



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

**GAMIFICAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA**

CAJAZEIRAS/PB

2023

FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

GAMIFICAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *Campus* de Cajazeiras/PB, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais* como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa.

CAJAZEIRAS/PB

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

A773g	Arrais, Francisco Tadeu Teófilo. Gamificação em textos multimodais no desenvolvimento da compreensão leitora / Francisco Tadeu Teófilo Arrais. – Cajazeiras, 2023. 182f. : il. Bibliografia. Orientadora: Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2023. 1. Ensino de leitura. 2. Compreensão de leitura. 3. Habilidade de leitura-ensino fundamental. 4. Gênero discursivo. 5. Gêneros multimodais. 6. Gamificação leitora. 7. Interpretação de textos. I. Uchôa, Sayonara Abrantes de Oliveira. II. Título. UFCG/CFP/BS CDU – 028.6(043.3)
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

**GAMIFICAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS NO DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras - PB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e práticas sociais

Aprovado em: 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa (Orientadora)
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Examinador 1)
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

Profa. Dra. Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral (Examinador 2)
Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP)

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (Suplente)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

À família Teófilo (*In memoriam*) que,
contiguamente, atenderam ao chamado do pai
celestial.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida.

A minha família, joia rara, pelo apoio incondicional.

Ao Núcleo Gestor e alunos/as do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), *lócus* deste estudo, e à Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales.

Aos Professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelos ensinamentos e incentivo à pesquisa.

A minha orientadora Profa. Dra. Sayonara Abrantes, pela paciência, incentivo e ensinamentos.

A professora Dra. Vanice Lacerda, coordenadora do PROFLETRAS/UFCG, pelo incentivo a produção científica e participação em eventos acadêmicos.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os impactos da gamificação no processo de desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º ano, a partir de textos multimodais. Para tanto, selecionamos o infográfico como gênero base para esta investigação. A dificuldade em interpretar textos, sejam verbais, não verbais ou híbridos, apresenta-se como problemática desta pesquisa. O objetivo deste estudo é analisar os impactos das estratégias gamificadas de ensino de leitura, por meio de textos multimodais, no desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar). Esta pesquisa recorreu, no que se refere às concepções de leitura, aos estudos de Elias e Koch (2017), entre outros; no que concerne à concepção de gênero discursivo, alicerçamo-nos em Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008); em se tratando do ensino de estratégias de leitura, buscamos base em Solé (1998) e Kleiman (2017 e 2022); no que tange à metodologia da gamificação, buscamos subsídio em Eugenio (2020) e Alves (2015), dentre outros estudiosos que fundamentaram todos os conceitos basilares que norteiam esta pesquisa. O presente estudo utiliza-se da abordagem quanti-qualitativa, do tipo pesquisa-ação, de caráter interpretativista e interventivo, tendo como *lócus* a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar). Os resultados mostraram que, a partir da mediação do ensino com base em oficinas gamificadas com textos multimodais, observou-se a melhoria da participação e engajamento dos colaboradores nas atividades desenvolvidas, evidenciando, ainda, a eficiência das estratégias gamificadas no desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Gamificação. Multimodalidade.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the impacts of gamification on the development process of reading comprehension among 9th-grade students, based on multimodal texts. To this end, we selected the infographic as the genre basis for this investigation. The difficulty in interpreting texts, whether verbal, non-verbal, or hybrid, emerges as the problematic aspect of this research. The aim of this study is to analyze the impacts of gamified reading teaching strategies, through multimodal texts, on the development of reading skills of 9th-grade students in Elementary School (Final Years) at the professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves Elementary and Primary School (Tempo de Avançar). Regarding the conceptions of reading, this research draws on the studies of Elias and Koch (2017), among others; concerning the conception of discursive genre, we are based on Bakhtin (2016) and Marcuschi (2008); regarding the teaching of reading strategies, we draw on Solé (1998) and Kleiman (2017 and 2022); concerning the methodology of gamification, we draw on Eugenio (2020) and Alves (2015), among other scholars who have grounded all the fundamental concepts that guide this research. This study utilizes a quantitative-qualitative approach, of the action research type, with an interpretivist and interventionist character, having as its locus the Professora Maria Isolaina Ferndandes Gonçalves Elementary and Primary School (Tempo de Avançar). The results showed that, through the mediation of teaching based on gamified workshops with multimodal texts, there was an improvement in the participation and engagement of the participants in the activities developed, also highlighting the efficiency of gamified strategies in the development of students' reading comprehension.

Keywords: Reader's understanding. Gamification. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar)	62
FIGURA 02	Jogo Trilha Multimodal (01).....	69
FIGURA 03	Jogo Trilha Multimodal (01)	69
FIGURA 04	Jogo Trilha Multimodal (01).....	69
FIGURA 05	Jogo Batalha Infográfica (02).....	70
FIGURA 06	Jogo de Cartas: Relacionando Linguagem Verbal e Não Verbal (03).....	71
FIGURA 07	Jogo Anatomia do Infográfico (04)	72
FIGURA 08	Infografia Multidisciplinar (05).....	73
FIGURA 09	Infografia multidisciplinar (05).....	73
FIGURA 10	Infográfico “Segurança do Brasil em números em 2017”	86
FIGURA 11	Infográfico “Dicas para um lanche saudável na escola”	88
FIGURA 12	Infográfico “Segurança pública em números 2017”	90
FIGURA 13	“Infográfico Dia Nacional de Combate ao Fumo”	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Questionário 01 - (Diagnose inicial).....	83
TABELA 02	Questionário 02 – (Diagnose final).....	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Gráfico (Desempenho/Diagnose inicial)	77
GRÁFICO 2	Gráfico (Desempenho/Diagnose final)	79
GRÁFICO 3	Gráfico (Desempenho/Diagnose Inicial)	80
GRÁFICO 4	Gráfico (Padrão de desempenho/Diagnose final)	81
GRÁFICO 5	Gráfico (Questões objetivas – Questionário 01/Diagnose inicial)	85
GRÁFICO 6	Gráfico/(Questão 12 – Diagnóstico inicial – Questionário 01)	86
GRÁFICO 7	Gráfico (Questões objetivas – Questionário 02/Diagnose final).....	87
GRÁFICO 8	Questão 09 (Diagnóstico final/ Questionário 02).....	89
GRÁFICO 9	Questões subjetivas – Diagnóstico Inicial	90
GRÁFICO 10	Questões subjetivas – Questionário 02/Diagnose final).....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Questão discursiva/Diagnóstico inicial (questionário 01)	91
QUADRO 2	Respostas dos alunos/as questões discursivas/Diagnóstico inicial (questionário 01).....	91
QUADRO 3	Questão discursiva/Diagnóstico final (questionário 02).....	93
QUADRO 4	Respostas dos alunos/as questões discursivas/Diagnóstico final (questionário 02)	93

LISTA DE SIGLAS

ANA –	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAAE –	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CEP –	Comitê de Ética e Pesquisa
CAED -	Centro de Apoio a Educação à Distância
DCRC –	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEIF –	Escola de Ensino Infantil e Fundamental
EF –	Ensino Fundamental
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
HUAC –	Hospital Universitário Alcides Carneiro
PAIC –	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS –	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAECE –	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCAM –	Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal
UFCG –	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	LEITURA E GÊNERO: À LUZ DAS TEORIAS	23
2.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA	23
2.2	ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPETÊNCIA LEITORA	29
2.3	GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE	33
2.4	INFOGRAFIA E CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO INFOGRÁFICO	41
3	GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE GÊNEROS MULTIMODAIS	45
4	CAMINHOS PERCORRIDOS: UM OLHAR INVESTIGATIVO PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	56
4.1	A ABORDAGEM INTERPRETATIVISTA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR PESQUISADOR	56
4.2	PLANEJAR É PRECISO	58
4.3	POR ONDE TRILHAR? COM QUEM?	61
4.3.1	A escola: espaço de (re)construção de conhecimentos	61
4.3.2	Sujeitos Colaboradores	63
4.4	TRILHANDO UM ITINERÁRIO HEURÍSTICO: A COMPETÊNCIA LEITORA E SUAS INTERFACES	63
4.4.1	Um olhar perscrutador <i>in loco</i>	64
4.4.2	Há palavras que o vento não leva	65
4.4.3	Diagnose inicial e final em competência leitora	66
4.5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A MEDIAÇÃO DAS OFICINAS MULTIMODAIS GAMIFICADAS	67
5	ACHADOS NO “CHÃO DA ESCOLA”: RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXO A – PARECER DO CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	102
	ANEXO B– AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	107
	ANEXO C – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL	113
	APÊNDICE A – OFICINAS	117
	APÊNDICE B – EBOOK	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como principal motivação a observação dos baixos índices de proficiência em compreensão leitora, apresentados pelos alunos do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), nos protocolos de avaliações diagnósticas realizados pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC)¹. A partir da análise dos resultados dos testes padronizados, elaborados em consonância com a matriz de referência dos saberes de Língua Portuguesa, que podem ser consultados no site do Centro de Apoio a Educação à Distância (CAED), percebe-se um grande *déficit* no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura.

Outro fator motivador desta pesquisa é a notoriedade do crescente acesso dos alunos a ambientes virtuais nos quais permeiam textos constituídos de diversas linguagens. Esta observação colaborou para a escolha da multimodalidade, fenômeno que contribui significativamente com o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos, pelo fato de proporcionar uma leitura rápida, dinâmica e atrativa.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância da inserção dos multiletramentos na escola, sendo possível, a partir dessa prática, a aproximação dos alunos com os usos sociais da leitura e da escrita que circulam fora da escola. Nesse contexto, a BNCC busca inserir as práticas comunicativas de linguagem no espaço educacional. Assim, o processo de ensino de Língua Portuguesa fará sentido para o aluno. Desse modo, os aspectos inerentes ao convívio social dos educandos são expressos através da ênfase à multiculturalidade (Gregol *et al.*, 2019, p. 145).

Nesse sentido, os multiletramentos apresentam-se como prática urgente a ser implementada na escola contemporânea, pelo fato de proporcionar a valorização, no espaço escolar, de elementos pertencentes à cultura dos alunos. Tal prática já era prevista pelo Grupo de Nova Londres (1996), quando publicado o manifesto “A pedagogia dos multiletramentos”, temática que será apresentada e discutida no próximo capítulo deste trabalho.

De acordo com Araripe (2020), interpretar uma imagem é uma atividade complexa que inclui o verbal e as configurações mais diversas do mundo social e cultural. Embora faça parte do cotidiano e mereça atenção, os textos multimodais ainda são pouco explorados durante a vida escolar do educando. Dito isto, faz-se necessário o planejamento e a execução de atividades

¹ Programa de Alfabetização na Idade Certa, implementado no Estado do Ceará, que subsidia a formação continuada de professores, elaboração de material didático estruturado e sistematiza protocolos de avaliação diagnóstica para o Ensino fundamental.

de leitura de textos multimodais na escola no intuito de formar leitores competentes mediante o contato e apreciação das diferentes linguagens que constituem determinados gêneros textuais/discursivos.

Ademais, Ribeiro (2016) aponta o distanciamento da escola das práticas de ensino alicerçadas em textos multimodais. Para a autora, há uma limitação na escola do trabalho direcionado à leitura de infográficos e gráficos. Diante do exposto, pode-se observar um descompasso entre as metodologias para fomento ao letramento, promovidas pela escola, das práticas de uso real da língua fora dela.

Observa-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, ocorre uma preferência pelo texto escrito em detrimento do constituído por diferentes linguagens. Diante disso, a escolha pelo fenômeno da multimodalidade se justifica também pela tentativa de mitigar o distanciamento entre as práticas sociais de leitura que o aluno vivencia na escola e em outros eventos comunicativos.

Nesse sentido, tendo em vista a viabilização de metodologias que considerem o desenvolvimento da compreensão leitora através do engendramento entre multimodalidade e gamificação, surgem estudos que buscam discutir, de maneira mais ampla, sobre esse fenômeno.

Melo (2020), em “O infográfico como prática de letramento”, livro de sua autoria, oriundo da sua dissertação de mestrado, aborda algumas considerações teóricas sobre infografia e letramento, contextualização metodológica, execução da proposta, tendo como resultado a identificação de que a presença da imagem e da diversidade de elementos nas relações sociocomunicativas. O estudo mencionado apontou que havia pouca habilidade dos alunos no que concerne à construção de sentidos após a leitura de textos híbridos. Outrossim, notou-se que eles não tinham conhecimento sobre o fenômeno da multimodalidade que constitui os textos imagéticos, diz-se, por exemplo: personagens escolhidos, formatos, ícones, símbolos e cores. Os resultados também revelaram que os estudantes não se reconheciam como bons leitores, porém, liam bastante fora da escola.

Ferreira (2021), no seu livro “Infografia”, aborda discussões sobre conceitos de infográficos, origem, aplicabilidade dos infográficos, semiótica, elementos gráficos e tipos de infográficos, usabilidade e navegabilidade, propriedade intelectual, confecção de infográficos e ferramentas para produção de infográficos.

No mesmo sentido, Araripe (2020) realizou um estudo que utilizou infográficos como gênero motivador, pautado na proposta de ensino de leitura e escrita. Este estudo revelou que o infográfico é um gênero discursivo eficaz na produção textual, pois circula em diversas esferas

sociocomunicativas e, como uma composição multimodal, relaciona-se a outros gêneros textuais/discursivos, viabilizando, desta forma, a circulação de informações pertinentes no intuito de motivar a produção de outros gêneros.

Pode-se, ainda, mencionar o estudo de Alves (2015), intitulado “A gamificação no ensino de leitura: desafios e contribuições”, pesquisa que enfatiza a gamificação como uma metodologia que, embora recente, colabora de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem de leitura. O estudo apontou que essa estratégia viabiliza a motivação, o engajamento e a interação e, além disso, promove o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

A problemática deste estudo está relacionada ao panorama apresentado pelas avaliações em larga escala ao nível federal e estadual, por meio das quais é perceptível uma crise em relação à aprendizagem de habilidades leitoras no final dos ciclos escolares. Conforme Carvalho (2018), os diversos programas de avaliações externas, em que podemos citar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)²; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³; o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁴; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵ e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁶ revelam baixos indicadores em proficiência leitora ao final dos ciclos escolares, tornando-se incompatível com o nível de competência leitora previsto ao final de cada ciclo, que podem ser consultados no site do Centro de Apoio a Educação à Distância (CAED).

Dado o exposto, é notório que existem lacunas no que se refere ao ensino da leitura. Diante disso, é válido ressaltar que é urgente a adoção de novas estratégias didáticas que tornem mais produtivo o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no intuito de fomentar a formação de um indivíduo que seja leitor proficiente, capaz de envolver-se de forma crítica em práticas sociais de uso da língua, seja de forma verbal, seja de forma escrita ou em práticas de leitura multimodal.

² Avaliação Nacional da Alfabetização – Sistema para mensurar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras.

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica – Conjunto de avaliações externas em larga escala que permite o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais – INEP realizar um diagnóstico da Educação Básica Brasileira.

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio – com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.

⁶ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará, que avalia estudantes do 2º ano, 5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, nos componentes Língua Portuguesa e Matemática.

Diante do problema abordado, é pertinente mencionar que à escola é o espaço responsável por promover atividades inovadoras, desafiadoras e significativas que desenvolvam habilidades leitoras básicas e complexas, visando formar sujeitos ativos, críticos e reflexivos dentro e fora da instituição de ensino. Para tanto, a relevância desta pesquisa está centrada em posicionar os alunos em situações reais de leitura que circulam em distintas esferas sociais através do gênero multimodal infográfico, considerando que estão inseridos numa conjuntura intermediada por textos imagéticos.

Fica evidente que a compreensão leitora é uma atividade essencial e necessária ao sujeito para ser viável à realização de diversificadas tarefas no cotidiano que exige esse domínio. Assim, é pertinente ressaltar que ler, compreender e interpretar requerem dos leitores a mobilização de competências e habilidades que são inerentes a esta atividade que irão além da identificação e decodificação do código linguístico.

O processo de compreensão leitora ocorre mediante a apreciação e assimilação de informações presentes em um material denominado texto, visto como objeto que encerra em si uma linguagem e, por meio dela, comunica o que quer que seja. Nesse sentido, todo e qualquer texto pertence a determinado gênero textual/discursivo que é delimitado a partir do tema, estilo e composição (Bakhtin, 2016). Em concordância com o exposto, o ato de ler e a construção do sentido estão vinculados ao texto, material linguístico em que habitam as intenções do autor, os explícitos e implícitos que exigem do leitor a mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas para sua compreensão (Kleiman, 2022).

Para mais, devido ao acelerado desenvolvimento tecnológico, a utilização de recursos midiáticos tornou-se mais frequente no nosso cotidiano. Diante desse contexto, é perceptível que os sujeitos buscam informações de forma resumida e dinâmica utilizando-se de outras linguagens, além do texto escrito para disseminar e produzir informações. Assim, os textos multimodais são utilizados com maior frequência, pois, têm a capacidade de chamar muito mais a atenção do leitor. No que se refere à sala de aula, a iniciativa do professor de trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais/discursivos em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, fomentar o desenvolvimento neuropsicológico dos aprendizes. (Dionízio; Vasconcelos, 2013).

Sendo assim, vivenciam-se ambientes de aprendizagem cada vez mais permeados pelos avanços tecnológicos. Dito isto, as aulas de língua materna devem ser pensadas de modo que seja contemplada a diversidade de linguagens que está à disposição para constituição de textos. Diante do exposto, apresenta-se a hipótese de que a utilização de várias linguagens em sala de aula permite ao educando o acesso ao conhecimento de forma mais dinâmica e motivadora,

tendo em vista que os textos compostos por múltiplas linguagens viabilizam o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Para Kress (2001), a multimodalidade consiste em um fenômeno através do qual os textos se constituem por diversas semioses. Isso leva um desafio à escola, ou seja, promover situações de aprendizagem que desenvolvam habilidades para compreender esses elementos e chegar à formulação de sentidos sobre o texto lido. No contexto educacional, no qual se está inserido, pode-se compreender que os discentes dos anos finais do ensino fundamental apresentam dificuldades no que concerne à compreensão leitora de textos de gêneros diversificados. Deste modo, torna-se emergente a necessidade de desenvolver em sala de aula metodologias didático-pedagógicas que possibilitem a competência leitora e proporcionem a formação de um leitor proficiente capaz de ler e compreender os sentidos dos diversos textos que circulam nas distintas esferas sociais de uso da língua.

Diante disso, surge a questão norteadora deste estudo: Qual/is o/s impacto/s provocado/s pelas estratégias gamificadas com o uso de textos multimodais para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar)? E quais as contribuições dessas estratégias no desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos?

Tomando a problemática como questão norteadora e, além disso, a observação de que cada vez mais se percebe na composição de textos a combinação de material visual com a escrita, devido a estarmos inseridos numa sociedade cada vez mais tecnológica na qual o visual ganha espaço, acredita-se que o fenômeno da multimodalidade contribui como aliada às estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem de habilidades de leitura.

Destarte, é perceptível que, com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais, surgem novos gêneros discursivos que circulam em diversos suportes e esferas sociais. À face do exposto, é função da escola, enquanto agência de letramento, possibilitar aos seus discentes o estudo e a apropriação dos novos gêneros discursivos que atendam às demandas sociodiscursivas vigentes.

Com vistas à busca por respostas a inquietações, opta-se pela construção de uma proposta de intervenção na qual se utiliza a gamificação como estratégia que promove a dinamização do processo de ensino-aprendizagem. Consoante Eugênio (2020), a aprendizagem é cognitiva, afetiva e motora (CAM), considerando esta premissa, foram elaboradas oficinas gamificadas tendo como gênero textual/discursivo focalizado o infográfico. A gamificação é vista, neste estudo, como ferramenta que fomenta, de forma significativa, o desenvolvimento

da compreensão leitora dos alunos do 9º ano, pois a utilização dos seus elementos desperta a emoção nos educandos, transformando as aprendizagens em memória de longo prazo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os impactos das estratégias gamificadas de ensino de leitura mediante textos multimodais no desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar).

Os objetivos específicos são os seguintes: discutir as bases conceituais relacionadas às estratégias de leitura, textos multimodais e desenvolvimento de habilidades leitoras; identificar o nível de compreensão leitora dos alunos da turma do 9º ano da escola mencionada e descrever às contribuições das ferramentas gamificadas para o desenvolvimento da competência leitora.

Por todas essas razões, seleciona-se o infográfico como gênero representativo da multimodalidade para construção da proposição interventiva aplicada na etapa de coleta de dados desta investigação. A escolha do gênero textual/discursivo infográfico, para este estudo, deu-se por apresentar-se como uma proposta viável para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º nos anos finais do EF da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves. Dito isto, o que se verifica, na verdade, é que o gênero mencionado promove uma leitura interativa, uma vez que as linguagens que o constitui, diz-se, por exemplo, ícones, formas, cores, entre outras, tornam a leitura dinâmica e, sobretudo, rápida, viabilizando a captação eficaz de informações pelo leitor.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa interventiva, espera-se que os discentes da turma do 9º ano desenvolvam habilidades leitoras por meio de leituras significativas no que se refere à formação de opiniões inerentes a atual conjuntura social. Assim, o aluno construirá posicionamentos críticos e interventivos inerentes ao seu contexto social, econômico e cultural.

A presente pesquisa foi realizada, inicialmente, a partir do levantamento bibliográfico no intuito de discorrer sobre as seguintes temáticas: concepções de leitura; competência leitora; multimodalidade; gênero textual/discursivo; infografia e gamificação. O conhecimento aprofundado dessas categorias fomentou a compreensão de como acontece, em sala de aula, o desenvolvimento da competência leitora mediante a aplicação de proposições gamificadas. Este objeto de análise apresentou-se como importante atividade investigativa dos tópicos factuais desta pesquisa.

A vivência, enquanto professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Município de Campos Sales – Ceará, oportunizou a observação e a reflexão sobre o contexto a ser investigado. Outrossim, o ingresso no PROFLETRAS/CFP/UFCG instigou e contribuiu significativamente no que concerne à

aquisição de conhecimentos teóricos e inquietações inerentes às reflexões realizadas nas disciplinas do curso de pós-graduação mencionado sobre a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Outrossim, conjectura-se que seja acolhido e utilizado, pela referida instituição educacional, também, pelos professores da Rede Municipal de ensino de Campos Sales – Ceará, o *E-book* (Produto Educacional) com propostas didáticas gamificadas para o ensino do gênero infográfico, proposição didática conectada com as demandas contemporâneas de uso social da leitura multimodal.

Visando uma melhor compreensão dos dados apresentados, este trabalho de dissertação está organizado em cinco capítulos. O primeiro, a introdução, visa apresentar os elementos desta pesquisa; os estudos que estão sendo atualmente realizados sobre o objeto de estudo pesquisado; a problematização; os objetivos; hipóteses; relevância e contribuição social deste estudo.

No segundo capítulo, aborda-se e discute-se sobre leitura e gênero textual/discursivo, assim como os principais conceitos teóricos que nortearam esta pesquisa. São seis seções nas quais se discute sobre concepções de leitura; estratégias de leitura e competência leitora; gêneros textuais/discursivos e multimodalidade e infografia e constituição do gênero infográfico. No que se refere às concepções de leitura, as discussões estão alicerçadas em Koch e Elias (2017). Também são discutidas as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e (BNCC).

No terceiro capítulo discute-se sobre os conhecimentos cognitivos e metacognitivos inerentes ao processo de compreensão leitora, objetivos de leitura, interação na leitura de textos, níveis de conhecimento mobilizados na atividade de compreensão leitora e níveis de leitura. Utiliza-se como base as discussões apresentadas em Solé (1998); Kleiman (2022); Koch e Elias (2017) e Carvalho e Ferrarezi (2017).

No quarto capítulo, discute-se o conceito de gênero textual/discursivo, distinção entre tipo textual e gênero textual/discursivo, propósito comunicativo dos gêneros, domínio discursivo, suporte, público-alvo, interculturalidade dos gêneros, gêneros textuais/discursivos e o ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos e compreensão leitora, gêneros textuais/discursivos nos documentos oficiais e gêneros emergentes na mídia virtual. Fundamentam-se as discussões desse subcapítulo em Bakhtin (2016); Marcuschi (2008); PCN (Brasil, 1998); BNCC (Brasil, 2017) e Documento Curricular Referencial do Ceará (Ceará, 2019). Outrossim, ainda neste subcapítulo, discorre-se sobre o conceito de Multiletramentos, embasado em Rojo (2012), e a definição de multimodalidade, baseada em Kress (2001). Por fim discute-se o conceito de infografia, definição do gênero infográfico e sua origem,

aplicabilidade do infográfico, composição do infográfico e o processo de leitura e compreensão do gênero em questão. Como suporte para discussões, buscou-se apoio em Araripe (2020), Melo (2020), Ribeiro (2016) e Ferreira (2021).

No terceiro capítulo discute-se a gamificação no contexto educacional e no ensino de gêneros textuais/discursivos multimodais; concepções de gamificação e sua origem; elementos da gamificação; aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e suas relações com a gamificação; a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM); percepções sobre multimodalidade nos documentos oficiais; contribuições da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros multimodais e o uso de estratégias gamificadas em sala de aula. Para fundamentar as discussões, recorre-se a Alves (2018); Nunes (2022); Boller e Kapp (2018); Alves (2015) e Eugênio (2020).

O quarto capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa e como se deu a mediação da proposta de intervenção. O capítulo aludido está dividido em seis seções: investigação teórica; a abordagem interpretativista e a identidade do professor pesquisador; planejar é preciso; por onde trilhar? Com quem?; trilhando um itinerário heurístico: a competência leitora e suas interfaces e a proposta de intervenção: a mediação das oficinas multimodais gamificadas. Para alicerçar as discussões, recorre-se aos estudos de Bortoni-Ricardo (2008); Gil (2010); Kleiman (2004); Lüdke e André (1986); Thiollent (2011) e (Brasil, 2017).

No quinto capítulo são apresentados, interpretados e discutidos os resultados coletados no decorrer da investigação e mediação das oficinas multimodais gamificadas sob a ótica do professor pesquisador. Para consolidar as discussões, buscou-se apoio em Baker e Brown (1984); Solé (1998); Fernandes e Almeida (2008); Kress e Van Leeuwen (1996, 2006); Carvalho e Ferrarezi (2017); Koch e Elias (2017); Alves (2015) e Kleiman (2016).

2 LEITURA E GÊNERO: À LUZ DAS TEORIAS

O arcabouço teórico apresentado neste capítulo está constituído dos seguintes tópicos: concepções de leitura; estratégias de leitura e competência leitora. No primeiro tópico é apresentada a concepção de leitura com foco no autor; foco no texto; foco no leitor e com foco no autor-texto-leitor. Serão apresentadas outras concepções que estão relacionadas à leitura, como a concepção de sujeito; língua; texto e sentido. Para alicerçar as discussões, recorre-se a Elias e Koch (2017); Bertin e Angelo (2019) e Kleiman (2016, 2022). Ademais, serão abordadas as concepções de leitura apresentadas nos documentos oficiais. Para isso, recorre-se aos PCN (Brasil, 1998); (Brasil, 2017) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)⁷. No segundo tópico discorre-se sobre estratégias inerentes ao desenvolvimento da competência leitora, como a seleção; antecipação; inferência e verificação; estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas pelo leitor no processamento da leitura de textos. Para alicerçar as discussões, busca-se aporte em Solé (1998) e Kleiman (2016, 2022). Por fim, discorre-se sobre os níveis de compreensão leitora, em que se busca aporte nos estudos de Carvalho e Ferrarezi (2018).

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O ato de ler faz parte da maioria das atividades realizadas pelo ser humano. Dito isto, a escolarização da leitura torna-se essencial para a formação de leitores competentes e atuantes em seu meio social. Assim, o ensino de leitura requer do educador o conhecimento das concepções referentes a esta atividade, assim como a adoção de uma concepção que viabilize o processo de ensino e aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, a competência leitora seja consolidada pelos educandos. Discorre-se, pois, sobre as distintas concepções de leitura.

No que diz respeito à concepção com foco no autor, Elias e Koch (2017, p. 10) afirmam que:

A leitura, assim é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

⁷ Documento Curricular Referencial do Ceará, que orienta a construção do currículo das escolas públicas cearenses.

Nessa concepção, o foco está na mensagem transmitida pelo autor do texto e o seu propósito comunicativo, não importando o conhecimento de mundo acumulado pelo leitor. Sendo assim, a construção do sentido do texto está centrada apenas no que foi exposto pelo autor. De acordo com Bertin e Angelo (2019), as propostas de atividades embasadas nessa concepção visam englobar o que o autor pensa, quais suas pretensões ao produzir o texto, desprezando os aspectos relacionados ao contexto e à interação entre interlocutores. Diante desse quadro, a adoção dessa concepção na aula de Língua Portuguesa direciona ao docente encaminhar aos educandos os seguintes questionamentos durante e após as atividades de leitura: Qual o objetivo do autor ao produzir o texto? O que ele disse?

Ainda se referindo à concepção de leitura com foco no autor, passemos, pois, a examinar o conceito de língua. De acordo com Koch e Elias (2017), esta é entendida como representação e expressão do pensamento. Dado o exposto, pode-se concluir que a linguagem é processada na mente do indivíduo para, posteriormente, ser exteriorizada de forma sistematizada através dos textos.

Outrossim, dentro da concepção de leitura com foco no autor, a ideia de sujeito é a seguinte: “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações (Koch; Elias, 2017, p. 09). Partindo dessa definição, cabe observar a ênfase dada ao sujeito que produz o texto, no que se refere aos seus propósitos, não cabendo a interferência interpretativa do leitor e das pistas linguísticas presentes, sejam explícitas ou implícitas. Diante disso, ao leitor cabe apenas fazer a captação das ideias expostas no texto.

Ademais, ainda se tratando da concepção de leitura com foco no autor, será abordado o conceito de texto. Este é visto como “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão ”captar” essa representação mental” (Koch; Elias, 2017, p. 10). Diante disso, o texto apresenta-se como espaço para o autor expressar às suas ideias mentalmente sistematizada.

Tal concepção reforça que, ao leitor cabe tão somente fazer a absorção das ideias expostas no texto pelo autor, comportando-se como um sujeito passivo, isto é, um mero receptor de informações. Além disso, no que concerne ao sentido, tem-se a seguinte definição: “o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (Koch; Elias, 2017, p. 10). Diante dessa definição, e em concordância com todas as reflexões apresentadas, pode-se concluir que a concepção de leitura com foco no autor, a construção do sentido do texto considera apenas as intenções do produtor, deixando à margem o conhecimento prévio do leitor e suas possíveis inferências inerentes ao conteúdo do texto.

Sobre a concepção de leitura como foco no texto, Elias e Koch (2017, p. 10) afirmam

que:

Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Nessa concepção, é considerada, para fins interpretativos, a materialidade linguística textual, os elementos linguísticos que constituem o texto. Assim como na concepção anteriormente discorrida, essa também não considera os conhecimentos extralinguísticos do leitor, e sim apenas os elementos lexicais e fraseológicos que compõem o texto, tornando-se estes, elementos centralizadores para a compreensão do seu sentido global. Diante disso, conclui-se que, assim como na concepção com foco no autor, nesta, o leitor também é entendido como um sujeito passivo, apenas reproduzidor de informações.

Tal concepção, quando adotada pelo professor, nas aulas de Língua Portuguesa, deverá considerar para efeitos didático-pedagógico o direcionamento de questionamentos referentes à estrutura textual. A título de exemplificação, pode-se apresentar as seguintes questões: quantas estrofes têm o texto? Quem são os personagens do texto? Qual é o título do texto? Qual o espaço em que a história narrada acontece? Dado o exposto, é perceptível que esses questionamentos estão correlacionados a estrutura e a linearidade do texto (Bertin; Angelo, 2019).

Ainda se tratando da concepção de leitura com foco no texto, a língua é vista como um “código, conjunto de signos que se unem para produzir uma mensagem.” (Bertin; Angelo, 2019, p. 151). Diante do exposto, é correto afirmar que a construção do sentido é concretizada a partir da interpretação pelo leitor das pistas oferecidas pelo texto, ou seja, dos recursos linguísticos que estão à disposição do leitor. Sob esse enfoque, Koch e Elias (2017) afirmam que a língua é uma entidade cuja estrutura contribui para a construção de sentido.

Nessa concepção, o indivíduo é visto como “sujeito determinado, assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência (Koch; Elias, 2017). A aceitação desse postulado permite o entendimento de que o sujeito se sobrepõe ao código. Sendo assim, o comportamento deste está condicionado ao sistema linguístico.

Ainda dentro da visão da concepção de leitura com foco no texto, esta é vista “[...] como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código.” (Elias; Koch, 2006, p. 65). Tudo isso contribui para a compreensão de que, nesta concepção, a ênfase seja centralizada no material linguístico textual, não importando, assim como na concepção anterior, o conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, o texto é visto apenas como entidade de sociabilidade (Koch; Elias, 2017).

No que se refere ao sentido, quando ainda é abordada a concepção de leitura com foco no autor, este se encontra centralizado nos recursos lexicais e estruturas linguísticas do texto (Koch; Elias, 2017). Conforme já ressaltado neste tópico, ao leitor cabe sustentar-se nos elementos textuais (elementos lexicais, construções frasais, figuras de linguagem e outros recursos) para construção do sentido do texto. Por fim, é pertinente afirmar que a decodificação do código linguístico pelo leitor torna-se fator essencial neste conceito de sentido relacionado à concepção de leitura interpelada.

Outra concepção de leitura é a que tem como foco o leitor, relaciona-se à concepção cognitivista de linguagem, visto que a inquietação se volta para os enfoques cognitivos e metacognitivos das atividades de leitura (Bertin; Angelo, 2019). Sendo assim, o leitor é a referência principal do processo, pois concede significados ao texto, a partir dos conhecimentos acumulados na memória e, além disso, da mobilização de técnicas como: seleção, antecipação, inferências, verificação e autocorreção (Bertin; Angelo, 2019). Combinando esses últimos pontos de vista, pode-se observar que se opondo as concepções anteriores abordadas, nesta, o leitor é visto como sujeito ativo e participativo no processo de compreensão leitora.

No que concerne às mediações de leitura, o professor poderá direcionar aos educandos as seguintes questões em que a finalidade é fomentar a inferência, as intuições e, essencialmente, o posicionamento crítico do aluno diante do texto lido: em sua opinião; o que você acha. O que você entende por. Sob essa perspectiva, “o que o leitor afirmar, deve-se considerar como leitura possível” (Bertin; Angelo, 2019). Assim sendo, vale ressaltar que com o direcionamento desses questionamentos nas atividades de mediação de leitura, será desenvolvido no educando a criticidade e reflexão inerente às leituras realizadas em distintos contextos sociocomunicativos.

No que concerne à concepção com foco no autor-texto-leitor, Koch e Elias (2017, p. 11) afirmam que:

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Essa concepção também é conhecida como dialógica, pois há uma negociação entre autor-texto-leitor para construção do sentido global texto. A leitura como atividade interativa considera o conhecimento prévio do leitor, a materialidade linguística do texto e as intenções do autor, bem como os aspectos sociais. Dado o exposto, salienta-se que o eixo dessa concepção

está vinculado às discussões realizadas no Círculo de Bakhtin, cuja essência deste baseia-se na dialogicidade entre os interlocutores.

Por todas essas razões, vale dizer que esta concepção diverge das demais pelo fato de envolver as três bases mencionadas. Os aspectos aqui ilustrados na perspectiva de leitura com foco na interação autor-texto-leitor encontram-se alicerçados no princípio de que a interação entre locutor e interlocutor é a realidade imperiosa na língua (Bertin; Angelo, 2019). Para corroborar essa afirmação, é perceptível que esta concepção de leitura é a que está presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como se verá adiante.

Dito isto, propõe-se que, no contexto da sala de aula, nas aulas de Língua Portuguesa, quando empregadas práticas dialógicas no ensino de leitura, o professor execute a mediação das atividades direcionando aos educandos os seguintes questionamentos: Quem é o autor desse texto?; Sobre o que geralmente ele produz?; O que mais você sabe sobre ele?; Quando o texto foi produzido e publicado?; Qual a relação do texto com o momento histórico da sua produção?; Para quem o texto foi produzido?; Quais os possíveis leitores desse texto? (Bertin; Angelo, 2019). As questões apresentadas permitem colocar em evidência que, na concepção dialógica de leitura, as atividades devem ser pautadas no contexto de produção do texto, considerando os seus aspectos históricos, sociais e culturais e, sobretudo, a permanência da interação entre os interlocutores.

Por fim, discorre-se sobre os conceitos de língua, sujeito, texto e sentido que estão atrelados à concepção dialógica de leitura. Pelo retrospecto feito, pode-se compreender que a língua é vista em sua capacidade de promover a dialogicidade interacional. Enquanto os sujeitos são conceituados como atores ativos, ou seja, articuladores sociais que constituem as ideias do texto e são concomitantemente construídos pelos leitores. Ainda dentro dessa concepção, o texto é entendido como não sendo um simples artefato da codificação de um produto a ser decodificado por um interlocutor inerte. Logo, no que se refere ao sentido do texto, este é construído a partir da interação entre as três bases: autor, texto e leitor (Koch; Elias, 2017).

A partir de agora, identifica-se e explana-se a concepção de leitura abordada nos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa. Inicialmente, dedicar-nos-emos a entender a abordagem presente nos PCN. De acordo com esse documento normativo, as aulas de Língua Portuguesa devem ser planejadas e sistematizadas para tornar viável a investigação crítica e reflexiva dos discursos no intuito de identificar pontos de vista, valores e possíveis preconceitos neles alastrado (Brasil, 1998). Perante o exposto, não há dúvida de que a concepção dialógica de leitura é a que prevalece nesse documento. Nesse ínterim, um exemplo elucidativo é a proposta de formação de um sujeito crítico que formule posicionamentos

inerentes às mais variadas situações cotidianas que o envolvem.

Consoante BNCC, o eixo leitura apresenta-se da seguinte maneira:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2017, p. 71).

Dado o exposto, percebe-se que a BNCC enfatiza a concepção de leitura com foco no autor-texto-leitor, ou seja, o ensino de língua, conforme o documento mencionado, relaciona-se com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Assim, é a partir da adoção dessa concepção que o ensino de Língua Portuguesa se utiliza da linguagem em funcionamento no intuito de que as competências para ler e escrever sejam adquiridas pelos estudantes num contexto social significativo em que estes estejam inseridos.

Ainda no que se refere à BNCC, pode-se observar a utilização de nomenclaturas como “semiótica” e “multissemióticos”; este último empregado para enfatizar a relevância do fenômeno da multimodalidade nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, percebe-se nesse documento de caráter normativo a ausência de uma linha teórica que alicerce de forma consistente o uso desses termos. Assim, entende-se que o vocábulo “multissemióticos” é utilizado para fazer alusão aos textos constituídos por diversas linguagens. Logo, percebe-se um equívoco consiste na ideia de que multissemióticos não se refere a utilização de textos constituídos por várias linguagens, mas construções textuais em que se percebe muitas semioses, ou seja, vários sentidos (Teixeira, 2021).

Assim como nos PCN (Brasil, 1998), a BNCC (Brasil, 2017) propõe que o ensino de Língua Portuguesa seja sistematizado a partir da concepção dialógica de leitura, pois, conforme o exposto, esse documento normativo enfatiza a importância da interação proativa entre leitor, texto e ouvinte, seja por meio de textos orais, escritos ou híbridos. Destarte, a partir dessa abordagem, o ensino de língua deverá fomentar a discussão sobre as diversificadas temáticas que estão correlacionadas ao universo do estudante, tornando este um sujeito que, através da leitura, adote uma postura crítica e adquira conhecimentos que fomentem a sua participação em projetos e demais atividades que perpassem o seu cotidiano. Partindo dessa constatação, “[...] assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2017, p. 67). Assim, entende-se que, a partir da legitimação dessa abordagem, o uso da língua dar-se-á por meio da interação entre sujeitos envolvidos em práticas sociais socialmente situadas.

Sobre o conhecimento das concepções de leitura, Bertin e Angelo (2019 *apud* Menegase; Angelo, 2005, p. 151) assentam que:

Partimos do pressuposto de que o conhecimento crítico e bem fundamentado das diferentes concepções de leitura e das teorias que as sustentam é decisivo para que o professor saiba analisar, nos documentos, no material didático, no planejamento e na atuação cotidiana da sala de aula, que elementos estruturam a sua prática pedagógica, e para que tenha condições de posicionar-se em favor de um conceito que julga ser mais apropriado para a busca por melhores resultados nas aulas de leitura.

Portanto, é com base nessas informações que se reflete sobre a importância de o professor ter o conhecimento de todas as concepções de leitura presentes nos documentos oficiais norteadores do ensino para que este sejam capazes de adotar para as aulas de Língua Portuguesa a concepção mais adequada que favoreça a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e atenda as reais necessidades dos alunos. Além disso, com esse domínio, o docente terá condições para a curadoria de materiais didáticos eficazes para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E COMPETÊNCIA LEITORA

Vivemos em um mundo no qual o desenvolvimento da competência leitora torna-se necessário para o convívio em sociedade em todas as suas esferas. Dito isto, é válido ressaltar que para a ampliação dessa competência, é fundamental a mobilização e ativação de várias áreas inerentes à cognição do ser humano. Pretende-se, a seguir, discorrer sobre os processos envolvidos no ato ler e compreender textos, sejam eles orais, escritos ou híbridos.

Inicialmente, discorre-se sobre as estratégias de leitura que, de acordo com Solé (1998, p. 70), “São procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações, que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Em vista disso, as estratégias de compreensão leitora apresentam-se de forma complexa, pois estas exigem do leitor a delineação de propósitos de leitura, planejamento, estabelecimento de critérios avaliativos e, caso seja necessário, um replanejamento de ações para alcançar mudanças e resultados satisfatórios.

Sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora, Solé (1998, p. 70) afirma que:

Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores.

Corroborando com a autora e considerando a concepção do ensino de compreensão leitora, entende-se que é viável que os estudantes tenham acesso aos mais variados tipos textuais e gêneros discursivos constituídos a partir das múltiplas linguagens: verbal, não verbal e híbridos que circulam nas diversas esferas sociocomunicativas. Todas as reflexões aqui apresentadas levam a compreender a importância da inserção dos multiletramentos nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nos currículos escolares. Temática que será abordada no próximo tópico deste capítulo.

Ainda em relação às estratégias de leitura, Kleiman (2022, p. 74, grifos no original) afirma que:

Quando falamos de **ESTRATÉGIAS DE LEITURA**, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Diante da concepção apresentada, pode-se entender que as estratégias de leitura estão interrelacionadas à compreensão do texto e ao comportamento do leitor diante deste. Dito isto, essas estratégias podem ser desenvolvidas a partir de questionamentos referentes às ideias expostas no texto. Sendo assim, as respostas que o aluno dá a essas perguntas requerem um manuseio eficiente do material, sendo competente para identificar ideias principais, realizar a releitura do material, fazer paráfrases, saber elaborar um resumo, resenha, fichamento e outros gêneros relacionados ao campo da aferição escrita da compreensão leitora.

“A atribuição de “sentido” a um objeto (a uma palavra) não é uma operação de etiquetagem, mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo” (Faita, 2005, p. 149). Como se vê, a construção de sentido durante as atividades de leitura dá-se a partir de uma negociação de sentido entre locutor e o que está sendo lido. Diante disso, pode-se entender que essa prática não está relacionada a um padrão estabelecido. Tendo em vista a ideia da construção de sentido apresentada, entende-se que esta depende da mobilização de diversificadas estratégias sobre as quais se discorre a seguir.

Conforme os PCN (Brasil, 1998), a leitura implica um trabalho ativo de mobilização de estratégias por parte do leitor para construção dos sentidos do texto, ou seja, não se trata apenas da mera decodificação do código linguístico. Diante disso, cabe afirmar que as estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação são fundamentais para o processamento textual, sem o domínio destas, não é possível alcançar a proficiência leitora. Cabe, ainda, ressaltar que

a partir da mobilização dessas estratégias, o leitor conseguirá monitorar as suas dificuldades, confirmar ou refutar hipóteses levantadas sobre o conteúdo do texto (Koch; Elias, 2017). Corroborando com as autoras e com o documento mencionado, cabe afirmar que a formação de um leitor proficiente requer uma mediação competente e desafiadora nas aulas de leitura em que objetivo geral seja a mobilização das estratégias apresentadas.

Outrossim, será discutida a classificação das estratégias mobilizadas pelo leitor na compreensão textual. Estas são denominadas estratégias metacognitivas e cognitivas. Inicialmente, dedicar-nos-á às estratégias metacognitivas que, de acordo com Kleiman (2022), são aquelas em que o leitor detém o domínio consciente sobre elas. Diante disso, aprofundando o exposto, afirma-se que, nas estratégias metacognitivas de leitura, o leitor torna-se um sujeito competente na explicação da sua postura e atitudes. Pode-se concluir que este domínio sobre o material linguístico se apresenta a partir de métodos de autoavaliações e especificação dos objetivos de leitura (Kleiman, 2022).

Na sequência, discorre-se sobre as estratégias cognitivas de leitura. Consoante (Kleiman, 2022, p. 75), estas “Seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”. Comungando com a autora, nesse tipo de estratégia, não há um domínio do leitor sobre o texto, pois o conhecimento implícito e o não estabelecimento de regras estão em evidência. Diante disso, pode-se concluir que diferentemente das estratégias metacognitivas, nesta, o leitor não é capaz de refletir sobre seus atos, pois a espontaneidade e a inviabilidade da descrição do processo de leitura estão compreensíveis.

Segundo Kleiman (2022), a capacidade de compreensão textual e de ativação da memória são aperfeiçoadas consideravelmente quando é delineado pelo leitor um objetivo de leitura. Corroborando com a autora, assim como a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, a especificação de objetivos e os propósitos de leitura contribuem para o processamento textual. Diante desse quadro, é pertinente ressaltar o papel do professor nas aulas de leitura como mediador na escolha de textos, objetivos de leitura e, sobretudo, na negociação entre leitor e autor para construção de sentido.

Assim, pode-se enfatizar que “Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos” (Kleiman, 2022, p. 71). Partilhando da ideia da autora, cabe observar que se faz necessária a aceitação por parte do leitor das ideias expostas no texto pelo autor, aquele não pode descartar os posicionamentos deste e considerar apenas os seus conhecimentos e

experiências. Além disso, ainda é importante destacar que o autor, nessa negociação, deve deixar evidente o caminho percorrido e as pistas linguísticas que facilitam a compreensão pelo leitor do sentido global do texto (Kleiman 2022).

A compreensão de um texto é uma atividade que se determina a partir da ativação do conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e conhecimento textual (Kleiman, 2016). Diante do exposto, cabe observar que a leitura é uma atividade dinâmica e complexa que envolve diferentes áreas cognitivas.

Em primeiro lugar, apresenta-se o conhecimento de mundo como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora. “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (Kleiman, 2016, p.15). Corroborando com a autora, cabe dizer que a partir da ativação da memória e, conseqüentemente, da realização de uma retrospectiva das experiências e vivências do leitor, este será induzido a formular um sentido plausível para o texto lido.

Outrossim, o conhecimento linguístico, de acordo com Kleiman (2016), é subentendido, ou seja, não expressado. Dito isto, entende-se que esse conhecimento é inerente às características inatas que todos os indivíduos possuem. A título de ilustração, cita-se como exemplo o domínio de regras sintáticas nas construções frasais desde a aquisição da linguagem e conhecimento da significação de palavras pertencentes ao léxico na Língua Portuguesa.

Referindo-se ao conhecimento textual, Kleiman (2017) afirma que este correlaciona-se com a classificação do texto e a sua estruturação. Tal conceito reforça que o domínio dos tipos textuais e sua estrutura composicional contribuem para a compreensão dos sentidos dos textos, tendo em vista os aspectos linguísticos que os constituem. Tome-se como exemplo elementar os textos narrativos, a partir do conhecimento dos seus elementos, o leitor é qualificado a compreender o sentido global do tipo de texto mencionado.

“A leitura se dá em níveis, ou camadas” (Carvalho; Ferrarezi, 2017, p. 101). Destarte, pode-se dizer que os procedimentos de leitura acontecem de distintas formas e estão relacionadas ao domínio do leitor sob o texto. Diante desse quadro, apontam-se os seguintes níveis: superficial, inferencial e interpretativo. Estes estão correlacionados à mobilização de habilidades que auxiliam o leitor no processamento do texto.

No que se refere ao nível de leitura superficial, este se caracteriza como o mais simples, devido relacionar-se às informações que estão situadas na superfície do texto (Carvalho; Ferrarezi, 2017). Para justificar esse conceito, pode-se dizer que esse nível não extrapola os conteúdos que estão apresentados explicitamente no texto.

Passa-se, agora, a discorrer sobre o nível de leitura inferencial. De acordo com Carvalho

e Ferrarezi (2017), a leitura inferencial é aquela em que o leitor transpassa a superfície do texto e realiza inferências sobre o conteúdo. Dado o exposto, entende-se a inferência como atividade em que o leitor, a partir do que está apresentado no texto, consegue formular hipóteses e conclusões sobre o seu conteúdo.

O nível de leitura interpretativo, segundo Carvalho e Ferrarezi (2017), requer do leitor o domínio de habilidades mais melindrosas. Com base nesse postulado, ressalta-se que esse é o nível de leitura desejável, ou seja, o leitor é proficiente, pois é capaz de relacionar os textos aos seus contextos de produção e recepção, formular posicionamento crítico sobre o conteúdo do texto e relacionar o material linguístico com suas vivências pessoais. Sendo assim, não há dúvidas de que o leitor situado neste nível também domina as informações situadas superficialmente no texto e realiza inferências.

Caso interessante é perceber que o conhecimento desses mecanismos de processamento textual ajuda o professor na preparação do material didático para a aula de leitura (Carvalho; Ferrarezi, 2017). Assim sendo, será viabilizada a personalização do ensino, ou seja, acontecerá o direcionamento aos alunos do material/textos que forem adequados ao nível em que estes encontram-se situados. Diante do exposto, conclui-se que as aulas de leitura necessitam de um planejamento sistematizado alicerçado nos níveis inerentes aos procedimentos de leitura.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E MULTIMODALIDADE

É Válido destaca-se que somos seres racionais e fazemos uso da linguagem para exteriorizar nossos sentimentos, pontos de vista, desejos, conceitos, ideias e tantos outros pensamentos inerentes ao uso da língua. Tendo em vista as colocações acima, pode-se dizer que estas concretizam-se a partir de determinado gênero discursivo. Diante do exposto, não há dúvidas de que é através dos gêneros que os enunciados se materializam, acontecendo desta forma, o ato de comunicação entre locutor e interlocutor, seja através dos gêneros orais, seja por meio dos gêneros escritos ou híbridos. Nesse contexto, o estudo dos gêneros surgiu na antiguidade e foi aperfeiçoando-se ao longo do tempo, como se discorre no parágrafo subsequente.

Rojo (2012, p. 75) afirma que: “As teorias dos gêneros discursivos têm estado conosco desde a Grécia Antiga, iluminando aspectos de nossas atividades de produção e circulação de discursos”. Assim sendo, o que se verifica, na verdade, é que os estudos sobre gêneros discursivos desde a antiguidade atestam que estes estão inseridos nas relações comunicativas entre os sujeitos, organizando o nosso discurso no que diz respeito às formas de falar e escrever.

É preciso, inicialmente, considerar a distinção entre tipo textual e gênero textual. Segundo Marcuschi (2008), o tipo textual compreende uma espécie de construção teórica que se define a partir dos aspectos linguísticos do texto e da sua composição. Sendo assim, o mesmo poderia ser dito em referência às estruturas sintáticas, lexicais, estilo e tempos verbais que constituem os textos. Partindo dessa definição e breve explicação, há condições de reiterar que os tipos textuais são limitados e não têm tendência a aumentar (Marcuschi, 2008, p. 154).

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), “[...] gênero textual refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Diante do exposto, entende-se que os gêneros textuais surgem para cumprir demandas sociais da nossa vida cotidiana. Além disso, é válido ressaltar que estes são criados a partir de objetivos comunicativos pré-estabelecidos, tendo um estilo peculiar e um suporte definido.

Sobral (2009, p. 115) apresenta a seguinte definição de gênero discursivo, embasado no Círculo de Bakhtin:

Quando se fala em gênero discursivo do ponto de vista do Círculo, fala-se de algo que é ao mesmo tempo estável e mutável. O gênero discursivo é estável porque conserva traços que o identificam como tal e é mutável porque está em constante transformação, se altera a cada vez que é empregado, havendo mesmo casos em que um gênero se transforma em outro.

Em concordância com o autor, pode-se afirmar que os gêneros discursivos são construções regulares, pois apresentam características comuns e, concomitantemente, são dinâmicos, ou seja, sofrem modificações a partir de seus usos. Diante disso, os gêneros discursivos são entidades moldadas pelos propósitos discursivos do locutor, adquirindo este uma postura responsiva no que concerne ao gênero em uso nas múltiplas esferas sociocomunicativas. Sendo assim, conclui-se que os gêneros discursivos são formas materializadas textualmente que emergem e se transformam a partir das demandas sociais, sejam elas coletivas ou individuais dos sujeitos.

Sob a perspectiva de gênero discursivo, Bakhtin, filósofo russo, consolida a ideia de que “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p.12). Conforme já foi ressaltado, tal concepção reforça que os gêneros discursivos se constroem a partir do surgimento de demandas sociais que estão relacionadas aos campos específicos das atividades sociocomunicativas. Partindo dessa constatação, é importante mencionar que não acontece interação fora de um domínio discursivo mediado por determinado gênero, como se verá a seguir.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), “[...] domínio discursivo constitui muito mais

uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas”. Respalda-se no autor, pode-se afirmar que o domínio discursivo está correlacionado aos campos das atividades dos sujeitos e com os enunciados que se situam nos espaços acadêmicos, escolares, jurídicos, religiosos, jornalístico, dentre outros. Nesse contexto, cabe dizer que cada um desses domínios discursivos concilia diversos gêneros específicos, considerando as suas características e finalidades comunicativas socialmente instauradas (Marcuschi, 2008). Por fim, conclui-se que os enunciados estão situados nos domínios discursivos e estes fomentam o surgimento e circulação dos gêneros do discurso.

Ainda no que se refere ao domínio discursivo, o mesmo poderia ser dito ao passo que a perspectiva dialógica estabelece que todo gênero discursivo, efetivado em um enunciado sólido, constitui-se em função dos encaminhamentos de uma das esferas das atividades da interação entre os sujeitos (Brocardo *et al.*, 2019, p. 118). Essa concepção reitera que os enunciados que originam os gêneros discursivos concretizam-se a partir da efetiva interação entre os interlocutores. Partindo dessa constatação, pode-se afirmar que não há comunicação humana sem a formação de um enunciado com significado materializado a partir de um gênero.

Sob o viés da perspectiva dialógica, Brocardo *et al.* (2019, p. 100-101), assentam que:

O estudo de todo enunciado parte da análise de sua dimensão extraverbal (cronotopo, esfera, interlocutores envolvidos e seus papéis sociais, suas posições axiológicas, função ampla e específica do gênero, suporte, mídia, dentre outros aspectos) para, em seguida e necessariamente vinculada a essas determinações, analisar os três elementos que constituem a dimensão verbal-visual do gênero (tema, construção composicional e estilo).

Corroborando com os autores, entende-se que os elementos extralinguísticos dos enunciados é o ponto de partida para compreensão dos gêneros discursivos. Assim sendo, os aspectos temporais e históricos devem ser vistos, pois não há como compreender a estrutura constitutiva dos gêneros discursivos sem antes entender os papéis sociais dos produtores, a esfera de circulação e o suporte. Em suma, os elementos extralinguísticos, ou seja, extraverbais, assim como os aspectos tema, estilo e composição, fazem parte do estudo dos enunciados e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos.

No que concerne à constituição dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016, p. 11-12) afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido

campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Destarte, em concordância com o autor, é importante ressaltar que toda língua se manifesta a partir da efetivação de enunciados tangíveis dotados de um propósito comunicativo situado em uma esfera social comunicativa. Considera-se que os enunciados orais e escritos são formas de fazer com que uma língua permaneça em uso pelos seus falantes. Logo, pelo retrospecto feito, pode-se descortinar, nos próximos parágrafos desse capítulo, os aspectos que constituem os gêneros discursivos: estilo, tema/conteúdo e composição. “De acordo com a perspectiva bakhtiniana, estes três aspectos constituem a dimensão verbal-visual de todo gênero, a qual só pode ser analisada vinculada aos condicionamentos advindos de sua dimensão extraverbal” (Brocardo *et al.*, 2019, p. 118).

Em relação ao conteúdo, este é compreendido como essencial para construção e caracterização de um gênero, pois a partir do conteúdo abordado no texto, seja escrito ou oral, este poderá receber uma nomenclatura específica. Dito isto, a informação veiculada pelo texto é um fator que contribui para a distinção entre os gêneros discursivos.

No que se refere ao estilo, “a relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais” (Bakhtin, 2016, p. 18). Para corroborar com essa afirmação, é pertinente enfatizar que o estilo de linguagem presente em dado gênero discursivo está correlacionado às esferas sociais de comunicação em que os usuários da língua estão inseridos. Sob esse enfoque, entende-se que a produção, circulação e esfera de circulação do gênero discursivo, seja ela científica, literária, jornalística, publicitária, dentre outras, é indissociável à sua funcionalidade; sendo, desta forma, o estilo de linguagem um aspecto característico do gênero discursivo, assim como o tema e a composição.

Aprofundando a discussão sobre composição dos gêneros discursivos, pode-se dizer que a composição e o estilo se relacionam ao vocabulário, a estrutura e ao registro, ou seja, a configuração como o texto está disposto para que a sua função social seja efetivada. Partindo dessa constatação, entende-se que as escolhas lexicais e as formas de registro são aspectos determinantes na definição e estruturação de um gênero discursivo.

Os gêneros discursivos são diversos e heterogêneos, isso justifica serem classificados em primários e secundários, considerando, respectivamente, as suas características básicas (simples) e complexas. De acordo com Bakhtin (2016, p. 15) os gêneros secundários:

É de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma

diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural, mas complexo e relativamente mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc.

Para melhor evidenciar as discussões nesta seção, pode-se dizer que os gêneros secundários surgem a partir de demandas do cotidiano, manifestando-se sobretudo de forma oralizada. Dito isto, é importante ressaltar que esses gêneros são acessíveis não apenas à cultura letrada.

Sob essa perspectiva, Bakhtin (2016) reforça que, na formação dos gêneros secundários, ocorre o engajamento e o delineamento de diversificados gêneros primários (simples). Partindo do pressuposto apresentado pelo autor, este afirma que os gêneros primários (simples) se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata, ou seja, característicos da oralidade (Bakhtin, 2016). Adotando esse ponto de vista, compreende-se que os gêneros surgem a partir de demandas cotidianas de maneira despretensiosa. Dado o exposto, tome-se como exemplo elementar os subsequentes gêneros: carta; bilhete; diálogo; e-mail, dentre outros gêneros.

De acordo com os PCN (Brasil, 1998, p. 59):

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

É com base nessas informações é possível afirmar que o objeto de ensino de Língua Portuguesa é o gênero textual; este deverá estar situado numa prática de linguagem real da língua em uso, possibilitando aos interlocutores encontrarem significação nas atividades em educações linguísticas propostas pela escola. Além disso, é relevante assimilar a relevância do trabalho pedagógico realizado a partir da diversidade textual. Esta possibilita a formação de um leitor proficiente, crítico e reflexivo. É evidente, contudo, a percepção de uma prática ainda distante das proposições apresentadas pelos documentos normativos.

Outrossim, (Brasil, 2017) a BNCC apresenta estreitas relações com os PCN (Brasil, 1998) no que se refere aos gêneros discursivos e ao ensino de Língua Portuguesa.

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos,

esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa (Brasil, 2017, p. 138).

Dado o exposto, compreende-se que a BNCC, no que se refere à abordagem dos gêneros, considera a progressão dos conhecimentos, ou seja, o grau de complexidade do gênero deverá ir ao encontro do nível cognitivo do sujeito aprendiz, nas práticas de linguagem: leitura, escrita e oralidade. Além disso, é válido observar que o documento mencionado expande a inserção de gêneros discursivos na escola, quando comparado aos PCN (Brasil, 1998) pelo fato de incluir os gêneros da cultura digital. Outrossim, é perceptível, a partir do exposto, que o documento normativo sugere o trabalho com textos de apoio para sistematização do conhecimento adquirido em diferentes fontes de pesquisa. Diante disso, observa-se que a partir da inserção das práticas sugeridas, a escola promoverá o protagonismo e autonomia do discente.

Nessa perspectiva, assim como nos PCN (Brasil, 1998), na BNCC (Brasil, 2017), o gênero discursivo é o material prioritário nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse contexto, é perceptível uma proposta de ensino alicerçada no desenvolvimento de habilidades correlacionadas à perspectiva discursivo-enunciativa da linguagem. Diante disso, as atividades de leitura, escrita e produção, de acordo com o exposto, devem ser significativas, estando inseridas em um contexto real de uso da língua, fomentando, desta forma, o letramento na escola, envolvendo o aluno em práticas sociocomunicativas que este vivencia fora da escola.

No documento norteador dos currículos das escolas cearenses de educação básica, os gêneros textuais são considerados diferentes formas de comunicação apresentadas na forma de textos, ou seja, distintos gêneros construídos com objetivos diversos, em que se considera, na sua produção, os contextos sociais, culturais, as características específicas da comunidade de falantes (Dolz; Schneuwly, 2004). Diante disso, conforme o referido documento parametrizador, os gêneros textuais são produzidos num contexto situado de uma dada esfera comunicativa. Por fim, entende-se que os gêneros se materializam na forma de texto, cumprindo o propósito comunicativo determinado pelo autor.

O referido documento assenta que:

Texto é toda unidade de produção de linguagem que traz uma mensagem organizada e que leva ao destinatário, um efeito de coerência. São produtos da atividade humana e estão ligados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais estão inseridos (Bronckart, 1999 *apud* DCRC, 2019, p. 181).

Corroborando com o exposto, é correto afirmar que não há texto se não houver uma produção organizada geradora de sentido. Dito isto, entende-se que não há produções textuais

aleatórias, estas surgem para suprir demandas e necessidades sociais. Por fim, conclui-se que os textos estão interrelacionados à estrutura social e funcionamento da sociedade em que estes se encontram sistematicamente situados.

Os estudos de linguagem deverão acatar o discurso em atividade, ou seja, articulado por meio de gêneros socialmente situados em usos reais da língua. É evidente, contudo, que sem essa combinação, o ensino de Língua Portuguesa não será significativo para o educando (Brocardo *et al.*, 2019, p. 118). Perante o exposto, cabe refletir que a aula de leitura deverá ser um espaço de diálogo entre professor e aluno, em que as atividades de leitura estejam contextualizadas socialmente com as vivências que o educando traz para a sala de aula.

Então, na aula de Língua Portuguesa o texto deve ser o objeto central no processo de ensino e aprendizagem. “Na sala de aula, o gênero textual se configura como um megainstrumento, pois ele tanto é um mediador para o ensino, como também é um objeto de ensino, com forma, conteúdo e estilo e com o seu contexto de produção definido” (Brasil, 2017, *apud* Bronckart, 1999, 177). Sob esse enfoque, entende-se que o gênero se manifesta pedagogicamente como ferramenta interdisciplinar, pois auxilia no ensino dos demais componentes e, nas aulas de Língua Portuguesa, são estudados os seus elementos estruturais citados acima.

A adequação dos gêneros é uma estratégia essencial de promoção da inserção dos sujeitos em práticas sociais de uso da linguagem (Bronckart, 2008, *apud* Marcuschi, 2008). Por essa razão, no que se refere às práticas de leitura em sala de aula, é pertinente ressaltar a importância da seleção dos textos, pois esse procedimento fomenta uma leitura acessível ao nível cognitivo do aluno.

É válido ressaltar que, quando se refere à prática de linguagem leitura, significa que a aula deve ser sistematizada de acordo com os objetivos de ensino, em que sejam consideradas as peculiaridades do contexto de produção do texto (Brasil, 2017). Nesse sentido, pode-se perscrutar que a aula de leitura deverá ter o texto como elemento centralizador, ponderando sempre os seus aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos. Dito isto, no planejamento da aula de Língua Portuguesa, o docente deverá seguir as etapas de leitura (Brasil, 2019). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a aula de Língua Portuguesa/leitura deverá seguir um planejamento organizado a partir de etapas previamente definidas, iniciando pelo levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o conteúdo do texto seguido das atividades de leitura e interpretação textual.

Diante disso, o que se verifica, na verdade, é que houve, nas últimas décadas, um acelerado desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Isso

implica a urgência de a escola ajustar suas práticas a essa atual conjuntura (Vasconcellos; Bortoluzzi; Ghisleni, 2021, p. 1-2). Nesse contexto, uma das vias possíveis para o atendimento das novas demandas sociais, advindas de tal evolução, é a escola implementar especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e também nos demais componentes curriculares, práticas de multiletramentos.

Antes de discutir, vale lembrar que, se intentar nos textos contemporâneos, será percebido que se faz necessário destacar o discernimento de letramento para incluir “o campo da imagem, da música das outras semioses” (Araripe, 2020). Nesse contexto, as novas demandas sociais requerem que sejam trabalhados, na escola, novos letramentos, de forma que o aluno tenha acesso a outras linguagens que ele utiliza em outras situações de comunicação.

É com base nessas informações que surge o seguinte questionamento: por que abordar os multiletramentos na escola? Essa lacuna foi identificada em 1996, quando um grupo de pesquisadores, que ficou conhecido com Grupo de Nova Londres (GNL), se reuniu para discutir a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012). Diante desse quadro, é difundido o manifesto *A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (Rojo, 2012, p. 12). Diante disso, em razão dos propósitos desse manifesto, aponta-se que este estabelecia a necessidade de a escola implementar novos letramentos que emergiram na sociedade hodierna (Rojo, 2012). Em vista disso, a implementação das práticas de multiletramentos na escola possibilita a inclusão social, acesso às informações constituídas de diferentes linguagens e semioses e, sobretudo, a formação de um sujeito crítico e autônomo.

De acordo com Rojo (2012, p. 13):

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Dado o exposto, quando empregado o termo multiletramentos, estar-se referindo à valorização e inclusão da diversidade cultural e, além disso, as diversas linguagens e semioses que usamos para nos comunicarmos. Diante disso, entende-se que o fenômeno da multimodalidade emerge no intuito de constituir novos gêneros discursivos que estejam com as demandas sociais vigentes.

Segundo Ribeiro (2021, p. 26), multimodalidade é:

[...] o uso de diversos modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar

papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente [...].

Dado o exposto, entende-se que a multimodalidade é fenômeno que fomenta a comunicação a partir de distintos recursos semióticos. Considera-se que esses recursos podem apresentar-se nos textos de maneira combinada ou hierárquica para fornecer a mesma informação ou informações diferentes. Posto isso, pode-se concluir que os textos multimodais se constituem de diferentes linguagens que, de forma conjunta ou individual, promovem a elaboração de um enunciado com significado compreensível a partir de uma leitura interpretativa desses recursos que constituem o texto.

2.4 INFOGRAFIA E CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO INFOGRÁFICO

Neste tópico, será abordado o conceito de infografia, concepção de infográfico e sua origem; aplicabilidade do gênero infográfico; a dimensão composicional do infográfico: a organização e interação dos recursos imagéticos e processo de leitura e compreensão do gênero infográfico. Este tópico está alicerçado no estudo dos seguintes autores: Araripe (2020); Melo (2020); Ribeiro (2016) e Ferreira (2021). Ademais, discorre-se sobre o propósito comunicativo do gênero; o suporte e esfera social de circulação. Para tanto, no intuito de aprofundar as discussões posteriores, toma-se como alicerce os seguintes estudiosos: Araripe (2020), Melo (2020) e Ferreira (2021).

No corpo social hodierno, experimentamos o domínio de imagens e do texto visual em detrimento ao texto exclusivamente verbal (Araripe, 2020). Diante do exposto, os textos multimodais adquirem cada vez mais espaço na sociedade, fato este que se correlaciona às demandas que surgem a partir dos avanços tecnológicos. Nesse contexto, os elementos verbais e não verbais, quando empregados simultaneamente no texto, obtêm mais força significativa (Krees; Leeuwen, 2001). Corroborando com os autores mencionados, é evidente que quando o texto é composto por diferentes linguagens, este torna-se mais atrativo, expressivo e significativo para o leitor.

Antes de tomar posição, é válido ressaltar que a origem das tecnologias digitais da informação e comunicação e a sua expansão popularizou o acesso à cultura digital, tornando o mundo contemporâneo um espaço repleto de objetos visuais que requer uma leitura interpretativa concomitante das imagens e do texto verbal (Araripe, 2020). Em concordância com o estudioso aludido, é perceptível que os espaços estão cada vez mais permeados de textos com formatos diversificados, diz-se, por exemplo, os *outdoors*, as revistas, as HQ, os *emoticons*,

os mangás, os infográficos, entre outros. Diante do exposto, é correto afirmar que estamos em pleno contato com esses textos na vida cotidiana, seja em esferas comunicativas mais simples, seja em esferas mais complexas.

De acordo com Moares (2013), a infografia pode ser conceituada como uma forma de tornar evidente aquilo que aos olhos do leitor é complicado, pois não seria suficiente a captação da informação somente através da leitura e apreciação do texto verbal. Partindo dessa constatação, a infografia apresenta-se como uma técnica que torna o que é acessível ao leitor, através do uso estratégico da linguagem verbal e não verbal.

A infografia e o gênero infográfico originou-se a partir das demandas oriundas novas configurações sociais, ou seja, mudanças ocorridas no campo da imprensa. “A história da infografia está ligada às transformações ocorridas na imprensa, que embora tenha nascido anterior ao ano de 1980, por razões didáticas, adota esta data como marco epistemológico” (Melo, 2020, p. 39). Dito isto, pode-se afirmar que a infografia não é uma estratégia nova de produção textual, o seu surgimento e disseminação estão relacionadas às demandas sociais emergentes, principalmente no que se refere à expansão da cultura digital.

A infografia é resultado de um planejamento atrativo, realizado por diversos profissionais (Ribeiro, 2016). Diante disso, torna-se perceptível o seu caráter interdisciplinar e multidisciplinar, pois esta construção viabiliza a abrangência de conteúdo das distintas áreas do conhecimento.

Consoante Ribeiro (2016), a infografia é uma produção organizada a partir de um alto nível de multimodalidade. Corroborando com a autora, percebe-se que esta marcante presença do fenômeno da multimodalidade evidencia-se por meio da inserção de recursos não verbais, diz-se, ícones, linhas, cores, entre outros. Assim sendo, são os recursos mencionados que promovem a facilidade do leitor no que se refere à retenção das informações presentes no gênero infográfico.

Sob esse enfoque, torna-se oportuno iniciar as discussões a partir da concepção do gênero textual infográfico e os seus desdobramentos. Segundo (Araripe, 2020, p. 225):

[...] o infográfico é um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físicoquímicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumprem um objetivo único ou utilizado como um único gênero na veiculação de um discurso.

O gênero infográfico é formado por distintas linguagens, em que estas se harmonizam sinergicamente para construção do sentido global do texto. Outrossim, vale ressaltar que este

gênero é categórico na explicação de temáticas pertencentes às diversas áreas do conhecimento, cumprindo, dessa forma, sua função informativa, didática e interdisciplinar. Dito isto, ainda cabe observar o caráter flexível do infográfico, seja pela circunstância em compor outro gênero textual, seja por ser um gênero independente.

No que tange à origem do infográfico, cabe observar que a conciliação através de texto escrito e imagético está bastante presente nas distintas maneiras de interação na sociedade (Melo, 2020). A partir desse posicionamento, entende-se que a circulação do infográfico é crescente e cada vez mais utilizada pelos usuários da língua. Assim, salienta-se que desde as escritas rupestres é plausível asseverar que o fenômeno da multimodalidade existe e que o infográfico se inseriu no corpo social (Melo, 2020).

As aplicações do infográfico ganharam amplitude, principalmente a partir do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs). São diversos os campos em que se percebe a presença desse gênero enquanto veiculador de informações de diversas naturezas. A utilização de infográficos na área educacional tem sido relevante nos ambientes virtuais, incentivando de maneira significativa o engajamento dos educandos na construção do aprendizado, seja através da criação de seus infográficos, seja por meio da apreciação dos conteúdos dessas produções (Ferreira, 2021). Diante do exposto, pode-se afirmar que o infográfico é objeto de ensino tanto no que concerne ao trabalho com a leitura quanto com a escrita. Portanto, entende-se que esse gênero é, pedagogicamente, eficaz tanto no que concerne à apreciação deste em materiais físicos quanto digitais. Outrossim, o infográfico também é utilizado na publicidade e divulgação de dados estatísticos.

A estrutura composicional do gênero infográfico constitui-se da linguagem verbal e de diversas semioses. Segundo Ferreira, (2021, p. 48), “os componentes básicos do infográfico são os seguintes: elementos visuais; conteúdo; dados, narrativa, símbolos, ícones e pictogramas”. Diante do arsenal de possibilidades de constituição desse gênero, é correto afirmar que a construção do sentido pelo leitor depende das relações estabelecidas entre os diversos elementos constitutivos apresentados. Essa diversidade de modos de expor informações faz com que o infográfico circule em distintas esferas sociocomunicativas, como a jornalística, a educacional, a comercial, dentre outras.

O cérebro humano utiliza-se de três tipos de memória para armazenar informações. Diante do exposto, vale ressaltar que o processo de leitura e interpretação do gênero infográfico está estritamente relacionado ao tipo de memória denominada sensorial. De acordo com Ferreira (2021), a memória sensorial considerada de curta duração é designada também como icônica, pois inclui os cinco sentidos – visão, olfato, tato, audição e paladar – e é essencial ao

passo que fazemos alusão ao design de infográficos. Corroborando com a autora, pode-se afirmar que esse tipo de memória é eficaz na captação de informações visualizadas, sendo que estas são transportadas para a memória de longo prazo.

A compreensão leitora do gênero multimodal infográfico é consolidada por meio da identificação no texto de características típicas do mencionado gênero: orientação, espessura, linhas, cores, tamanho e forma (Ferreira, 2021). Diante disso, é perceptível que são esses atributos do infográfico que torna a leitura dinâmica e atrativa para o leitor. Nesse ínterim, é importante, ainda, ressaltar que, de acordo com Ferreira (2021), o nosso cérebro absorve de forma mais consistente aquilo visualizado em detrimento ao que é lido ou escutado. Destarte, a flexibilidade e hierarquização no processo de seleção de informações e retenção destas pelo nosso cérebro reforça a dinamicidade da leitura do gênero e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora.

Tendo em vista a abordagem da constituição do infográfico, passa-se, pois, a examinar como o supracitado gênero se estrutura, assim como ocorre o seu processo de interpretação. Salienta-se “que não há apenas a relação de ancoragem entre verbal e visual (Araripe, 2020). Diante disso, considera-se que as imagens, ícones e símbolos que constituem os infográficos complementam as informações expostas e não apenas reproduzem o que verbalmente está presente no texto. Outrossim, é valioso ressaltar que o gênero infográfico evidencia-se em uma disposição não linear (Araripe, 2020). A partir desse posicionamento, compreende-se que a configuração do infográfico permite uma leitura sob vários ângulos, ou seja, de baixo para cima, da esquerda para direita, entre outras possibilidades.

Ademais, é pertinente ressaltar que a propagação de textos multimodais em distintas esferas sociais demanda do leitor a competência para ler e compreender essas semioses (Araripe, 2020). Os aspectos aqui ilustrados levam ao entendimento de que a interpretação de um infográfico consiste em uma atividade de leitura complexa que envolve a linguagem verbal, a linguagem não verbal e a articulação destas e, além disso, o conhecimento prévio do leitor inerente aos aspectos sociais e culturais em que este se encontra situado.

Nessa ótica, Araripe (2020, p. 227) ressalta que a compreensão da infografia e do discurso do infográfico “deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão”. Nesse sentido, é pertinente ressaltar, conforme já mencionado nesse tópico, a relevância da adoção de estratégias de leitura eficazes que fomentem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de textos multimodais.

Em razão dos propósitos deste trabalho, se fazem necessárias a apresentação e a discussão inerente ao propósito comunicativo e suporte em que circula o gênero infográfico.

Nesse contexto, Ferreira (2021, p. 19) afirma que “O *infográfico* – cujo nome provém da expressão inglesa *information graphics* – é um recurso comumente empregado em jornais, revistas e mídias em geral para explicar certo assunto. Sua função é relatar histórias e fatos, além de apresentar dado”. Corroborando com a autora, o infográfico circula em suportes de grande alcance da sociedade, tornando-se, dessa forma, um gênero popularizado, por seu caráter acessível e inovador.

Ademais, esse gênero, conforme já foi ressaltado, é competente na transmissão de informações sistematizadas em distintas configurações, seja em forma de narrativas, exposição de dados estatísticos e demais conhecimentos organizados a partir de recursos verbais e não verbais. Ademais, “o infográfico é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas, impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos e trajetórias” (Ribeiro, 2016, p. 31). Tendo isso em vista, entende-se que são vários os campos em que circula o gênero infográfico, sendo útil na disseminação de informações de diversas naturezas. Além disso, é importante observar que o mencionado gênero, em algumas produções, é parte constituinte de outro gênero, diz-se, a título de exemplo, a reportagem.

3 GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE GÊNEROS MULTIMODAIS

Diversos são os desafios que a educação atual enfrenta para engajar os alunos em atividades pedagógicas viabilizadoras de um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para o educando. Dentre esses desafios, pode-se citar a desmotivação; o nível de compreensão leitora insatisfatório, a indisciplina, dentre outros. Nesse contexto, a gamificação apresenta-se como ferramenta envolvente, pois promove o engajamento dos discentes nas atividades.

Segundo Eugênio (2020, p. 79), gamificação é:

[...] é uma estratégia poderosa para aprender porque incentiva e envolve o aluno. Não há aprendizagem sem engajamento. Quando um aluno está envolvido em um determinado tópico, é mais provável que o aprendizado ocorra. Se o aluno não estiver envolvido, se não estiver prestando atenção, é improvável que aprenda algo.

Corroborando com o exposto, a gamificação promove a interação e o engajamento dos alunos. Diante disso, pode-se entender que quando o aluno está envolvido nas atividades, a aprendizagem consolida-se de forma eficaz. Nesse contexto, as estratégias gamificadas provocam a emoção nos alunos/jogadores. É com base nessas observações que a neurociência explica que o aluno tende a aprender de forma mais satisfatória quando se encontra emocionado.

Assim, pode-se entender que a gamificação é vista como o uso de estratégias e formatos

baseados em jogos, que tem o intuito de envolver os sujeitos em determinada atividade. Outrossim, esse método pode ser utilizado na promoção da aprendizagem e resolução de problemáticas (Alves, 2015). Corroborando com o exposto, pode-se afirmar que a gamificação não consiste na construção e aplicação de um jogo, porém, no uso de estratégias, formatos e linguagem baseada na mecânica dos jogos.

Ademais, ainda discorrendo sobre a concepção de gamificação (Alves, 2015, p. 6) define gamificação como “o uso de *design* de experiências digitais e mecânicas de jogos para motivar e engajar as pessoas para que elas atinjam seus objetivos”. Nesse cenário, a gamificação acontece tanto de forma digital quanto analógica. Tal concepção leva a compreensão que essa estratégia é útil no cumprimento de metas e objetivos, pois promove o engajamento dos indivíduos.

Sobre a concepção de jogo, Boller e Kapp (2018, p. 14) enfatizam que:

Jogo é uma atividade que possui: um objetivo; um desafio (ou desafios); regras que definem como o objetivo deverá ser alcançado; interatividade, seja com outros jogadores ou com o próprio ambiente do jogo (ou com ambos; e mecanismos de feedback, que ofereçam pistas claras sobre quão bem (ou mal) o jogador está se saindo. Um jogo resulta numa quantidade mensurável de resultados (você ganha ou perde; você atinge o alvo, ou algo assim) que, em geral, promovem uma reação emocional nos jogadores.

Os autores mencionados apresentam a concepção de jogo como uma atividade orquestrada que é constituída desde a definição de um objetivo até a recompensa adquirida pelos jogadores. É com base nessa sequência de elementos que se torna viável a gamificação de objetos do conhecimento. Outrossim, apreende-se que a trajetória do aluno/jogador por esse percurso acarreta a emoção e, conseqüentemente, a aprendizagem.

A gamificação não é cabível exclusivamente através do uso de tecnologia (Alves, 2015). Em concordância com o postulado da autora, pode-se afirmar que também é possível gamificar uma atividade educativa através de jogos analógicos. Nesse ínterim, os jogos estão presentes na sociedade e são objeto de estudo no que se refere ao desenvolvimento humano desde os primórdios da humanidade (Schelemmer, 2014 *apud* Piaget, 1964). Dado o exposto, entende-se o jogo enquanto ferramenta pedagógica eficaz para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, pois essa fomenta o desenvolvimento do indivíduo no que tange aos aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Diante disso, cabe ao professor escolher a melhor maneira de gamificar, adequando-se à realidade social e cognitiva das suas séries e turmas. Outrossim, é preciso considerar a estruturação da escola e os recursos pedagógicos disponíveis.

Ainda de acordo com Alves (2015, p. 2-3), o *Gamification*:

[...] não é uma solução única que vai resolver todos os seus problemas, mas com certeza é uma ferramenta que não pode faltar na sua “caixinha de ferramentas” profissional. Ele não elimina a necessidade de um diagnóstico de necessidades preciso, vinculado a um conjunto de indicadores que permitam a você medir os resultados do seu programa de treinamento. O que ele faz é ajudar você a alcançar os objetivos estabelecidos de forma engajadora, segura e divertida.

Comungando com a ideia da autora, a gamificação não é vista como uma ferramenta para resolução de problemas. Dito isto, entende-se que essa estratégia se apresenta como incremento para engajar os alunos nas atividades propostas. Portanto, a gamificação não exclui a carência de um planejamento pedagógico embasado na identificação de lacunas no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, o *gamification* de um objeto do conhecimento utiliza elementos de um game e, além disso, ponderações de games a fim de modificar o conteúdo no intuito de que este seja semelhante a um jogo (Alves, 2015).

Diante do exposto, passa-se, agora, a discorrer sobre os elementos que tornam a gamificação uma ferramenta eficaz e engajadora para viabilização de uma aprendizagem significativa. A utilização de jogos requer o delineamento de elementos. Em vista disso, estes estão inclusos nesta atividade, a partir da presença das seguintes etapas: dinâmica, mecânica e componentes (Alves, 2015). Segundo os autores, a etapa dinâmica é disciplinada por conceder a coerência e os padrões regulares à experiência. Nesse contexto, torna-se pertinente ressaltar os elementos constituintes da etapa supracitada: contrições; emoções; narrativa; progressão e relacionamentos (Alves, 2015). Nesse sentido, a coerência refere-se à padronização dos jogos de forma estratégica com o objetivo de estes fazerem sentido para o aluno no contexto educacional.

No que se refere à dinâmica dos jogos, as contrições são responsáveis por dificultarem o alcance do objetivo apresentado (Alves, 2015). O que se verifica, na verdade, é que este elemento é responsável pela aquisição de pensamentos estratégicos e criativos pelos jogadores. As emoções no ato de jogar envolvem sentimentos diversos, diz-se, a alegria ou a tristeza, sendo estes relacionados ao funcionamento ou não das estratégias adotadas e ao cumprimento ou não dos objetivos almejados. A narrativa nas atividades gamificadas possibilitam aos alunos/jogadores relacionarem o sentido da sua participação no jogo ao seu contexto (Alves, 2015). Em vista disso, entende-se que a dinâmica do jogo também é responsável pela aproximação do aluno com as suas vivências, sejam elas correlacionadas ou seu contexto educativo, sejam relacionadas ao seu contexto sociocultural.

Ademais, o elemento progressão concerne à oferta de instrumentos para que o

aluno/jogador observe se está avançando de uma fase e/ou nível para outro (Alves, 2018). Diante desse quadro, pode-se compreender que o acompanhamento do desenvolvimento da competência leitora, a partir de textos multimodais, pode ser regulado através da observação da progressão dos alunos no jogo, ou seja, no cumprimento de desafios que envolvem à leitura e aferição da compreensão leitora por meio de itens que têm como suporte o gênero textual/discursivo infográfico. O elemento relacionamento se fortalece no contexto da aprendizagem através da gamificação, a sociabilidade, ou seja, a interação entre os alunos e a cooperação entre estes em busca de alcançar os objetivos do jogo.

No que concerne ao elemento mecânica, este é responsável pela promoção da ação (Alves, 2018). Consoante os autores, os elementos envolvidos na mecânica são: desafios; sorte; cooperação e competição; feedback; aquisição de recursos; recompensas; transações; turnos e estados de vitória. Na etapa mecânica, os pontos mencionados “são os elementos que podem ser considerados “os verbos”, pois são eles que promovem a ação, que movimentam as coisas adiante” (Alves, 2018, p. 52). Sob essa perspectiva, pode-se entender que é por meio desses elementos que o agir do aluno/jogador torna-se fator determinante para o alcance do sucesso na atividade gamificada e, conseqüentemente, consolidação dos objetivos de aprendizagem do conteúdo inserido na dinâmica dos jogos.

Aprofundando a discussão, discorre-se sobre cada elemento inserido na etapa mecânica. Consideram-se desafios os objetivos estabelecidos a fim de serem alcançados pelos alunos para conquista da vitória (Alves, 2018). Por todas essas razões, vale mencionar que são os desafios que mobilizam os alunos/jogadores, engajando-os em tarefas que fomentam os seus desenvolvimentos cognitivo, afetivo e motor. Assim sendo, vale ressaltar que os objetivos e metas dos jogos que constituem a proposta de intervenção deste estudo estão correlacionados aos objetivos de aprendizagem das oficinas gamificadas.

Além disso, o elemento sorte associa-se à percepção da aleatoriedade observada pelo aluno/jogador em algum momento/fase do jogo (Alves, 2018). Diante disso, um exemplo elucidativo é o jogo de cartas que está correlacionado a sorte. Nesse ínterim, vale ressaltar que todos os elementos mencionados até aqui provocam a emoção, sendo o aluno instigado a participar das atividades propostas em sala de aula. Os elementos cooperação e competição favorecem a sociabilidade, a tolerância aos oponentes e o trabalho colaborativo. Em termos de desenvolvimento da competência leitora, através do fenômeno da multimodalidade, pode-se enfatizar que a cooperação possibilita a colaboração entre os alunos, ou seja, o aluno/jogador que for detentor de maior domínio de habilidades leitoras estimula e ajuda o aluno/jogador que apresenta mais dificuldades no decorrer da mediação da proposta de intervenção.

Para mais, a função do elemento *feedback* é essencial, pois é a partir deste que o aluno/jogador observa o seu progresso (Alves, 2018). Semelhante a esta formulação, é pertinente compreender que o professor mediador é uma figura fundamental neste processo, pois este, em tempo real, oferece aos participantes uma devolutiva sobre a consolidação ou não do objeto do conhecimento que está inserido na proposta de atividade gamificada. O elemento aquisição de recursos está relacionado à obtenção de recursos pelo aluno/jogador que pode ser adquirido no decorrer do jogo (Alves, 2018). Diante disso, vale ressaltar que o professor poderá premiar os alunos/jogadores a partir da obtenção de êxito durante o jogo. Deste modo, é pertinente enfatizar que essa estratégia engaja o aluno nas atividades propostas e este, por sua vez, participa ativamente do processo, possibilitando, desta forma, a aprendizagem dos conteúdos.

Outrossim, o elemento recompensas está associado a benefícios que os alunos/jogadores poderão ganhar durante a partida. Diante do exposto, diz-se, vidas e/ou direito de jogar novamente. O elemento transações relaciona-se com sistemas gamificados de maior complexidade. A título de exemplificação, pode-se apresentar: as compras; vendas e trocas. O elemento turnos está associado à alternância dos alunos/jogadores na partida. Por fim, o elemento estado de vitória pode caracterizar-se de distintas formas, seja pelo número de pontos adquiridos, seja por conquista de territórios, entre outros (Alves, 2018). De todo o exposto, é preciso considerar que, para a criação de um sistema gamificado, faz-se necessário refletir sobre quais elementos adequam-se aos objetivos de aprendizagem que se pretende atingir.

O elemento componente, por sua vez, engloba as formas peculiares de executar o que a dinâmica e a mecânica representam (Alves, 2018). Os autores citados preconizam os subsequentes elementos: realizações; avatares; badges; boss; coleções; combate; desbloqueio de conteúdos; doar; placar; níveis; pontos; investigação ou exploração; gráfico social e bens virtuais (Alves, 2018).

Aprofundando a discussão, discorre-se sobre cada um desses elementos inerentes à etapa componentes. O elemento realização está relacionado à recompensa adquirida pelo aluno/jogador ao conseguir cumprir um determinado desafio. Nos jogos digitais, há a possibilidade da criação de avatares para representar, visualmente, os alunos/jogadores, representar o seu personagem ou ainda a função do jogador no sistema gamificado. O elemento badges concerne à representação simbólica de resultados e metas alcançadas pelos jogadores. Já o elemento boss correlaciona-se ao lançamento de um grande desafio ou batalha muito difícil a ser superada pelos jogadores para que estes consigam avançar de nível e/ou fase. O elemento coleções concerne a aquisição de objetos e/ou coisas ao longo da partida que o ajudarão a

cumprir uma meta estipulada nas regras do próprio jogo (Alves, 2018).

Além disso, ainda se referindo às etapas componentes, tem-se o elemento combate, conforme o próprio vocábulo o define, este concerne a uma luta que deve ser travada pelos jogadores. O elemento desbloqueio de conteúdos refere-se à liberação de conteúdo ou desafios, ou seja, este diz respeito a uma atividade que deve ser executada pelos jogadores para que se possa ter acesso aos conteúdos que serão liberados pelo sistema gamificado. Ademais, o elemento doação, também chamado de altruísmo, permite ao jogador permanecer engajado na partida. Já o elemento placar pode ser considerado o mais conhecido e utilizado nas atividades gamificadas, este se caracteriza por ranquear o desempenho dos alunos/jogadores apresentando a posição em que cada equipe se encontra situada. O elemento nível está associado aos distintos graus de dificuldade do jogo que, no decorrer da partida, serão apresentados aos jogadores (Alves, 2018). Caso interessante é observar que este último elemento apresentado favorece ao professor acompanhar a progressão das aprendizagens que estão intercaladas ao jogo.

Outrossim, ainda no que concerne às etapas componentes, tem-se o elemento pontos que se refere à contagem e ao acúmulo de pontos durante a partida (Alves, 2018). Conforme já ressaltado na apresentação de outro elemento, este também é muito comum nas atividades gamificadas. O elemento investigação ou exploração compreende o alcance de metas implícitas no jogo (Alves, 2018). Pode-se observar que este elemento é mais comum em um sistema gamificado mais complexo que reque a mobilização por parte dos alunos/jogadores de pensamentos estratégicos para alcançar os objetivos propostos pelo jogo.

O elemento gráfico social diz respeito à relação entre jogo e o contexto social do jogador (Alves, 2018). A partir dessa perspectiva, torna-se essencial, como já foi observado, a inserção nas atividades gamificadas de aspectos da cultura e meio social do aluno/jogador, pois a partir disso a atividade reveste-se de significado para o educando. Por fim, o elemento bens virtuais corresponde a objetos/coisas virtuais que os alunos jogadores estão predispostos a pagar (Alves, 2018). Em razão dos propósitos desse elemento, pode-se observar que este é mais comum em sistemas gamificados virtuais.

A partir das concepções apresentadas, é pertinente ressaltar que várias são as possibilidades de elementos que estão agrupados em cada divisão (Dinâmica, mecânica e componentes), sugerida por Werbach e Hunter (2012). Conclui-se que pensar nos elementos que serão inseridos no jogo, seja ele analógico ou digital, é fundamental para criar-se uma conexão com os objetos de aprendizagem para que a proposição de atividade seja significativa para o educando. Ademais, é essencial que o conteúdo mediado através dos elementos de cada etapa da gamificação faça sentido para o aluno no que concerne à relação com os contextos

cultural e social em que os educandos estão inseridos.

É importante enfatizar que a aprendizagem, na generalidade, é gerada a partir de estímulos externos recebidos pelo sujeito, em que este se porta, ativamente, perante o objeto do conhecimento (Schlemmer, 2014). Para justificar esse postulado, pode-se dizer que a mera exposição conteudista é ineficiente, quando se enxerga o homem enquanto ser dependente de estímulos que podem ser encontrados no ambiente através da interação entre sujeitos. Assim, entendemos que a gamificação é uma metodologia que viabiliza o agir do educando sobre o conteúdo. A partir da interação entre sujeito, objeto do conhecimento e mediador o processo de ensino e aprendizagem acontecerá de forma mais profícua a retenção de conhecimentos.

A Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal (TCAM), proposta por Mayer (2001), “parte da premissa de que estudantes aprendem melhor a partir de uma explanação quando esta é apresentada em palavras e em imagens do que apenas em palavras” (Dionísio *et al.*, 2013, p. 34). Essa teoria justifica a escolha do gênero multimodal infográfico como eficaz no desenvolvimento da compreensão leitora. Segundo Vasconcelos e Dionísio (2013, p. 55):

Para explicar as bases de sua teoria, Mayer trabalha com dados referentes à identificação de: (i) dois canais para processamento de informações (verbal e visual); (ii) tipos de memória envolvidos na situação de aprendizagem (sensorial de trabalho e de longo prazo); (iii) pensamento ativo dos estudantes por meio dos processos cognitivos (seleção, organização e integração) na situação de aprendizagem.

A teoria cognitiva da aprendizagem multimodal objetiva entender como os indivíduos aprendem. Essa teoria postula que eles aprendem de maneira significativa, quando a informação é repassada por meio das linguagens verbal e não verbal (Vasconcelos; Dionísio, 2013). Dado o exposto, de acordo com essa teoria, a ativação simultânea dos dois canais de processamento de informação (o verbal e o visual) possibilita aos indivíduos a retenção dos conhecimentos, caso ativado somente o canal verbal, o mesmo não aconteceria. Nesse contexto, essa teoria também justifica a escolha da multimodalidade como fenômeno fomentador do desenvolvimento da compreensão leitora.

Com relação ao ensino de gêneros textuais/discursivos multimodais, de acordo com os PCN, a linguagem é estruturada a partir da inserção de semioses que se constroem e se reconstroem individual ou coletivamente (Brasil, 1998). Diante disso, pode-se assimilar que esse documento ressalta a relevância do trabalho em sala de aula com a multiplicidade de linguagens e semioses que balizam determinados gêneros textuais/discursivos. Assim sendo, tudo isso contribui para um ensino de Língua Portuguesa em que é exposta ao aluno a diversidade textual que circula em diferentes práticas sociais de uso da língua.

A leitura no enquadramento da BNCC é vista sob uma ótica mais genérica, pois essa

atividade não somente se refere ao texto escrito e oral, mas também aos textos constituídos por outras linguagens. Sendo assim, tome-se como exemplo elementar os seguintes gêneros: (Imagens estáticas – foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama; (imagens em movimento – filmes, vídeos e outros) (Brasil, 2017). Diante disso, compreende-se que a leitura multimodal ganhou um espaço central nesse documento, ao passo que esse orienta a implementação nos currículos das escolas de educação básica do eixo análise linguística/semiótica.

Sobre o multiculturalismo, a BNCC (Brasil, 2017, p. 70) destaca que:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Em vista disso, esse documento normativo enfatiza a valorização da diversidade cultural. Assim sendo, as culturas populares nas suas variadas manifestações estão fortemente evidenciadas. A título de ilustração, pode-se citar o *Hip-hop*, o cordel, a literatura marginal e, sobretudo, a cultura midiática. Estas são entendidas como ocorrências em que permeiam diversas linguagens; por essas razões, os multiletramentos estão presentes nesse documento, desdobrando-se em diversas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos de escolarização da Educação Básica.

A partir disso, vale analisar as competências da BNCC (Brasil, 2017) que abordam os multiletramentos no Ensino Fundamental. No que se refere à competência 03, da área de Linguagens, é apresentada a seguinte proposta:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 65).

Validando o documento mencionado, entende-se que a competência apresentada enfatiza a pertinência da abordagem dos diversos tipos de linguagem (verbal, não verbal, visual, corporal, visual e digital), na construção de enunciados relevantes para o processo de interação. Diante disso, pode-se afirmar que a partir do trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, pautado nas diversas linguagens e semioses, será formado um sujeito preparado para dialogar em sociedade, resolver conflitos e apto a cooperar com os seus pares.

O componente Língua Portuguesa inclui práticas de leitura e escrita que circulam nas

mídias presentes na cultura digital. Nesse contexto, a BNCC busca contemplar as diferentes linguagens e os diversificados letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de produção coletiva do conhecimento até aqueles que envolvem hipertextos (Brasil, 2017). Sendo assim, dentro dessa visão de discursos, a abordagem da multimodalidade é fundamental na formação de um leitor proficiente que saiba interagir de maneira crítica e autônoma nos subsequentes campos de atuação propostos no mencionado documento normativo: jornalístico/midiático; artístico-literário; vida pública e práticas de estudo e pesquisa.

No que se refere ao ensino de gêneros discursivos multimodais, Vasconcelos e Dionísio (2013) reforçam que o ato de criar relações entre as linguagens verbais e visuais possibilita aos educandos um melhor aprofundamento dos conteúdos. É evidente, entretanto, que se a informação lhes fosse repassada exclusivamente por meio de palavras ou apenas através de textos imagéticos, a aprendizagem não aconteceria da mesma forma. Corroborando com os autores, é pertinente ressaltar a importância de o professor planejar as aulas de leitura a partir de textos multimodais (gráficos, infográficos, inforreportagens, charges, cartuns, dentre outros), pois, conforme o exposto, mediante atividades elaboradas com textos multimodais, acontece de maneira satisfatória a retenção de conhecimentos. Para justificar o posicionamento anteriormente exposto, apresenta-se a TCAM, como uma teoria asseguradora do desenvolvimento cognitivo dos alunos a partir de atividades multimodais.

Todas as reflexões aqui apresentadas, a começar do embasamento nos documentos oficiais parametrizadores de níveis nacional e estadual, sinalizam para a importância de o professor adotar práticas pedagógicas para as aulas de Língua Portuguesa que fomentem o acesso do aluno aos multiletramentos. De todo o exposto, pode-se compreender que desde a promulgação dos PCN (BRASIL, 1998) já se evidenciava o direcionamento para um ensino pautado nas múltiplas linguagens. É evidente, portanto, que os gêneros textuais/discursivos constituídos por várias linguagens que circulam na cultura digital são mais realçados a partir da elaboração e publicação da BNCC (Brasil, 2017) e DCRC (Ceará, 2019).

Ademais, é pertinente ressaltar que é essencial para o professor, ao abordar qualquer texto na aula de leitura, dominar o gênero, suporte e esfera de circulação (Cani; Coscarelli, 2016). Nesse contexto, corroborando com as autoras, pode-se compreender que o professor está em constante formação continuada, mantendo-se atualizado sobre os novos gêneros que surgem, assim como de suas práticas de ensino inovadoras, é fundamental para que suas práticas na aula de Língua Portuguesa façam sentido e sejam significativas para o aluno. Diante do exposto, a variedade de textos que circulam na atual conjuntura requer do leitor, seja ele professor ou aluno, uma (trans)formação para o tratamento dos objetos de conhecimento

inerentes à semiótica⁸, em sala de aula (Cani; Coscarelli, 2016).

Outrossim, no que se refere às práticas de ensino de gênero textuais/discursivos multimodais, é preciso considerar que a elaboração de instrumentos didáticos que estejam situados nas práticas e nas vivências dos educandos poderia subsidiar o docente a executar um trabalho direcionado para os multiletramentos (Cani; Coscarelli, 2016). Diante disso, propõe-se que o professor na aula de Língua Portuguesa se apoie no texto e, na oportunidade, promova discussões junto aos alunos a partir da exploração dos recursos constitutivos do gênero textual/discursivo: disposição do texto no suporte; cores; tamanho de letras, imagens estáticas ou em movimento; sons, dentre outros recursos (Cani; Coscarelli, 2016). Tudo isso contribui para que a aula de Língua materna se torne atrativa e dinâmica, aproximando o aluno de eventos de leitura e produção textual que ele vivencia fora da escola.

Passa-se, pois, a examinar as relações entre a gamificação e a multimodalidade enquanto fenômeno e objeto de ensino. De acordo com Schlemmer (2014, p. 88):

A criação de jogos analógicos, digitais e híbridos; a construção de narrativas interativas; bem como a gamificação, num contexto que envolve o hibridismo e a multimodalidade, incluindo dispositivos móveis, geolocalização, realidade misturada, realidade aumentada, webconferência, Ambiente Virtual de Aprendizagem, mídias sociais, dentre outras. Essa exploração, experimentação e vivências dos estudantes provocam a produção de sentidos, a significação, portanto a aprendizagem necessária ao desenvolvimento das competências.

Corroborando com a autora, pode-se enfatizar que a gamificação, quando aliada à multimodalidade, apresenta-se como estratégia que gera sentido e significação para o educando nas atividades das quais participa. O que se verifica, na verdade, é que os jogos, sejam eles analógicos ou digitais, possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades. Poder-se-ia justificar, então, que os jogos construídos tendo como base a multimodalidade, quando utilizados na aula de leitura, são eficazes para o desenvolvimento da compreensão leitora.

No que tange às contribuições dos jogos e da gamificação para o ensino da compreensão leitora, é preciso considerar que este estudo tem como objeto a compreensão leitora a partir do gênero textual/discursivo multimodal infográfico por proposições didáticas gamificadas. Nesse contexto, um exemplo elucidativo é que “uma forma simples de tornar o aprendizado mais divertido é acrescentar uma “camada” de jogo a um conteúdo já existente, inserindo elementos como o futebol, em que o jogador marca gols” (Alves, 2015, p. 63). Revalidando a opinião da autora, pode-se dizer que quando ocorre a implementação de jogos no espaço escolar, ocorre o

⁸ Esse termo se refere a uma abordagem que investiga práticas humanas de “fazer significar” em circunstâncias sociais e culturais específicas, tentando explicar a criação de significados a partir da prática social.

envolvimento dos alunos nas atividades propostas e, conseqüentemente, a melhora da aprendizagem destes.

Pelo retrospecto feito, entrever-se que as formações inicial e continuada de professores são um pilar fundamental para a adoção de estratégias metodológicas engajadoras. Por vezes, o desconhecimento de recursos didáticos limita os docentes a práticas exaustivas de transmissão de conteúdos. É evidente, contudo, que o processo formativo, quando alicerçado a partir da necessidade do atendimento das demandas sociais vigentes, inclui práticas que promovem a participação ativa dos educandos nas atividades. Diante desse cenário, entende-se que a gamificação deve ser vista como um estímulo às formações inicial e continuada dos docentes, pois essa prática está conectada com as demandas dos jovens dessa geração (Nunes, 2022). Partindo dessa constatação, é pertinente ressaltar que a reflexão sobre a prática docente deve se tornar constante no contexto educacional, pois é a partir dessa ação que são identificadas lacunas e, posteriormente, encontradas soluções para problemáticas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, não há dúvidas de que novas estratégias devem ser pensadas e executadas de modo que o aluno/a seja instigado/a a participar ativamente das aulas de Língua Portuguesa. Diante desse quadro, a gamificação foi apresentada e discutida, neste capítulo, como um critério propositivo que ajuda o docente a conduzir de forma atrativa e lúdica o processo de ensino-aprendizagem do referido componente curricular. Sob esse enfoque, torna-se adequado ressaltar que, a partir da legitimação de uma estratégia assertiva pelo professor, a aula transforma-se em um grande evento de interação, construção e reconstrução de aprendizagens significativas que contribuirão para a formação de um cidadão ativo capaz de intervir de forma crítica e reflexiva na sociedade em que se encontra inserido.

4 UM OLHAR INVESTIGATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa, desde o reconhecimento do lócus e sua descrição até as ações de coleta de dados e mediação da proposta de intervenção, as oficinas gamificadas com textos multimodais. Vale ressaltar que este estudo foi conduzido segundo as diretrizes elencadas pelo Conselho Nacional de Saúde (resolução 466/12), para estudo com seres humanos. A coleta de dados iniciou-se a partir da deliberação do parecer Nº 5.839.109 e CAAE 65991522.3.0000.5182 emitido CEP/HUAC/UFCG e autorização da instituição. Dado o exposto, a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados aconteceu após a instituição escolar assinar o Termo de anuência e os participantes assinarem os seguintes documentos: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e b) Termo de Assentimento.

4.1 A ABORDAGEM INTERPRETATIVISTA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR PESQUISADOR

Este tópico contemplará a abordagem interpretativista, identidade docente e suas relações com o objeto de estudo desta pesquisa. O olhar investigativo para as situações e comportamentos que permeiam a sala de aula são fatores pertinentes que contribuem para a formulação do pensamento crítico sobre o objeto a ser investigado. Além disso, ressalta-se, ainda neste tópico, a identidade e a importância do professor pesquisador enquanto agente formador de cidadãos e transformador de realidades.

Tornar-se professor pesquisador não é um utopia e sim uma necessidade inerente ao atendimento das demandas educacionais emergentes. “É desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10). Dado o exposto, a produção de conhecimento científico torna-se imprescindível na área educacional, tendo em vista as constantes transformações nesse campo e, além disso, o surgimento frequente de novas demandas educacionais a serem supridas que estão diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas 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. Vai

também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com o exposto, a pesquisa científica, quando associada à prática docente, promove a reflexão sobre o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a formação continuada do professor e o aperfeiçoamento profissional são consequências dessa atitude que reflete significativamente no entendimento de como acontece de forma eficaz o processo de ensino-aprendizagem na escola, mediação de conteúdos e interação com os discentes. Diante disso, pode-se enfatizar que a pesquisa é um meio de (trans)formação docente no que concerne à (re)construção de saberes e desenvolvimento de um olhar crítico e perscrutador do professor para o seu campo de atuação.

É válido ressaltar que “a pesquisa em sala de aula provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10). Corroborando com o exposto, o caráter interpretativista da pesquisa científica requer do professor pesquisador um olhar observador e perscrutador frente às questões que estão inseridas no cotidiano da sala de aula para que seja possível a adoção de uma postura crítica e compreensiva diante do objeto pesquisado. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), as instituições de ensino e particularmente as salas de aula, evidenciaram ser espaços primordiais para a execução de pesquisa qualitativa, que se constitui fundamentada no interpretativismo. Desse modo, a sala de aula é vista como espaço propício para execução desse tipo de pesquisa, pois esta busca entender de maneira subjetiva o comportamento, os fenômenos, os acontecimentos e a evolução dos elementos inseridos no *locus* da pesquisa. Consoante a autora:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 35).

Em concordância com a autora, pode-se apontar que a investigação qualitativa em sala de aula permite ao professor pesquisador adquirir a acuidade dos fatores que estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. A partir do uso de registros que viabilizam a organização de cada acontecimento será possível a realização de reflexões inerentes à prática pedagógica docente que possibilita o replanejamento das aulas e a ressignificação do ato de ensinar considerando os avanços e retrocessos observados.

“É tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, sendo o contexto por excelência para a

aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). Em vista disso, pode-se inferir que a pesquisa qualitativa proporciona o entendimento pelo professor dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos discentes. Ademais, é possível observar, refletir e interpretar como acontecem as relações sociais entre os discentes no ambiente escolar. Em suma, é válido ressaltar que o tipo de pesquisa supracitado é essencial para o aperfeiçoamento teórico e para a formação continuada de professores.

Esta pesquisa de campo categoriza-se como quanti-qualitativa, especificando-se como interpretativista de caráter interventivo, pois se deu a aplicação do diagnóstico inicial (questionário 01), seguido da tabulação e análise de dados. Na sequência, foi mediada pelo professor pesquisador a proposta de intervenção, ou seja, as oficinas gamificadas com textos multimodais e, por fim, aconteceu a aplicação do diagnóstico final (questionário 02), seguida da tabulação e análise de dados. Outrossim, para evidenciar a abordagem qualitativa deste estudo, pode-se mencionar que ocorreu a observação do desenvolvimento dos alunos/as e suas peculiaridades com vistas à compreensão do comportamento e discussões mediadas pelo professor durante a aplicação das oficinas gamificadas sobre infografia.

Ademais, este estudo também se categoriza como qualitativo, pois a investigação foi realizada e os dados foram coletados e interpretados categoricamente sob a ótica do pesquisador a partir das observações *in loco*. De igual modo, este estudo caracteriza-se como interpretativista, pois adota uma abordagem analítica na perspectiva de compreender as especificidades dos sujeitos colaboradores no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, este trabalho apresenta-se como interventivo, pois através da mediação de oficinas gamificadas com textos multimodais, buscou-se intervir diante da problemática do *deficit* em compreensão leitora, no intuito de solucionar ou mitigar esta lacuna presente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar).

4.2 PLANEJAR É PRECISO

Segundo Gil (2010), a pesquisa-ação tem a finalidade de solucionar problemas práticos que estejam inseridos em determinado contexto. Sem o objetivo de resolver problemáticas, esse tipo de pesquisa não teria significado, já que seria difícil conseguir a colaboração dos sujeitos interessados. Corroborando com o autor, a pesquisa-ação caracteriza-se como interventiva, pois, diante de um problema identificado que esteja afetando certo contexto, seja social ou educacional, pretende buscar a prática de medidas exequíveis a fim de solucionar tal

problemática.

Gil (2010, p. 154-155) afirma que:

A pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um plano ou projeto que indique: a) quais os objetivos que se pretende atingir; b) a população a ser beneficiada; c) a natureza da relação da população com as instituições que serão afetadas; d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação; e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões e f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

Em vista disso, esta pesquisa foi realizada a partir da construção prévia de um plano de ação constituído pelos tópicos mencionados pelo autor, desde a definição dos objetivos ao controle dos processos de avaliação e resultados obtidos. Dessa forma, o professor pesquisador teve em mãos a previsão das atividades que serão realizadas *In loco*, sendo possível, quando necessária, a adaptação e o replanejamento das atividades planejadas, caso venham surgir eventos imprevisíveis durante a coleta de dados. Diante disso, o caráter flexível da pesquisa-ação possibilita o distanciamento da rigidez tanto temporal quanto das atividades interventivas mediadas em sala de aula.

Este estudo adotou a pesquisa-ação de caráter interventivo como tipo de pesquisa, pois a intenção do professor pesquisador é intervir por meio de ações planejadas em que foi considerada as dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 9º ano do EF (Anos Finais) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaina Fernandes Gonçalves.

De acordo com Gil (2010, p. 151):

O planejamento da pesquisa-ação difere significativamente dos outros tipos de pesquisa já considerados. Não apenas em virtude de sua flexibilidade, mas, sobretudo, porque, além dos aspectos referentes à pesquisa propriamente dita, envolve também a ação dos pesquisadores e dos grupos interessados, o que ocorre nos mais diversos momentos da pesquisa. Daí por que se torna difícil apresentar seu planejamento com base em fases ordenadas temporalmente.

Desse modo, é válido ressaltar o caráter flexível da pesquisa-ação, pois as fases poderão ser alteradas em decorrências de possíveis imprevistos que venham acontecer no *locus* da pesquisa e/ou com os sujeitos colaboradores. Portanto, pode-se enfatizar a dificuldade do pesquisador em estabelecer suas fases ordem em ordem cronológica fixa.

O planejamento das ações, de acordo com Thiollent (2011), configura-se a partir das seguintes etapas: fase diagnóstica, que objetiva favorecer o conhecimento da realidade pesquisada dos participantes e as dificuldades de aprendizagem no que se refere à compreensão leitora.

A segunda, o planejamento da ação, partiu da avaliação e análise dos dados coletados nas duas avaliações diagnósticas. Essa fase correspondeu tanto à leitura de bases teóricas para embasamento quanto para a laboração das oficinas multimodais gamificadas, considerando as lacunas identificadas no que concerne à compreensão leitora.

A execução das ações, que ocorrerá a partir da realização de oficinas gamificadas contemplando o gênero infográfico, seguida de discussões sobre as temáticas abordadas nesse gênero e a aferição da compreensão leitora a partir da realização de discussões e levantamento de questionamentos.

A avaliação dos resultados coletados se dará a partir da observação durante a socialização das leituras interpretativas de infográficos realizadas pelos alunos; aplicação do questionário final e categorização dos resultados coletados em distintos padrões de desempenho (muito crítico, crítico, intermediário e adequado) e via autoavaliação. Vale ressaltar que os padrões de desempenho mencionados seguiram os critérios de classificação da avaliação em larga escala aplicada no estado do Ceará, o SPAECE.

A primeira fase, a avaliação diagnóstica, foi aplicada no dia 27/02/2022 para 13 alunos/as do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), no intuito de aferir o nível de compreensão leitora. Essa avaliação foi constituída por 12 itens, sendo 11 objetivos e um 01 subjetivo/discursivo.

Todos os itens que constituíram essas avaliações tiveram como suporte gêneros textuais/discursivos multimodais, no intuito de aferir também a capacidade de o aluno ler imagens e relacioná-las ao texto verbal. A partir dos resultados coletados, os alunos foram agrupados por padrão de desempenho, sendo os seguintes: muito crítico; crítico; intermediário e adequado. Esses agrupamentos viabilizarão o acompanhamento da progressão das aprendizagens no decorrer da aplicação da proposta de intervenção, auxiliando, desta forma, na interpretação dos dados coletados e das peculiaridades dos sujeitos colaboradores.

O planejamento das ações deu-se a partir do suporte teórico apresentado pelos autores acima mencionados; construção da avaliação diagnóstica inicial (questionário 01); planejamento de 03 oficinas gamificadas com textos multimodais gamificadas e avaliação diagnóstica final (questionário 02). As oficinas gamificadas com textos multimodais foram elaboradas considerando a perspectiva dialógica em que esta acontece na prática a partir da interação constante entre alunos e professor pesquisador; levantamento do conhecimento prévio dos alunos; uso de textos para leitura e apreciação e jogos analógicos. A título de esclarecimento, vale ressaltar que, no subtópico “Proposta de intervenção: a mediação das oficinas gamificadas com textos multimodais”, encontra-se na íntegra o passo a passo destas

oficinas.

4.3 POR ONDE TRILHAR? COM QUEM?

O *lócus* em que essa pesquisa aconteceu foi a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar) e os sujeitos colaboradores foram 13 alunos/as do 9º ano, turma “única”, turno tarde da referida Instituição Educacional.

No que se refere à caracterização dos sujeitos colaboradores, estes serão apresentados dando ênfase aos seguintes aspectos: faixa etária, localidade em que residem e contexto socioeconômico. É válido ressaltar que a menção aos aspectos tanto do espaço da pesquisa quanto dos sujeitos colaboradores ajuda o professor pesquisador a compreender, durante a observação *in loco*, determinados comportamentos e atitudes destes durante a coleta de dados.

4.3.1 A escola: espaço de (re)construção de conhecimentos

De acordo com Kleiman (2004), a escola é considerada uma agência de letramento em que o aluno, enquanto sujeito aprendiz, reproduz fora dos seus muros habilidades de leitura e escrita adquiridas neste espaço de ensino-aprendizagem. Corroborando com a autora, cabe refletir sobre a função da escola enquanto instituição promotora do envolvimento dos educandos em situações de uso da língua, seja escrita ou oral e que esteja em conexão com as demandas sociais que emergem fora da instituição e que requerem dos discentes o desenvolvimento de habilidades primordiais para esse fim.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), após a preparação inicial na qual o pesquisador já presumiu com exatidão o seu objeto de estudo, ele precisará acatar algumas deliberações práticas para encaminhar o seu trabalho. É relevante aludir que é primordial a concordância do gestor escolar que lhe dará acesso ao local em que será realizada a pesquisa. Em face do exposto, foi elaborado pelo professor pesquisador o Termo de Anuência institucional através do qual a Gestora Administrativa da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar) autorizou a realização da pesquisa no citado estabelecimento educacional.

A Escola referida, *lócus* desta pesquisa, encontra-se localizada no Conjunto Lindalva, Bairro Poço, S/N, município de Campos Sales – Ceará. Bairro este considerado periférico devido a perceptível vulnerabilidade social em que seus moradores encontram-se expostos. Assim, a escolha desse espaço para realização do presente estudo está relacionada a minha

atuação enquanto docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no supracitado estabelecimento de ensino há dois anos. Além disso, outro fator motivacional foi a identificação da necessidade de uma intervenção pedagógica que venha contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º ano.

Figura 01 – Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

O reconhecimento do *lócus* da pesquisa é fundamental, pois é a partir desse momento que o professor pesquisador apreende suas impressões iniciais sobre o campo de investigação, sendo importante ressaltar que os elementos presentes neste, como espaço físico e social, contribuem para o processo de interpretação e discussão dos dados coletados.

Consoante Gil (2010, p. 152):

A fase exploratória da pesquisa-ação objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa. Enquanto na pesquisa clássica a fase exploratória costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida. Isso implica o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e, sobretudo, a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa. sobretudo,

Corroborando com o exposto, cabe afirmar que é tarefa do pesquisador fazer o reconhecimento do *lócus* da pesquisa e observar suas características físicas. A EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves é constituída por um amplo espaço para recreação e outras atividades pedagógicas. À vista disso, é relevante apresentar os seguintes ambientes: 01 pátio; 01 banheiro masculino; 01 banheiro feminino; 01 banheiro para professores/funcionários; 01 cantina; 01 depósito de merenda escolar; 01 sala da direção/coordenação; 01 almoxarifado; 01 sala para AEE; 01 sala dos professores/biblioteca; 06 salas de aula e 01 ginásio poliesportivo.

A escola conta com um ambiente limpo e organizado, características que contribuem significativamente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

4.3.2 Sujeitos colaboradores

Os sujeitos colaboradores são 13 discentes regularmente matriculados no 9º ano, turma “única” da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar). As razões que instigaram a escolha do mencionada ano são as seguintes: ser uma série submetida às avaliações externas em larga escala SPAECE e SAEB ao final do ano letivo de 2023; o ingresso no Ensino Médio acontecer no ano seguinte e, principalmente, as lacunas e dificuldades identificadas no que tange à competência leitora dos discentes, situação observada quando lecionei a disciplina de Língua Portuguesa, em 2022, ano letivo em que essa turma estava cursando o 8º ano.

Esta turma é composta por 13 discentes, sendo que são 08 educandos são do sexo masculino e 05 do sexo feminino, estes são representados por letras do alfabeto. Todos residem no bairro em que a escola está localizada, morando nas mediações do estabelecimento educacional. O bairro é considerado periférico, fator este que implica as condições socioeconômicas dos educandos, tornando-os mais vulneráveis, marginalizados e excluídos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), entende-se por agentes letradores, professores que fazem a mediação das atividades de leitura de maneira facilitadora de modo que os alunos se tornem leitores proficientes. Perante o exposto, é oportuno investigar se o docente da turma estudada tem o entendimento de que o desenvolvimento da competência leitora é uma responsabilidade de todos os professores e não somente do professor de Língua Portuguesa.

4.4 TRILHANDO UM ITINERÁRIO HEURÍSTICO: A COMPETÊNCIA LEITORA E SUAS INTERFACES

Este subtópico aborda os métodos utilizados na coleta de dados. Este está dividido nos subsequentes subtópicos: um olhar perscrutador *in loco*; há palavras que o vento não leva; diagnose inicial e final em competência leitora e a mediação das oficinas multimodais gamificadas. A presente pesquisa utilizou para coleta de dados o instrumento questionário. No que concerne à mediação da proposta de intervenção *in loco* foi utilizada a técnica da observação a fim de compreender o comportamento e subjetividades dos sujeitos colaboradores.

Em relação à coleta de dados *in loco*, Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) afirma que:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

Durante a coleta de dados, o pesquisador adotou uma postura flexível, pois o entendimento e tolerância às atitudes, história de vida e ideologias dos sujeitos colaboradores são fatores pertinentes para o sucesso da investigação. Outrossim, nesse momento, o pesquisador também considerou as suas formas de interpretação, ou seja, não se pode, enquanto professor pesquisador, eliminar o conhecimento de mundo que adquirimos, assim como a experiência docente adquirida. Em vista disso, os princípios mencionados são condicionantes para construção da interpretação *in loco*.

No que concerne à permanência do pesquisador em campo, os teóricos Lüdke e André (1986, p. 51) afirmam que:

É evidente que um longo período de permanência em campo, como em geral ocorre nos estudos antropológicos e sociológicos, que se estendem por anos a fio, aumenta a possibilidade de inferências, interpretações e conclusões acuradas, pois há tempo para corrigir falsas interpretações, rever o rumo das interferências e reorientar os focos de atenção.

Esta pesquisa foi desenvolvida no período de 02/01 a 31/03 de 2023, podendo alterar caso venham surgir eventos imprevisíveis e correção de interpretação equivocadas. Em face do exposto, a maleabilidade da pesquisa-ação permite ao pesquisador fazer a correção de percursos quando necessário e, assim, reorganizar os seus enfoques de observação.

4.4.1 Um olhar perscrutador *in loco*

De acordo com Gil (2010), a observação participante constitui-se na participação autêntica do pesquisador na coletividade, organização do grupo em que é executado o estudo. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Em vista disso, esta pesquisa adotou também a observação participante, pois os discentes do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar) participaram de oficinas multimodais gamificadas, tendo o professor pesquisador como mediador. Nessa situação, este observou e registrou a participação e evolução dos educandos no decorrer da mediação dessas atividades interventivas.

Segundo Lüdke e André (1986), planejar a observação denota definir com anterioridade “o quê” e o “como” observar. A primeira atividade, pois, no preparo das observações é a limitação do objeto de pesquisa. Assim sendo, definindo-se evidentemente a base da investigação e sua apresentação espaço-temporal, ficam compreensíveis como os aspectos da problemática investigada serão envolvidos pela observação. Respalhando-se nos autores mencionados, é apropriada a afirmação de que o planejamento da observação é um fator essencial para a aplicação desse método *in loco* a partir da delimitação de etapas pré-definidas. Nesse caso, o pesquisador adequou-se às singularidades dos sujeitos e, além disso, obteve uma melhor visão do objeto de estudo.

Ainda no que tange à observação na abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Nesse ínterim, durante o desdobramento das atividades interventivas mediadas em sala de aula, a técnica da observação possibilitou a aproximação entre professor, pesquisador e sujeitos colaboradores. Sendo assim, viabilizou-se o acesso ao conhecimento de aspectos culturais; ideológicos; história de vida; aptidões; focos de atenção e predileções dos alunos do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves. Posto isso, o olhar perscrutador adotado pelo pesquisador, durante a observação, o ajudará na formulação de posicionamentos crítico-interpretativista referente à compreensão sobre o processo de desenvolvimento da competência leitora fomentado a partir das oficinas multimodais gamificadas.

4.4.2 Há palavras que o vento não leva

Segundo Madalena Freire (1996), o registrar de sua reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem. Destarte, o ato de registrar é muito importante para o aprofundamento dos aspectos envolvidos no objeto de pesquisa. Ele nos ajuda a fazer reflexões e encontrar soluções que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa-ação.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 32):

A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação

e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais.

A escolha da forma de registrar os dados varia de acordo com o objeto a ser pesquisado e as intenções do professor pesquisador. Sob esse viés, para o registro dos dados coletados, esta pesquisa utilizou também o diário de campo como instrumento, pois este permite o acúmulo de informações descritivas, o consolidado de resultados obtidos após a coleta de dados e, além disso, as impressões pessoais do pesquisador. O diário de campo foi, portanto, construído com os registros de cada visita ao *locus* da pesquisa, contendo informações relevantes como data, horário e local da observação.

Além disso, a opção por realizar uma entrevista semiestruturada com os docentes que lecionam na turma do 9º ano deu-se pelos motivos subsequentes: estes acompanharem a turma desde o 6º ano do EF e serem também responsáveis pelo desenvolvimento da competência leitora dos educandos. Em vista disso, é relevante envolvê-los nesta pesquisa enquanto sujeitos, no intuito de coletar dados sobre o desempenho dos discentes no que se refere à competência leitora nos demais componentes curriculares a partir da compreensão dos discursos advindos dos professores entrevistados

4.4.3 Diagnose inicial e final em competência leitora

O questionário foi selecionado como instrumento para coleta de dados. Isto posto, a coleta de dados aconteceu a partir dos seguintes passos: aplicação do diagnóstico inicial (questionário 01), com duração de 02 horas/aula, mediação de 03 oficinas multimodais gamificadas e, por fim, aplicação do diagnóstico final (questionário 02), com duração de 02 horas/aula.

Primeiramente, foi aplicado um questionário inicial para aferição da compreensão leitora dos alunos do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves, composto por 12 itens, sendo 10 objetivos e 02 discursivos. É importante ressaltar que todos os itens têm como suporte para resolução um texto multimodal.

Após a aplicação, os resultados foram consolidados em uma tabela a fim de viabilizar os agrupamentos de alunos considerando a categorização por padrão de desempenho. Esse momento deu-se a partir da seguinte padronização: 0% a 25% de acertos - muito crítico; 26% a 50% de acertos - crítico; 51% a 75% de acertos - intermediário e de 76% a 100% de acertos – adequado. Os padrões de desempenho apresentados estão embasados na escala de proficiência

SISPAIC⁹ da SEDUC – Ceará.

Aplicado o questionário inicial e feita a consolidação dos resultados, foram mediadas as oficinas gamificadas com textos multimodais, cujo detalhamento de como se deu a mediação será apresentado no próximo subtópico deste capítulo. Após a mediação das oficinas multimodais gamificadas com textos multimodais, foi aplicado o questionário final composto por 12 itens, sendo 06 objetivos e 06 subjetivos/discursivos. Todos os itens tiveram como texto base um gênero textual/discursivo multimodal, tendo 06 dos 12 itens o gênero textual/discursivo infográfico como texto de apoio para resolução.

A consolidação e análise dos resultados coletados possibilitou analisar se houve a evolução dos alunos no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora, quando comparado ao questionário inicial. Assim como no questionário inicial, neste último, os educandos também foram agrupados nos padrões de desempenhos anteriormente apresentados.

4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A MEDIAÇÃO DAS OFICINAS MULTIMODAIS GAMIFICADAS

Após a aplicação do diagnóstico inicial (questionário 01), foram mediadas 03 oficinas multimodais gamificadas, a 1ª oficina intitulada “Infografia: o que é um infográfico? E como surgiu?” A 2ª oficina – “Constituição do gênero discursivo infográfico e esfera de circulação” e a 3ª oficina denominada “Lendo e interpretando infográficos”. Cada oficina teve a duração de 04 horas/aula, contendo cada uma em sua sequência dois jogos analógicos. Assim, vale ressaltar que o material técnico produzido foi construído considerando essas oficinas que foram mediadas e reelaboradas com melhorias, conforme as percepções do pesquisador durante a mediação destas.

A primeira oficina “Infografia: o que é um infográfico? E Como Surgiu?” aconteceu nos dias 20/03/2023 e 22/03/2023, com duração de 04h/a, teve como objetivo compreender a definição de infografia e a sua origem. Inicialmente, foram direcionados aos alunos questionamentos a fim de instigá-los a socializarem o seu conhecimento prévio sobre a temática abordada. Nesse momento, os alunos compartilharam que desconheciam o termo infografia e o seu significado, e, além disso, ao longo da sua trajetória escolar nunca tinham feito a leitura de um infográfico. Após o momento de predição, os/as alunos/as foram convidados/as a assistirem a um vídeo sobre infografia e, em seguida, foram provocados a partilharem o seu entendimento

⁹ Sistema de Avaliação e Acompanhamento da Aprendizagem do Programa Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

sobre o conteúdo do vídeo. Neste segundo momento, a participação dos alunos/as foi satisfatória e observou-se que todos conseguiram compreender o conceito de infografia, gênero textual/discursivo infográfico e sua origem. Em seguida, os alunos/as realizaram a leitura e apreciação do infográfico “Os Escribas no Egito”; após a leitura, foram direcionados os seguintes questionamentos com o objetivo de aferir a compreensão do texto lido: a) Você já ouviu falar nos Escribas do Egito?; b) O que eles faziam de importante na sociedade?; c) Explique os motivos pelos quais os escribas eram figuras tão importantes na sociedade egípcia; d) Que relação há entre o vídeo e o infográfico “Os Escribas no Egito”?; e) Para você, o ato de escrever traz benefícios? Por quê?; f) Que sentido você construiu ao relacionar a linguagem verbal e não verbal?

Vale ressaltar que foi observada uma excelente participação dos alunos/as nesse momento, estes ainda com dificuldades de compreensão leitora já demonstraram indícios do desenvolvimento de algumas habilidades básicas de leitura, diz-se: localizar informações explícitas no texto, relacionar o texto verbal ao não verbal e construir um sentido, dentre outras. Nesse contexto, é válido mencionar que a mediação feita pelo professor torna-se fundamental para a progressão das aprendizagens e, além disso, para estimular os alunos/as a participarem das atividades de forma ativa e colaborativa. Por fim, aconteceu a última parte da oficina denominada “Infografia gamificada”. Nesse momento, os alunos participaram dos jogos Trilha Multimodal e Batalha Infográfica. Para execução do jogo Trilha Multimodal, os alunos/as foram divididos em 04 equipes, 03 dessas com 03 alunos/as e 01 equipe com 04 alunos/as. As equipes foram identificadas com cores diferentes correspondentes a cor do cone da Trilha Multimodal. Iniciado o jogo, cada equipe, a cada rodada, lançou o dado uma vez e obedeceu ao comando da trilha. Logo, em cada rodada, cada equipe respondeu a um item sobre a leitura e interpretação de um infográfico, sendo que cada acerto valeu 10 pontos. O jogo chegou ao fim quando uma das equipes alcançou a casa que sinaliza a linha de chegada da Trilha Multimodal. As figuras abaixo ilustram a realização do jogo trilha multimodal, que aconteceu no decorrer da mediação da primeira oficina.

Figura 02 – Jogo Trilha Multimodal (01)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 03 – Jogo Trilha Multimodal (01)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Figura 04 – Jogo Trilha Multimodal (01)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Por fim, na última parte da primeira oficina, aconteceu o jogo Batalha Infográfica. Para execução desse jogo, os alunos/as foram divididos em duas equipes: uma com 06 alunos/as e outra com 07 alunos/as. A Batalha infográfica objetiva destruir submarinos que estão sob o mar. Cada equipe teve 03 chances de tiro, quando este foi assertivo, com os seguintes ícones/representações: submarino – direito de resposta a um item valendo 20 pontos; fogo - direito de resposta a um item valendo 10 pontos; e onda - a equipe não teve direito de resposta a nenhum item. Dado o exposto, é importante mencionar que todos os itens que fizeram parte da dinâmica do presente jogo contemplou a leitura e a interpretação do gênero textual/discursivo infográfico. Nessa oficina, os alunos/as foram avaliados a partir da

participação nas atividades, produção do podcast e autoavaliação da aprendizagem. Ainda no decorrer da mediação da primeira oficina aconteceu a mediação do jogo batalha infográfica.

Figura 05 – Jogo Batalha Infográfica (02)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A segunda oficina, intitulada “Constituição do gênero discursivo infográfico”, aconteceu nos dias 03/04/2023 e 05/04/2023, com duração de 04h/a; teve como objetivo compreender os distintos tipos de linguagem e a estrutura composicional do gênero textual/discursivo infográfico. Inicialmente, os alunos/as foram solicitados a socializarem o podcast sobre a vivência nos jogos da oficina anterior. Neste momento, cada sujeito investigado fez a apresentação do seu material e percebeu-se o engajamento que as atividades gamificadas provocaram na sala de aula, influenciando de forma significativa no comportamento e aprendizagem dos educandos. Em seguida, na parte da oficina Infografia gamificada, os alunos/as participaram do Jogo de Cartas: Relacionando linguagem verbal e não verbal. Para isso, os discentes foram divididos em 04 equipes: 03 dessas com 03 alunos/as e 01 equipe com 04 alunos/as. Cada equipe recebeu 20 cartas dispostas em um tabuleiro, sendo que 10 cartas continham imagens e 10 cartas contexto texto verbal. Neste jogo, venceu a equipe que conseguiu montar primeiro os 10 pares de carta.

Diante do exposto, os sujeitos colaboradores foram desafiados a relacionarem corretamente os pares de carta considerando a associação entre a linguagem verbal e não verbal. Assim, a partir dessa atividade, observou-se a evolução dos alunos/as no que se refere à leitura de imagens e às relações estabelecidas com o texto verbal para construção de sentido. Ainda no decorrer da mediação da primeira oficina aconteceu a mediação do jogo batalha infográfica. As figuras abaixo ilustram a participação dos sujeitos colaboradores no Jogo de Cartas:

Relacionando Linguagem Verbal e Não Verbal, mediado na segunda oficina.

Figura 06– Jogo de Cartas: Relacionando Linguagem Verbal e Não Verbal (03)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Ainda na parte Infografia Gamificada, os alunos/as participaram do Jogo Anatomia do Infográfico. Para participação nesse jogo, os sujeitos colaboradores foram divididos em 04 equipes: 03 dessas com 03 alunos/as e 01 equipe com 04 alunos/as. Cada equipe recebeu um tabuleiro com um quebra-cabeça (infográfico) e foi desafiada a montar o texto. Em seguida, cada equipe socializou o infográfico montado apresentando a constituição do gênero textual/discursivo; tema; propósito comunicativo; possíveis interlocutores; significado dos ícones/símbolos; imagens e sentido construído a partir da relação entre a linguagens verbal e não verbal.

Nesse jogo, venceu a equipe que primeiro conseguiu montar o infográfico. Assim, é válido mencionar que a partir das apresentações do texto pelas equipes observou-se que os/as alunos/as fizeram uma leitura atenta e colaborativa do texto e, conseqüentemente, conseguiram, ainda que, parcialmente, cumprir com os tópicos elencados para socialização dos infográficos. Logo, percebeu-se que a melhoria da participação dos sujeitos investigados e a progressão, ainda que de forma lenta, da aprendizagem está diretamente relacionada aos elementos presentes nas atividades gamificadas que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e dinâmico. As figuras abaixo ilustram a participação dos sujeitos colaboradores no Jogo Anatomia do infográfico.

Figura 07 – Jogo Anatomia do Infográfico (04)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A vivência nos jogos acima descrita foi a predição da segunda oficina. Ainda no que concerne a este ato, a próxima parte da oficina também objetivou levantar o conhecimento prévio dos sujeitos investigados sobre o conhecimento a respeito dos tipos de linguagem e a constituição do gênero textual/discursivo infográfico. Assim, o professor mediador direcionou ao grupo os seguintes questionamentos: a) Você sabe o que é linguagem verbal? Se sim, cite exemplos; b) Você sabe o que é linguagem não verbal? Se sim, cite exemplos; c) A partir dos estudos realizados até o presente momento, quais tipos de linguagem constituem o gênero discursivo infográfico?

Os alunos/as participaram respondendo aos questionamentos e observou-se coerência nas respostas dadas por estes. Em seguida, o grupo foi convidado a assistir e apreciar um vídeo sobre os tipos de linguagem. Após assistirem ao vídeo, o professor mediador direcionou ao grupo as seguintes propostas: a) A partir da apreciação do vídeo, defina e cite exemplos de linguagem verbal; b) Cite exemplos de linguagem não verbal; c) Defina e cite exemplos de textos multimodais. Houve, nesta parte da oficina, uma participação satisfatória dos discentes; observou-se também que estes conseguiram responder corretamente os questionamentos direcionados pelo professor mediador. Diante disso, considerando as respostas dadas pelos alunos/as, o professor mediador fez uma breve explanação inerente ao conceito e exemplos a partir de situações reais de uso da língua sobre linguagem verbal, linguagem não verbal e multimodalidade. Dando sequência a referida oficina, os alunos/as realizaram a leitura e apreciação do infográfico de título “Leitura: como criar gosto pelos livros. Após apreciação do texto, o professor mediador direcionou os seguintes questionamentos: a) A que gênero discursivo pertence o texto?; b) Qual temática é abordada?; c) Qual efeito de sentido é gerado a partir da associação entre a linguagem verbal e não verbal? d) Qual a importância das imagens para a construção de sentidos?

Assim como nas partes anteriores, nesta os aluno/as também participaram de forma

proativa, demonstrando coerência e entendimento sobre os conteúdos abordados na oficina. Em seguida, como produto dessa oficina, foi solicitado aos alunos que observassem uma situação problema, seja de ordem educacional, social, ambiental, saúde, segurança pública e saneamento básico presente no bairro em que residem, e, a partir disso, produzissem um infográfico. O processo avaliativo deu-se a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas; produção do infográfico e autoavaliação da aprendizagem.

A terceira oficina, intitulada “Lendo e interpretando infográficos”, aconteceu nos dias 17/04/2023 e 19/04/2023, com duração de 04h/a, tendo como objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos/as através da leitura de infográficos. Na primeira parte da oficina Infografia gamificada, os alunos/as participaram do Jogo Infografia Multidisciplinar. Foram dispostos em um quadro 08 envelopes, cada um contendo um infográfico sobre um tema referente a uma disciplina. Além disso, foram dispostos 08 espaços para que o aluno/a jogador/a associe, encaixe o infográfico sorteado considerando a associação entre a temática e a disciplina. Para realização deste jogo, foram sorteados 08 alunos do grupo de sujeitos investigados para participarem. Vale ressaltar que os aluno/as demonstraram excelente receptividade a este jogo, participando ativamente da leitura e apreciação dos textos. Por fim, o professor mediador fez uma breve explanação sobre o caráter multidisciplinar do gênero textual/discursivo infográfico.

Figura 08 – Infografia Multidisciplinar (05)



Fonte: Arquivo do autor (2023)

Figura 09- Infografia multidisciplinar (05)



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A próxima parte dessa oficina deu-se a partir da leitura do infográfico “Da pedra à internet”. Antes da leitura e apreciação do texto, o professor mediador fez uma breve atividade a fim de levantar o conhecimento prévio dos alunos/as inerentes ao conteúdo do texto a ser lido. Assim, foram direcionados os seguintes questionamentos: a) Que invenção acelerou de forma significativa as técnicas de comunicação humana?; b) Qual a importância dos registros escritos

para a humanidade?; c) A partir do título do infográfico “Da pedra à internet”, qual o possível tema abordado?

Nessa atividade de predição, os alunos/as participaram respondendo aos questionamentos fazendo, desta forma, uma antecipação que subsidiou a compreensão do texto a ser apreciado. Em seguida, foi realizada a leitura do infográfico “Da pedra à internet”. Após a leitura do texto, foi direcionado aos alunos/as os seguintes questionamentos: a) Em sua opinião, por que, neste infográfico, optou-se por usar linhas pontilhadas?; b) Dos objetos e instrumentos criados e utilizados pelo ser humano, qual deles, na sua opinião, é ou foi mais útil para o desenvolvimento da comunicação entre as pessoas?; c) Cite exemplos de uma situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais formal e de uma situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais coloquial.

Por fim, após os alunos/as responderem aos questionamentos, estes registram em seus cadernos as impressões sobre o conteúdo do infográfico apreciado. Dando sequência a presente oficina, sob orientação do professor mediador, os alunos realizaram a leitura do infográfico de título “Os componentes de uma história em quadrinhos”. Após a leitura, foi direcionado ao grupo os seguintes questionamentos: a) O título e o olho deixam claro o assunto de que trata o infográfico?; b) De que maneira isso se torna perceptível?; c) Qual o tema do infográfico?; d) Quais os possíveis interlocutores?; e) O que as setas indicam neste infográfico? Por fim, o professor mediador orientou que, após a leitura do infográfico, os alunos/as registrassem em seu caderno e socializassem as características específicas dos balões de fala e de pensamento. Assim, a partir das respostas e registros dos alunos, o professor mediador fez uma breve exposição sobre as características das histórias em quadrinho e orientou a produção textual de uma história em quadrinho que os alunos deveriam criar a partir de uma situação que causou humor na sala de aula ao longo dos anos de sua escolaridade. Na sequência, na parte desta oficina, denominada infografia gamificada, os alunos/as participaram do Jogo Caça ao Infográfico.

Esse jogo aconteceu em caráter colaborativo, pois a turma teve como missão encontrar o infográfico que estava em um local da escola. A partir das pistas, os alunos/as foram guiados até o infográfico escondido em um espaço da escola; o aluno que encontrou o infográfico foi desafiado a fazer a leitura e a interpretação do texto. A avaliação da aprendizagem nessa oficina deu-se de forma contínua, considerando a participação dos alunos nas atividades propostas, jogos, produção da história em quadrinho e autoavaliação.

Assim, pode-se afirmar que a oficina pedagógica é um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, por proporcionar um espaço de aprendizagem em que o aluno torna-

se um sujeito protagonista no processo de aprendizagem e, além disso, pode-se enfatizar a melhoria da interação entre professor e aluno/a. Nesse sentido, Paviane (2009) conceituam oficina como uma forma de construir aprendizagens, com realce na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Dado o exposto, a oficina pedagógica compreende um espaço em que ocorre uma troca em tempo real e recíproca entre aluno e professor.

Quanto à linguagem adotada pelo professor pesquisador, durante a mediação das oficinas, Thiollent (2011, p. 85) afirma que:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Conforme o autor, é pertinente ressaltar a importância da linguagem adotada pelo professor pesquisador no decorrer da mediação das oficinas, pois a partir de uma linguagem adequada ao nível cognitivo dos sujeitos da pesquisa, a aplicação da proposta de intervenção será mais efetiva. Segue o detalhamento da proposta de intervenção que se dará a partir da aplicação de oficinas multimodais gamificadas. Além disso, salienta-se que a subsequente proposta de intervenção é parte integrante do produto educacional.

Ressalta-se que, a partir da mediação das oficinas multimodais gamificadas, os sujeitos investigados foram observados sob o olhar investigativo do pesquisador, considerando as suas subjetividades, ou seja, o comportamento, o contexto social em que se encontram inseridos, a progressão das aprendizagens e seu desempenho no que concerne à compreensão leitora. Ademais, os resultados foram interpretados considerando a participação dos educandos nas atividades de leitura e interpretação que estão inseridas na proposta de intervenção. Ainda é válido ressaltar que esse resultado será mensurado a partir da observação e acompanhamento dos educandos nas atividades de leitura e apreciação de infográficos e resolução de itens que tiveram como suporte o gênero mencionado. Outrossim, destaca-se que, além do aspecto cognitivo, foi também observado o engajamento e a emoção dos alunos/as durante as atividades gamificadas, comprovando a hipótese de que a gamificação colabora significativamente para o desenvolvimento da compreensão leitora.

5 ACHADOS NO “CHÃO DA ESCOLA”: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados coletados na avaliação diagnóstica inicial (questionário 01) e na avaliação diagnóstica final (questionário 02). Apresenta-se os resultados e discussões inerentes à mediação da proposta de intervenção na turma do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar).

No que concerne à mediação da proposta de intervenção, serão apresentadas, neste capítulo, reflexões e discussões pertinentes às especificidades dos sujeitos investigados no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora. Além disso, discute-se de que maneira a gamificação impacta no engajamento e, conseqüentemente, no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Este capítulo visa apresentar, analisar, interpretar e discutir os dados coletados durante o percurso desta pesquisa. Inicialmente, são apresentados os gráficos que mostram o desempenho dos alunos no que se refere ao percentual de acertos e erros nos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), respectivamente. Em seguida, são mostrados os gráficos que revelam o padrão de desempenho em que estão situados os educandos nos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), nessa ordem. Dando sequência, são expostas às tabelas 01 e 02 inerentes aos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), de modo respectivo que indicam os resultados individuais dos alunos no que concerne ao percentual de acertos e padrão de desempenho. Sucessivamente, são exibidos os gráficos que apresentam o percentual de acertos e erros dos sujeitos investigados no que se refere às questões objetivas dos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), de modo recíproco. Adiante, é apresentado o gráfico que viabiliza a análise de uma questão objetiva dos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), reciprocamente. Após, são apresentados os gráficos que mostram o percentual de acertos e erros das questões subjetivas dos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), na devida ordem. Por fim, é apresentada e discutida uma questão subjetiva dos diagnósticos inicial e final (questionário 01 e 02), mutuamente.

Faz-se necessário mencionar que as categorias adotadas neste estudo, ou seja, os padrões de desempenho muito crítico, crítico, intermediário e adequado, empregadas para tabulação, análise, interpretação e discussão dos dados coletados nos questionários 01 e 02, avaliação diagnóstica inicial e final, respectivamente, estão embasadas na escala utilizada pelo Sistema de Avaliação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (SISPAIC).

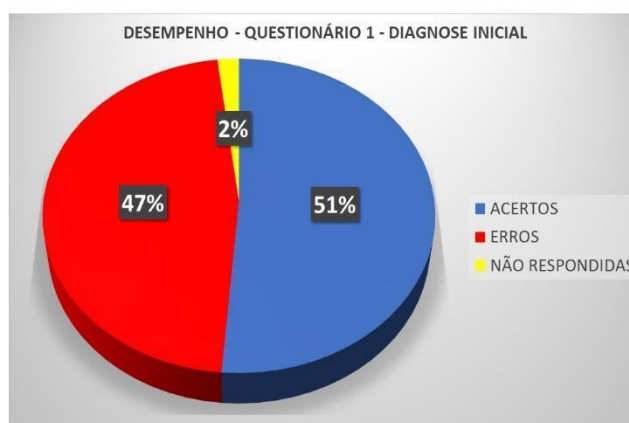
Outrossim, no tange à mediação da proposta de intervenção, serão apresentadas neste

estudo às reflexões e discussões pertinentes às especificidades dos sujeitos investigados no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora. Além disso, discutiram-se de que maneira a gamificação impacta no engajamento e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

Os resultados apresentados são oriundos de uma pesquisa de campo do tipo pesquisa-ação de caráter interventivo em que, inicialmente, foi aplicado um diagnóstico inicial (questionário 01) seguido da aplicação de uma proposta de intervenção e um diagnóstico final (questionário 02). Vale ressaltar, de início, que, os dados coletados mostram que houve uma evolução significativa no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves, que está atrelada à mediação das oficinas gamificadas multimodais utilizadas como recurso didático-metodológico que fomentou o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos participantes deste estudo, conforme demonstram os dados abaixo.

A partir da aplicação do questionário 01 (diagnose inicial), composto por 12 questões, sendo 11 objetivas e 01 subjetiva, os resultados coletados lavam a observar que 51% das questões foram respondidas corretamente, enquanto 47% é o percentual de erro e apenas 2% das questões do mesmo questionário não foram respondidas. O gráfico abaixo subsidia o entendimento da descrição acima.

Gráfico 01- Desempenho/Diagnose inicial



Fonte: O autor (2023).

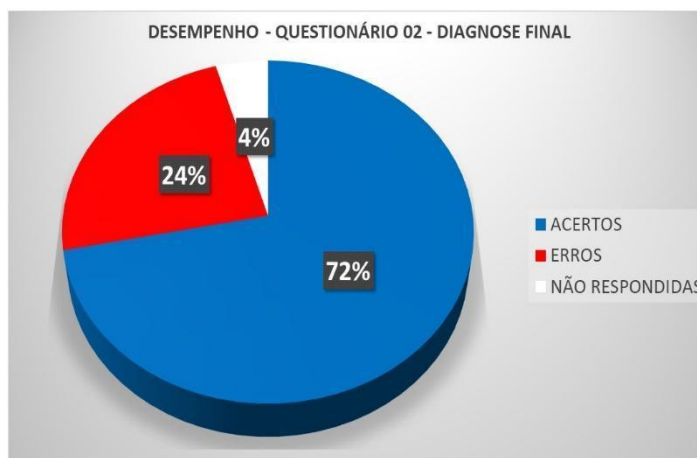
Constata-se que, na diagnose inicial, há um equilíbrio entre acertos e erros, tendo-se uma leve inclinação para os acertos, cuja diferença é de apenas 4%. Esse quadro apresenta uma heterogeneidade do grupo de sujeitos investigados que possui uma clara divisão no que concerne à compreensão leitora. Se por um lado essa divisão apresenta um diagnóstico da

aprendizagem dos alunos, possibilitando ao professor, a adoção de estratégias que ampliem seus conhecimentos, por outro, exhibe *déficits* de aprendizagem que tensionam as relações entre os alunos/as, podendo desmotivar os que não possuem conhecimentos suficientes para participarem ativamente das aulas, podendo desencadear desinteresse e evasão escolar. Assim, pode-se corroborar com Koch e Elias (2017) ao ressaltarem que o ato de ler, além de outras estratégias, implica em atividades que envolvem a inferência e a verificação. Sem a mobilização dessas estratégias não é viável o alcance da proficiência em leitura. Dado o exposto, vale ressaltar que os erros identificados no diagnóstico inicial (questionário 01) revelam a ausência da interação do leitor com o texto e, além disso, um limitado conhecimento de mundo. Pode-se observar que o percentual elevado de erros no diagnóstico inicial justifica-se pelo fato de os gêneros discursivos constituídos por diferentes linguagens serem pouco trabalhados na escola. Dito isto, é relevante enfatizar que se faz necessário o desenvolvimento de atividades de leitura escolar que contemplem a grande diversidade de composições textuais multimodais.

No que diz respeito à compreensão leitora, Baker e Brown (1986) ressaltam que compreender é um processo relacionado aos conhecimentos que o leitor tem, ao domínio e aos objetivos estabelecidos pelo leitor ou ainda que este identifique os objetivos do autor do texto. Em concordância com os autores, compreender um texto, antes de tudo, é um exercício de reconhecimento e estabelecimento de objetivos de leitura e mobilização de conhecimentos que o leitor detém. Diante do exposto, observa-se, a partir da análise dos resultados coletados no diagnóstico inicial (questionário 01), que 47% dos alunos/as não dominam as estratégias básicas mencionadas acima que são vistas como necessárias à compreensão leitora. Nesse sentido, emerge a necessidade do professor, no que concerne à adoção de recursos metodológicos eficientes que considerem a conjectura sociocultural e econômica dos alunos, a fim de envolvê-los ativamente nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de que desenvolvam a compreensão leitora.

Já no questionário 02 (diagnose final), composto por 12 questões, sendo 04 objetivas e 08 subjetivas, aplicado após à realização da proposta de intervenção, constituída por 03 oficinas gamificadas multimodais, no que se refere ao desempenho do grupo de sujeitos participantes deste estudo, os resultados demonstram que 72% das questões foram respondidas corretamente, 24% das questões não obtiveram acertos e 4% das questões não foram respondidas. O gráfico abaixo explicita a descrição apresentada.

Gráfico 02- Desempenho/Diagnose final



Fonte: O autor (2023).

Após a aplicação da proposta de intervenção, perceberam-se avanços no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Houve uma redução de 23% de erros das questões e um aumento de 21% de acertos. Também houve um aumento de 2% nos alunos que não responderam ao questionário. Esse quadro mostra que a maioria dos sujeitos investigados aumentou o seu percentual de acerto, apontando que as atividades gamificadas aplicadas pelo professor surtiram efeitos positivos no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos participantes deste estudo.

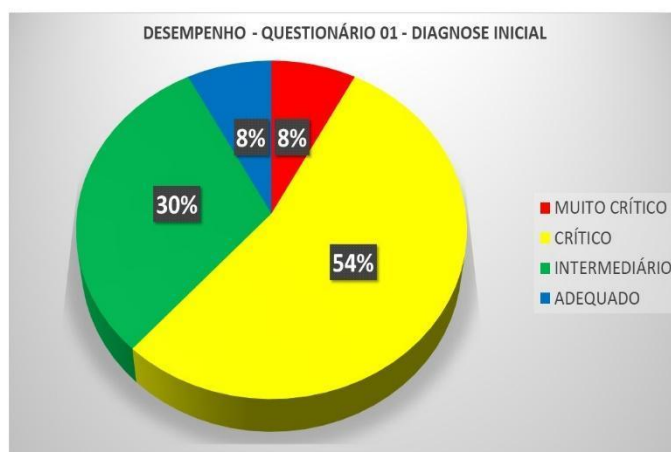
A título de exemplificação, é importante frisar que a partir da mediação da primeira oficina multimodal gamificada, intitulada “O que é Infografia? E como surgiu?”, apresenta-se como resultado a motivação e o engajamento dos alunos/as nas atividades desenvolvidas. Ademais, percebeu-se que os alunos, após o levantamento dos conhecimentos prévios; dos passos expositivos dessa oficina e da participação nos jogos, entenderam as relações entre linguagem verbal e não verbal na construção do sentido global do gênero infográfico, possibilitando desta forma, a leitura competente e a resolução assertiva dos itens inseridos na dinâmica dos jogos. Assim, nota-se que após a mediação da primeira oficina, os alunos/as já demonstraram melhoria no que se refere à compreensão leitora.

Conforme ressalta Solé (1998), a compreensão leitora que faz cada indivíduo depende do texto que este possui. Além disso, é pertinente mencionar que o processo de compreensão necessita de diferentes mobilizações cognitivas específicas do leitor. Dentre elas, vale citar o conhecimento prévio do leitor, os seus objetivos de leitura e a motivação. Corroborando com a autora, a compreensão leitora requer do leitor a ativação das estratégias acima citadas. Para isso, é fundamental neste momento a presença de um mediador que atue objetivando fomentar o

encontro entre texto e leitor através do direcionamento de questionamentos que encaminhem àquele a pensar e, conseqüentemente, a ativar os conhecimentos armazenados, estipular objetivos de leitura, despertando a motivação a fim de compreender o texto lido. Assim, pode-se enfatizar que durante o percurso da mediação das oficinas multimodais gamificadas, nota-se que os questionamentos direcionados pelo mediador aos educandos foram fundamentais no que se refere à progressão das aprendizagens e à formação processual de um sujeito que leia, aprecie, pense e, sobretudo, compreenda com proficiência os textos lidos.

No que se refere ao agrupamento de alunos/os por padrão de desempenho, a partir da aplicação do questionário 01 (Diagnose inicial), os resultados coletados apontam que apenas 01 aluno, ou seja, 8% encontra-se no padrão de desempenho muito crítico que, na escala, corresponde a 0 – 25% de acertos; 07 alunos, ou seja, 54% no padrão de desempenho crítico que se situa entre 26% - 50% de acertos; 04 alunos, ou seja, 30% no padrão de desempenho intermediário que corresponde a 51% a 75% de acertos e apenas 01 aluno, ou seja, 8% no padrão de desempenho adequado que se encontra na escala entre 76% a 100% de acertos. O gráfico abaixo subsidia o entendimento dos dados apresentados.

Gráfico 03- Desempenho/Diagnose Inicial



Fonte: O autor (2023).

Percebe-se que 62% dos alunos estão nos níveis críticos e 38% em níveis considerados intermediário/adequado, apresentando-se uma diferença de 24% entre crítico e intermediário/adequado. Esse cenário coaduna com os resultados apresentados no gráfico 01, em que a quantidade de erros das questões teve um percentual de 47%. Esse alto índice de erros desencadeia a inserção dos alunos ao nível muito crítico e crítico. O gráfico abaixo apresenta o

agrupamento dos alunos/as por padrão de desempenho, após a aplicação das oficinas gamificadas multimodais.

Dado o exposto, entende-se que os sujeitos investigados, em sua maioria, identificam o código linguístico, não sendo capazes de realizar uma leitura superficial, inferencial e/ou crítica. Ainda segundo os resultados, pode-se observar que mais de 50% dos alunos/as situam-se no padrão crítico, ou seja, interpreta-se que estes ainda não conseguem realizar uma leitura inferencial e interpretativa.

No que se refere ao padrão de desempenho dos alunos identificado a partir da aplicação do diagnóstico final (questionário 02), percebe-se a melhoria dos resultados quando comparados ao diagnóstico inicial (questionário 01), pois houve a migração de estudantes nos padrões de desempenho. A título de exemplificação, pode-se mencionar que, no diagnóstico inicial, 30% dos alunos/as estavam no padrão de desempenho intermediário, já no diagnóstico final, observa-se que 46% dos alunos/as estão situados no padrão de desempenho adequado. Dado o exposto, entende-se que as atividades de leitura vivenciadas nas oficinas multimodais gamificadas possibilitaram a formação de um leitor ativo. Segundo Solé (1998), esse perfil de leitor é aquele que adquire a competência de atribuir uma significação àquilo que está exposto em determinado texto. Assim, consoante os resultados observados, pode-se evidenciar que as atividades de leitura realizadas na turma do 9º ano desenvolveram nos estudantes uma postura proativa durante e após a leitura e apreciação de textos pertencentes ao gênero textual/discursivo infográfico. Corrobora-se com a autora citada quando se observa o desenvolvimento da competência leitora a partir de uma postura proativa dos alunos/as. O gráfico abaixo ilustra e viabiliza o entendimento da evolução dos sujeitos investigados no que concerne à migração destes nos padrões de desempenho.

Gráfico 04- (Padrão de desempenho/Diagnose final)



Fonte: O autor (2023).

No gráfico acima apresentado verifica-se uma redução total do número de alunos do nível muito crítico, uma redução de 46% do quantitativo de alunos do nível crítico, um aumento de 16% do quantitativo de alunos ao nível intermediário e aumento de 38% do número de alunos ao nível adequado.

Por conseguinte, pode-se deduzir que os 8% dos alunos ao nível muito crítico migraram para o nível crítico, e os alunos do nível crítico migraram para níveis intermediário e adequado. O maior índice de aumento foi no nível adequado. Esses resultados coadunam com os resultados do gráfico 02, que apresenta um aumento de acertos das questões, em que houve a redução de 23% de erros das questões e aumento de 21% de acertos.

Esse resultado revela a redução do índice de defasagem em compreensão leitora desses alunos, podendo dirimir possíveis índices de evasão desses alunos. Nesse sentido, o trabalho com atividades gamificadas realizado pelo professor é potencializado, pois os resultados apontam melhoria no que concerne à ascensão de padrão no desempenho dos alunos. Ademais, cabe ressaltar que a participação e o engajamento dos alunos nas aulas melhoraram significativamente devido à adoção da gamificação enquanto metodologia de ensino.

Em um contexto transdisciplinar, os alunos também podem ter melhoria no rendimento de demais disciplinas, uma vez que o aumento da capacidade de leitura e compreensão textual possibilita a compreensão das discussões e questões oriundas das demais disciplinas da base comum curricular da educação básica. Nesse sentido, faz-se necessário pensar o ensino da língua portuguesa a partir de processos que transversalizem as demais disciplinas. Dito isto, o presente estudo contempla essa transversalidade ao passo que seleciona o gênero textual/discursivo infográfico para leitura e apreciação nas oficinas, pois este aborda temáticas relacionadas aos distintos componentes curriculares e áreas do conhecimento.

A partir da mediação das oficinas gamificadas multimodais intituladas: Oficina 01: O que é um infográfico? E como surgiu; Oficina 02: Constituição do gênero discursivo infográfico e oficina 03: Lendo e interpretando infográficos, apresenta-se também como resultado oriundo de observações durante a realização das oficinas mencionadas, a motivação e o engajamento da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas. Ademais, percebeu-se que os alunos, após o levantamento dos conhecimentos prévios, dos passos expositivos destas oficinas e a participação nos jogos, entenderam as relações entre linguagem verbal e não verbal na construção do sentido global do gênero infográfico, possibilitando, desta forma, a leitura competente e a resolução assertiva dos itens das atividades inseridas nas oficinas multimodais gamificadas.

De acordo com Solé (1998), para poder conceder significação à execução de uma

atividade, é necessário que o sujeito tenha consciência do que se deve realizar e o que se objetiva alcançar. Outrossim, o indivíduo que a efetua deve sentir-se capaz para executá-la e, além disso, é essencial que esta tarefa seja motivadora para o educando. Diante do exposto, as atividades gamificadas foram fundamentais para os alunos/as administrarem o seu progresso, ou seja, as aprendizagens adquiridas a partir de objetivos estabelecidos. Dito isto, vale ressaltar o caráter que a gamificação exerceu sob a metacognição, pois foi observado que durante a execução das atividades os alunos/as tornaram-se capazes de administrar a sua aprendizagem, entendendo, desta forma, o seu ritmo e limites.

Partindo de uma análise macro do grupo de sujeitos investigados, analisa-se, a partir desse momento, o desempenho individual dos alunos/as. As tabelas 01 e 02 apresentam o nome do aluno/a, o percentual de acertos e o padrão de desempenho nos questionários 01 e 02, respectivamente. A partir da aplicação da avaliação diagnóstica inicial (questionário 01), os resultados mostram que apenas 01 (um) aluno encontra-se no nível muito crítico, ou seja, situam-se nesse padrão de desempenho alunos com o percentual de acertos entre 0 – 25%. No que se refere ao padrão de desempenho crítico, que compreende a escala de 26% a 50% de acertos, identifica-se 07 (sete) estudantes. No que concerne ao padrão de desempenho intermediário que compreende a escala de 51% a 75% de acertos estão neste padrão de desempenho 04 (quatro) alunos, e no padrão de desempenho adequado que compreende a escala de 76% a 100% de acertos, identifica-se apenas 01 (um) aluno. A tabela abaixo apresenta os dados individuais coletados na avaliação diagnóstica inicial (Questionário 01).

Tabela 01 – Questionário 01 - (Diagnose inicial)

ALUNO (A)	PERCENTUAL DE ACERTOS	PADRÃO DE DESEMPENHO
Antonio Costa A	66,6%	Intermediário
Anderson Freire B	58,3%	Intermediário
Cícero Montenegro C	50,00%	Crítico
Ana Maria D	91,6%	Adequado
Sharlés Luiz E	33,3%	Crítico
Francisco Patrício F	33,3%	Crítico
Maria Francisca G	58,3%	Intermediário
Patrik Antunes H	25%	Muito crítico
Fernanda Souza I	69,23%	Intermediário
Paulo Vitor J	33,3%	Crítico
Kátia Maria K	45,00%	Crítico
Isadora Leal L	50,00%	Crítico
Assis Fernandes M	45,00%	Crítico

Fonte: O autor (2023).

Segundo os dados coletados na avaliação diagnóstica inicial¹⁰ (questionário 01), entende-se que mais de 50% dos sujeitos investigados identificam o código linguístico e realizam uma leitura superficial dos textos, não sendo capazes de fazer inferências e leitura crítica de textos. Ainda se pode observar que menos de 50% dos educandos situam-se nos padrões de desempenho intermediário e adequado, ou seja, alunos que conseguem realizar inferências e ainda que de forma tímida posicionam-se criticamente diante dos conteúdos presentes nos textos lidos.

Tabela 02 – Questionário 02 – (Diagnose final).

ALUNO (A)	PERCENTUAL DE ACERTOS	PADRÃO DE DESEMPENHO
Antonio Costa A	91,6%	Adequado
Anderson Freire B	66,6%	Intermediário
Cícero Montenegro C	76,92	Adequado
Ana Maria D	91,6%	Adequado
Sharles Luiz E	66,6%	Intermediário
Francisco Patrício F	76,00%	Adequado
Maria Francisca G	83,33%	Adequado
Patrik Antunes H	53,84%	Intermediário
Fernanda Souza I	83,33%	Adequado
Paulo Vitor J	50,00%	Crítico
Kátia Maria K	69,23	Intermediário
Isadora Leal L	66,6%	Intermediário
Assis Fernandes M	58,33%	Intermediário

Fonte: O autor (2023).

A partir da análise das Tabelas 1 e 2, percebe-se uma evolução do rendimento dos alunos em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora. Teve-se uma redução de seis alunos do nível crítico. Apenas o aluno Paulo Victor iniciou e manteve-se no nível crítico. Todavia, se no questionário 01/diagnose inicial teve um percentual de acerto de 33,3%, no questionário 02/diagnose final esse percentual subiu para 50,00%. Nesse sentido, por mais que o aluno tenha permanecido no nível crítico, aumentou o número de acertos no questionário 02/diagnose final.

O aluno H foi o único que ficou no nível muito crítico, tendo percentual de acerto de apenas 25%. Na diagnose final, migrou para o nível intermediário, com percentual de acerto de 53,84%. Na diagnose final, cinco alunos migraram para o nível adequado; apenas a aluna D manteve-se no nível adequado nas duas diagnoses. Desse modo, percebe-se que a partir das oficinas gamificadas multimodais houve o aumento do rendimento dos alunos na diagnose final.

Diante do exposto, conclui-se que as atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para atrair e engajar os estudantes devem ser pensadas, planejadas e executadas

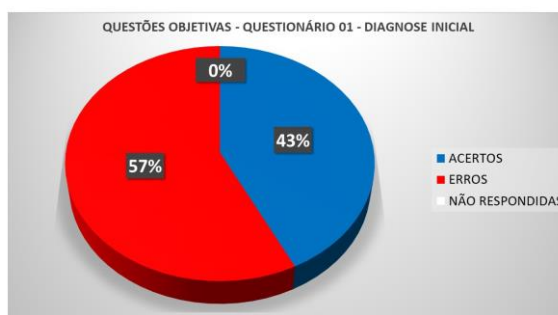
¹⁰ Os sujeitos colaboradores desta pesquisa estão representados por letras do alfabeto.

levando em consideração aspectos relacionados à ludicidade. Diante disso, é importante enfatizar que quando os elementos dos jogos são atrelados ao fenômeno da multimodalidade tornam a gamificação eficaz no que concerne ao fomento do desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos, tornando-os leitores críticos e participativos nas esferas sociocomunicativas em que transitam.

Vale frisar que os desafios inseridos nos jogos além de engajarem os discentes nas atividades, propiciaram o trabalho colaborativo. Consoante Solé (1998), para que um indivíduo possa engajar-se em uma atividade de leitura, é essencial que este se sinta apto para ler e compreender o texto, seja de forma independente, seja contando com o apoio de pessoas mais experientes que o auxiliem no processo de compreensão textual. Portanto, relacionam-se os resultados significativos observados após a mediação da proposta de intervenção ao ambiente de aprendizagem constituído por jogos colaborativos e desafiadores, uma vez que estes fomentaram o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. Ademais, um aspecto que merece ser evidenciado é a oportunidade que o jogo oferece do *fedbaack* imediato e a aprendizagem a partir do erro. Logo, percebe-se que durante a participação dos alunos/as nas oficinas o *fedbaack* imediato inerente ao acerto e/ou erro da questão acompanhada das considerações do professor mediador foi fundamental para a motivação, engajamento e aprendizagem dos estudantes.

No que tange às questões objetivas do diagnóstico inicial (questionário 01), o percentual de erros atingiu 57%, enquanto o percentual de acertos chega aos 43%; observa-se uma diferença de 14% entre o percentual de erros e acertos. O gráfico abaixo subsidia o entendimento dos resultados expostos.

Gráfico 05 - Questões objetivas – Questionário 01/Diagnose inicial)

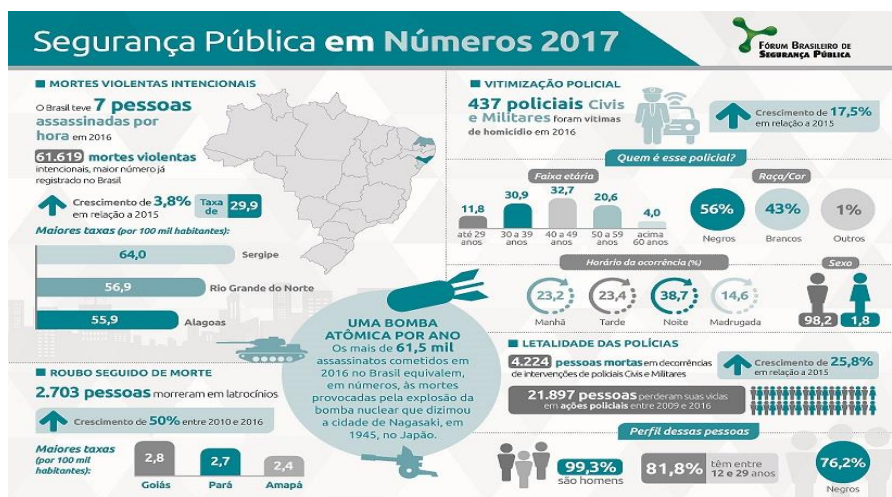


Fonte: O autor (2023).

A partir dos dados, pode-se entender que mais de 50% dos estudantes apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos em questões de múltipla escolha, o que evidencia o não entendimento sobre os elementos que constituem um item, ou seja, enunciado, suporte, comando distratares e gabarito. Além disso, entende-se que a ausência da mobilização de estratégias cognitivas, metacognitivas e conhecimento enciclopédico interferem na

compreensão leitora dos textos e, conseqüentemente, na resolução das questões. O infográfico a seguir foi utilizado como suporte para as questões 11 e 12 do diagnóstico inicial (questionário 01).

Figura 10 – Infográfico “Segurança do Brasil em números em 2017”



Fonte: www.aofergs.com.br/seguranca-publica-em-numeros-2017/. Acesso em: 19 Mar. 2023.

Os dados do gráfico 06 se referem à questão 12 do diagnóstico inicial (questionário 01) cujo suporte é o infográfico “Segurança do Brasil em números em 2017” que subsidia o entendimento das respostas dadas pelos alunos.

Gráfico 06 - Questão 12 – Diagnóstico inicial – Questionário 01



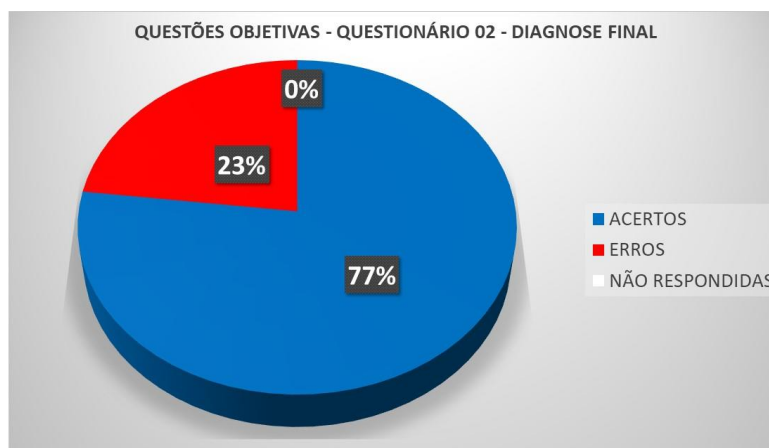
Fonte: O autor (2023).

A questão do gráfico 06 está relacionada à metafunção representacional da Gramática do design visual (GDV). Sua significação está em, o leitor, ao entrar em contato com o texto visual, observar que na composição imagética há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e

aquele a quem a ação é dirigida” (Fernandes; Almeida, 2008, p. 13). A leitura feita a partir da imagem do mapa que aparece em evidência no infográfico enquadra-se dentro da ideia de lugar em que determinada ação acontece. Assim, a imagem do mapa e dos ícones que também constituem o infográfico quando relacionada aos elementos verbais direcionam o leitor para a compreensão global do texto. Portanto, nessa questão houve um percentual de acertos igual a 39%. Nesse sentido, observa-se que mais de 50% dos alunos/as não conseguiram articular os elementos verbais e não verbais para construção de um todo significativo.

No que tange às questões objetivas do diagnóstico final (questionário 02), o percentual de erros foi de 23%, enquanto o percentual de acertos chega aos 77%. Com isso, observa-se uma diferença de 63% entre o percentual de erros e acertos. Ademais, verifica-se que, no diagnóstico final, todos os alunos/as, assim como no diagnóstico inicial, responderam todas as questões e, além disso, ainda se constata um avanço de 34% no que se refere ao percentual de acertos quando se compara o diagnóstico inicial com o diagnóstico final. O gráfico abaixo subsidia a interpretação dos dados acima descritos.

Gráfico 07 - Objetivas – Questionário 02/Diagnose final



Fonte: O autor (2023).

Diante do exposto, entende-se que a evolução dos alunos/as demonstradas no gráfico está relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura, diz-se: localizar informações explícitas em textos; fazer inferências; identificar e diferenciar fatos e opiniões; identificar informação principal e secundárias; identificar gêneros textuais/discursivos e seus propósitos comunicativos; inferir o sentido de palavras ou expressões em textos; interpretar textos com auxílio de material gráfico, dentre outras. Conforme Ferrarezi e Carvalho (2017), o fundamento

do trabalho com habilidades de leitura está em fortalecer nos educandos o desenvolvimento de aptidões para que estes produzam sentidos a partir dos textos apreciados. Diante disso, vale ressaltar que as oficinas multimodais gamificadas propiciaram aos alunos/as a exploração dessas habilidades através do gênero textual/discursivo infográfico, de forma progressiva e continua, ou seja, da mais básica a mais complexa. Desse modo, pode-se inferir a partir dos resultados observados que houve a familiarização e a consolidação dos sujeitos investigados com essas habilidades. Na sequência, há a análise de uma questão objetiva do diagnóstico final (questionário 02). Pontua-se que o infográfico abaixo foi utilizado como suporte para resolução da questão 09.

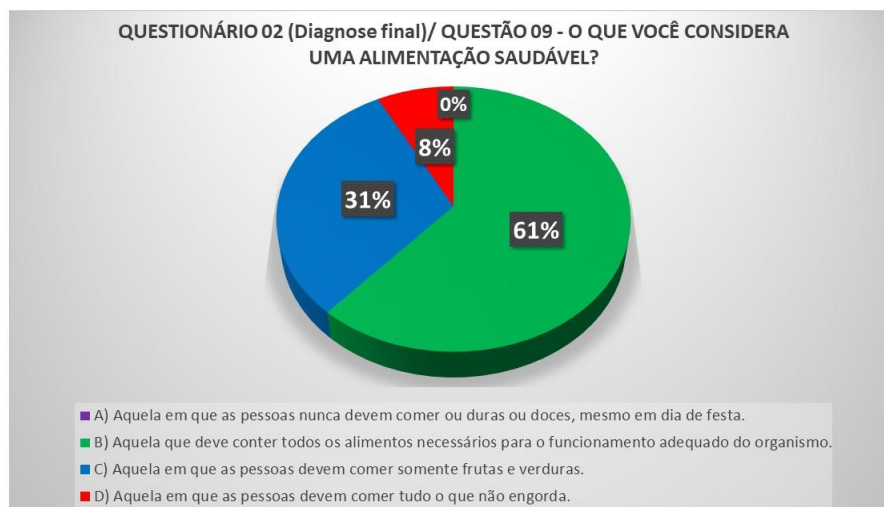
Figura 11– Infográfico “Dicas para um lanche saudável na escola”



Fonte: www.escolaparapais.blog.br/. Acesso em: 19 Mar. 2023.

Os dados do gráfico 8 se refere à questão 09 do diagnóstico final (questionário 02) cujo suporte é o infográfico “Dicas para um lanche saudável na escola” que subsidiará o entendimento das respostas dadas pelos alunos/as.

Gráfico 8- Questão 09 (Diagnóstico final/ Questionário 02)

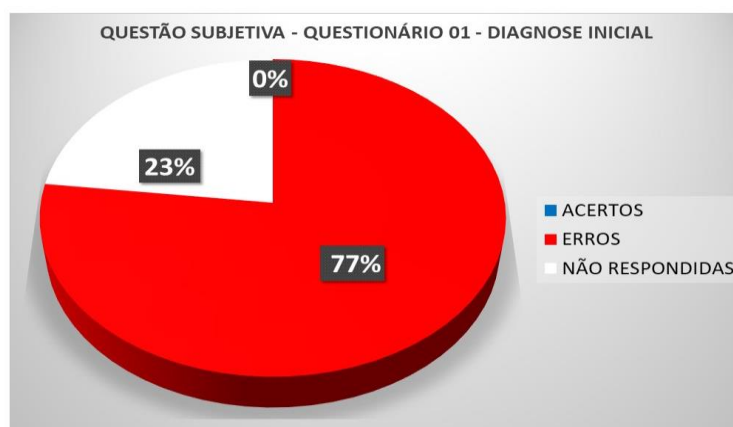


Fonte: O autor (2023).

A questão do gráfico 10 também está relacionada à metafunção representacional da GDV. Sua significação está em, o leitor, ao entrar em interação com o texto, observar que em sua constituição há participantes representados, sejam eles pessoas, objetos ou lugares, os quais “conectados por um vetor, determina aquele que faz e aquele a quem a ação é dirigida” (Fernandes; Almeida, 2008, p. 13). A leitura realizada, considerando a imagem da lancheira que aparece em evidência no infográfico, enquadra-se dentro da ideia de objeto, fator determinante da ação transmitida pelo texto. Assim, a imagem da lancheira e dos objetos que estão dentro dela que também, quando relacionados aos elementos verbais, encaminham o leitor para a compreensão global do texto e construção de sentidos. Portanto, nessa questão, houve um percentual de 61% de acertos. Diante disso, observa-se que mais de 50% dos alunos/as conseguiram articular os elementos verbais e não verbais, possibilitando, desta forma, a compreensão do texto. Nesse sentido, pode-se enfatizar que as oficinas multimodais gamificadas possibilitaram o desenvolvimento de habilidades básicas, diz-se localizar informações implícitas ou explícitas em um texto; comparar informações; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, dentre outras.

As questões subjetivas/discursivas inseridas nos diagnósticos inicial e final objetivaram analisar a capacidade de os alunos formularem respostas coerentes e coesas e, além disso, avaliar a criticidade destes diante do texto lido. No diagnóstico inicial, não houve nenhum acerto, 23% dos alunos/as não responderam e 77% erraram a questão. O gráfico 10 subsidia o entendimento da situação descrita.

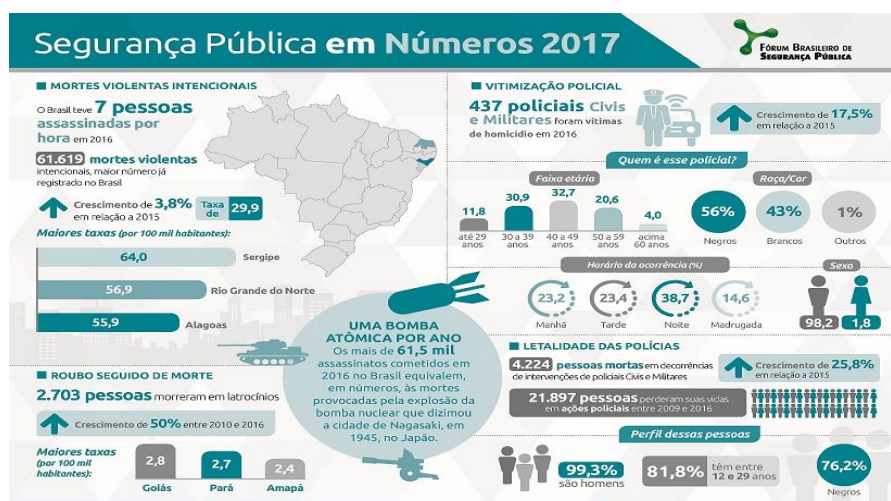
Gráfico 09- Questões subjetivas – Diagnóstico Inicial



Fonte: O autor (2023).

Os dados apontados revelam um elevado *deficit* no que concerne à compreensão leitora, o que implica na dificuldade de construção de respostas discursivas inerentes ao conteúdo do texto. Dado o exposto, é importante frisar que esse tipo de questão provoca o estudante a ler, compreender, apreender seus conhecimentos e sistematizá-los em um texto coerente e coeso. Logo, a partir da análise dos dados coletados no diagnóstico inicial (questionário 01)/questões subjetivas, percebe-se a necessidade de uma intervenção no intuito de desenvolver habilidades de leitura interpretativa e escrita. Será analisada, pois, a questão subjetiva do diagnóstico inicial. Eis o texto que serviu de suporte para resolução da questão 11.

Figura 12 – Infográfico “Segurança pública em números 2017”



Fonte: www.aofergs.com.br/seguranca-publica-em-numeros-2017/. Acesso em: 19 Mar. 2023.

Quadro 01 – Questão discursiva/Diagnóstico inicial (questionário 01)

Questão 11 – Após a leitura do texto acima, responda:

a) A que gênero discursivo pertence esse texto?

b) Qual a finalidade desse texto?

Eis a resposta de alguns alunos:

Fonte: O autor (2023).

Eis a resposta de alguns alunos:

Quadro 02 – Respostas dos alunos/a/ Questões discursivas Diagnóstico inicial (questionário 01)

Patrik Antunes: a) Segurança pública em números; b) Segurança nas ruas.

Maria Francisca: a) Segurança ao público; b) sobre a segurança entre as pessoas.

Ana Maria: a) Notícia; b) informa sobre dados.

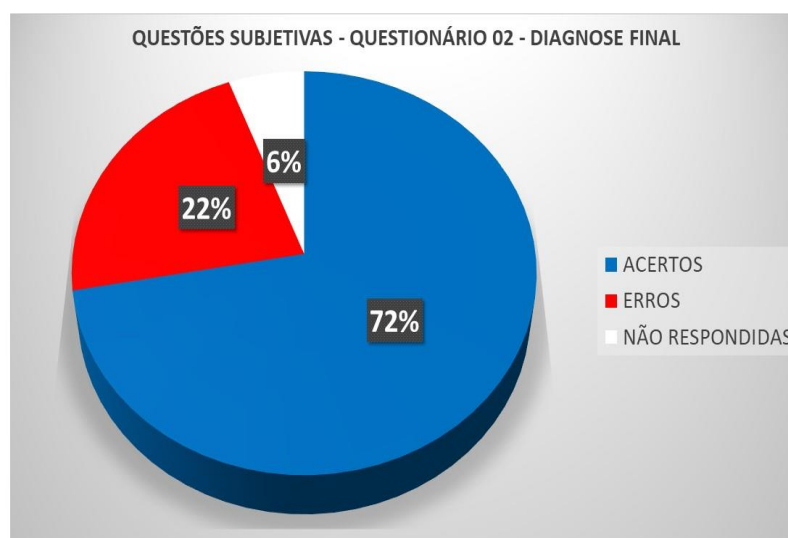
Cícero Montenegro: a) Infográfico; b) A violência

Fonte: O autor (2023).

Analisando a resposta dada pelos alunos/as à questão 11 do diagnóstico inicial (questionário 01), percebem-se dificuldades em ler, interpretar e formular respostas. Dentre os alunos apresentados acima, somente o estudante Cícero Montenegro respondeu corretamente o item “A” da questão 11, identificando que o texto base pertence ao gênero textual/discursivo infográfico, os demais erraram os dois itens que tratam da identificação do gênero textual/discursivo e seu propósito comunicativo, respectivamente. Diante da situação observada, conclui-se que se faz necessário direcionar o desenvolvimento de habilidades básicas como as mencionadas acima e, principalmente, sobre a sistematização de ideias que facilitem a formulação de respostas.

No que se refere às questões subjetivas do diagnóstico final (questionário 02), aplicado após à mediação da proposta de intervenção, observa-se que apenas 6% dos alunos/as não responderam às questões, 22% erraram e 72% acertaram a questão. Fazendo o comparativo entre o diagnóstico inicial e final, percebe-se que houve uma redução em 17% de alunos/as que não responderam à questão subjetiva. No que se refere aos acertos, observa-se que houve um aumento de 72% de alunos/as que responderam à questão corretamente. No que tange aos erros, quando feito o comparativo, fica evidente uma redução de 55% de erros em relação ao diagnóstico inicial. O gráfico abaixo subsidia a interpretação dos dados descritos.

Gráfico 10- Questões subjetivas – Questionário 02/Diagnose final)



Fonte: O autor (2023).

Diante do exposto, observa-se que, após a mediação das oficinas multimodais gamificadas, os alunos/as obtiveram êxito na resolução das questões discursivas do diagnóstico final. Entende-se que os questionamentos direcionados aos estudantes, tanto de forma oral quanto escrita, viabilizaram o desenvolvimento da leitura interpretativa e, consequentemente, da criticidade. Sendo assim, os alunos/as adquiriram habilidades de sistematização de ideias para formular respostas para as questões subjetivas/discursivas. O infográfico abaixo foi utilizado como texto base para resolução da questão 05 do diagnóstico final (questionário 02).

Figura 13 – “Infográfico “Dia nacional de combate ao fumo”



Fonte: www.imparcial.com.br/noticias/criancas-conscientizam-sobre-maleficios-do-fumo,15094. Acesso em: 19 Mar. 2023.

Eis a questão subjetiva sobre o infográfico acima:

Quadro 03 – Questão discursiva/Diagnóstico final (questionário 02)

Questão 05 – Em sua opinião, por que é importante incentivar campanhas publicitárias para combater o uso de cigarros na sociedade?

Fonte: O autor (2023).

Eis a resposta de alguns alunos:

Quadro 04 – Respostas dos alunos/as questões discursivas/Diagnóstico final (questionário 02)

Charles Luiz: É importante incentivar para não correr o risco de sofrer doenças cardíacas e câncer.

Kátia Maria: Para ter saúde, não morrer cedo, ter mais anos de vida, para ser uma pessoa saudável e para não pegar doenças arriscadas.

Ana Maria: Para diminuir as chances de ter algum tipo de doença ou câncer.

Maria Francisca: A campanha publicitária serve para alertar as pessoas que fumam e que não fumam, pois o cigarro pode causar várias doenças.

Fonte: O autor (2023).

A partir das respostas dadas pelos alunos/as à questão subjetiva do diagnóstico final (questionário 02), observa-se que houve a associação entre o texto não verbal e os elementos não verbais presentes no infográfico, tornando viável a construção de sentidos para o texto. Assim, analisando as respostas, é perceptível que os sujeitos investigados mobilizaram o seu conhecimento enciclopédico para formular as respostas. Diante disso, é válido evidenciar que estes alcançaram o nível interpretativo em leitura, ou seja, os alunos/as relacionaram as informações sobre os malefícios do uso do cigarro, reconhecendo, desta forma, a importância inerente à qualidade de vida quando não é feito o uso deste. Nesse contexto, o desenvolvimento da competência leitora é entendido como um processo complexo que exige do professor a mobilização de estratégias que viabilizem o envolvimento da turma nas atividades de leitura e interpretação textual. Dito isto, é pertinente enfatizar que as oficinas multimodais gamificadas, mediadas na turma do 9º ano da EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), são proposições didáticas eficazes para a consolidação da competência leitora dos alunos/as, visto que, a partir dos resultados analisados, evidenciou-se a aquisição de habilidades leitoras pelos sujeitos investigados.

Em suma, formar um leitor competente é contribuir para o desenvolvimento social, pois, a partir desse feito, cidadãos reflexivos e críticos são inseridos no corpo social, sendo estes capazes de analisar criticamente um problema social, formular um posicionamento e intervir

diante daquele. Logo, é função da Escola proporcionar aos estudantes espaços em que prevaleça o desenvolvimento de atividades de compreensão leitora, no intuito de formar leitores proficientes que façam uso produtivo da leitura e da escrita nos diversos contextos e esferas sociocomunicativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O despontamento de gêneros textuais/discursivos multimodais e sua acelerada produção e circulação nas diversas esferas sociocomunicativas nos instigaram a (re)pensar sobre as práticas que a escola tem executado no que tange às orientações aos discentes, no que se refere à leitura desses gêneros que demandam o domínio de habilidades específicas que vão além da apropriação do texto verbal. Nesse contexto, esta pesquisa de natureza quanti-qualitativa, em que as análises feitas considerando os dados coletados em campo, viabilizou a confirmação da hipótese da qual partimos para empreender este estudo.

Este trabalho evidencia a relevância de abordagens práticas na aula de Língua Portuguesa utilizando-se das diferentes linguagens na perspectiva de despertar nos alunos o gosto pela leitura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora. Nesse sentido, a harmonização das linguagens em um gênero discursivo torna à leitura mais dinâmica e atraente para os educandos. Dito isto, enfatizou-se, através deste estudo, que o fenômeno da multimodalidade aliado a estratégias gamificadas apresentou-se como alternativa de engajamento e fomento ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Sob esse viés, é válido mencionar que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados. Diz-se que se tornou evidente, a partir de estudos teóricos, da investigação em campo e da análise de resultados que a inclusão da gamificação em atividades com o gênero textual/discurso multimodal infográfico viabilizou o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da turma do 9º ano da Escola de Ensino Infantil Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar). Além disso, pode-se dizer que por meio desta investigação, identificou-se o nível de compreensão leitora dos alunos da citada instituição de ensino antes e após a mediação da proposta de intervenção – oficinas gamificadas -; viabilizou-se a interação dos alunos com o gênero infográfico a partir da leitura e apreciação de vários textos nas oficinas; elaboração de e-book com proposições didáticas para o trabalho com gêneros textuais/discursivos multimodais para o 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, através desta pesquisa, reconheceram-se as contribuições das ferramentas gamificadas para o processo de ensino e aprendizagem da compreensão leitora.

No que se refere às dificuldades enfrentadas, para realização desta pesquisa, é válido mencionar a precária estrutura física do *lócus* deste estudo, diz-se a título de exemplificação a ausência de uma Biblioteca e de um Laboratório Educacional de Informática. Nesse sentido, a falta desses ambientes de apoio a aprendizagem na EEIF Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), restringiu a sala de aula a mediação das oficinas gamificadas

multimodais.

Este estudo agrega saberes e reflexões pertinentes para as demais áreas do conhecimento no que concerne à compreensão de que o gênero textual/discursivo infográfico aborda diversas temáticas, podendo ser utilizado nas aulas dos distintos componentes curriculares como ferramenta de leitura e acesso ao conhecimento. Ademais, esta pesquisa contribuiu para o entendimento de que as atividades gamificadas promovem o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo eficaz na dinamização das aulas, engajamento dos alunos e desenvolvimento cognitivo destes. Assim, pode-se enfatizar que esta investigação possibilitou o entendimento de que as atividades de leitura e compreensão textual são primordiais em todas as áreas, não só nas aulas de Língua Portuguesa, pois potencializam o desenvolvimento dos educandos em eventos sociocomunicativos, sejam eles escolares ou extraescolares.

Esta pesquisa contribui significativamente com a Escola no que concerne a formação de leitores competentes, elaboração de material técnico que poderá ser utilizado pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa como suporte para o trabalho referente a leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, este estudo valida o impacto positivo da mediação de atividades de leitura através de estratégias gamificadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as, isso se tornou evidente a partir da observação do envolvimento e engajamento dos alunos/as nas oficinas gamificadas com textos multimodais.

Em suma, diversas pesquisas podem ser desenvolvidas sobre o fenômeno da multimodalidade abordada a partir de estratégias de atividades gamificadas. Nesse ínterim, diz-se: o desenvolvimento da escrita a partir da apreciação de gêneros textuais/discursivos multimodais; a abordagem interdisciplinar nas aulas de Língua Portuguesa a partir de Infográficos; as diversas semioses em gêneros multimodais; o ensino-aprendizagem de análise linguística a partir de gêneros multimodais, dentre outras. Dito isto, é pertinente ressaltar que o presente trabalho inquieta pesquisadores sobre diversas possibilidades de empreendimento de estudos que favoreçam o fortalecimento das práticas leitoras com textos multimodais nas aulas de Língua Portuguesa e/ou outros componentes curriculares. Logo, a leitura e a produção de gêneros textuais/discursivos multimodais tornar-se-ão acessíveis aos educandos e, conseqüentemente, os insere em práticas de letramento significativas que estão em uso no seu cotidiano.

Assim, a partir da mediação da proposta de intervenção, ou seja, das oficinas gamificadas com textos multimodais, percebe-se a evolução dos sujeitos colaboradores no que se refere ao desenvolvimento da compreensão leitora. Diante do exposto, é relevante enfatizar que no diagnóstico inicial 8% dos educandos estava no padrão de desempenho muito crítico,

54% no padrão crítico, 30% no padrão intermediário e apenas 8% no padrão intermediário. A partir dos dados apresentados pode-se observar um *déficit* no que se refere a compreensão leitora. Após a mediação das oficinas gamificadas com textos multimodais, percebeu-se um significativo avanço no que tange a compreensão leitora. Os dados a seguir confirmam o exposto. A partir dos dados coletados na avaliação diagnóstica final, observou-se que nenhum educando situou-se no padrão crítico, apenas 8% ficou no padrão crítico, 46% no intermediário e 46% no padrão de desempenho adequado. Evidencia-se, portanto, que as atividades de leitura quando mediadas pela gamificação proporciona o desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos.

Ressalta-se a relevância do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – para o aperfeiçoamento da minha formação continuada enquanto professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, implicando, desta forma, na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Outrossim, o curso de pós-graduação aludido possibilita a reflexão sobre a exequibilidade das práticas dos professores do supracitado componente curricular à luz de teorias que validam ou refutam estas, possibilitando o distanciamento de um ensino tradicional e agregando proposições inovadoras para a sala de aula. Desta forma, menciono a pertinência em ingressar neste curso em formar-se um professor curador, competente para fazer escolhas que atendam às reais necessidades dos alunos, viabilizando a formação de sujeitos críticos, éticos e atuantes em seu meio social.

Esta pesquisa, de caráter explicativo e interventivo, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar). As oficinas gamificadas, desenvolvidas a partir do gênero multimodal infográfico, possibilitaram aos educandos o acesso à leitura e à interpretação de informações veiculadas através da linguagem verbal e não verbal, bem como híbrida. Além disso, os discentes tiveram a oportunidade de apreciar a composição do gênero infográfico no que diz respeito ao *layout*. No que concerne aos temas abordados nos textos apreciados em sala de aula, foi possível fomentar a aproximação dos alunos com temáticas de outras áreas do conhecimento, como as ciências humanas e ciências da natureza. Nesse ínterim, vale salientar a capacidade de promoção de práticas multidisciplinares a partir do gênero infográfico.

Este trabalho contribuiu de maneira significativa à comunidade docente no que concerne à viabilização da reflexão sobre a relevância das práticas de ensino de Língua Portuguesa no que concerne as diversas semioses que constituem determinados gêneros textuais/discursivos. Além disso, a proposta de intervenção aplicada, construída e sugerida na forma de produto

educacional, apresentada nesta pesquisa, apoia os docentes no planejamento e mediação de atividades de leitura multimodal na escola.

No que se refere às contribuições à comunidade acadêmica, este trabalho apresenta uma base teórica explicativa que favorece aos atuais e futuros pesquisadores compreenderem às concepções e estratégias de leitura; multimodalidade e a gamificação. Dado o exposto, pode-se concluir que a partir do arcabouço teórico apresentado neste estudo torna-se evidente a percepção das relações entre a teorização e as possibilidades de práticas pedagógicas exequíveis na aula de Língua Portuguesa. Dessa forma, a comunidade acadêmica adquirirá conhecimento sobre os obstáculos que permeiam a sala de aula de leitura, assim como possíveis soluções para estes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional [versão eletrônica]. Joinville: SC, 2018.

ARARIPE, Rai Machado de; CASTILHO, Neide Araújo; SILVA, Elza Sabino. Infográfico como gênero multimodal motivados: proposta de ensino de leitura e escrita. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, v. 8, n. 2, p. 214-232, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BERTIN, Diana Maria Schenatto *et al.* A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In.: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROCARD, R. O; ORTEGA, R. L; LIMA, P. A. A concepção de Gênero Discursivo Subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In.: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campina, SP: Pontes Editores, 2016.

1 CARVALHO, R. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

DIONISIO, Angela Paiva e VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUZEN, Clecio e MENDONÇA, Marcia (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane SALES e Glais (orgs). **Gêneros Orais e Escritos na escola**. - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, Elaine Gomes; DE LIMA, José Milton. A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 340-348, 2009.

EUGENIO, Tiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.

FAÏTA, D. (2005). **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Express Editora.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando a Gramática Visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de (org.). **Perspectivas em Análise Visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31, 2008.

FERRAREZI, Jr., Celso. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Larissa Torres. **Infografia**. Curitiba: InterSabres, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GREGOL, Fernando Arthur et al., Abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC. In: COSTA-HUBES Terezinha da Conceição e KRAEMER, Márcia Adriana Dias (orgs). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

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

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 17. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. 16 ed.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017. 3 ed.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 1 ed.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press , 2001.

MELO, Neilton Falcão de. **O infográfico como prática de letramento**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. 1 ed.

MORAES, Ary. **Infografia: história e projeto**. São Paulo: Blucher, 2013.

NUNES, Marcione Rodrigues. **Gamificação e formação de professores: teoria e prática na utilização de games por professores da rede pública no município de Caçador (SC)**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 1 ed.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021. 1 ed.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 1 ed.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 1 ed.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 1 ed.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998. 6 ed.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011. 18 ed.

VASCONCELLOS, Érica Tex de; BORTOLUZZI, Valeria Iensen; GHISLENI, Taís Steffenello. Gêneros de texto e multimodalidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e14610111255-e14610111255, 2021.

WERBACH, K., & Hunter, D. (2012). **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Wharton Digital Press.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1996. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br> Acesso em: 09/02/2023.

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GAMIFICAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DOS ALUNOS DO 9º ANO DA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL PROFESSORA MARIA ISOLAÍNA FERNANDES GONÇALVES.

Pesquisador: FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65991522.3.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.839.109

Apresentação do Projeto:

De acordo com o pesquisador A presente pesquisa de campo categoriza-se como explicativa e caracteriza-se como qualitativa com vistas à compreensão do comportamento e observação das discussões mediadas pelo professor pesquisador durante a aplicação das oficinas gamificadas sobre multimodalidade a partir do gênero infográfico. Enquanto método utilizar-se-á a pesquisa ação a partir das seguintes etapas: Fase diagnóstica, que objetiva favorecer o conhecimento da realidade pesquisada e dos participantes, algumas de suas dificuldades de aprendizagem no que se refere a compreensão leitora. Planejamento da ação, que partirá da avaliação e análise dos dados coletados nas duas avaliações diagnósticas. Execução das ações, que ocorrerá a partir de oficinas gamificadas sobre leitura e interpretação de infográficos. A Avaliação dos resultados obtidos dar-se-á a partir da socialização das leituras e compreensão de infográficos realizadas pelos alunos e também através de autoavaliações. O locus desta pesquisa será a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves, localizada no Conjunto Lindalva, Bairro Poço, S/N, Campos Sales – Ceará. A escolha do locus para realização desta pesquisa está relacionada a minha atuação enquanto docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no supracitado estabelecimento de ensino há dois anos. Os sujeitos

10
2

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.839.109

desta pesquisa serão: os alunos do 9º ano, turma “U”, os professores que lecionam na turma mencionada e o coordenador pedagógico da referida instituição de ensino. Ademais, é importante ressaltar a relevância do coordenador pedagógico como sujeito desta pesquisa, pelo fato do mesmo acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes do 9º ano, desde o 6º ano. No que se refere aos professores que lecionam nesta turma é relevante envolvê-los nesta pesquisa enquanto sujeitos a fim de obter informações sobre o desempenho dos alunos/as no que se refere a competência leitora nos demais componentes curriculares e com vistas a compreender os discursos advindos dos mesmos e dos alunos/as. Nesse sentido, serão investigados 18 alunos regularmente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental, 01 coordenador pedagógico e 05 professores. Esses, assim como os alunos/as serão sujeitos importantes no processo de investigação desta pesquisa. A coleta de dados realizar-se-á mediante as seguintes atividades: aplicação da avaliação diagnóstica 01 para os alunos/as, que será constituída de itens que avaliará o domínio de habilidades básicas constituintes da matriz de referência do SAEB. Ademais, será aplicada a avaliação diagnóstica 02 com o objetivo de identificar o perfil do leitor – mais imagético ou mais verbal. Diante do exposto, a mencionada avaliação será constituída de 50% de textos verbais e 50% de textos imagéticos. Destarte, aplicados os protocolos avaliativos, os dados serão consolidados em uma planilha para análise e estudo para que seja viabilizado a identificação e formação de agrupamentos de alunos nos seguintes níveis: muito crítico 0% – 25% de acertos, crítico de 26% a 50%, de acertos, intermediário de 51% a 75% de acertos e adequado de 76% a 100% de acertos. Os agrupamentos por padrão de desempenho apresentados facilitarão o planejamento de atividades interventivas e melhor conhecimento do desempenho cognitivo dos sujeitos investigados. No que concerne à participação dos professores e coordenador pedagógico, será utilizado o procedimento entrevista semiestruturada. Serão entrevistados os professores que lecionam no 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves e o coordenador pedagógico da referida instituição. Respeitando os princípios éticos, este estudo será conduzido de acordo com as diretrizes elencadas pelo Conselho Nacional de Saúde (resolução 466/12) para estudo com seres humanos. A coleta de dados efetivar-se-á a partir da autorização da instituição e liberação de um parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador elenca como objetivos da pesquisa:

Geral:

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.839.109

Analisar os impactos de estratégias de ensino de leitura fundamentadas em textos multimodais no desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves.

Específicos:

- Analisar as bases conceituais relacionadas às estratégias de leitura, textos multimodais e desenvolvimento de habilidades leitoras.
- Investigar o nível de compreensão leitora dos alunos da turma do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves.
- Promover a interação dos alunos com o gênero textual infográfico como estratégia para o desenvolvimento de habilidades leitoras.
- Produzir material didático inovador de forma que seja viabilizada a compreensão leitora dos alunos do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves.
- Reconhecer às contribuições das ferramentas gamificadas para o desenvolvimento da competência leitora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador elenca como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

Partindo do pressuposto de que em todas as atividades humanas há possibilidades de riscos, é possível que durante a realização desta pesquisa, aconteça algum desconforto por parte do estudante em virtude de cansaço, indisposição, discussão de temas polêmicos que possam trazer a memória lembranças indesejáveis, além da recusa de participação nas atividades.

Benefícios:

No que se refere aos benefícios, o presente trabalho trata-se, portanto, da busca de ações estratégicas metodológicas gamificadas voltadas à apropriação de habilidades leitoras pelos jovens estudantes do ensino fundamental (9º ano) para aprenderem a compreender e interpretar textos a partir de gêneros multimodais, especificamente o infográfico, de modo que se tornem leitores proficientes, ativos na escolha dos textos para leitura e, além disso, críticos e reflexivos, capazes de opinar e intervir diante de uma problemática social relevante. É importante ressaltar que possíveis/previsíveis danos aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa serão evitados. Os

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.839.109

sujeitos envolvidos serão acompanhados em todas as fases desta pesquisa, desde a fase diagnóstica, execução das ações, coleta de dados e encerramento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa denota relevância científica e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados ao sistema:

- Projeto completo
- Folha de rosto
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de Compromisso dos Pesquisadores
- Termo de Anuência Institucional
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- Instrumento de coleta de dados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa, por isso somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2041706.pdf	12/12/2022 12:03:10		Aceito
Outros	questionario_professor.pdf	08/12/2022 13:28:40	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Outros	questionario_coordenador_pedagogico.pdf	08/12/2022 13:24:06	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Cronograma	cronograma_da_pesquisa.pdf	08/12/2022 13:12:27	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.839.109

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_atual.pdf	08/12/2022 13:09:52	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Outros	avaliacao_final.pdf	08/12/2022 13:01:27	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Outros	avaliacao_inicial.pdf	08/12/2022 12:59:59	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Orçamento	orcamento_do_projeto.pdf	08/12/2022 12:56:31	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_divulgacao_dos_resultados.pdf	08/12/2022 12:40:57	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assentimento.pdf	08/12/2022 12:33:11	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	08/12/2022 12:31:27	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia_institucional.pdf	08/12/2022 12:29:21	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_concentimento_livre_esclarecido.pdf	08/12/2022 12:21:30	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	08/12/2022 12:15:00	FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 26 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL

Caro aluno(a), esta avaliação tem como objetivo aferir o seu nível de compreensão leitora a partir de itens que tem como suporte gêneros discursivos multimodais.

ALUNO(A): _____ SÉRIE: 9º ANO

Leia o texto abaixo



Disponível em: <<http://zip.net/bkttDg>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

01 - Esse texto aborda

- A) a importância da madeira para o artesanato.
- B) a utilidade dos códigos de emergência.
- C) o acúmulo de lixo nas ruas da cidade.
- D) o problema do desmatamento.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<http://www.arionaurocartuns.com.br/cartum49.shtml>>. Acesso em: 23 out. 2013.

02 - De acordo com esse texto, o homem de terno se espantou porque

- A) encontrou o seu carro arranhado.
- B) ficou com medo de molhar a sua roupa.
- C) pensou que o rapaz fosse escorregar.
- D) viu o rapaz pisando no teto do carro.

GARFIELD - Jim Davis

Folha de São Paulo, 29/4/2004.

03 - Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- A) assustadoras.
- B) corriqueiras.
- C) curiosas.
- D) naturais.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Tem um gatinho solto nas ruas.

O material para a declaração do imposto de renda já está sendo entregue em sua casa.

Leia o Manual de Instruções, reúna seus comprovantes e faça você mesmo a sua declaração. Conforme você fizer a sua declaração, o imposto de renda é um gatinho. Conforme, ele vira um leão.

Atenção: O leão vira um leão com quem perder o prazo da declaração.

Programa Imposto de Renda
Secretaria da Receita Federal
Ministério da Fazenda

100 anos de propaganda. São Paulo: Abril, 1980

04 - Na figura acima, a relação entre o slogan “Tem um gatinho solto nas ruas” e a imagem ocorre de forma publicitária:

- A) irônica
- B) incoerente
- C) redundante
- D) afetiva

Leia o texto para responder a questão abaixo:



<http://paposdejuventude.blogspot.com>

05 - Observando na charge os aspectos da linguagem verbal e da não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoas

- A) conscientes da gravidade do problema da dengue.
- B) assustadas com a proliferação do mosquito.
- C) contrárias às medidas de prevenção contra a dengue.
- D) zelosas quanto ao aproveitamento da água.

Leia o texto abaixo.



Fonte:

http://4.bp.blogspot.com/_RQYZBIZTqvA/S_AOGGSJCjI/AAAAAAAAAAko/3rTSXeHbA6U/s400/Professor.jpg (ultimo acesso em 23/11/2011)

06 - Na imagem pode ser concluído que as salas de aula hoje em dia é

- a) superlotada, devido a má frequência de alunos.
- b) superlotada, devido a má frequência de professores.
- c) superlotada, devido a lotação de alunos por sala.
- d) superlotada, devido a lotação de professores por sala.

Observe a imagem e responda:



Fonte: Disponível em <http://www.badaueonline.com.br/dados/imagens/trabalho infantil.jpg> Acesso em 12 mai 2010.

07 - O texto adequado para a imagem é

- A) O trabalho infantil ainda é um problema grave no Brasil. Mais de 5 milhões de jovens entre 5 e 17 anos de idade trabalham no país, apesar da lei estabelecer 16 anos como a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho.
- B) No Brasil, assim como em outras partes do mundo, em diferentes culturas e classes sociais, independente de sexo ou etnia, crianças e adolescentes são vítimas cotidianas da violência doméstica.
- C) É por meio do simples ato de brincar, iniciado já na primeira infância, fase que vai de 0 a 6 anos, que os pequeninos começam a se relacionar com o ambiente ao seu redor.
- D) O parque de diversões recebe hoje 4 mil crianças de baixa renda, todas na faixa de 6 a 12 anos, de 61 instituições vindas de todos o Estado de São Paulo.



http://brunamilagres.files.wordpress.com/2009/03/diadasmulheres_modi.jpg

08 - O detalhe da propaganda que reforça a ideia de que a mulher é uma obra de arte é

- A) a moldura do quadro.
- B) o sorriso da modelo.
- C) a mulher ao fundo.
- D) a posição da modelo.

Leia o texto para responder a questão abaixo:



09 - Ao observar o quadro da previsão do tempo para o final de semana, pode-se afirmar que no sábado haverá sol com

- A) muitas nuvens durante o dia. Períodos de nublado, com chuva a qualquer hora.
- B) algumas nuvens ao longo do dia. À noite ocorrem pancadas de chuva.
- C) muitas nuvens. À noite não chove.
- D) pancadas de chuva ao longo do dia. À noite, tempo aberto sem nuvens.

Leia o texto abaixo.



Fonte:

http://1.bp.blogspot.com/_t1zMfzMpdfs/S_KY_kWyomI/AAAAAAAAAoo/73Iky9ZJDNQ/s1600/etica-e-moral.jpg (último acesso em 01/11/2011)

10 - Observando a imagem e os valores éticos, conclui-se que

- A) se tem uma boa informação a respeito da ética.
- B) haja um meio de informar e ensinar sobre a ética.
- C) a ética serve para que haja um equilíbrio e bom funcionamento social, que ninguém saia prejudicado.
- D) ética é respeitada por maioria das pessoas.



11 - Após a leitura do texto acima, responda:

a) Como se chama textos como esse acima?

b) Qual a finalidade desse tipo de gênero textual?

12 - Pelos dados apresentados no infográfico acima no tocante à violência, pode gerar no leitor um sentimento de:

- a) desdém
- b) desconsideração
- c) pouco caso
- d) preocupação

fonte: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2019/02/atividade-de-portugues-sobre-o-genero.html>

<https://drive.google.com/file/d/1ZpZsljY8CYVPALZh10SfbHkkj7Ko0PCd/view>

ANEXO C – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL

ALUNO(A): _____ SÉRI

E: 9º ANO

Caro aluno(a), esta avaliação tem como objetivo aferir o seu nível de compreensão leitora a partir de itens que tem como suporte gêneros discursivos multimodais após aplicação das oficinas gamificadas sobre o gênero discursivo infográfico.

Leia o texto abaixo e responda.

TURMA DA MÔNICA/ Mauricio de Sousa



01 - Observando a tira, você conclui que

- A) os peixes abandonaram seu habitat, porque temeram o cachorrinho.
- B) o cachorrinho não se surpreendera com a atitude dos peixes.
- C) os peixes resolveram passear pelas matas, sem motivo algum.
- D) os peixes buscam outra morada devido à água estar bastante poluída.



02 - Após a observação da charge acima, é possível afirmar que

- A) há uma exaltação ao atual futebol brasileiro.
- B) existe uma crítica ao atual futebol brasileiro.
- C) o futebol brasileiro está em um bom momento.
- D) o futebol brasileiro é um celeiro de craques.

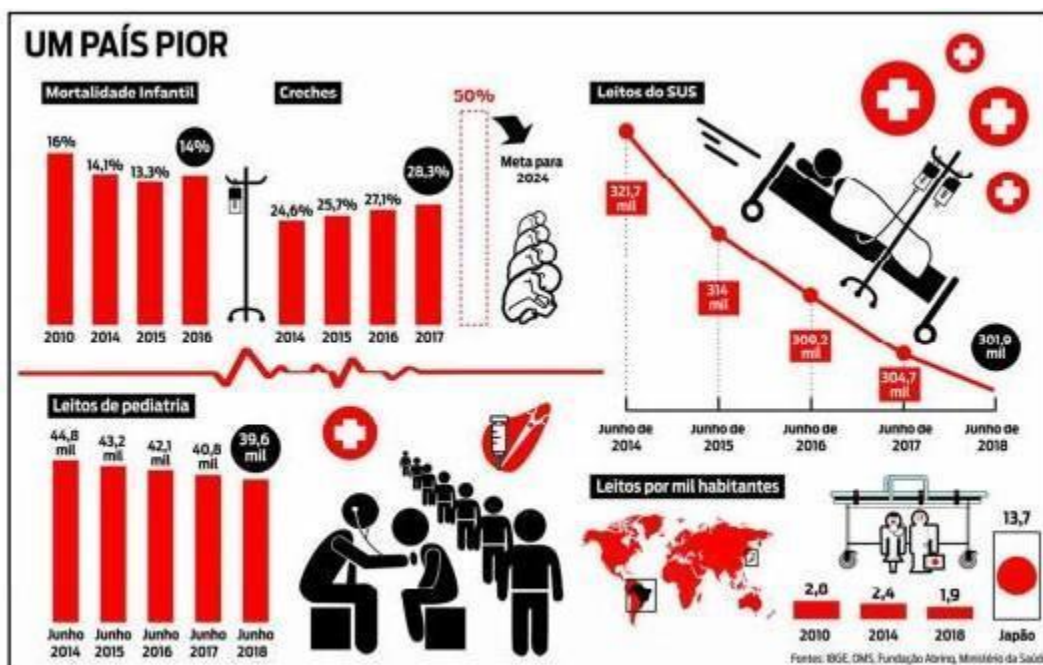
JOGO DA VIDA



(Fonte: <http://www.osvigaristas.com.br/imagens/charges/jogo-da-vida-5677.html>)

03 - Observando-se a imagem do monitor, é possível supor que

- A) o paciente se recuperou.
- B) o paciente morreu.
- C) o paciente não corre risco de morrer.
- D) o paciente não estava tão grave.



Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/brasil/>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

04 - A organização dos recursos visuais do infográfico enfatiza

- A) o crescimento da quantidade de creches.
- B) o aumento da taxa de mortalidade infantil.
- C) a diminuição do número de leitos no SUS.
- D) a proporção de leitos por habitantes no país.

05 – Qual o propósito comunicativo do texto acima?

06 – Qual o assunto do texto acima?

DESIGUALDADE RACIAL NA MORTALIDADE

Homicídios e acidentes matam mais negros do que brancos

TRÊS PRINCIPAIS CAUSAS DE MORTALIDADE EM 2005

BRANCOS

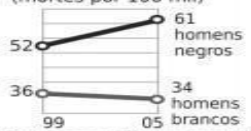
	Homens
Doenças do aparelho circulatório	29,3%
Neoplasias (tumores)	17,6%
Causas externas (homicídios e outros)	15%
	Mulheres
Doenças do aparelho circulatório	34,6%
Neoplasias (tumores)	18,7%
Doenças do aparelho respiratório	12%

NEGROS

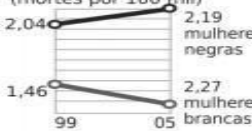
	Homens
Causas externas (homicídios e outros)	25%
Doenças do aparelho circulatório	24,7%
Causas mal definidas	12,7%
	Mulheres
Doenças do aparelho circulatório	33,4%
Neoplasias (tumores)	14,9%
Causas mal definidas	14,8%

Comparação das taxas de mortalidade, por causas

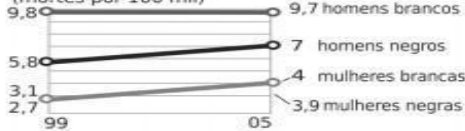
Homicídios (mortes por 100 mil)



Problemas no parto (mortes por 100 mil)



HIV/Aids (mortes por 100 mil)



Fonte: Estudo da UFRJ com dados do SUS

Folha de São Paulo

Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/interpretacao-de-texto-com-auxilio-de-materiais-graficos>>. Acesso em: 26 abr. 2017. (Adaptado).

07 - Pode-se, a partir das informações do infográfico, constatar que:

Entre 1999 e 2005, o índice de morte causado por problemas no parto variou em sentido diametralmente oposto entre mulheres brancas e negras.

Homens negros são mais vítimas de homicídios do que mulheres negras.

Em ordem crescente, as maiores vítimas de homicídios são: mulheres brancas, homens negros, homens brancos, mulheres negras.

Mulheres negras têm mais problemas no parto em função do acesso dificultado ao sistema público de saúde.

08 – Qual o assunto do texto acima?

09 – Qual o propósito comunicativo do texto acima?

Leia o infográfico abaixo

10 - A Argentina enfrenta uma nova crise econômica classificada como moratória. Alguns economistas citam que o país deverá reduzir as compras externas, isso afetará o fluxo comercial entre a Argentina e o Brasil. Entre os motivos da crise econômica na Argentina, pode-se citar

- A)** O excesso de produção industrial e a alta competitividade de seus produtos.
- B)** A privatização em 2014 das empresas de energia e petróleo e o neoliberalismo econômico.
- C)** A desvalorização do peso e a disparada da inflação.
- D)** A entrada excessiva de dólares no país e o pagamento total da dívida externa.
- E)** A chegada de várias empresas estrangeiras e a desconfiança de investidores.

11 – Qual o propósito comunicativo do texto acima?

12- Qual o assunto do texto acima?

Fonte: <https://www.colegiogeracao.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Atividade-sobre-Infogr%C3%A1ficos-2oMMA-e-B.pdf>

<https://drive.google.com/file/d/1ZpZsljY8CYVPALZh10SfbHkkj7Ko0PCd/view>

www.portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/7o-LP-Atividade-4-Genero-Infograficos-Estrategias-e-procedimentos-de-leitura-Professor-1.pdf

www.tudosaladeaula.com/2023/03/atividade-sobre-infografico-com-gabarito.html

APÊNDICE A – OFICINAS

Oficina 01: O que é um infográfico? E como Surgiu?

PROPOSTA: O que é um infográfico? E como Surgiu?	PÚBLICO-ALVO: 9º ano do Ensino Fundamental
CONTEÚDOS: Conceito de infografia; gênero discursivo infográfico e sua origem.	DURAÇÃO: 04h/a (200min)
HABILIDADES DA (BNCC): (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.	
OBJETIVO GERAL: Compreender a definição de infografia e a sua origem através da mediação de oficina gamificada dialógica.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: * Conhecer o período histórico em que surgiu a infografia; * Entender onde e como originou-se a infografia; * Identificar a finalidade do gênero infográfico, público-alvo, esfera de circulação e	

suporte;

* Produzir um podcast sobre as aprendizagens consolidadas na oficina.

PROCEDIMENTOS:

1 - Direcionar aos alunos/as os seguintes questionamentos a fim de instigar a exposição do conhecimento prévio destes: (2h/a – 100 min)

* Você já ouviu falar sobre infografia?

* Você já ouviu falar ou já fez a leitura de um infográfico?

* Se sim, você sabe qual o suporte desse gênero, possíveis interlocutores e esfera de circulação?

2 – Assistir junto aos alunos o vídeo disponível no link

<https://www.youtube.com/watch?v=t8ruevKI100>;

3 – Instigar os alunos/as a expressarem o seu entendimento sobre infografia e infográfico a partir da apreciação do vídeo;

4 – Após o espaço de fala destinado aos alunos/as, apresente o conceito de infografia e origem dos infográficos;

5 - Leitura e apreciação do infográfico “Os escribas no Egito”

6 – Após a leitura do infográfico, os/as alunos/as assistirão ao vídeo disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=nzOUfCEaGws&t=70s>

7 – Direcione aos alunos/as os seguintes questionamentos referentes ao Infográfico “Os escribas no Egito e o vídeo:

* Você já ouviu falar nos Escribas do Egito?

* Se sim, o que eles faziam de importante na sociedade?

* De acordo com a leitura do texto, explique os motivos pelos quais os escribas tornaram-se figuras tão importantes na sociedade egípcia.

* Em relação aos Escribas que pontos há em comum entre o infográfico e o vídeo?

* Para você, o ato de escrever bem traz benefícios? Por quê?

* Quais relações você percebeu entre o texto verbal e as imagens?

9 – Após o momento de predição e leitura dos infográficos, o professor fará a exposição sobre o conceito de infografia; infográfico e sua origem; esfera de circulação e possíveis interlocutores.

10 - Infografia gamificada: **Trilha Multimodal** - (2h/a – 100 min) – Encaminhamentos:

* A turma será dividida em 04 equipes de 04 alunos/as;

* Cada equipe será identificada com uma cor correspondente ao cone que será utilizado

na trilha (Equipe verde; equipe amarela; equipe azul e equipe vermelha;

- * Cada equipe lançará o dado uma vez em cada rodada e obedecerá aos comandos da trilha;
- * Em cada rodada a equipe responderá a um item sobre à leitura e interpretação dos infográficos apreciados. (cada acerto valerá 10 pontos);
- * Vencerá a equipe que chegar primeiro à casa da trilha que sinaliza a linha de chegada.

11 – Infografia gamificada: Batalha Infográfica – Encaminhamentos:

- * A turma será dividida em duas equipes de 08 alunos/as.
- * Cada equipe terá 3 chances de tiro no mar;
- * Os jogadores deverão ficar atentos/as aos ícones presentes no mar (submarino – Responder item valendo 20 pontos; fogo – item valendo 10 pontos e onda – não terá direito de responde item).
- * Os itens que compõem esse jogo avaliarão a capacidade de compreensão leitora do gênero infográfico;
- * Vencerá a equipe que acumular mais pontos.

RECURSOS:

- * Data show;
- * Caixa de som;
- * Xerox;
- * Trilha;
- * Dado;
- * Cones;
- * Jogo Batalha infográfica;
- * Fichas de autoavaliação;
- * Caixa com itens.

ATIVIDADE: Produção de um Podcast para ser socializado na aula subsequente sobre o conteúdo da oficina; vivências e aprendizagens a partir da participação nos jogos Trilha Multimodal e Batalha Infográfica.

AValiação: A avaliação dar-se-á de forma continua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:

ATIVIDADE

CONSTRUÍDO

EM CONSTRUÇÃO

Compreensão do conceito de infografia

Entendimento da origem do infográfico

Conhecimento sobre a finalidade do gênero infográfico

Conhecimento sobre o público-alvo a que se destina o infográfico

Conhecimento sobre o suporte

Conhecimento sobre a esfera de circulação social do infográfico

Compreensão do infográfico “Os escribas no Egito”

Entendimento das relações de sentido entre o texto verbal e imagens no infográfico “Os escribas no Egito”.

Compreensão das relações intertextuais entre o vídeo e o infográfico “Os escribas do Egito”.

Oficina 02: Constituição do gênero discursivo infográfico

PROPOSTA: Constituição do gênero discursivo infográfico	PÚBLICO-ALVO: 9º ano do Ensino Fundamental
CONTEÚDOS: Linguagem verbal; linguagem não verbal; Linguagem multimodal e composição do Gênero infográfico.	DURAÇÃO: 04h/a (200min)
HABILIDADES DA (BNCC): (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em	

subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

OBJETIVO GERAL: Compreender os distintos tipos de linguagem e a estrutura composicional do gênero infográfico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- * Entender o que é linguagem verbal e não verbal;
- * Compreender o fenômeno da multimodalidade;
- * Compreender a estrutura composicional do gênero infográfico;
- * Construir um infográfico sobre um tema polêmico (social, educacional, saúde, saneamento básico, dentre outros).

PROCEDIMENTOS:

1 – Socialização dos podcasts produzidos pelos alunos/as na oficina anterior;

2 – Infografia gamificada - **Jogo de Cartas: relacionando linguagem verbal e não verbal** – Encaminhamentos

Dividir a turma em 04 equipes;

Cada equipe receberá 20 cartas em um tabuleiro, sendo que 10 cartas contendo imagens e 10 cartas contendo textos verbais;

Os alunos serão desafiados a relacionar o par de cartas que contém a correta associação entre

a linguagem verbal e não verbal.

Vencerá a equipe que conseguir montar primeiro os 10 pares de cartas.

3 – Infografia gamificada - **Anatomia do Infográfico** – Encaminhamentos:

Dividir a turma em 04 equipes;

Cada equipe receberá um tabuleiro com um quebra-cabeça e será desafiada a fazer a montagem;

Após a montagem do quebra-cabeça (Infográfico), cada equipe socializará o texto considerando a exposição dos seguintes tópicos: tema; finalidade do texto; possíveis interlocutores; significado dos ícones e/ou imagens do texto e sentido construído a partir da observação das relações entre linguagem verbal e não verbal;

Vencerá a equipe que conseguir montar primeiro o infográfico e socializar os tópicos acima mencionados.

4 – Direcionar aos alunos os seguintes questionamentos a fim de levantar o **conhecimento prévio** dos alunos/as

Você sabe o que é linguagem verbal? Se sim, cite exemplos.

Você sabe o que é linguagem não verbal? Se sim, cite exemplos.

Você sabe o que é linguagem multimodal? Se sim, cite exemplos.

A partir dos estudos realizados na oficina anterior, responda ao seguinte questionamento:

Quais tipos de linguagem constituem o gênero infográfico?

5 – Solicite aos alunos que assistam ao vídeo disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=2kxGQGtMC_k e em seguida direcione os seguintes questionamentos:

A partir da apreciação do vídeo defina e cite exemplos de linguagem verbal;

A partir da apreciação do vídeo defina e cite exemplos de linguagem não verbal;

A partir da apreciação do vídeo defina e cite exemplos de linguagem multimodal.

6 – Por fim, o professor fará considerações sobre a definição de linguagem verbal, não verbal e multimodal a partir de exemplos com gêneros textuais multimodais que circulam em distintas esferas sociocomunicativas.

7 – Leitura e apreciação do infográfico abaixo:



8 – Após à leitura direcione aos alunos/as os seguintes questionamentos:

- * A que gênero discursivo pertence o texto?
- * Qual temática é abordada?
- * Qual o efeito de sentido gerado a partir da associação entre a linguagem verbal e não verbal?
- * Qual a importância das imagens para a construção de sentidos?

RECURSOS:

- * Data show;
- * Caixa de Som;
- * Xerox;
- * Fichas de autoavaliação;
- * Jogo de tabuleiro Anatomia do Infográfico.

ATIVIDADE: Solicitar aos alunos/as que observem uma situação problema do bairro, seja de ordem educacional, social, ambiental, saúde, segurança pública e/ou saneamento básico. A partir da observação solicite que estes construam um infográfico para ser socializado com a turma na aula subsequente.

AValiação: A avaliação dar-se-á de forma contínua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:**ATIVIDADE**

Compreensão sobre a
linguagem verbal.

Compreensão sobre a
linguagem não verbal.

Compreensão sobre o
fenômeno da multimodalidade

Entendimento da estrutura
composicional do gênero
infográfico.

Domínio de habilidades para
produzir um infográfico.

CONSTRUÍDO**EM CONSTRUÇÃO****Oficina 03: Lendo e interpretando infográficos**

PROPOSTA: Lendo e interpretando
infográficos

CONTEÚDOS: Leitura e interpretação de
infográficos de temas diversos;
multidisciplinaridade e infografia.

PÚBLICO-ALVO: 9º ano do Ensino
Fundamental

DURAÇÃO: 04h/a (200min)

HABILIDADES DA (BNCC):

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

OBJETIVO GERAL: Desenvolver a competências leitora através da leitura de infográficos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

* Ler e interpretar infográficos que abordam temáticas das distintas áreas do conhecimento;

* Compreender a multidisciplinaridade do gênero infográfico;

- * Produzir uma história em quadrinho.

PROCEDIMENTOS:

1 – Infografia gamificada: *Jogo Infografia multidisciplinar* - Encaminhamentos;

- * Serão dispostos em um quadro 08 envelopes, cada um contendo um infográfico abordando um tema referente a uma disciplina;
- * Serão dispostos 08 espaços para que o jogador associe e encaixe o infográfico sorteado, considerando a associação entre a temática e a disciplina;
- * Serão sorteados 08 alunos para fazer a associação do infográfico a disciplina;
- * Serão sorteados 08 alunos para apresentar as relações observadas entre o infográfico e a disciplina a que este refere-se

2 – Por fim o professor explicará o caráter multidisciplinar do gênero infográfico.

3 – No intuito de levantar o conhecimento prévio dos alunos/as sobre o conteúdo do texto a ser lido, direcione a turma os seguintes questionamentos:

- * Que invenção acelerou de forma significativa as técnicas de comunicação humana?
- * Qual a importância dos registros escritos para a humanidade?
- * A partir do título do infográfico “Da pedra à internet”, qual o possível tema abordado?

4 – Leitura compartilhada do infográfico “Da pedra à internet”. Após à leitura o professor direcionará a turma os seguintes questionamentos:

- * Na sua opinião, por que, neste infográfico, optou-se por usar linhas pontilhadas?
- * Dos objetos e instrumentos criados e utilizados pelo ser humano, qual deles, na sua opinião, é ou foi o mais útil para o desenvolvimento da comunicação entre as pessoas?
- * Cite exemplos de situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais formal e de situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais coloquial.
- * O professor solicitará aos alunos que registrem suas impressões em seu caderno e em socializem com a turma.

5 - Leitura compartilhada do infográfico “Os componentes de uma história em quadrinhos”. Após à leitura direcione os seguintes questionamentos:

- * O título e o olho deixam claro o assunto de que trata o infográfico? De que maneira isso torna-se perceptível?
- * Qual o tema do infográfico?
- * Quais os possíveis interlocutores?
- * O que as setas indicam neste infográfico?
- * De acordo com à leitura do infográfico, registre em seu caderno as características específicas dos

balões de fala e de pensamento.

6 – Exposição das características das histórias em quadrinho e orientação para a produção.

7 – Infografia gamificada: **Jogo Caça ao infográfico** – Encaminhamentos

* Este jogo é de caráter colaborativo, pois a turma terá como missão encontrar o infográfico que estará em um local da escola;

* Os alunos/as serão orientados a partir de pistas que abordarão o tema do infográfico que estarão distribuídas nos diversos espaços da escola;

* O aluno que encontrar o infográfico premiado terá como missão fazer à leitura e a interpretação do texto.

RECURSOS:

* Data show;

* Xerox;

* Fichas de autoavaliação;

* Jogo infografia multidisciplinar.

PRODUTO: O professor mediador solicitará aos alunos/as que façam a produção de uma história em quadrinho a partir da escolha de uma situação que causou humor na sala de aula ao longo dos anos de sua escolaridade.

AVALIAÇÃO: A avaliação dar-se-á de forma continua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Leitura proficiente de infográficos.		
Entendimento de que o gênero infográfico contempla temáticas relacionadas as diversas disciplinas.		
Domínio de habilidades para construção de uma história		



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TUDO É LINGUAGEM: LENDO E COMPREENDENDO GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS

FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

**CAJAZEIRAS – PB
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FRANCISCO TADEU TEÓFILO ARRAIS

TUDO É LINGUAGEM: LENDO E COMPREENDENDO GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS

**CAJAZEIRAS – PB
2023**



Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pela força e coragem. À minha família pelo apoio incondicional e aos amigos pelo incentivo.

Ao Núcleo Gestor da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaina Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), por disponibilizar a instituição para ser o campo de pesquisa que, a partir das observações e mediação de oficinas, viabilizou a elaboração deste E-book e aos alunos do 9º ano por participarem da pesquisa intitulada “Gamificação em textos multimodais no desenvolvimento da compreensão leitora”.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral de Campos Sales, pelo apoio, parceria e incentivo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	07
MENSAGEM AO PROFESSOR.....	08
CONHECENDO O E-BOOK.....	09
MENSAGEM AO ESTUDANTE.....	12
A PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADA.....	13
UNIDADE 01 – TRABALHANDO LINGUAGENS.....	14
1.1 - Objetivos de aprendizagem da unidade.....	14
1.2 - Professor (IN)Formado.....	14
1.3 - Orientações para o aluno.....	14
1.4 - Construindo o conceito.....	14
1.4 – Linguagem em toda parte.....	15
1.4.1 - Habilidades da BNCC.....	15
1.4.2 - Objetivo.....	15
1.4.3 - Procedimentos.....	15
1.4.4 - Mão na massa.....	16
1.5 – Uma mistura que deu certo.....	16
1.5.1 - Habilidades da BNCC.....	16
1.5.2 - Objetivo.....	17
1.5.3 - Procedimentos.....	17
1.5.4 - Mão na massa.....	17
1.5.5 - Atividade gamificada.....	18
1.6 – Praticando, eu aprendo.....	19
1.6.1 - Habilidades da BNCC.....	19
1.6.2 - Objetivo.....	19
1.6.3 - Orientações para o/a professor/a.....	19
1.6.4 - Procedimentos.....	19
1.6.5 - Como gamificar?.....	20
1.6.6 - Orientações para o aluno.....	20
1.6.7 - Proposta 01.....	21
1.6.8 - Proposta 02.....	21
1.7 - Autoavaliação da aprendizagem.....	22
UNIDADE 02 – O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS.....	23
2.1 - Objetivo.....	23
2.2 - Professor (In)Formado.....	23
2.3 - Orientações para o aluno.....	23
2.4 - Construindo o conceito.....	24

2.4 – Uma imagem fala mais que mil palavras.....	24
2.4.1 - Habilidades da BNCC.....	24
2.4.2 - Objetivo.....	24
2.4.3 - Procedimentos.....	24
2.4.4 - Mão na massa.....	26
2.5 – Cada um ler com os olhos que tem.....	27
2.5.1 - Habilidades da BNCC.....	27
2.5.2 - Objetivo.....	27
2.5.3 - Procedimentos.....	27
2.5.4 - Mão na massa.....	28
2.5.5 - Atividade gamificada.....	29
2.6 – Praticando, eu aprendo: Proposta de produção textual socialmente situada.....	29
2.6.1 - Habilidades da BNCC.....	29
2.6.2 - Objetivo.....	30
2.6.3 - Orientações para o/a professor/a.....	30
2.6.4 - Procedimentos.....	30
2.6.5 - Como gamificar?.....	32
2.6.6 - Orientações para o aluno.....	32
2.6.7 - Proposta 01.....	32
2.6.8 - Proposta 02.....	33
2.6.9 - Autoavaliação da aprendizagem.....	33
UNIDADE 03 – GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO.....	35
3.1 - Objetivo.....	35
3.2 - Professor (In)Formado.....	35
3.3 - Orientações para o aluno.....	36
3.3 - Construindo o conceito.....	36
3.4 – Cesta de gêneros discursivos.....	37
3.4.1 - Habilidades da BNCC.....	37
3.4.2 - Objetivo.....	37
3.4.3 - Procedimentos.....	37
3.4.4 - Mão na Massa.....	38
3.5 – Jogando e aprendendo: oficinas multimodais gamificadas.....	39
3.5.1 - Oficina 01: O que é um infográfico? E como surgiu?.....	39
3.5.2 - Oficina 02: Constituição do gênero discursivo infográfico.....	42
3.5.3 - Oficina 03: Lendo e interpretando infográficos.....	46
3.6 – Praticando, eu aprendo: Proposta de produção textual socialmente situada.....	49
3.6.1 - Habilidades da BNCC.....	49
3.6.2 - Objetivo.....	49
3.6.3 - Orientações para o professor/a.....	49
3.6.4 - Procedimentos.....	49
3.6.5 - Como gamificar?.....	51
3.6.6 - Orientações para o aluno.....	51
3.6.7 - Proposta 01.....	51
3.6.7 - Proposta 02.....	52

3.6.8 - Autoavaliação.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
SITES CONSULTADOS.....	55

Apresentação

Em cumprimento às exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS/CFP/UFCG, este Produto Educacional, - E - BOOK -, apresenta aos professores e discentes do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, proposições de atividades que objetivam: I - Oferecer suporte didático-pedagógico aos docentes para planejamento das aulas de Língua Portuguesa; II - Contribuir no processo formativo do professor de Língua Portuguesa; III - Viabilizar o acesso dos estudantes a gêneros textuais/discursivos multimodais e IV - Desenvolver a compreensão leitora dos estudantes do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. As motivações que levaram a elaboração deste material didático estão relacionadas a crescente circulação de gêneros textuais/discursivos multimodais, seja através de suportes digitais, seja por meio de suportes físicos, identificar a falta de acesso dos estudantes da série mencionada a esses textos, além disso, acredita-se que a compreensão leitora destes poderá ser desenvolvida a partir da leitura e apreciação de textos que em sua estruturação fazem uso da multiplicidade de linguagens existente. Constituídos a partir de uma mescla de linguagens que requer por parte das instituições educacionais um trabalho direcionado ao acesso a esses textos, assim como a formação de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com estes gêneros, os textos multimodais apresentam-se nesse cenário como ferramenta atrativa, dinâmica e fomentadora do desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 9º ano, conforme demonstram as hipóteses levantadas e comprovadas durante a realização da pesquisa que deu origem ao trabalho intitulado "Gamificação em textos multimodais no desenvolvimento da compreensão leitora".

Este E-book está organizado em três unidades e uma seção intitulada A PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADA. Cada unidade é composta por doze seções e cinco boxes que complementam a abordagem dos conteúdos, as seções são as seguintes: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA UNIDADE; PROFESSOR (IN)FORMADO; CONSTRUINDO O CONCEITO; ATIVIDADE PRÁTICA; HABILIDADES DA BNCC; OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE; ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR/; PROCEDIMENTOS; ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS/AS; COMO GAMIFICAR? PRATICANDO EU APRENDO; PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL SITUADAS e AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM. Além disso, os boxes FIQUE DE OLHO, PROFESSOR/A, SAIBA MAIS, FIQUE SABENDO, CLIQUE AQUI! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL e CULTURA DIGITAL, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos neste material didático.

Mensagem ao Professor

Na atual conjuntura social, a disseminação da informação através de textos constituídos por diferentes linguagens ocupa espaços nas mais diversas esferas sociais de uso da linguagem. Nesse contexto, cabe à escola possibilitar o acesso dos educandos a estas informações que se apresentam em diferentes formas, contextos e propósitos comunicativos.

Prezado(a) Professor(a), para a realização das atividades deste E-book, a leitura e a interpretação de textos multimodais são o foco para o desenvolvimento de diversas habilidades leitoras pelos estudantes. Nesse sentido, as atividades propostas de compreensão e interpretação foram elaboradas visando o pleno desenvolvimento da competência leitora de estudantes da 9ª série dos anos finais do Ensino Fundamental.

Espera-se, pois, que este E-book contribua para enriquecer a sua prática pedagógica, auxiliando no planejamento das suas aulas de Língua Portuguesa e fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora.

Sucesso no Planejamento e Boas aulas!

Conhecendo o E-Book

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA UNIDADE

Nesta seção, são apresentados os objetivos de aprendizagem que os alunos deverão atingir ao final do estudo de cada unidade.

PROFESSOR (IN)FORMADO

Na seção **PROFESSOR (IN)FORMADO**, são apresentados conceitos alicerçados em teorias para subsidiar a formação continuada do professor sobre o conteúdo abordado na unidade.

CONSTRUINDO O CONCEITO

Na seção **CONSTRUINDO O CONCEITO**, são apresentados conceitos basilares para que os alunos apropriem-se dos conteúdos de cada unidade e consolidem à sua aprendizagem.

ATIVIDADE PRÁTICA

A seção **ATIVIDADE PRÁTICA** contribui para o aprofundamento da aprendizagem por meio de propostas de atividades desafiadoras que contemplam o conteúdo abordado em cada unidade, possibilitando ao aluno o acesso à leitura e compreensão de gêneros textuais/discursivos que se situam em contextos reais de uso da linguagem.

HABILIDADES DA BNCC

Nesta seção, são apresentadas às habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são contempladas nas atividades das unidades.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE

Nesta seção, é apresentado o objetivo de aprendizagem que deve ser atingido ao realizar às atividades propostas em cada unidade.

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR/A

Nesta seção, são direcionadas orientações ao professor/a para mediação das atividades propostas em cada unidade.

Conhecendo o E-Book

PROCEDIMENTOS

Nesta seção, é apresentado o passo a passo para realização das atividades propostas.

ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS/AS

Nesta seção, são direcionados encaminhamentos aos estudantes para a realização das atividades propostas em cada unidade.

COMO GAMIFICAR?

Na seção **COMO GAMIFICAR?**, são direcionadas orientações para a mediação das atividades propostas utilizando estratégias gamificadas.

PRATICANDO EU APRENDO

A seção **PRATICANDO, EU APRENDO** é o espaço destinado à produção textual situada. Nesta parte, o aluno será desafiado a produzir textos a partir de propostas de produção socialmente situadas em contextos de uso da linguagem.

AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A seção **AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**, possibilita que o aluno realize uma reflexão a partir dos objetivos de aprendizagem elencados em cada unidade e autoavalie-se a fim de saber quais conteúdos foram consolidados e quais objetos do conhecimento em que a aprendizagem ainda não foi construída.

FIQUE DE OLHO

O box **FIQUE DE OLHO** apresenta lembretes relevantes para a compreensão dos conteúdos de cada unidade.

PROFESSOR/A, SAIBA MAIS

O box **PROFESSOR/A, SAIBA MAIS** apresenta sugestões ao professor para aprofundar seus conhecimentos sobre o conteúdo de cada unidade através da indicação de livros e sites que abordam os conteúdos de cada unidade.

FIQUE SABENDO

O box **FIQUE SABENDO!** Apresenta as características do gênero textual que será produzido pelo aluno na seção **PRATICANDO, EU APRENDO** em cada unidade.

Conhecendo o E-Book

CLIQUE AQUI! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL

No boxe **CLIQUE AQUI! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL**, o aluno será direcionado a plataforma wordwall em que terá acesso aos tópicos avaliativos para realização da autoavaliação da aprendizagem do conteúdo de cada unidade.

CULTURA DIGITAL

O boxe **CULTURA DIGITAL** possibilita que através do 'QR CODE' você tenha acesso 'no seu celular' aos conteúdos e atividades de cada unidade deste E-book.

Mensagem ao Estudante

A linguagem está presente em todas as esferas comunicativas da sociedade hodierna e manifesta-se nos textos de diferentes maneiras, utilizando-se de recursos visuais, ícones, sons, cores e distintos formatos no âmbito da composição dos gêneros textuais/discursivos multimodais. Dado o exposto, é pertinente ressaltar a relevância do acesso a essa diversidade textual constituída através da multiplicidade de recursos acima mencionados.

Parabéns! Você está adquirindo um material didático elaborado com a finalidade de desenvolver a competência leitora por meio da apreciação e interpretação de gêneros textuais/discursivos multimodais. As atividades propostas dão ênfase a eventos de interlocução em que a língua encontra-se em pleno funcionamento, possibilitando, desta forma, a reflexão sobre o seu uso atrelado a adequação ao contexto sociocomunicativo.

Prezado(a) estudante, prepare-se para uma grandiosa viagem ao encontro do conhecimento sobre o fenômeno da multimodalidade que compõe parte dos gêneros textuais/discursivos. Este E-book viabilizará o seu contato com a diversidade de gêneros textuais/discursivos multimodais que emergem em plataformas digitais, sites da web, redes sociais, dentre outros suportes. Assim, você desenvolverá a competência leitora a partir da resolução de atividades pensadas e construídas considerando a dinamicidade/ludicidade do processo de aprendizagem, presença de desafios e, principalmente, pautadas no dialogismo.

Por fim, ressalto que a finalidade deste material didático é auxiliá-lo na sua formação enquanto leitor competente capaz de ler e interpretar textos que circulam em diferentes esferas da sociedade.

Sucesso e bom estudo!

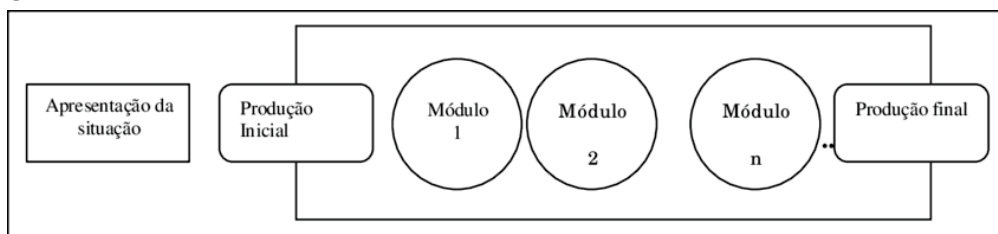
Os gêneros textuais/discursivos são caracterizados como modelos de textos que diariamente utilizamos em determinadas situações, e que por suas peculiaridades são reconhecidos pela sua eficácia social. Neste sentido, Bazerman (2006) ressalta que os gêneros discursivos são eventos que as pessoas reconhecem pela sua utilização e necessidades individuais e, além disso, dos outros também. Assim, percebemos, a produção de textos com funções comunicativas/sociais, isto é, quando produzimos um texto, fazemos isso para alguém, com objetivos determinados. Ou seja, as propostas de produção de textos devem partir de uma situação de comunicação, a qual deve estar contextualizada. De acordo com (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 25, grifos dos autores).

A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade.

Corroborando com os autores, podemos enfatizar que o contexto de produção é fator determinante para uma produção textual que esteja conectada com uma situação real de uso da língua. Além disso, é pertinente observar que a coerência e a coesão textual são fatores que estão vinculados ao contexto de produção. Dito isto, podemos salientar que um texto produzido fora de um contexto comunicativo perde à sua essência e função social.

As propostas de produção textual sugeridas neste E-book são direcionadas considerando o modelo de sequência didática abaixo:

MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA POR DOLZ, SCHNEWLY E NOVERRAZ



Prezado professor (a), este modelo de sequência didática possibilita a realização de um trabalho personalizado inerente a produção textual, pois 'para elaboração dos módulos' são consideradas as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ademais, vale mencionar que este modelo viabiliza a prática de produção textual que se inicia desde a proposta/situação de produção até a produção final.

Objetivos de aprendizagem

- * Compreender o que é Linguagem;
- * Identificar os diferentes tipos de Linguagem;
- * Aplicar em situações comunicativas o uso da Linguagem Verbal, Não Verbal e híbrida;
- * Desenvolver habilidades para produção do gênero discursivo anúncio publicitário;
- * Desenvolver habilidades para produção do gênero discursivo cartaz;

Professor (In)formado

A linguagem está presente em todas as atividades do cotidiano do ser humano. Afinal, a forma oral também é verbal. Nesse contexto, pode-se conceituar linguagem de acordo com Bakhtin como um fenômeno histórico, social e ideológico. Corroborando com o autor mencionado, pode-se entender que a linguagem é uma entidade que constitui o diálogo entre o “Eu” e o “Tu” que se materializa na forma de gêneros textuais/discursivos.

No que se refere aos tipos, a linguagem pode ser verbal, não verbal ou híbrida. A linguagem verbal é composta pela palavra seja escrita ou oralizada, a linguagem não verbal é constituída somente por imagens sejam estáticas e/ou em movimento, já a linguagem híbrida ou mista é formada a partir da junção de elementos verbais e não verbais.

Orientações para o aluno

Caro(a) aluno(a), a seção ‘Construindo conceitos’ viabiliza a consolidação de definições relevantes sobre os conteúdos abordados na unidade. Para isso, faça uma leitura atenta e anote em seu caderno utilizando a técnica Mapa mental como forma de registro e sistematização dos conteúdos estudados.

Construindo o conceito

Linguagem é a capacidade que o ser humano possui de expressar seus pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. A Linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos, pois onde há interação, a linguagem está presente.

- A Linguagem verbal constitui-se da palavra, seja de forma escrita ou oral;
- A Linguagem não verbal utiliza-se de imagens, ícones e/ou símbolos para transmitir uma informação;
- A linguagem mista ou híbrida, é a junção da linguagem verbal e não-verbal numa mensagem.

Indicação de leitura: Linguagem e Educação: O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais - Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (Orgs.) Linguística textual: Conceitos e aplicações – Mônica Magalhães Cavalcante e Mariza Angélica Paiva Brito (Orgs.)

site: www.Alceu20_Braga.pdf (puc-rio.br/) / www.blog.soap.com.br/linguagens/

Saiba Mais

LINGUAGEM EM TODA PARTE

Habilidades da BNCC

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.



As diferentes linguagens estão presentes nas atividades cotidianas e os seus usos e propósitos comunicativos materializados nos diferentes tipos e gêneros textuais impactam na construção de sentidos durante a interação.

Objetivo:

Compreender as relações de sentido estabelecidas em textos constituídos por diferentes linguagens.

Duração: 4h/a

Procedimentos:

1º passo: Solicite aos alunos/as que pesquisem em redes sociais e/ou sites da web textos constituídos por diferentes linguagens e levem para a aula de Língua Portuguesa.

2º passo: Professor(a), solicite aos alunos/as que compartilhem com à turma o seu texto e, em seguida, direcione os seguintes questionamentos: Em que fonte/suporte você encontrou esse texto? Qual o gênero discursivo? Qual o seu propósito comunicativo? Qual o sentido adquirido pelo texto a partir das linguagens empregadas? Qual/quais imagens estão em evidência? Por quê?

3º passo: Após o debate, encaminhe perguntas à turma no intuito de que os alunos/as expressem suas opiniões no que se refere aos assuntos abordados nos textos.

4º passo: Resolução da atividade 01.

5º passo: Correção coletiva da atividade 01. Professor(a), solicite aos alunos que apresentem suas repostas acompanhadas de justificativas.

LINGUAGEM EM TODA PARTE

Mão na massa - Atividade 1

Analise a imagem abaixo



01- Que lugar é esse? Que elementos presentes na imagem evidenciam à sua resposta?

02 - Que elementos presentes na imagem não são encontrados neste lugar? O que eles sugerem?

03 – Que tipo de linguagem constitui a imagem? A partir da leitura do texto, cite exemplos.

UMA MISTURA QUE DEU CERTO

Habilidades da BNCC

EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Objetivo:

Compreender as relações de sentido estabelecidas no gênero discursivo tirinha, identificando à sua composição, estilo e conteúdos que constituem esse gênero.



Procedimentos:

1º passo: Professor (a), antes de apresentar o gênero suporte desta atividade, peça para que a turma procure, nas redes sociais, revistas, jornais e/ou outros materiais. Solicite aos alunos que digam quais são as principais temáticas tratadas neste gênero que estão relacionadas ao Brasil e ao mundo.

2º passo: Professor(a), a partir das temáticas apresentadas, promova uma breve discussão com a turma sobre os temas abordados nas tirinhas.

3º passo: Professor (a), direcione a turma os seguintes questionamentos: Em que suporte você encontrou esse texto? Qual o propósito comunicativo do texto? Que tipo de linguagem constitui o texto? Quanto ao estilo de linguagem, foi utilizado o padrão formal ou informal? Que sentido é adquirido pelo texto a partir da relação entre as linguagens empregadas?

4º passo: Resolução da atividade 02.

5º passo: Correção coletiva da atividade 02. Professor(a), solicite aos alunos que apresentem suas repostas acompanhadas de justificativas.

O Anúncio publicitário caracteriza-se por ter caráter comercial, com intenção de venda de um serviço, bem ou produto. Utiliza-se da linguagem verbal e não-verbal, com uso de imagens, cores, fotografias, figuras e vícios de linguagem. O gênero discursivo cartaz tem como características a utilização de verbos no imperativo, linguagem verbal e não verbal, é um texto curto, criativo e que se adequa ao público leitor de maneira que a mensagem veiculada seja compreendida. Além disso, os aspectos estéticos como a harmonia entre as linguagens, tamanho de letra, fonte, ícones e símbolos, fazem parte da composição desse gênero.

Mão na massa - Atividade 1

Analise a imagem abaixo:



Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114791164189/uma-das-primeiras-tiras-est%C3%A1-no-armandinho-zero>. Acesso em 1 abr 2020.

01 – A que gênero discursivo pertence o texto acima?

02 – Que tipos de linguagem constituem esse texto? Justifique sua resposta com elementos do texto.

03 – No último quadrinho, a expressão **CRUNCH!CRUNCH!** representa que ação de Armandinho?

ATIVIDADE GAMIFICADA

JOGO: ROLETA DO GÊNERO DISCURSIVO

- Professor(a), confeccione uma roleta considerando as orientações abaixo.
- Professor (a), divida a turma em 06 (seis) equipes;
- Cada equipe será identificada por uma cor: **equipe 01** – azul, **equipe 02** – verde, **equipe 03** – amarelo, **equipe 04** – Vermelha, **equipe 05** – Roxo, **equipe 06** – Laranja.
- A roleta do gênero discursivo é dividida em 06 partes, cada parte com uma cor que foi acima apresentada para identificar cada equipe. Além disso, cada cor indica um questionamento que será direcionado a equipe: **Azul:** Qual o gênero discursivo?; **Verde:** Qual o propósito comunicativo do gênero?; **Amarelo:** Qual o suporte?; **Vermelho:** Qual e/ou quais linguagens constituem o texto?; **Roxo:** Qual o tema do texto; **Laranja:** Qual o público-alvo a que se destina esse texto?
- Cada equipe gira a roleta uma vez e' na cor que parar' a equipe identificada por esta cor responderá ao questionamento, 'caso acerte' acumulará 10 pontos.
- Após a participação de cada equipe, o professor(a) deverá fazer as considerações que julgar pertinente.

PRATICANDO, EU APRENDO.

Habilidades da BNCC

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

Objetivo:

Produzir o gênero discursivo Anúncio Publicitário e Cartaz.

Orientações para o professor/a

Prezado(a) professor(a), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta de produção textual socialmente situada leva em consideração os seguintes aspectos: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e interlocutor. No que se refere à escrita do texto devem ser considerados os seguintes aspectos: estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento textual, rascunho, revisão com intervenção do professor e, por fim, a revisão final. Dado o exposto, para a execução desta atividade, releia a discussão teórica apresentada neste e-book na seção “**PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADA**”.

Professor (a), siga o passo a passo da sequência proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz, para subsidiar a produção textual dos seus alunos/as. Por fim, com o intuito de valorizar e publicizar os textos produzidos, elabore junto aos educandos um blog da turma com a finalidade de criar um espaço interativo entre autores, textos e leitores.

Procedimentos:

1º passo: Professor(a), apresente aos alunos a seção proposta de produção textual socialmente situada e seu objetivo.

2º passo: Predição: Faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos/as sobre as temáticas das propostas de produção textual

3º passo: Realize a leitura coletiva dos textos motivadores das duas propostas de produção textual e, em seguida, direcione a turma os seguintes questionamentos: quais as temáticas e assuntos abordados? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta 01? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta 02? Qual o propósito comunicativo desses textos? Qual o suporte que veicula esses textos? Professor(a), a partir das respostas dadas pelos alunos, faça as suas

considerações sobre as ideias veiculadas nos textos.

4º passo: Professor(a), apresente aos alunos as características dos gêneros discursivos anúncio publicitário e cartaz. Para isso, leve um anúncio publicitário e um cartaz, físico e/ou digital e explore com a turma a composição, o estilo e os conteúdos que são abordados nesses gêneros discursivos,

5º passo: Professor(a), oriente os alunos/as a fazerem o planejamento do texto. Ressalte ‘neste momento’ a importância da elaboração de um esboço da produção para que se alcance a construção de um bom texto.

6º passo: Professor (a), considerando as etapas percorridas, mobilize a turma para participar do jogo **“TIRO AO ALVO”** e, de acordo com o resultado do jogo, oriente a produção inicial.

7º passo: professor(a), receba as produções dos alunos/as e faça a correção identificando dificuldades dos alunos e, a partir disso, estruture uma sequência de aulas que minimize as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial.

8º passo: Professor(a), faça a devolutiva individual dos textos produzidos e oriente a produção final.

9º passo: Professor(a), solicite aos alunos que, considerando a correção realizada, escreva a versão final do texto.

10º passo: Divulgação dos textos em um mural fixado no pátio da escola para leitura e apreciação de toda a comunidade escolar.

Como gamificar?

TIRO AO ALVO

- * Divida a turma em dois grupos com o mesmo número de participantes;
- * Confeccione o jogo tiro ao alvo (tabuleiro e dardos) e enumere os círculos seguindo a ordem P1 – 1 (Proposta 1: texto I); P1 – 2 (Proposta 2: texto II); P2 (Proposta 2: texto I) e P2 (Proposta 2: texto 2).
- * Cada equipe escolhe um membro para fazer o tiro, caso acerte em um dos números acima mencionados o grupo fará, coletivamente, a leitura e discussão do texto com a turma, subsidiando, desta forma, a produção textual.
- * Cada grupo terá 03 (três) chances de atirar;
- * A proposta que será direcionada para a produção textual será a que tiver recebido a maior quantidade de tiros certos considerando os números (P1 – 1, P1 – 2, P2 – 1 e P2 – 2).

Orientações para o aluno/a

Caro(a) aluno (a), leia com muita atenção os textos motivadores das propostas de produção e atente-se à proposta que for solicitada para produção, lembre-se que os textos motivadores servirão apenas de inspiração suporte para a construção do seu texto. Para tanto, produza um texto original e inédito utilizando-se da sua criatividade e, além disso, considerando as aprendizagens construídas a partir do estudo desta unidade sobre o gênero discursivo solicitado na proposta de produção textual.

PROPOSTA 1

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I



Fonte: www.chargesdoedra.blogspot.com/2012/07/o-presente-e-o-passado-na-nossa.html. Acesso em: 30/07/2023

Texto I



Você está com um aparelho celular disponível para venda. Considerando esse contexto e os textos motivadores, produza um Anúncio Publicitário. Para produzir um bom texto, considere os conceitos apresentados nesta unidade assim como as atividades práticas realizadas. Seja criativo e original na construção do seu texto. Atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** E veja as características do gênero discursivo Anúncio Publicitário.

PROPOSTA 2

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I

O mecanismo da dependência é um dos aspectos mais controvertidos e complexos estudados pela ciência. Entretanto, existem alguns fatos já comprovados e que podem contribuir para ajudar os dependentes dos chamados vícios que tanto prejudicam a saúde. Existem inúmeras pesquisas que já associaram os mecanismos de dependência a relacionado à sensação de uma substância bastante exercícios. Já se sabe que hábito, passa a se tornar de exercícios. Esta dependência ciência explica pela liberação neurotransmissores liberadas de fato provocam uma recompensa, até difícil de ser uma dependência, neste caso sabe é que o exercício físico mesmo seja agradável, de boa tolerância e com um mínimo de duração. O que a ciência também ensina é que infelizmente a liberação de endorfinas não está associada somente aos exercícios. Existem evidências de que várias outras situações ou hábitos ligados ao mecanismo da dependência, também estão relacionadas à liberação de endorfinas. Parece existir um elo comum na figura deste neurotransmissor na dependência ao fumo, ao álcool, e até mesmo na dependência às drogas. Em outras palavras, o indivíduo é na realidade dependente de endorfinas, sendo que o mecanismo de liberação pode ser tanto a saudável prática de exercícios físicos como também o maléfico hábito do fumo, por exemplo.



Fonte: www.saudevitalidade.com/troque-o-cigarro-pelo-exercicio/. Acesso em: 30/07/2023

Texto II

Imagine que você é proprietário da Academia **PERFORMANCE FITNESS CLUB**, localizada na Cidade de Campos Sales – Ceará. Considerando essa condição e os textos produza um e s t e j a veiculação relativa a u s o d o alunos de Para isso, elementos

Contra o tabagismo...

ACHO BOM VOCÊ PARAR DE FUMAR!

TEM RAZÃO, COM O CIGARRO...

...NÃO CONSIGO ENXERGAR UMA VIDA SAUDÁVEL!

motivadores, cartaz em que evidente a da informação proibição do cigarro pelos sua academia. utilize apenas não verbais.



Seja criativo e original na construção do seu texto. Atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** E veja as características do gênero discursivo Cartaz. .

www.omunicipio.com.br/contra-o-tabagismo/ Acesso em: 30/07/2023

Autoavaliação da aprendizagem

Caro estudante, de acordo com os objetivos traçados para esta aula e com os conhecimentos construídos, marque as opções que melhor representam a avaliação referente ao seu aprendizado.

CONTEÚDO	CONSOLIDADO	NÃO CONSOLIDADO
Conceito de Linguagem		
Linguagem verbal		
Linguagem não verbal		
Linguagem híbrida		
Domínio das habilidades para produção do gênero discursivo Anúncio Publicitário		
Domínio das habilidades para produção do gênero discursivo Cartaz.		

CULTURA DIGITAL

CLIQUE AQUI! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL

CULTURA DIGITAL

Objetivos de aprendizagem

- * Compreender como o fenômeno da multimodalidade manifesta-se nos gêneros discursivos;
- * Conhecer as esferas de circulação dos textos multimodais;
- * Produzir gêneros discursivos multimodais.

Professor (In)formado

Na atual conjuntura social, os textos constituídos por diferentes linguagens circulam constantemente nas diversas esferas sociocomunicativas. Dito isto, pode-se enfatizar que a multimodalidade, apresenta-se nesse cenário como fenômeno que abrange os diferentes modos de produzir e interpretar textos. Assim, pode-se enfatizar que “Multimodalidade é um termo que vem sendo empregado em estudos sobre os textos cuja expressão dos sentidos se dá por meio de diferentes modos semióticos, especialmente na relação entre texto verbal e imagem, mas também outras, como som e movimento” (RIBEIRO, 2021, p.74). Dado o exposto, a construção de sentidos em um texto está relacionada aos seus elementos constitutivos, ou seja, as linguagens empregadas na sua constituição a fim de alcançar determinado propósito comunicativo.

(Kress e Van Leeuwen, 2001, p.6) definem multimodalidade como:

O uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados – eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenados hierarquicamente (...)

Corroborando com os autores, a multimodalidade configura-se como um fenômeno gerador de significados, pois as diversas semioses que se combinam na composição de diversos gêneros discursivos possibilitam modos diversificados e peculiares de significação.

Orientações para o aluno

Caro(a) aluno(a), a seção ‘Construindo conceitos’ viabiliza a consolidação de definições relevantes sobre os conteúdos abordados na unidade. Para isso, faça uma leitura atenta e anote em seu caderno utilizando a técnica Mapa mental como forma de registro e sistematização dos conteúdos estudados.

Indicação de leitura: Multimodalidade, textos e tecnologias (Ana Elisa Ribeiro); Multiletramentos e multimodalidade: Ações pedagógicas aplicadas à linguagem – Dorotea Frank Kersch, Carla Viana Coscarelli e Josiane Brunetti Cani (Orgs.), Escrever, hoje.

Saiba Mais

Construindo o conceito

Multimodalidade é um fenômeno no qual as diferentes linguagens, como as línguas naturais, representações visuais, gestos e música – são combinadas de forma harmônica a fim de gerar sentido em determinadas situações comunicativas.

Esfera de circulação são canais ou meios de divulgação dos diversos gêneros textuais. Exemplo de esferas de circulação: política, midiática, jurídica, literária, escolar e cotidiana.



UMA IMAGEM FALA MAIS DO QUE MIL PALAVRAS

Habilidades da BNCC

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Objetivo:

Ler e interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso.

Duração: 04 h/a

Procedimentos:

1º passo: Professor (a), apresente a turma os objetivos de aprendizagem da unidade e desta atividade, assim como a habilidade que deverá ser consolidada pelos alunos/as

2º passo: Professor (a), apresente aos alunos/as o título do texto I “Enquanto isso na Amazônia” e o título do texto II “94% do desmatamento na Amazônia brasileira é ilegal, diz relatório de duas organizações e de universidade”. Após a leitura e apreciação dos títulos pelos alunos/as, faça de forma breve uma predição, direcionando à turma os seguintes questionamentos: O que lhe faz lembrar o título do texto I? E do texto II? A partir da análise dos títulos, qual o possível assunto abordado no texto I? E no texto II? O que há em comum entre os títulos dos textos. Espera-se que os alunos/as identifiquem que o desmatamento da floresta amazônica é

abordado tanto no texto I como também no texto II.

3º passo: Professor(a), apresente os textos aos alunos/as para leitura e apreciação. Em seguida, direcione à turma os seguintes questionamentos para fomentar uma breve discussão sobre as informações veiculadas nos textos e seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais: Qual o assunto abordado nos textos I e II? A que gênero discursivo pertence o texto I? E o texto II? Qual o possível interlocutor do texto I? E do texto II? Qual o suporte do texto I? Qual o suporte do texto II? Quais as informações em comum entre os textos I e II? Qual a informação principal veiculada no texto I? E no texto II? Considerando a temática abordada, qual o contexto de produção e esfera de circulação desses textos? Que imagens estão em evidência no texto I? Qual o sentido adquiri o texto a partir da relação das imagens com o texto verbal? No que se refere ao estilo da linguagem, foi empregada no texto I a linguagem formal ou informal? E no texto II? Professor (a), a partir dos questionamentos, faça a explanação e revisão dos aspectos estilísticos, temáticos e composicionais dos textos utilizando o gênero multimodal Charge.

Texto I



www.bing.com/images/. Acesso em 10/09/2023

Texto II

94% do desmatamento na Amazônia brasileira é ilegal, diz relatório de duas organizações e de universidade.

Por France Presse 17/05/2021 22h07 Atualizado 17/05/2021

Dados se referem também à área do Matopiba, que engloba parte dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Cientistas defendem mais transparência na diferenciação do desmatamento legal e ilegal no Brasil. Cerca de 94% do desmatamento registrado na Amazônia brasileira e na região de Matopiba é ilegal, aponta novo estudo divulgado nesta segunda-feira (17) por dois institutos e por universidade brasileira. De acordo com a análise, a promessa de [Jair Bolsonaro](#) de eliminar a perda de floresta é pouco realista devido à falta de transparência dos dados sobre o uso das terras da região. Sob pressão para reduzir a destruição da maior

Sites:

www.Multimodalidade.afinal.o.que.é? - Artigos - Campo Grande News

www.revista.unemat.br/avepalavra/actual/artigos/oliveira.pdf

www.revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/51271



floresta tropical do planeta, Bolsonaro prometeu, durante a reunião de Cúpula sobre o Clima, eliminar o desmatamento ilegal até 2030. A missão, de acordo com o relatório, parece impossível.

Fonte: www.g1.globo.com/natureza/noticia Acesso em: 10/09/2023

4º passo: Professor (a), solicite aos alunos que façam a resolução da atividade 01 da seção “**Mão na Massa**”.

5º passo: Professor (a), faça a correção coletiva com turma da atividade proposta, fazendo as considerações que julgar pertinentes de acordo com a escuta das respostas dadas pelos alunos/as.

Mão na massa - Atividade 1

Leia o texto abaixo:



Fonte: <http://ncstrs.blogspot.com/2016/02/amanha-e-o-dia-d-contra-o-mosquito-da.html>. Acesso em 25/08/2023

01 – O que aparece de forma destacada no texto? Qual o efeito produzido a partir dessa escolha?

02 – Que efeito de sentido é produzido a partir da relação entre os elementos verbais e não-verbais do texto?

03 – No texto, qual o sentido da expressão “**Viiixi...tô lascado!**”?

04 – A que gênero discursivo pertence o texto? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.

05 – Qual o propósito comunicativo do texto? Justifique sua resposta.

CADA UM LER COM OS OLHOS QUE TEM

Habilidades da BNCC

EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Objetivo:

Ler, interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso.

Procedimentos:

1º passo: Professor (a), apresente a turma os objetivos de aprendizagem da unidade e desta atividade, assim como a habilidade que deverá ser consolidada pelos alunos/as.

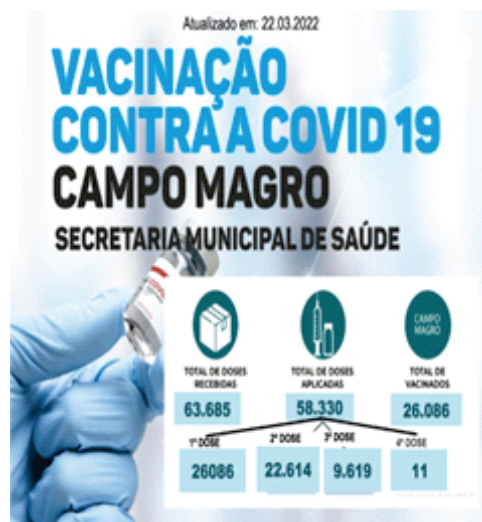
2º passo: Inicie uma conversa informal com a turma sobre os desafios enfrentados pela humanidade nos anos de 2020 e 2021; solicite aos alunos que listem os desafios e, em seguida, aponte aquele que foi mais impactante para a humanidade. Espera-se que os alunos identifiquem a pandemia como maior desafio que foi enfrentado.

3º passo: Professor(a), apresente aos alunos os textos abaixo e solicite que façam a leitura atentando-se para os tipos de linguagem que constituem os textos e o sentido adquirido a partir das relações estabelecidas entre elas.

Texto I



Texto II



O meme caracteriza-se por ter frases acompanhadas de imagens que tratam de um fato real. A linguagem desse gênero discursivo apresenta um tom humorístico que se vale dos diversos recursos e vícios de linguagem como a polissemia, ambiguidade e trocadilhos e figuras de linguagem. O gênero discursivo campanha publicitária caracteriza-se por ter caráter comercial, faz na sua constituição da linguagem verbal e não verbal, são textos curtos que tem como finalidade persuadir e atrair o leitor.

4º passo: Após a leitura dos textos, direcione aos alunos os seguintes questionamentos: Quais informações são veiculadas no texto I? E no texto II? Comparando os textos I e II, quais são as informações em comum? Qual a esfera de circulação desses textos? Quais os interlocutores desses textos? Qual imagem apresenta-se de forma evidente no texto I? E no texto II? Qual a relação dessa imagem com o texto verbal?

5º passo: Professor (a), solicite aos alunos que façam a atividade 02 da seção “Mão na Massa”.

6º passo: Professor (a), faça a correção coletiva com turma da atividade proposta fazendo as considerações que julgar pertinentes de acordo com a escuta das respostas dadas pelos alunos/as.

Mão na massa - Atividade 1

Leia o texto abaixo:



www.bing.com/images/. Acesso em: 10/09/2023

UNIDADE 02

O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS

01 - Qual o gênero discursivo do texto acima e qual o seu propósito comunicativo?

02 – De acordo com a leitura do texto, que sentido é adquirido pelo texto a partir da relação entre linguagem verbal e não verbal? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.

03 – Em que esfera sociocomunicativa é comum encontrarmos esse gênero discursivo? Quais os seus possíveis leitores?

04 – O que as formas verbais no imperativo **DEIXE, TIRE, TOQUE**, indicam?

ATIVIDADE GAMIFICADA JOGO: DOMINÓ MULTIMODAL

* Professor (a), confeccione um dominó contendo 28 peças, cada uma das peças deverá ser composta de um lado por uma imagem e do outro por um texto.

* Divida a turma em 04 (quatro) equipes, cada uma receberá 07 (sete) peças.

* O jogo consiste em combinar as peças considerando a relação de sentido entre textos e imagens que compõe as peças do dominó.

* Professor (a), após cada equipe acrescentar uma peça instigue os participantes a justificarem a escolha e relação de sentido entre imagem e texto e, em seguida, faça as considerações.

PRATICANDO, EU APRENDO: PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADAS

Habilidades da BNCC

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

Objetivo:

Produzir texto pertencente aos gêneros Meme e Campanha publicitária.

Orientações para o professor/a

Prezado(a) professor (a), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta de produção textual socialmente situada leva em consideração os seguintes aspectos: finalidade, especificidade do gênero e lugares preferenciais de circulação e interlocutor. No que se refere à escrita do texto devem ser considerados os seguintes aspectos: estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento textual; rascunho; revisão com intervenção do professor, e por fim, a revisão final. Dado o exposto, para a execução desta atividade, releia a discussão teórica apresentada neste E-book, na seção “**A PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADA**”.

Professor (a), siga o passo a passo da sequência proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz, para subsidiar a produção textual dos seus alunos/as. Por fim, com o intuito de valorizar e publicizar os textos produzidos, crie ,junto aos educandos, um perfil da turma no Instagram com a finalidade de produzirem espaço virtual interativo entre autores, textos e leitores. Divida à turma em dois grupos, um ficará responsável pela produção e criação do perfil na mencionada rede social para publicação dos memes e o outro grupo produzirá e criará outro perfil para a publicação das campanhas publicitárias elaboradas.

Procedimentos:

1º passo: Professor(a), apresente aos alunos a seção Proposta de produção textual socialmente situada e seu objetivo.

2º passo: Predição: Faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos/as sobre as temáticas abordadas nas propostas de produção textual.

3º passo: Professor (a), antes de iniciar à leitura dos textos motivadores, direcione às turmas os seguintes questionamentos: Você conhece os gêneros meme e Campanha publicitária? Quais tipos de linguagens são empregadas nesses gêneros? Qual a esfera de circulação desses gêneros? Qual o possível interlocutor? A partir das respostas dadas pelos alunos/as, faça uma breve explanação das características dos gêneros Meme e Campanha publicitária.

4º passo: Realize a leitura coletiva dos textos motivadores das duas propostas de produção textual e, em seguida, direcione a turma os seguintes questionamentos: quais as temáticas e assuntos abordados? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta

UNIDADE 02

O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS

01? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta 02? Qual o propósito comunicativo desses textos? Qual o suporte que veicula esses textos? Professor(a), a partir das respostas dadas pelos alunos, faça as suas considerações sobre as ideias veiculadas nos textos.

5º passo: Professor(a), apresente aos alunos/as um anúncio publicitário e um cartaz, físico e/ou em suporte digital e explore junto a turma a composição, o estilo e os conteúdos que são, frequentemente, abordados nesses gêneros discursivos.

6º passo: Professor(a), oriente os alunos/as a fazerem o planejamento do texto. Ressalte, neste momento, a importância da elaboração de um esboço da produção para que se alcance a construção de um bom texto.

7º passo: Professor (a), mobilize a turma para participar do jogo “**CAÇA AO MEME**”, como estratégia para subsidiar a produção textual dos alunos/as.

8º passo: Professor(a), oriente os alunos/as a fazerem o planejamento do texto. Ressalte, neste momento, a importância da elaboração de um esboço da produção para que se alcance a construção de um bom texto.

9º passo: professor(a), receba as produções dos alunos/as e faça a correção identificando dificuldades dos alunos e, a partir disso, estruture uma sequência de aulas que minimize as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial.

10º passo: Professor(a), faça a devolutiva individual dos textos produzidos e oriente a produção final.

11º passo: Professor(a), solicite aos alunos que, considerando a correção realizada, escreva a versão final do texto.

12º passo: Professor (a), oriente a criação de um blog da sua turma para divulgação dos textos, leitura e apreciação de toda a comunidade escolar.

Como gamificar?

CAÇA AOS MEMES

- * Professor/a, esta proposta de atividade gamificada requer o uso do aparelho celular pelos alunos, portanto, solicite que os mesmos levem o celular para fazer uso na aula de Língua Portuguesa;
- * Solicite aos alunos/as que conectem seu aparelho celular na internet;
- * Professor/a, direcione pistas aos alunos referentes à temática dos memes da proposta de produção textual 01 desta unidade, e, em seguida, desafie-os a encontrem na web os memes que serão apreciados na aula de Língua Portuguesa a partir das pistas dadas;
- * O aluno que encontrar primeiro receberá 10 pontos e acumulará mais 10 pontos, caso faça à leitura interpretativa correta do meme;
- * Professor/a, faça a mediação das apresentações dos memes encontrados de modo que subsidie a produção individual do gênero aludido.

Orientações para o aluno/a

Caro(a) aluno (a), leia com muita atenção os textos motivadores das propostas de produção e atente-se a proposta que for solicitada para produção. Lembre-se que os textos motivadores servirão apenas de inspiração suporte para a construção do seu texto. Para tanto, produza um texto original e inédito utilizando-se da sua criatividade e, além disso, considerando as aprendizagens construídas a partir do estudo desta unidade sobre o gênero discursivo solicitado na proposta de produção textual.

PROPOSTA 1

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I



Fonte: www.bing.com/images/search?view. Acesso em: 30/07/2023

Texto II



Fonte: www.bing.com/images/search. Acesso em: 30/07/2023

A partir de uma situação cômica identificada e/ou vivenciada na aula de Língua Portuguesa e tendo como base os textos motivadores, produza um Meme. Seja criativo e original na construção do seu texto. Para isso, atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** e veja as características do gênero discursivo Meme.

PROPOSTA 2

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I



Fonte: www.180graus.com/joaquim-pires/prefeitura-municipal-de-joaquim-pires-faz-alerta-sobre-as-fake-news/. Acesso em: 30/07/2023.

Texto II



Fonte: www.blogdoafm.com.br/charge-fake-news-2/ Acesso em: 30/07/2023

Foi lançado na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), localizada em Campos Sales – Ceará, um concurso de produção de Campanha Publicitária sobre o tema **FAKE NEWS** para os alunos da turma do 9º ano. Considerando o contexto de produção e os textos motivadores, produza uma campanha publicitária sobre o tema mencionado. Seja criativo e original! Para isso, atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** e veja as características do gênero discursivo Campanha Publicitária.

Autoavaliação da aprendizagem

Caro estudante, de acordo com os objetivos traçados para esta aula e com os conhecimentos construídos, marque as opções que melhor representam a avaliação referente ao seu aprendizado.

UNIDADE 02

O FENÔMENO DA MULTIMODALIDADE EM GÊNEROS DISCURSIVOS

CONTEÚDO	CONSOLIDADO	NÃO CONSOLIDADO
Compreensão do fenômeno multimodalidade.		
Conhecimento das esferas comunicativas em que circulam os gêneros textuais/discursivos multimodais.		
Produção do gênero discursivo campanha publicitária		
Produção do gênero discursivo meme		

CULTURA DIGITAL



CLIQUE AQUI!! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL

CULTURA DIGITAL

Objetivos de aprendizagem

- * Compreender o conceito de gêneros textuais/discursivos;
- * Entender os aspectos que constituem o gênero textual/discursivo infográfico;
- * Ler e interpretar infográficos por meio de oficinas multimodais gamificadas;
- * Produzir o gênero discursivo/textual infográfico.

Professor (In)formado

A concepção de gênero que alicerça esta seção da unidade II, ancora-se na perspectiva postulada por obras do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016). A concepção aludida defende que os gêneros discursivos são estáveis e constituem-se a partir de elementos estilísticos, temáticos e composicionais. Assim sendo, importante observar que os elementos mencionados são indispensáveis na constituição dos gêneros, pois todos os enunciados materializam-se na forma de um gênero que, por sua vez, emerge a partir de demandas sociais oriundas das diversas esferas comunicativas. Para ratificar o exposto, Marcuschi (2008) corrobora que os gêneros discursivos não se constituem nem se definem somente a partir de aspectos formais, mas também, pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais. Ainda se tratando do surgimento e constituição dos gêneros discursivos, Bazerman (2005) apresenta a seguinte definição “os gêneros se atrelam a manifestações culturais e cognitivas de ação social”. Nesse sentido, entende-se que fatores sociais, históricos e culturais e cognitivos relacionam-se diretamente com a formação de um determinado gênero discursivo que cumpre um propósito comunicativo, fato este que se relaciona estreitamente com o aspecto funcional da linguagem.

Em primeiro plano, entende-se que os textos são balizados: têm começo, meio e fim; são contextualmente situados em um evento de interlocução e apresentam-se em um determinado gênero. Dito isto, cabe ainda nesta seção apresentar a distinção entre tipo textual e gênero textual, o tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos), definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo) (MARCUSCHI, 2008). Desta forma, a partir do exposto, entende-se que os tipos textuais são limitados, enquanto os gêneros textuais agrupam-se em determinado tipo e surgem frequentemente a partir de necessidades sociointerativas, conforme já mencionado.

Segundo Marcuschi (2008), o gênero textual se refere aos textos materializados em eventos comunicativos frequentes. Nesse sentido, os gêneros textuais são os textos com que nos deparamos em nossas atividades diárias e que apresentam padrões sociocomunicativos

relativamente definidos por elementos funcionais, propósitos comunicativos e estilos que se concretizam a partir da integração de aspectos históricos, sociais, institucionais e técnicos (MARCUSCHI, 2008). Dado o exposto, pode-se inferir que essa mescla de aspectos são indissociáveis na constituição dos gêneros discursivos.

O gênero foco desta unidade é o infográfico que consiste em um texto informativo constituído a partir de diversas linguagens e que possibilita ao leitor uma leitura dinâmica e atrativa, pois utiliza-se da diversidade de cores, formas, ícones e símbolos.

Orientações para o aluno

Caro(a) aluno(a), a seção construindo conceitos viabiliza a consolidação de definições relevantes sobre os conteúdos abordados na unidade. Para isso, faça uma leitura atenta e anote em seu caderno utilizando a técnica Mapa mental como forma de registro e sistematização dos conteúdos estudados.

Construindo o conceito

Texto é uma manifestação da linguagem. Pode ser definido como tudo aquilo que é dito por um emissor e interpretado por um receptor.

Os tipos textuais **definem** as **características estruturais e gramaticais** dos textos, ou seja, definem as **estruturas sintáticas** mais **utilizadas**, as classes de palavra com maior evidência, os elementos que compõem os tipos e o objetivo linguístico de cada categoria, o que cada tipo deseja expressar ao seu leitor.

Gênero textual é **um conceito que busca compreender e explicar a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária, desde mensagens telefônicas, post, e-mail.**

Infográfico é uma ferramenta que serve para transmitir informações através do uso de imagens, desenhos, ícones e símbolos.



Os gêneros discursivos são criados a partir de demandas sociais, por isso surgem constantemente novos gêneros para atender às necessidades comunicativas.

CESTA DE GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS

Habilidades da BNCC

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicadas em jornais, revistas, sites na internet etc.

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras

Objetivo: Ler e interpretar o gênero discursivo infográfico.

Procedimentos:

1º passo: Professor (a), apresente aos alunos os objetivos de aprendizagem desta unidade, assim como o passo das atividades.

2º passo: Professor (a), solicite aos alunos que façam a leitura do texto abaixo. Após a leitura, direcione à turma os seguintes questionamentos: qual o gênero discursivo desse texto? Qual temática é abordada no texto? Qual o público-alvo que esse texto é destinado? Qual à sua esfera de circulação? Considerando o conteúdo do texto, na sua opinião, qual a forma mais fácil de aprender? Qual imagem está em evidência no texto? Explique qual a relação dessa imagem com os elementos verbais. A partir das respostas dadas pelos alunos/as, explique as características do gênero no que se refere aos aspectos estilísticos, temáticos e composicionais a fim de consolidar a aprendizagem dos alunos/as.

Sites: www.generosdiscursivos-o-que-sao-tipos-caracteristicas-elementos-caracteristicas.pt/
www.apoiopedagogico.blog.br/generos-discursivos-tipologias-textuais-e-suporte/
[www.O Gênero Textual Infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio | Revista Lei em \(dis-\)curso \(pucsp.br\)](http://www.o-genero-textual-infografico-leitura-de-um-genero-textual-multimodal-para-alunos-da-1a-serie-do-ensino-medio-revista-lei-em-discurso-pucsp.br)



Leia o texto abaixo:



3º passo: Professor(a), divida a turma em 04 (quatro) equipes e solicite que pesquisem em sites da web um infográfico sobre uma temática que chame a atenção. Oriente os alunos/as a fazerem o estudo no texto destacando o tema abordado, público-alvo, suporte, esfera de circulação e propósito comunicativo.

4º passo: Após o estudo dos textos, oriente para que, na próxima aula, os alunos/as façam a socialização para a turma considerando os elementos destacados no passo anterior.

5º passo: Oriente os alunos a fazerem a resolução da atividade 01 da seção “**Mão na Massa**”

6º passo: Professor (a), realize a correção coletiva da atividade 01 proposta na seção “**Mão na Massa**”. A partir das respostas dadas pelos alunos, faça as considerações que julgar pertinente.

MÃO NA MASSA – ATIVIDADE 01

Leia o texto abaixo:



O infográfico caracteriza-se por ser um gênero discursivo visualmente atrativo e fácil de ler, pois tem uma composição harmônica, o texto e as imagens são coerentes, inclui gráficos, tabelas, símbolos e ícones que viabiliza a compreensão do conteúdo veiculado.

01 – A que gênero discursivo pertence o texto e qual o seu propósito comunicativo?

02 – Qual é o tema abordado? Justifique sua resposta utilizando elementos do texto.

03 – Explique o efeito de sentido adquirido pelo texto a partir da relação entre a linguagem verbal e não-verbal?

Jogando e aprendendo: Oficinas multimodais gamificadas

Habilidades da BNCC

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

Objetivo: Ler e compreender infográficos.

Oficina multimodal gamificada 01: O que é um infográfico? E como surgiu?

- **PROPOSTA:** O que é um infográfico? E como Surgiu?
- **PÚBLICO-ALVO:** 9º ano do Ensino Fundamental
- **CONTEÚDOS:** Conceito de infografia; gênero discursivo infográfico e sua origem.
- **DURAÇÃO:** 04h/a (200min)

HABILIDADES DA (BNCC):

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a

ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

OBJETIVO GERAL: Compreender a definição de infografia e a sua origem através da mediação de oficina gamificada dialógica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o período histórico em que surgiu a infografia;
- Entender onde e como originou-se a infografia;
- Identificar a finalidade do gênero infográfico, público-alvo, esfera de circulação e suporte;
- Participar de um espaço em que prevaleça a aprendizagem dialógica;
- Produzir um podcast sobre as aprendizagens consolidadas na oficina.

PROCEDIMENTOS:

1 - Direcionar aos alunos/as os seguintes questionamentos a fim de instigar a exposição do conhecimento prévio destes: (2h/a – 100 min)

- Você já ouviu falar sobre infografia?
- Você já ouviu falar ou já fez a leitura de um infográfico?
- Se sim, você sabe qual o suporte desse gênero, possíveis interlocutores e esfera de circulação?

2 – Assistir junto aos alunos o vídeo disponível no link

<https://www.youtube.com/watch?v=t8ruevKI100;>

3 – Instigar os alunos/as a expressarem o seu entendimento sobre infografia e infográfico a partir da apreciação do vídeo;

4 – Após o espaço de fala destinado aos/as alunos/as, apresente o conceito de infografia e origem dos infográficos;

5 - Leitura e apreciação do infográfico “Os escribas no Egito”

6 – Após a leitura do infográfico, os/as alunos/as assistirão ao vídeo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=nzOUfCEaGws&t=70s>

7 – Direcione aos/as alunos/as os seguintes questionamentos referentes ao Infográfico “Os escribas no Egito e o vídeo:

- Você já ouviu falar nos Escribas do Egito?
- Se sim, o que eles faziam de importante na sociedade?
- De acordo com a leitura do texto, explique os motivos pelos quais os escribas tornaram-se figuras tão importantes na sociedade egípcia.
- Em relação aos Escribas, que pontos há em comum entre o infográfico e o vídeo?

- Para você, o ato de escrever bem traz benefícios? Por quê?
- Quais relações você percebeu entre o texto verbal e as imagens?

9 – Após o momento de predição e leitura dos infográficos, o professor fará a exposição sobre o conceito de infografia; infográfico e sua origem; esfera de circulação e possíveis interlocutores.

10 - Infografia gamificada: **Trilha Multimodal** - (2h/a – 100 min) – Encaminhamentos:

- A turma será dividida em 04 equipes de 04 alunos/as;
- Cada equipe será identificada com uma cor correspondente ao cone que será utilizado na trilha (Equipe verde; equipe amarela; equipe azul e equipe vermelha;
- Cada equipe lançará o dado uma vez em cada rodada e obedecerá aos comandos da trilha;
- Em cada rodada, a equipe responderá a um item sobre a leitura e interpretação dos infográficos apreciados. (cada acerto valerá 10 pontos);
- Vencerá a equipe que chegar primeiro à casa da trilha que sinaliza a linha de chegada.

11 – Infografia gamificada: **Batalha Infográfica** – Encaminhamentos:

- A turma será dividida em duas equipes de 08 alunos/as.
- Cada equipe terá 3 chances de tiro no mar;
- Os jogadores deverão ficar atentos/as aos ícones presentes no mar (submarino – Responder item valendo 20 pontos; fogo – item valendo 10 pontos e onda – não terá direito de responder item).
- Os itens que compõem esse jogo avaliarão a capacidade de compreensão leitora do gênero infográfico;
- Vencerá a equipe que acumular mais pontos.

RECURSOS:

- Data show;
- Caixa de som;
- Xerox;
- Trilha;
- Dado;
- Cones;
- Jogo Batalha infográfica;
- Fichas de autoavaliação;
- Caixa com itens.

PRODUTO:

Produção de um Podcast para ser socializado na aula subsequente sobre o conteúdo da oficina; vivências e aprendizagens a partir da participação nos jogos Trilha Multimodal e Batalha Infográfica.

AVALIAÇÃO:

A avaliação dar-se-á de forma contínua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Compreensão do conceito de infografia		
Entendimento da origem do infográfico		
Conhecimento sobre a finalidade do gênero infográfico		
Conhecimento sobre o público-alvo a que se destin a o infográfico		
Conhecimento sobre o suporte		
Conhecimento sobre a esfera de circulação social do infográfico		
Compreensão do infográfico “Os escribas no Egito”		
Entendimento das relações de sentido entre o texto verbal e imagens no infográfico “Os escribas no Egito”.		
Compreensão das relações intertextuais entre o vídeo e o infográfico “Os escribas do Egito”.		

Oficina multimodal gamificada 02: Constituição do gênero discursivo infográfico.

- **PROPOSTA:** Constituição do gênero discursivo infográfico
- **PÚBLICO-ALVO:** 9º ano do Ensino Fundamental
- **CONTEÚDOS:** Linguagem verbal; linguagem não verbal; Linguagem multimodal e composição do Gênero infográfico.

HABILIDADES DA (BNCC):

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título; (olho); introdução; divisão do texto em subtítulos; imagens ilustrativas de conceitos; relações; ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas); etc.; exposição, contendo definições; descrições; comparações; enumerações; exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé; boxes ou links; ou título; contextualização do campo; ordenação temporal ou temática por tema ou subtema; intercalação de trechos verbais com fotos; ilustrações; áudios; vídeos e etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica; fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica); 3ª pessoa; presente atemporal; recurso à citação; uso de vocabulário técnico/especializado e etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas; infográficos; imagens variadas e etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico; esquema; tabela; gráfico; ilustração e etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas; esquemas; infográficos; ilustrações e etc. em texto discursivo; como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

OBJETIVO GERAL:

Compreender os distintos tipos de linguagem e a estrutura composicional do gênero infográfico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Entender o que é linguagem verbal e não verbal;
- Compreender o fenômeno da multimodalidade;
- Assimilar a estrutura composicional do gênero infográfico;
- Construir um infográfico sobre um tema polêmico (social, educacional, saúde, saneamento básico, dentre outros).

PROCEDIMENTOS:

1 – Socialização dos podcasts produzidos pelos alunos/as na oficina anterior;

2 – Infografia gamificada - **Jogo de Cartas: relacionando linguagem verbal e não verbal** – Encaminhamentos

- Dividir a turma em 04 equipes;

Cada equipe receberá 20 cartas em um tabuleiro, sendo que 10 cartas contendo

imagens e 10 cartas contendo textos verbais;

- Os alunos serão desafiados a relacionar o par de cartas que contém a correta associação entre a linguagem verbal e não verbal.
- Vencerá a equipe que conseguir montar primeiro os 10 pares de cartas.

3 – Infografia gamificada - **Anatomia do Infográfico** – Encaminhamentos:

- Dividir a turma em 04 equipes;
- Cada equipe receberá um tabuleiro com um quebra-cabeça e será desafiada a fazer a montagem;
- Após a montagem do quebra-cabeça (Infográfico), cada equipe socializará o texto considerando a exposição dos seguintes tópicos: tema; finalidade do texto; possíveis interlocutores; significado dos ícones e/ou imagens do texto e sentido construído a partir da observação das relações entre linguagem verbal e não verbal;
- Vencerá a equipe que conseguir montar primeiro o infográfico e socializar os tópicos acima mencionados.

4 – Direcionar aos alunos os seguintes questionamentos a fim de levantar o **conhecimento prévio** dos/das alunos/as

- Você sabe o que é linguagem verbal? Se sim, cite exemplos.
- Você sabe o que é linguagem não verbal? Se sim, cite exemplos.
- Você sabe o que é linguagem multimodal? Se sim, cite exemplos.
- A partir dos estudos realizados na oficina anterior, responda ao seguinte questionamento: Quais tipos de linguagem constituem o gênero infográfico?

5 – Solicite aos alunos que assistam ao vídeo disponível no link:

https://www.youtube.com/watch?v=2kxGQGtMC_k e em seguida direcione os seguintes questionamentos:

- A partir da apreciação do vídeo, defina e cite exemplos de linguagem verbal;
- A partir da apreciação do vídeo, defina e cite exemplos de linguagem não verbal;
- A partir da apreciação do vídeo, defina e cite exemplos de linguagem multimodal.

6 – Por fim, o professor fará considerações sobre a definição de linguagem verbal, não verbal e multimodal a partir de exemplos com gêneros textuais multimodais que circulam em distintas esferas sociocomunicativas.

7 – Leitura e apreciação do infográfico abaixo:



8 – Após a leitura direcione aos alunos/as os seguintes questionamentos:

- A que gênero discursivo pertence o texto?
- Qual temática é abordada?
- Qual o efeito de sentido gerado a partir da associação entre a linguagem verbal e não verbal?
- Qual a importância das imagens para a construção de sentidos?
- **RECURSOS:**
 - Data show;
 - Caixa de Som;
 - Xerox;
 - Fichas de autoavaliação;
 - Jogo de tabuleiro Anatomia do Infográfico.

PRODUTO: Solicitar aos/as alunos/as que observem uma situação problema do bairro, seja de ordem educacional, social, ambiental, saúde, segurança pública e/ou saneamento básico. A partir da observação, solicite que estes construam um infográfico para ser socializado com a turma na aula subsequente. (não seriam atividades)?

AVALIAÇÃO:

A avaliação dar-se-á de forma contínua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Compreensão sobre a linguagem verbal.		
Compreensão sobre a linguagem não verbal.		
Compreensão sobre o fenômeno da multimodalidade		
Entendimento da estrutura composicional do gênero infográfico.		
Domínio de habilidades para produzir um infográfico.		

Oficina multimodal gamificada 03: Lendo e interpretando infográficos

PROPOSTA: Lendo e interpretando infográficos

PÚBLICO-ALVO: 9º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS: Leitura e interpretação de infográficos de temas diversos; multidisciplinaridade e infografia.

DURAÇÃO: 04h/a (200min)

HABILIDADES DA (BNCC):

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar o discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

OBJETIVO GERAL:

- Desenvolver a competências leitora através da leitura de infográficos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Ler e interpretar infográficos que abordam temáticas das distintas áreas do conhecimento;
- Compreender a multidisciplinaridade do gênero infográfico;
- Produzir uma história em quadrinho.

PROCEDIMENTOS:

1 – Infografia gamificada: *Jogo Infografia multidisciplinar* - Encaminhamentos;

- Serão dispostos em um quadro 08 envelopes, cada um contendo um infográfico abordando um tema referente a uma disciplina;
- Serão dispostos 08 espaços para que o jogador associe e encaixe o infográfico sorteado, considerando a associação entre a temática e a disciplina;
- Serão sorteados 08 alunos para fazer a associação do infográfico a disciplina;
- Serão sorteados 08 alunos para apresentar as relações observadas entre o infográfico e a disciplina a que este refere-se.

2 – Por fim, o professor explicará o caráter multidisciplinar do gênero infográfico.

3 – No intuito de levantar o conhecimento prévio dos/as alunos/as sobre o conteúdo do texto a ser lido, direcione a turma os seguintes questionamentos:

- Que invenção acelerou de forma significativa as técnicas de comunicação humana?
- Qual a importância dos registros escritos para a humanidade?
- A partir do título do infográfico “Da pedra à internet”, qual o possível tema abordado?

4 – Leitura compartilhada do infográfico “Da pedra à internet”. Após a leitura, o professor direcionará a turma os seguintes questionamentos:

- Na sua opinião, por que, neste infográfico, optou-se por usar linhas pontilhadas?
- Dos objetos e instrumentos criados e utilizados pelo ser humano, qual deles, na sua opinião, é ou foi o mais útil para o desenvolvimento da comunicação entre as pessoas?
- Cite exemplos de situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais formal e de situação oral de comunicação que exige o emprego de uma variedade mais coloquial.
- O professor solicitará aos alunos que registrem suas impressões em seu caderno e socializem com a turma.

5 - Leitura compartilhada do infográfico “Os componentes de uma história em quadrinhos”. Após a leitura direcione os seguintes questionamentos:

- O título e o olho deixam claro o assunto de que trata o infográfico? De que maneira isso torna-se perceptível?
- Qual o tema do infográfico?
- Quais os possíveis interlocutores?

- O que as setas indicam neste infográfico?
 - De acordo com a leitura do infográfico, registre em seu caderno as características específicas dos balões de fala e de pensamento.
- 6 – Exposição das características das histórias em quadrinho e orientação para a produção.

7 – Infografia gamificada:

Jogo Caça ao infográfico – Encaminhamentos

- Este jogo é de caráter colaborativo, pois a turma terá como missão encontrar o infográfico que estará em um local da escola;
- Os/as alunos/as serão orientados/as a partir de pistas que abordarão o tema do infográfico que estarão distribuídas nos diversos espaços da escola;
- O aluno que encontrar o infográfico premiado terá como missão fazer a leitura e a interpretação do texto.

RECURSOS:

- Data show;
- Xerox;
- Fichas de autoavaliação;
- Jogo infografia multidisciplinar.

PRODUTO:

O professor mediador solicitará aos alunos/as que produzam uma história em quadrinho a partir da escolha de uma situação que causou humor na sala de aula ao longo dos anos de sua escolaridade.

AVALIAÇÃO:

A avaliação dar-se-á de forma contínua a partir da observação da participação dos alunos/as nas atividades propostas. Além disso, estes serão avaliados por seu desempenho individual a partir da colaboração e interação na equipe de trabalho durante a realização das atividades.

AUTOAVALIAÇÃO:

ATIVIDADE	CONSTRUÍDO	EM CONSTRUÇÃO
Leitura proficiente de infográficos.		
Entendimento de que o gênero infográfico contempla temáticas relacionadas às diversas disciplinas.		
Domínio de habilidades para construção de uma história em Quadrinho.		

PRATICANDO, EU APRENDO: PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADAS.

Habilidades da BNCC

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias; fotodenúncias; fotorreportagens; reportagens; reportagens multimidiáticas; infográficos; podcasts noticiosos; entrevistas; cartas de leitor; comentários; artigos de opinião de interesse local ou global; textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis; tais como vlogs e podcasts culturais; gameplay; detonado etc.– e cartazes; anúncios; propagandas; spots; jingles de campanhas sociais; dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter; de comentador; de analista; de crítico; de editor ou articulista; de booktuber; de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

Objetivo:

Produzir o gênero discursivo infográfico.

Orientações para o professor/a

Prezado(a) professor (a), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a proposta de produção textual socialmente situada leva em consideração os seguintes aspectos: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação e interlocutor. No que se refere a escrita do texto devem ser considerados os seguintes aspectos: estabelecimento de tema; levantamento de ideias e dados; planejamento textual, rascunho, revisão com intervenção do professor e, por fim, a revisão final. Dado o exposto, para a execução desta atividade, releia a discussão teórica apresentada neste E-book na seção “**A PRODUÇÃO TEXTUAL SOCIALMENTE SITUADA**”.

Professor (a), siga o passo a passo da sequência proposta por Dolz, Schneuwly e Noverraz, para subsidiar a produção textual dos seus alunos/as. Por fim, com o intuito de valorizar e publicizar os textos produzidos, crie junto aos educandos um Mural para expor na escola os infográficos produzidos pela turma com a finalidade de criar um espaço interativo entre autores, textos e leitores.

Procedimentos:

1º passo: Professor(a), apresente aos alunos a seção proposta de produção textual socialmente situada e seu objetivo.

2º passo: Predição: Faça o levantamento do conhecimento prévio dos alunos/as sobre as temáticas abordadas nas propostas de produção textual.

3º passo: Professor (a), antes de iniciar a leitura dos textos motivadores, direcione a turma os seguintes questionamentos: Você conhece o gênero infográfico? Quais tipos de linguagens são empregadas nesse gênero? Qual a esfera de circulação desses gêneros? Qual o possível interlocutor? A partir das respostas dadas pelos/as alunos/as, faça uma breve explanação das características do gênero discursivo infográfico.

4º passo: Mobilize a turma para participar do jogo “**INFOGRAFIA EM QUEBRA-CABEÇA**”.

5º passo: Após participação da turma no jogo citado anteriormente, realize a leitura coletiva dos textos motivadores das duas propostas de produção textual e, em seguida, direcione à turma os seguintes questionamentos: quais as temáticas e assuntos abordados? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta 01? Quem são os possíveis interlocutores dos textos motivadores da proposta 02? Qual o propósito comunicativo desses textos? Qual o suporte que veicula esses textos? Professor(a), a partir das respostas dadas pelos/as alunos/as, faça as suas considerações sobre as ideias veiculadas nos textos.

6º passo: Professor(a), apresente aos/as alunos/as um infográfico físico, e/ou em suporte digital e explore junto a turma a composição, o estilo e os conteúdos que são, frequentemente, abordados nesse gênero discursivo.

7º passo: Professor(a), oriente os/as alunos/as a fazerem o planejamento do texto. Ressalte, neste momento, a importância da elaboração de um esboço da produção para que se alcance a construção de um bom texto.

8º passo: professor(a), receba as produções dos alunos/as e faça a correção identificando dificuldades dos alunos e, a partir disso, estruture uma sequência de aulas que minimize as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial.

9º passo: Professor(a), faça a devolutiva individual dos textos produzidos e oriente a produção final.

10º passo: Professor(a), solicite aos alunos que, considerando a correção realizada, escreva a versão final do texto.

11º passo: Professor (a), oriente a criação de um perfil da turma na rede social instagram para divulgação dos infográficos produzidos pela turma para leitura e apreciação de toda à comunidade escolar.

Como gamificar?

INFOGRAFIA EM QUEBRA-CABEÇA

- * Professor/a, divida a turma em 04 (quatro) equipes;
- * Cada equipe receberá um texto motivador que estará em um envelope enumerado de acordo com a sequência de textos motivadores das propostas de produção, ou seja, P1 – T1 (Proposta 01/Texto 01); P1 – T2 (Proposta 01/Texto 02); P2 – T1 (Proposta 02/Texto 01) e P2 – T2 (Proposta 02/ Texto 02).
- * A equipe será desafiada a montar e, em seguida, fazer a leitura e socialização das ideias presentes no texto assim como o ponto de vista da equipe sobre a temática abordada;
- * Atenção! As socializações iniciam somente quando todas as equipes conseguirem montar o seu texto;
- * Vencerá o jogo a equipe que conseguir montar primeiro o seu texto;
- * Professor/a, faça a mediação das apresentações dos textos de modo que subsidie a produção individual do gênero infográfico pela turma.

Orientações para o/a aluno/a

Caro(a) aluno (a), leia com muita atenção os textos motivadores das propostas de produção e atente-se a proposta que for solicitada para produção. Lembre-se que os textos motivadores servirão apenas de inspiração suporte para a construção do seu texto. Para tanto, produza um texto original e inédito utilizando-se da sua criatividade e, além disso, considerando as aprendizagens construídas a partir do estudo desta unidade sobre o gênero discursivo solicitado na proposta de produção textual.

PROPOSTA 1

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I



Fonte: www.bing.com/images/search?view. Acesso em 30/07/2023

Texto II

AUMENTO NO PREÇO DA CARNE...



Fonte: www.blogdoafim.com.br/charge-alimento-no-preco-da-carne/. Acesso em 30/07/2023.

Atente-se ao seguinte contexto: A nutricionista da Secretaria Municipal de Políticas para a Educação de Campos Sales, realizou uma pesquisa na turma do 9º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), sobre as preferências dos alunos no que se refere a lanches e itens para almoço, pois, nesta instituição, será implementado o Ensino Integral. Essa pesquisa objetiva subsidiar a elaboração de um cardápio para a escola. Considerando o contexto de produção e os textos motivadores, produza um Infográfico sobre o tema ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA. Seja criativo e original! Para isso, atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** e veja as características do gênero discursivo Infográfico.

PROPOSTA 2

TEXTOS MOTIVADORES

Texto I



Fonte: www.drrondo.com/como-curar-a-gripe-de-forma-efetiva-barata-e-segura/. Acesso em 30/07/2023

Texto II



Fonte: www.sitraemg.org.br/veja-algumas-dicas-para-prevenir-gripes-e-resfriados/. Acesso em 30/07/2023.

Atente-se ao seguinte contexto: A Secretaria Municipal de políticas para a Saúde de Campos Sales – Ceará, identificou um surto de gripe no Bairro Poço. Diante disso, a coordenação pedagógica da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Maria Isolaína Fernandes Gonçalves (Tempo de Avançar), sugeriu que o professor de Língua Portuguesa do 9º ano, solicitasse que os alunos produzissem um infográfico sobre o tema: **CAMINHOS PARA COMBATER O VÍRUS DA GRIPE**. Considerando a situação apresentada e os textos motivadores, produza um infográfico sobre o tema acima mencionado. Seja criativo e original! Para isso, atente-se ao Boxe **FIQUE SABENDO!** e veja as características do gênero discursivo Infográfico.

Autoavaliação da aprendizagem

Caro estudante, de acordo com os objetivos traçados para esta aula e com os conhecimentos construídos, marque as opções que melhor representam a avaliação referente ao seu aprendizado.

CONTEÚDO	CONSOLIDADO	NÃO CONSOLIDADO
Compreensão do conceito de gênero textual/discursivo.		
Aspectos constitutivos dos gêneros discursivos: tema, estilo e composição.		
Identificação de gêneros textuais /discursivos multimodais e propósito comunicativo.		
Esferas de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais discursivos multimodais.		
Produção do gênero textual/discursivo infográfico.		

CULTURA DIGITAL



SCAN ME



CLIQUE AQUI! AUTOAVALIAÇÃO VIRTUAL



CULTURA DIGITAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais/discursivos multimodais ganham cada vez mais espaço nas diversas esferas da comunicação, sejam propagados através de mídias digitais, seja através de suporte textual físico. A partir dessa constatação, percebe-se a apresentação um cenário desafiador ao professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Dito isto, é pertinente apontar os seguintes questionamentos: Esses textos chegam às salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental? Se chegam, como é feita a abordagem no que concerne a conceitos e metodologias de maneira que desperte a atenção dos educandos e, consequentemente, estes criem o hábito de ler e compreender textos? Essas provocações levam-nos a refletir sobre a importância do acesso dos estudantes aos gêneros discursivos multimodais como fomento ao desenvolvimento da compreensão leitora a partir de atividades práticas, dinâmicas e desafiadoras.

Este E-book contribui de forma significativa para a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no que se refere ao planejamento das aulas e sua formação docente continuada, pois oferece, além de atividades práticas, o arcabouço teórico inerente aos objetos do conhecimento contemplados neste produto educacional. Nesse sentido, a partir da utilização deste material será viabilizada a aplicação de metodologias inovadoras que se distanciam do ensino tradicional em que o aluno é um mero receptor/depósito de informações transmitidas pelo professor. Outrossim, vale ressaltar que o presente material didático foi elaborado considerando o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dialógica, abordagem teórica postulada por Bakhtin, em que o interlocutor é alvo e espera-se deste uma resposta mediante ao que lhe foi exposto.

No que tange as contribuições aos educandos do 9º ano do Ensino Fundamental, este E-book apresenta-se como subsídio para a consolidação do desenvolvimento da compreensão leitora a partir da leitura e apreciação de gêneros textuais/discursivos emergentes abordados a partir de atividades elaboradas considerando a língua em situações de uso. Dessa forma, será possibilitado aos discentes fazerem reflexões sobre determinados usos. Além disso, oportuniza aos educandos a desafiarem-se a partir da realização de atividades práticas de produção textual propostas ao final de cada unidade deste material.

Através do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Programa de Mestrado em Rede Nacional, é deixada esta contribuição para as comunidades escolar e acadêmica como fonte de conhecimento teórico e prático no intuito de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa nas Escolas públicas de Ensino Fundamental do Brasil. Nesse contexto, externo a minha emoção e gratidão em contribuir de forma singela, por meio deste produto educacional, em que vislumbro o seu acesso aos professores de Língua Portuguesa e seu uso produtivo nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAK HTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZERMAN, C. (2005). Gêneros textuais, tipificação e interação. Org.: Â. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard et. al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 1 ed.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SITES CONSULTADOS

www.bing.com/images/. Acesso em 10/09/2023

<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114791164189/uma-das-primeiras-tiras-est%C3%A1-no-armandinho-zero>. Acesso em 1 abr 2020.

www.chargesdoedra.blogspot.com/2012/07/o-presente-e-o-passado-na-nossa.html. Acesso em: 30/07/2023

www.bing.com/images/search? Acesso em: 30/07/2023.

www.saudevitalidade.com/troque-o-cigarro-pelo-exercicio/ Acesso em: 30/07/2023.

UNIDADE 03

GÊNERO DISCURSIVO INFOGRÁFICO

www.bing.com/images/. Acesso em: 10/09/2023.

[:www.bing.com/images/search?view](http://www.bing.com/images/search?view). Acesso em: 30/07/2023.

www.bing.com/images/search. Acesso em 30/07/2023.

www.180graus.com/joaquim-pires/prefeitura-municipal-de-joaquim-pires-faz-alerta-sobre-as-fake-news/. Acesso em: 30/07/2023.

www.blogdoaftm.com.br/charge-fake-news-2/ Acesso em: 30/07/2023.

www.bing.com/images/. Acesso em: 10/09/2023.

<https://www.accamargo.org.br/noticias/coronavirus-como-se-proteger>. Acesso em 1 abr 2020.

www.bing.com/images/. Acesso em: 10/09/2023.

www.bing.com/images/search?view. Acesso em 30/07/2023.

www.blogdoaftm.com.br/charge-alimento-no-preco-da-carne/. Acesso em 30/07/2023.

www.drrondo.com/como-curar-a-gripe-de-forma-efetiva-barata-e-segura/. Acesso em 30/07/2023.

www.sitraemg.org.br/veja-algumas-dicas-para-prevenir-gripes-e-resfriados/. Acesso em 30/07/2023.