Em um primeiro momento, a tirinha pode provocar descontração; em momentos seguintes, pode levar o leitor a refletir sobre a intenção do texto, que se projeta no discurso dos personagens. É para esse viés que o olhar crítico de um leitor deve se voltar.

Conversando sobre o texto...

1. O efeito de sentido da tirinha é provocado pela combinação de recursos visuais e linguísticos. No contexto da ilustração, descreva o que aconteceu.



Parte 3

Um **texto** é uma **manifestação da linguagem**. Pode ser definido como tudo aquilo que é dito por um emissor e interpretado por um receptor. Dessa forma, tudo que é interpretável é um texto. Outra forma de conceituação é pensar que tudo aquilo que produz um **sentido** completo, que seja uma mensagem compreensível, é um texto.

Para o próximo texto, sugerimos uma leitura atenta, para que você consiga identificar e compreender qual o assunto de que trata o texto e qual (is) a(s) ideia(s) que sustentam o assunto.

Vamos ao texto!



JOGOS ELETRÔNICOS

Com a inserção cada vez maior da tecnologia (em especial a Internet) na vida social da população, a busca por jogos eletrônicos como forma de distração é cada vez maior, sejam eles jogados em diversas plataformas, como *celulares*, *computadores* ou *consoles*. São

categorizados basicamente como jogos *de ação*, *de aventura* e *de estratégia*. Mas os jogos eletrônicos não são utilizados apenas como forma de distração, alguns games são criados especificamente para a educação, desenvolvidos por programadores em parceria com pedagogos, psicólogos e professores. O uso dos jogos eletrônicos na escola também pode ser voltado à aprendizagem, como um dos recursos utilizados

para o desenvolvimento de habilidades como: *concentração, memória, atenção, raciocínio lógico e pensamento estratégico, coordenação motora*, dentre outras. O jogo simula situações reais ou fictícias, o que permite ao jogador fazer descobertas, desenvolver sua *criatividade*. Ainda, pode desenvolver a capacidade de tolerância a frustrações (em especial, em questões que envolvam o *ganhar* e o *perder*). Cada jogo, de acordo com suas características, trabalha tais habilidades em maior ou menor grau. Assim, após o jogador desenvolver tais habilidades construídas no universo on-line, pode aplica-las no dia a dia.

Aspectos negativos: as críticas mais comuns a respeito da excessiva dos jogos eletrônicos são caracterizadas como um *vício*, cujos indícios se apresentam desde baixo rendimento escolar, perda do controle sobre a quantidade de tempo de jogo até a exclusão social (priorização do jogo individual a outras atividades em grupos) e sedentarismo (ausência da prática de atividades físicas). Dentre os problemas físicos, citam-se: postura inadequada, problemas de audição

(já que muitos jogam com fones de ouvido no volume muito alto), irritação dos olhos (por conta da luminosidade), dentre outros. Ainda, há a ideia de que a violência, com a qual o jogador convive e se sente parte dela, ao jogar videogame, será transferida para o cotidiano, extrapolando a realidade virtual.

Fonte: adaptado de <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/jogos-eletronicos-influencias-positivas-e-negativas-dos-games-em-meio-a-sociedade.htm> e https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4._52_.pdf

Conversando sobre o texto...

1. Qual o assunto é tratado no texto?

2. O texto pode ser dividido em duas partes se considerarmos o assunto central. Quais são elas?

3. Você acha que o autor apresenta a opinião dele sobre jogos eletrônicos? Por quê?

4. Quanto aos jogos eletrônicos assinale a alternativa correta:

- a) os jogos eletrônicos devem ser utilizados apenas como entretenimento;
- b) os jogos eletrônicos também são utilizados como uma ferramenta educacional, pois podem desenvolver aspectos como raciocínio lógico e coordenação motora;
- c) são considerados jogos eletrônicos somente os presentes em celulares;
- d) todas as alternativas estão corretas.

5. Estabeleça uma relação entre os assuntos centrais tratados: no vídeo, na tirinha e no texto.

APÊNDICE B – OFICINA 1



Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia
Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras



	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina: _____	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a): _____		
	Ano: _____	Turno: _____	Data: ___/___/___

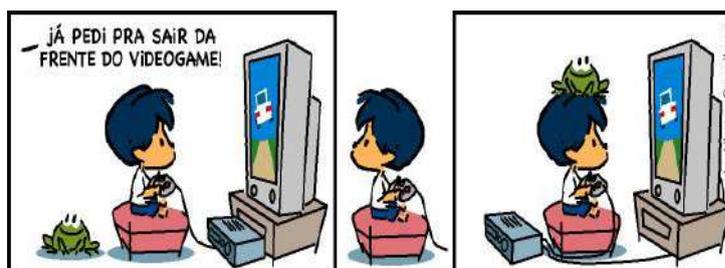
OFICINA 1

CONSTRUINDO SENTIDOS COM GÊNEROS TEXTUAIS

Após estudar alguns gêneros textuais, os tipos de linguagem e contexto, analise os textos e classifique-os quanto ao que foi estudado.

ATIVIDADE 1

TEXTO 1



TEXTO 2



TEXTO 3



TEXTO 4

Trem-Bala

[Ana Vilela](#)

Não é sobre ter
 Todas as pessoas do mundo pra si
 É sobre saber que em algum lugar
 Alguém zela por ti
 É sobre cantar e poder escutar
 Mais do que a própria voz

É sobre dançar na chuva de vida

Que cai sobre nós

É saber se sentir infinito

Num universo tão vasto e bonito

É saber sonhar

E, então, fazer valer a pena cada verso

Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo

E saber que venceu

É sobre escalar e sentir

Que o caminho te fortaleceu

É sobre ser abrigo

E também ter morada em outros corações

E assim ter amigos contigo

Em todas as situações

A gente não pode ter tudo

Qual seria a graça do mundo se fosse assim?

Por isso, eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe

Pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro

É capaz de comprar

E sim sobre cada momento

Sorriso a se compartilhar

Também não é sobre correr

Contra o tempo pra ter sempre mais

Porque quando menos se espera

A vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais
Enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir



ATIVIDADE 2

Vamos lembrar o que você estudou sobre ideia principal realizando as atividades propostas.

Os Jogos Eletrônicos

O jogo eletrônico, videojogo ou videogame é aquele que usa a a controles manuais tecnologia de computador. Ele pode ser jogado em computadores pessoais (dentre eles tablets e telefones celulares), em máquinas de fliperama ou em consoles. Um console é um computador pequeno que serve basicamente para jogar videogame — PlayStation, Xbox e Wii são exemplos. Os consoles são conectados

e a um aparelho de televisão. As pessoas podem jogar tanto sozinhas quanto acompanhadas.

História

No início, os jogos eletrônicos eram bastante simples, com gráficos básicos e sem som. William A. Higinbotham criou um dos primeiros videogames, Tennis for Two (“tênis para dois”), em 1958.

O primeiro jogo de fliperama chamou-se Computer Space e foi lançado em 1971. Logo

outros jogos de sucesso surgiram, como Pong, Invasores do espaço e Pac-Man. O primeiro console caseiro também surgiu nessa época. Em 1977, a empresa Atari lançou um console com cartuchos removíveis.

Cada cartucho fazia rodar um jogo diferente. Com esse sistema, os jogos eletrônicos ganharam popularidade, mas as pessoas ainda queriam imagens e sons melhores.



Computer Space, primeiro fliperama da história.



 Vantagens	 Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensinam os jogadores a tomar decisões e a agir e, com isso, o mais importante: eles veem seus esforços recompensados. ▪ Ajudam a adquirir conhecimentos (linguagens específicas, símbolos, técnicas etc.). ▪ Proporcionam a sensação de destreza e plenitude, que conduz ao aumento da autoestima e ao reconhecimento social perante os amigos. ▪ Permitem exercitar a imaginação, sem limites espaciais ou temporais. ▪ Desenvolvem a coordenação viso motora, ensinam habilidades psicomotoras e 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem fazer com que os jogadores lhes dediquem tempo excessivo, abandonando outras tarefas. ▪ Algumas pessoas com sintomas de fobia social utilizam esse tipo de entretenimento como refúgio. ▪ Dependência aos jogos eletrônicos. ▪ Isolamento.

ajudam a “aprender a aprender”.	
---------------------------------	--



CONVERSANDO

1. Qual o assunto é tratado no texto?

2. O texto pode ser dividido em partes se considerarmos o assunto central. Quais são elas?

3. Qual a ideia principal do texto? Que partes dele podem comprovar essa ideia? _____

ATIVIDADE 3

Escolha um dos seus jogos favoritos e apresente (oralmente) para turma, destacando o objetivo, as regras e a ideia principal desse jogo.

APÊNDICE C – OFICINA 2



Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia



Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras

	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina:	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a):		
	Ano:	Turno:	Data: ___/___/___

OFICINA 2
Qual é a ideia?

O jogo eletrônico, videogame ou videogame é aquele que usa a tecnologia de computador. Ele pode ser jogado em computadores pessoais (dentro eles tablets e telefones celulares), em máquinas de fliperama ou em consoles. Um console é um computador pequeno que serve basicamente para jogar videogame — PlayStation, 5 Xbox e Wii são exemplos. Os consoles são conectados a controles manuais e a um aparelho de televisão. As pessoas podem jogar tanto sozinhas quanto acompanhadas. Em constante evolução, o videogame é uma das formas de entretenimento mais populares do mundo. Além de proporcionar diversão, a tecnologia dos jogos eletrônicos vem sendo cada vez mais explorada para fins educacionais.

Como funcionam os jogos eletrônicos

Para que um jogo eletrônico comece, o computador precisa receber instruções. Esse conjunto de instruções é chamado de software. Um profissional chamado programador é responsável por escrever as instruções que fazem o jogo rodar. Quando o jogo é aberto, o software é carregado no hardware, ou seja, no computador 15 ou no console.

O hardware e o software trabalham em conjunto para enviar sinais eletrônicos ao sistema, gerando os sons e as imagens do jogo. O jogador comanda as ações por meio de controles, que vão desde simples joysticks, teclados e manches com botões até peças que simulam objetos reais, como instrumentos musicais ou o volante de 20 um carro.

História

No início, os jogos eletrônicos eram bastante simples, com gráficos básicos e sem som. William A. Higinbotham criou um dos primeiros videogames, Tennis for Two (“tênis para dois”), em 1958.

O primeiro jogo de fliperama chamou-se Computer Space e foi lançado em 1971. Logo outros jogos de sucesso surgiram, como Pong, Invasores do espaço e Pac-Man. O primeiro console caseiro também surgiu nessa época.

Em 1977, a empresa Atari lançou um console com cartuchos removíveis. Cada cartucho fazia rodar um jogo diferente. Com esse sistema, os jogos eletrônicos 30 ganharam popularidade, mas as pessoas ainda queriam imagens e sons melhores.

Percebendo o grande interesse do público, muitas outras empresas começaram a desenvolver jogos eletrônicos. Elas melhoraram não só a qualidade do som e das imagens, mas também a tecnologia usada para rodar os games.

A internet eliminou a necessidade de os jogadores estarem no mesmo espaço 35 físico. Hoje em dia, é possível jogar com pessoas localizadas em qualquer parte do mundo. Uma modalidade de videogame que vem se popularizando no início do

século XXI é a dos jogos de realidade virtual. Neles, óculos especiais criam simulações em 3D, dando ao jogador a sensação de estar em uma situação real.

Adaptado de <https://escola.britannica.com.br/artigo/jogo-eletr%C3%B4nico/481214#toc294557>

Você observou que o texto “JOGOS ELETRÔNICOS” aborda um tema de forma objetiva? Ele é um ARTIGO e pertence ao grupo dos textos INFORMATIVOS. Esses textos têm a função de abordar algum fato, transmitir dados, atualizar



ESPAÇO PESQUISA

Consulte em um dicionário o significado das palavras do texto que você não conhece ainda.

Lembre-se: algumas palavras podem receber mais de uma definição no dicionário. Volte ao texto para identificar o sentido de cada uma delas, seu significado de acordo com o contexto.

ATIVIDADE 1

A leitura nos possibilita aprender sempre! Releia o artigo Jogos eletrônicos e responda às questões.

Segundo o texto, que outra finalidade a tecnologia dos jogos eletrônicos tem, além de promover diversão?

O texto lido apresenta brevemente a evolução e o aprimoramento dos jogos eletrônicos desde o primeiro lançamento, em 1971, até os tempos atuais. Que fator impulsionou essa evolução?

Qual a ideia principal do texto? O que comprova essa ideia?

ATIVIDADE 2

Vamos assistir a mais um vídeo muito interessante! Não está em Português, analise

as imagens, preste bastante atenção e depois faça as atividades propostas.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=jQKrZDridqc>

1. Escreva um parágrafo contando a história a que você assistiu.

2. A partir da resposta 1, qual a ideia principal expressa no vídeo.

3. Que imagens do vídeo demonstram a ideia principal do vídeo?

4. E você por quanto tempo usa o celular? Faça uma relação entre você e o personagem do vídeo e escreva um pequeno texto.

ATIVIDADE 3

Agora que você já leu sobre como eram os jogos eletrônicos e conheceu alguns deles, que tal convidar alguém da sua família para conversar sobre o assunto? Afinal, as pessoas de diferentes gerações têm muita experiência bacana para compartilhar. Escolha uma pessoa e faça a entrevista.

Bom trabalho!!!

Entrevista

Nome: _____ Idade: _____

1. Você já jogou ou joga videogame?

Sim Não

2. Como era os videogames e/ou fliperama?

3. Onde você costumava jogar videogame e/ou fliperama?

4. Já alugou algum cartucho de videogame?

Sim

Não

5. Quais desses jogos você já jogou?



6. Qual o seu jogo favorito?

Atari - Policia vs Ladrão

Super
Nitendo –
Super
Mario

Master System -
Sonic

Playstation Resident
Evil

7. Como adulto(a) você costuma usar celular para jogar? Se sim, por quanto tempo?

8. . O que você considera como positivo nos jogos eletrônicos?

9. Assim como em todos os jogos esportivos, há malefícios que podem ser adquiridos quando não há responsabilidade durante a prática. Quais os problemas os jogos eletrônicos podem gerar, caso não sejam executados com os devidos cuidados?

10. Como as famílias devem se posicionar quanto ao uso dos celulares e jogos com as crianças e adolescentes?

11. O que você acha da utilização dos games na sala de aula como ferramenta de diversão e aprendizagem?

12. Que tipos de comportamentos podem ser seguidos para que a utilização de jogos eletrônicos não se torne prejudicial para o praticante?

13. Com que idade você acha que a família deve dar um celular para a criança ou adolescente? Ou não deve dar? Justifique.

APÊNDICE D – OFICINA 3



Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia
Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras



	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina:	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a):		
	Ano:	Turno:	Data: ___/___/___

OFICINA3

**Charge, cartum, tirinha, vídeo e música:
informando e divertindo o leitor**



**Será que jogos
eletrônicos têm alguma
relação com outros
temas, como, por**

ATIVIDADE 1

Sendo compostas por textos não verbais e mistos, as tirinhas representam um grande desafio, quando falamos em interpretação de texto. Para que esse processo aconteça de forma eficiente é muito importante que seja dedicado tempo a analisar, identificar, comparar, compreender e localizar recursos textuais que possam ter papel importante no sentido da mensagem. Analise a tirinha a seguir e responda às questões.



1. O efeito de sentido da tirinha é provocado pela combinação de recursos visuais e linguísticos. No contexto da ilustração, descreva o que aconteceu.

2. Analisando os recursos da linguagem e não verbal, entendemos o efeito de humor da tirinha. Qual é ele?

3. Na tirinha, há uma crítica ao comportamento humano. O que está sendo criticado na forma de pensar e de agir das pessoas? Você concorda com a posição do quadrinista?

4. Qual a ideia central da tirinha? Que partes dela podem comprovar essa ideia?

5. É possível estabelecer relação entre o assunto do texto e da tirinha? Se sim, escreva.

ATIVIDADE 2

A **charge** é classificada como um texto que apresenta elementos verbais e não verbais e que tem como intuito fazer uma crítica sobre determinado acontecimento do nosso cotidiano.

1. Analise a charge e demonstre o que você compreendeu.



- a) Qual a ideia principal da charge? O que comprova essa ideia?

- b) Na charge, há uma crítica ao comportamento das pessoas. O que está sendo criticado? Você concorda com a posição do chargista?

2. Assista ao vídeo para complementar a temática em estudo.

VIDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=-SUp4dOOZJ4>

a. Qual a ideia principal expressa no vídeo?

b. Que imagens do vídeo demonstram a ideia principal?

c. Há uma crítica ao comportamento das pessoas? Se sim, o que está sendo criticado? Você concorda com a crítica apresentada?

d. É possível estabelecer relação entre o assunto do texto, da tirinha, da charge e do vídeo? Se sim, escreva.

ATIVIDADE 3

Já sabe o que é cartum?

Cartum é um gênero jornalístico que expões que utiliza humor para levantar questionamentos sobre a sociedade. Assim como a charge, o cartum pode combinar linguagem verbal e não verbal para levar o leitor a refletir sobre o cotidiano. (Equipe da Enciclopédia Significados)

Observe e analise o cartum abaixo.



Escreva um parágrafo a partir do que você compreendeu do cartum.

ATIVIDADE 4

MÚSICA

Que tal experimentar soltar a voz na letra da canção “Admirável chip novo”?!

A música “Admirável Chip Novo”, de autoria da cantora Pitty, levanta questionamentos sobre alguns aspectos da sociedade tecnológica.

 Pane no sistema, alguém me desconfigurou
Onde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo
Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer

Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba Leia, vote, não se esqueça

Use, seja, ouça, diga Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba

Leia, vote, não se esqueça

Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, sim, senhor

Não, senhor, sim, senhor

creative commons

Adaptado de letras.mus.br



Expresse, escrevendo e/ou desenhando, o que você sentiu ouvindo e lendo a letra da canção “Admirável chip novo”.

Conversando sobre o texto...

1. Que críticas à sociedade são feitas na letra da canção?

2. Explique o efeito de sentido da repetição das expressões “Não, senhor “ e “Sim, senhor” na última estrofe da canção.

3. Que descoberta o eu lírico expressa nas duas primeiras estrofes?

4. Leia os versos “E eu achando que tinha me libertado” e “Mas lá vêm eles novamente, eu sei o que vão fazer”. Qual é a relação de sentido expressa pelo termo destacado?

5. Releia a 4^a e a 5^a estrofes da canção “Admirável chip novo”. Observe que elas são formadas apenas por verbos. O que o eu poético pretende expressar com esses termos na sequência de versos?

Curiosidade

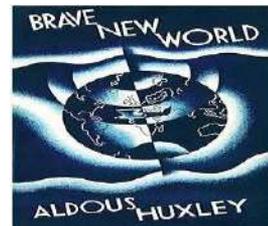


Priscilla Novaes Leone nasceu em Salvador, Bahia.

Seu pai era músico e dono de um bar e sua mãe trabalhava como vendedora de sapatos.

Na adolescência, Pitty começou a despertar o interesse pela música.

De olho na intertextualidade...



O título da canção “Admirável chip novo” faz alusão ao livro

“Admirável mundo novo”, de Aldous Huxley.

O romance antecipa desenvolvimentos tecnológicos que modificam a sociedade.

Concluimos esta etapa de atividades, espero que você tenha aprendido bastante. Obrigada pela atenção e empenho!

APÊNDICE E – OFICINA 4



Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia



Mestrado Profissional em Letras
– ProfLetras

	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina:	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a):		
	Ano:	Turno:	Data: ___/___/___

OFICINA 4

Os três “Cs”: coerência, coesão e conectivos

Para entender o que vamos estudar nesta oficina leia com atenção o texto a seguir.

Menino venha pra dentro, olhe o sereno! Vá lavar essa mão. Já escovou os dentes? Tome a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino? Coisa mais feia. Tome modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência.

De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado, obediente. Está vendo? É só a gente falar. Desça daí, menino! Me prega cada susto... Pare com isso! Jogue isso fora. Uma boa surra dava jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem lhe ensinou esses modos? Passe pra dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Avise a seu pai que o jantar está na mesa. Você prometeu, tem de cumprir. Que é que você vai ser quando crescer? Não, chega: você já repetiu duas vezes. Por que você está quieto aí? Alguma você está tramando... Não ande descalço, já disse! Vá calçar o sapato. Já tomou o remédio? Tem de comer tudo: você acaba virando um palito. Quantas vezes já lhe disse para não mexer aqui? Esse barulho, menino! Seu pai está dormindo. Pare com essa correria dentro de casa, vá brincar lá fora. Você vai acabar caindo daí. Peça licença a seu pai primeiro. Isso é maneira de responder a sua irmã? Se não fizer, fica de castigo. Segure o garfo direito. Ponha a camisa pra dentro da calça. Fica perguntando, tudo você quer saber! Isso é conversa de gente grande. Depois eu dou. Depois eu deixo. Depois eu levo. Depois eu conto.

Agora deixa seu pai descansar - ele está cansado, trabalhou o dia todo. Você precisa ser muito bonzinho com ele, meu filho. Ele gosta tanto de você. Tudo que ele faz é para o seu bem. Olhe aí, vestiu essa roupa agorinha mesmo, já está toda suja. Fez seus deveres? Você vai chegar atrasado. Chora não, filhinho, mamãe está aqui com você. Nosso Senhor não vai deixar doer mais.

Quando você for grande, você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? Pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junte a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mamãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Sorvete não pode, você está resfriado. Não sei como você tem coragem de fazer assim com sua mãe. Se você comer agora, depois não janta. Assim você se machuca. Deixa de fita. Um menino desse tamanho, que é que os outros hão de dizer? Você queria que fizessem o mesmo com você? Continua assim que eu lhe dou umas palmadas. Pensa que a gente tem dinheiro para jogar fora? Tome juízo, menino.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade :)

Ganhou agora mesmo e já acabou de quebrar. Que é que você vai querer no dia de seus anos? Agora não, que eu tenho o que fazer. Não fique triste não, depois mamãe dá outro. Você teve saudades de mim? Vou contar só mais uma, que está na hora de dormir. Agora dorme, filhinho. Dê um beijo aqui - Papai do Céu lhe abençoe. Este menino, meu Deus...

Menino, de Fernando Sabino.

Vamos conversar um pouco?

- * O que você achou do texto? Gostou?
- *Tem coerência e coesão?
- *Usou os conectivos adequadamente?

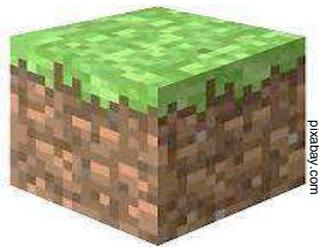
Agora vamos responder as atividades !

ATIVIDADE 1

Sustentabilidade

Sustentabilidade é a ideia de utilizarmos os recursos do planeta para satisfazermos nossas necessidades sem que comprometamos novos usos futuros e mantendo os recursos existindo de forma contínua para as gerações futuras. Em outras palavras, sem causar impactos irreversíveis para o planeta, assim como no jogo *Minecraft*. Sendo assim, pensar a sustentabilidade como uma forma sustentável de vida humana e natural, pressupõe refletir sobre questões que envolvem o mercado de trabalho, a garantia de direitos, como educação e saúde, a integridade física dos povos humanos, entre outros fatores, para além apenas da preservação do habitat natural das espécies.

Você já jogou *Minecraft*?



Falando em jogos, como no texto de Língua portuguesa, qual de vocês atualmente não conhece o jogo *Minecraft*? Esse jogo é composto por uma plataforma em três dimensões (altura, largura e profundidade), em que o *gamer* (jogador) pode construir e desconstruir os ambientes ao seu redor.

Uma significativa característica desse jogo é o fato do jogador ter de acumular coisas ou mesmo transformá-las para atingir seus objetivos: lã de ovelhas para a confecção de uma roupa, pedra para a construção de alguma estrutura, e assim por diante. Há uma grande variedade de vida no jogo (animais, plantas...), elevações e declives (subidas e descidas) nos ambientes explorados, além de mudanças de clima e condições no ambiente (chuvas, neve...). Como esse jogo é uma exploração do que existe na vida real, seria muito interessante conhecermos um pouco dos ambientes que nos cercam! Que tal aprendermos sobre biodiversidade, relevo e clima a partir dos

elementos do jogo? Vai ser ótimo!



Biodiversidade é toda a variedade de espécies vivas que existem em uma região ou ambiente, no presente ou no passado.

O Brasil abriga uma das maiores biodiversidades do planeta Terra. Aqui encontramos uma incalculável variedade de seres vivos!

Nossa biologia é muito rica e variada!

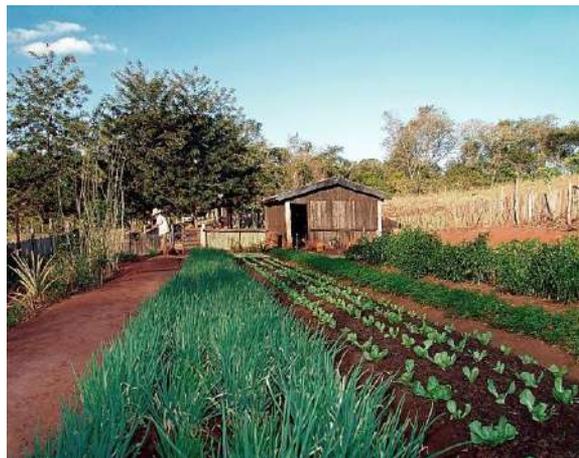
Temos a maior variedade de fauna (animais) e flora (plantas) do mundo. Temos capacidade gigantesca de produção de remédios, alimentos, parte das matérias-primas utilizadas na produção industrial de que os seres humanos fazem uso.

O grande desafio atualmente tem sido frearmos a destruição da biodiversidade, em favor da sustentabilidade.

Assim como no jogo *Minecraft*, usamos na vida real vários tipos de materiais para construirmos as mais diversas coisas. No jogo, podemos utilizar blocos de madeira, de rochas e de outros materiais, inclusive **materiais sustentáveis!**

Agricultura sustentável

É baseada na ideia de que o solo tem de ser respeitado, bem como os recursos relacionados à produção agrícola, tais como: a água e a vegetação nativa, o uso de agrotóxicos etc. Na agricultura sustentável vale produzir somente



aquilo que faça uso do ambiente, permitindo sua reutilização inúmeras vezes.

Arquitetura sustentável

Parte do princípio de que os espaços utilizados para a construção - de um prédio, casa etc. - devem ser respeitados, aproveitando as condições do meio sem causar impactos, tais como o impedimento de fluxos de água, ou bloqueio das passagens de ar ou vento. As construções não devem impactar o lugar de origem. Por exemplo, a construção não pode aumentar a temperatura ao redor, sendo mais um meio de aquecimento do planeta.



Acesse o link <https://www.youtube.com/watch?v=QCy0lmXiPM0> e assista a um vídeo da construção e concepção do Museu do Amanhã, localizado no Centro do Rio de Janeiro.

1. Comente a afirmação seguinte:

Em relação à coerência, isto é, à manutenção da mesma referência temática, pode-se afirmar que o texto “sustentabilidade” se apresenta coerente a partir do título? Justifique.

2. Assinale a(s) afirmação(ões) verdadeira(s).

Em relação à coerência pode se dizer que o texto apresenta:

- a. harmonia de sentido em decorrência da conexão estabelecida entre as partes.
- b. expõe uma informação nova.
- c. não apresenta contradições entre as ideias.
- d. apresentar um ponto de vista, uma nova visão de mundo.

3. Assim como no jogo *Minecraft*, usamos na vida real vários tipos de materiais para construirmos as mais diversas coisas. No jogo, podemos utilizar blocos de madeira, de rochas e de outros materiais, inclusive **materiais sustentáveis!**

Assinale os elementos que você conhece do jogo Minecraft que estão relacionados à sustentabilidade, identifique o conectivo e a função da conexão.

Criação de lã e ovelhas para fabricação de camas.

Criação de gado para uso do couro para roupas.

Uso da carne do gado para alimentação.

Uso de pedras retiradas da natureza para construir abrigos humanos.

Criação de declives de relevos.

Extração de minérios e madeiras para construções.

Fabricação de utensílios e ferramentas.

Leia com atenção

Que tal aprendermos sobre biodiversidade, relevo e clima a partir dos elementos desse jogo? Vai ser ótimo!

Consumo responsável: ajudando a construir um mundo sustentável

- 1 – Economize água.
- 2 – Prefira produtos biodegradáveis.
- 3 – Procure alimentos orgânicos.
- 4 – Consuma menos carne.
- 5 – Não crie animais silvestres.
- 6 – Cultive áreas verdes.
- 7 – Diminua o uso de embalagens.
- 8 – Leia os rótulos com atenção.
- 9 – Evite produtos descartáveis.
- 10 – Economize energia.
- 11 – Recicle lixo.
- 12 – Tenha cuidado com resíduos perigosos.
- 13 – Evite transporte individual.
- 14 – Compre carros eficientes.
- 15 – Exerça seus direitos!

Um mundo de ações sustentáveis ajudará na manutenção e na preservação da biodiversidade.

Você concorda com a frase acima? Escolha uma ação que é uma grande necessidade para a construção de um mundo sustentável. Justifique sua escolha.

ATIVIDADE 2

VAMOS JOGAR E ANALISAR UM TEXTO PARA COMPREENDERMOS O QUE É COERÊNCIA E COESÃO TEXTUAL!

<https://wordwall.net/pt/resource/17168123/coes%C3%A3o-e-coer%C3%Aancia>
<https://wordwall.net/pt/resource/12181654>

ATIVIDADE 3



ARGUMENTATIVO

- Distribuir as cartelas para os alunos;
- O professor sorteia os tópicos e os alunos marcam na cartela. Os alunos devem formular argumentos convincentes em resposta.
- O primeiro aluno que conseguir preencher uma linha vertical, horizontal ou diagonal chama “Bingo! ”;
- O aluno deve então defender seu argumento para cada tópico marcado, explicando por que suas respostas são válidas e persuasivas;
- O jogo continua até que vários alunos tenham alcançado o bingo e tenham defendido seus argumentos;

MODELO DAS CARTELAS

VERSO DA CARTELA DE BINGO



PROFLETRAS



PROFLETRAS



PROFLETRAS



PROFLETRAS

CARTELAS DO BINGO

	<p>Argumentar a favor da tecnologia.</p>  <p>PROFLETRAS</p>	<p>Convencer um amigo a gostar do seu jogo favorito.</p> 
	<p>Argumentar a favor dos benefícios dos jogos eletrônicos.</p> 	<p>Argumentar a favor dos malefícios dos jogos eletrônicos.</p> 

<p>Convencer um amigo a diminuir o tempo dedicado aos jogos eletrônicos.</p>
<p>Convencer um amigo que os jogos eletrônicos estão prejudicando seu comportamento social.</p> 

APÊNDICE F – OFICINA 5



Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia



Mestrado Profissional em Letras –
ProfLetras

	Instituto Educacional João Lopes Pontes		
	Disciplina:	Prof(a): Ana Sara Queiroz	
	Aluno (a):		
	Ano:	Turno:	Data: ___/___/___

OFICINA 5

Operadores argumentativos: muitas funções e vários sentidos

De olho na crônica...

ATIVIDADE 1

A brincadeira é uma das oportunidades de desenvolvimento do ser humano. Através do brincar aprendemos, experimentamos o mundo e suas possibilidades, estabelecemos relações sociais, desenvolvemos nossa autonomia de ação e organizamos as emoções. As formas de brincar acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade com a passagem do tempo.

Leia o próximo texto e perceba essas transformações. Ele é uma **crônica**. Relembre as características desse gênero textual.

Luís Fernando Veríssimo

Para o próximo texto, sugerimos que você ensaie uma leitura em voz alta bem expressiva! Preste bastante atenção aos sinais de pontuação e planeje que emoção quer transmitir em cada fala. Se houver palavras que você não conhece, use o dicionário e pronuncie lentamente a palavra, para se acostumar com os sons.

A BOLA

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no

peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

Conversando sobre o texto...

1. O texto traz uma situação vivida entre pai e filho. Que situação é essa?

2. Na crônica *A bola*, qual é a ideia principal da história?

3. Que fato pode ser considerado o conflito gerador dessa narrativa?

4. “O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

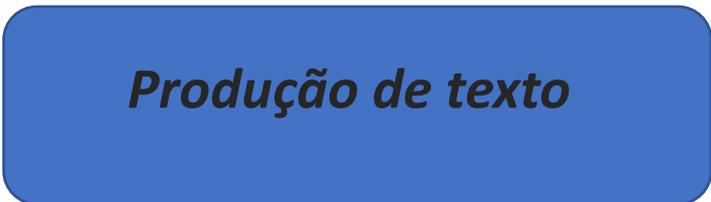
— Filho, olha.

O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela [...]” O que as atitudes do pai e do filho nesse trecho revelam ao leitor?

5. O que o texto pretende mostrar ao leitor?



ATIVIDADE 2



Produção de texto

Na crônica “A bola”, temos uma situação vivida entre pai e filho, narrada pelo pai. O filho recebeu uma bola de presente e não soube o que fazer com ela exatamente. Imagine uma situação como essa no futuro. Será que os atuais brinquedos farão sucesso no futuro? Será que as crianças do futuro terão interesse nos brinquedos de hoje? Como você imagina esse futuro, as brincadeiras, as crianças, a tecnologia. Respondendo as essa perguntas produza um texto expondo seus argumentos e opiniões.

pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

SCLIAR, Moacyr.

Nesse texto, o narrador emite uma opinião sobre o controle remoto no trecho:

- a) “Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto,”.
- b) “Passo os dias [...], mudando de um canal para outro...”.
- c) “... se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver.”.
- d) “... uma tarefa que [...] agora ficou muito fácil.”.

ATIVIDADE 4



1. As frases abaixo apresentam **FATO** e **OPINIÃO**. Separe cada uma delas, indicando qual é o fato e qual é a opinião:

O Apple iPhone 14 128GB Estelar é vendido a partir de 4 mil reais.

Ele é mais bonito que o *iPhone* 12.

FATO:

OPINIÃO:

b) Os computadores daquela loja devem ser muito bons, pois são vendidos sempre com promoção.

FATO:

OPINIÃO:

c) Aquela notícia só deve ser verdade, uma vez que muitos compartilharam no Facebook.

FATO:

OPINIÃO:

d) O iPhone 12 foi celular mais vendido do mundo em 2021, portanto, ele é melhor que Galaxy A22.

FATO:

OPINIÃO:

2. Escreva opinião sobre a imagem abaixo:



ATIVIDADE 4

JÚRI SIMULADO

Alunos debatem sobre tecnologia em júri simulado

No Instituto Educacional João Lopes Pontes, a tecnologia estará em julgamento. De um lado, um grupo de alunos representará a defesa e do outro lado, a acusação. Ambos os lados apresentarão seus argumentos, os contrapontos, debaterão os prós

e os contras. O juiz dará o veredicto, mas a verdade é que todos ganharão mais conhecimento sobre um assunto que faz parte da vida dos adolescentes.

Alunos serão divididos em dois grupos, acusação e defesa, e apresentarão os argumentos sobre o uso de jogos eletrônicos, o *cyberbullying* e as possibilidades de uso seguro das tecnologias

Diante de um assunto tão rico e de interesse dos alunos, a simulação de um júri tem como objetivo incentivar a pesquisa, o debate, o trabalho em grupo e a argumentação. Os alunos prepararão suas argumentações sobre os prós e contras.

Para dar o veredicto no julgamento (decidir quem venceu nas argumentações, defesa ou acusação), a professora representará o papel de juíza e avaliará os seguintes critérios: ordem no tribunal, vocabulário utilizado tanto pela defesa quanto pela acusação, consistência e aprofundamento dos argumentos apresentados, possíveis desvios do tema, preparo e confiança durante o debate.

O **júri simulado** é formado pelas seguintes partes:

- **juiz:** organiza o julgamento, estipula a pena;
- **réu:** sujeito passivo da relação processual;
- **acusação:** formada pelos promotores que argumentam no sentido de condenar o réu;
- **defesa:** formada pelos advogados de defesa que argumentam no sentido de provar a inocência do acusado;
- **testemunhas:** prestam informações sobre os fatos referentes à infração;
- **jurados:** dão o veredito, decidindo a culpa ou a inocência do réu.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Ana Sara Queiroz Silva.*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Profª Drª Marian dos Santos Oliveira.*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Os gêneros textuais na formação do leitor: foco no efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Estamos fazendo esta pesquisa porque sou aluna do Mestrado / profletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por isso é necessário desenvolver um projeto de pesquisa na área de Letras com alunos do Ensino Fundamental.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Estamos fazendo esta pesquisa para investigar e analisar o nível de leitura da turma, através do projeto citado acima e contribuir com desenvolvimento do aluno na leitura, interpretação e produção de textos.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá um questionário com perguntas sobre dados pessoais, relação família e escola, ex experiências positivas e /ou negativas no desenvolvimento da leitura e escrita, dificuldades encontradas durante a realização de atividades de leitura e interpretação.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Numa Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cândido Sales-Ba, nos dias 01/04/2024 a 26/04/24.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As sessões terão a duração de 45 minutos cada..

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Durante a atividade de pesquisa o aluno poderá ter algum desconforto mínimo emocional ou constrangimento ao responder os questionários devido a ocorrência de perguntas relacionadas aos aspectos privados, relacionados à leitura, escrita ou por temer não conseguir responder o que foi proposto, o que não comprometerá sua integridade física ou mental.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os alunos participantes da pesquisa terão garantido o sigilo das informações coletadas, bem como a garantia de que os riscos durante a mesma são baixos. Assim os questionários de atividades serão devidamente lacrados em envelopes ainda sob às vistas do participante; será providenciado atendimento emergencial no local da coleta caso seja necessário.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Esta pesquisa trará inúmeros benefícios aos alunos participantes principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita, melhorando assim todo seu desempenho escolar, sua relação com a leitura e também com a vida.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa terá também os seus benefícios indiretos, pois contribuirá com o avanço na aprendizagem do aluno de forma que comunidade escolar, local, a sociedade como todo será contemplada com os resultados. Contribuirá positivamente com o campo acadêmico, com a ciência apontando soluções para as dificuldades encontradas em turmas de Ensino Fundamental.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012

e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7.CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Ana Sara Queiroz Silva

Endereço: **Estrada Bem Querer km 4 Vitória da Conquista -Ba) ..**
Fone:(7734248600) / E-mail: **asarasilva@bol.com.br**

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8.CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Vitória da Conquista, _____

9.CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos

voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista,

Assinatura do(a) pesquisado

ANEXO B –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho
Nacional de Saúde – CNS

(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Gostaríamos de te CONVIDAR para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento, com atenção, e me diga se você concorda. Se concordar, assine na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Ana Sara Queiroz Silva..*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Profª Drª Marian dos Santos Oliveira..*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Os gêneros textuais na formação do leitor: foco no efeito de sentido decorrente do uso dos sinais de pontuação.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Estamos fazendo esta pesquisa porque sou aluna do Mestrado / profletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia , por isso é necessário desenvolver um projeto de pesquisa na

área de Letras com alunos do Ensino Fundamental.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Estamos fazendo esta pesquisa para investigar e analisar o nível de leitura da turma, através do projeto citado acima e contribuir com desenvolvimento do aluno na leitura, interpretação e produção de textos. .

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá um questionário com perguntas sobre dados pessoais, relação família e escola, ex experiências positivas e /ou negativas no desenvolvimento da leitura e escrita, dificuldades encontradas durante a realização de atividades de leitura e interpretação.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Numa Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cândido Sales-Ba , nos dias 05/04/2024 a28/04/24.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As sessões terão a duração de 45 minutos cada.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no

MÍNIMO MODERADO ALTO

Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Durante a atividade de pesquisa o aluno poderá ter algum desconforto mínimo emocional ou constrangimento ao responder os questionários devido a ocorrência de perguntas relacionadas aos aspectos privados, relacionados à leitura , escrita ou por temer não conseguir responder o que foi proposto, o que não comprometerá sua integridade física ou mental.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os alunos participantes da pesquisa terão garantido o sigilo das informações coletadas ,bem como a garantia de que os riscos durante a mesma são baixos. Assim os questionários de atividades serão devidamente lacrados em envelopes ainda sob às vistas do participante ;será providenciado atendimento emergencial no local da coleta caso seja necessário.

4.3 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Durante a atividade de pesquisa o aluno poderá ter algum desconforto mínimo emocional ou constrangimento ao responder os questionários devido a ocorrência de perguntas relacionadas aos aspectos privados, relacionados à leitura , escrita ou por temer não conseguir responder o que foi proposto, o que não comprometerá sua integridade física ou mental.

4.4 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os alunos participantes da pesquisa terão garantido o sigilo das informações coletadas ,bem como a garantia de que os riscos durante a mesma são baixos. Assim os questionários de atividades serão devidamente lacrados em envelopes ainda sob às vistas do participante ;será providenciado atendimento emergencial no local da coleta caso seja necessário.

5.0 QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Esta pesquisa trará inúmeros benefícios aos alunos participantes principalmente no desenvolvimento da leitura e da escrita, melhorando assim todo seu desempenho escolar, sua relação com a leitura e também com a vida.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Esta pesquisa terá também os seus benefícios indiretos , pois contribuirá com o avanço na aprendizagem do aluno de forma que comunidade escolar , local, a sociedade como todo será contemplada com os resultados. Contribuirá positivamente com o campo acadêmico, com a ciência apontando soluções paraas dificuldades encontradas em turmas de Ensino Fundamental..

6.MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM

QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

<p>6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa? <i>R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.</i></p> <p>6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa? <i>R: O pesquisador responsável precisará <u>lhe ressarcir</u> estes custos.</i></p> <p>6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação? <i>R: Voce pode solicitar <u>assistência imediata e integral</u> e ainda <u>indenização</u> ao pesquisador e à universidade.</i></p> <p>6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...) <i>R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.</i></p>
<p>6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa? <i>R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.</i></p> <p>6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir? <i>R: Nenhum.</i></p> <p>6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa? <i>R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.</i></p> <p>6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente? <i>R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.</i></p> <p>6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados? <i>R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.</i></p> <p>6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa? <i>R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.</i></p> <p>6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa? <i>R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.</i></p>

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Ana Sara Queiroz Silva.
Endereço: **Estrada Bem Querer km 4 Vitória da Conquista -**
Ba). Fone: (7734248600 / E-mail: **asarasilva@bol.com.br**

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: **cepjq@uesb.edu.br**

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

7. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, _____ .

Assinatura do(a) participante

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Vitória da Conquista, _____ .

Assinatura do(a) pesquisador