



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

JOSIVAL ALVES DE BRITO

**IMPACTOS DOS RECURSOS MULTIMODAIS NA COMPREENSÃO
DOS GÊNEROS TEXTUAIS**

São Cristóvão - SE

2016

JOSIVAL ALVES DE BRITO

**IMPACTOS DOS RECURSOS MULTIMODAIS NA COMPREENSÃO DOS
GÊNEROS TEXTUAIS**

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

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

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

São Cristóvão – SE

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B862i Brito, Josival Alves de
Impactos dos recursos multimodais na compreensão dos
gêneros textuais / Josival Alves de Brito ; orientadora Isabel
Cristina Michelin de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2016.
77 f. : il.

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

1. Compreensão na leitura. 2. Histórias em quadrinhos. 3.
Aprendizagem. 4. Material didático. I. Azevedo, Isabel Cristina
Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808



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

Profletras
mestrado profissional

Ata de Defesa

Aos seis dias de dezembro de dois mil e dezesseis, às dez horas, no Auditório da POSGRAP no Polo de Gestão, esteve reunida a banca de avaliação para o exame de defesa de **JOSIVAL ALVES DE BRITO**, do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da unidade acadêmica da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* São Cristóvão. O trabalho é intitulado **IMPACTOS DOS RECURSOS MULTIMODAIS NA COMPREENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS**, e a banca foi constituída pela orientadora e presidente, **Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo**, o avaliador externo, **Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes**, e a avaliadora interna, **Profa. Dra. Denise Porto Cardoso**. Declarando aberta a sessão, a orientadora autorizou o mestrando a realizar a apresentação oral de seu trabalho, em vinte minutos, após o que se seguiu a arguição da examinadora externa e da examinadora interna, com vinte minutos para cada examinador mais o mesmo tempo para o mestrando. Encerrada a arguição, a presidente da banca pediu licença ao público e a banca se reuniu para a avaliação do trabalho e deliberou pela :

- ☒ APROVAÇÃO
☐ APROVAÇÃO COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVAÇÃO

Parecer:

O trabalho está bem organizado e escrito, e atende aos objetivos do Profletras.

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

PROFA. DRA. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

PROF. DR. LUIZ FERNANDO GOMES

PROFA. DRA. DENISE PORTO CARDOSO

JOSIVAL ALVES DE BRITO

RÔMULO BASTOS DANTAS

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo e de todos, agradeço a Deus por ter me concedido forças e perseverança para ter vivenciado mais essa experiência.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelin de Azevedo, pelo apoio e partilha do saber e pelas valiosas contribuições, indispensáveis para a conclusão do curso e para a minha vida profissional.

Aos professores do PROFLETRAS/UFS, pelos conhecimentos compartilhados.

A minha esposa, Luciana Vasconcelos Brito, pela parceria, dedicação e paciência dispensadas em todos os momentos do Mestrado, encorajando-me com o seu otimismo e fazendo-me acreditar que sempre é possível.

À Iane, Liliane, Diógenes e Marcílio, pelas valiosas contribuições com suas habilidades em momentos cruciais.

A toda minha família, pela compreensão da minha ausência devido às atribuições do curso. Sei o quanto vocês torceram por essa conquista.

Aos estudantes do 6º ano B do ensino fundamental da EEVSM por terem se mostrado disponíveis e receptivos à pesquisa.

À Jacira Alda e Ozaneide, pela compreensão e confiança que sempre depositaram em mim.

Por fim, agradeço aos meus colegas do PROFLETRAS/UFS, turma 2, por todos os momentos que compartilhamos. Obrigado a todos vocês pela troca e cumplicidade. Agora nós somos parte dessa mesma história.

O caminho foi difícil, mas se tornou possível com o apoio e amizade de todas as pessoas supracitadas. Muito obrigado!

BRITO, Josival Alves de. **Impactos dos recursos multimodais na compreensão dos gêneros textuais**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2016.

RESUMO

As dificuldades de compreensão de textos dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental da escola estadual VSM, confirmadas pelo Ideb dessa unidade de ensino e pelas experiências do próprio pesquisador, motivaram a realização de uma pesquisa-ação. Este trabalho tem como objetivo principal apresentar os resultados da pesquisa aplicada na escola mencionada, cujo propósito foi o de aprimorar a prática de leitura, partindo dos gêneros textuais multimodais presentes no livro didático adotado na escola e de objetos de aprendizagem definidos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Os aportes teóricos selecionados visam a permitir estudar os gêneros textuais, a multimodalidade e a compreensão leitora de maneira integrada e também oferecer suporte metodológico para a organização de protocolos de leitura e das etapas da pesquisa-ação. Além de reunir propostas didáticas que possibilitaram a articulação entre elementos multimodais (estáticos ou dinâmicos) em prol do entendimento de dois gêneros textuais, história em quadrinhos e pintura, ao longo da pesquisa, foi elaborado um objeto de aprendizagem (OA) destinado à ampliação das capacidades dos estudantes. A opção por criar um novo material didático decorre da necessidade de propor alternativas para apoiar o trabalho de professores e estudantes da educação básica e da intenção de atender a um dos objetivos do Mestrado Profissional em rede (PROFLETRAS) que prevê a instrumentalização dos professores do ensino fundamental para a elaboração de material didático inovador, considerando o uso de recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. As informações foram coletadas por meio da realização de quatro testes – o primeiro serviu de sondagem acerca das capacidades discentes, o segundo foi aplicado após o trabalho com gêneros encontrados no livro didático, o terceiro foi realizado com o OA do material de apoio ao professor, disponibilizado pela editora, e o quarto realizou-se após as atividades com o OA produzido na pesquisa – para verificar se o trabalho com a multimodalidade pode efetivamente contribuir para o avanço em relação aos níveis de compreensão leitora dos estudantes. Os resultados apontam que, a partir da elaboração de um conjunto de atividades sistematizadas, os estudantes obtiveram avanço na compreensão leitora, especialmente nas atividades que contemplaram os recursos multimodais. O produto final da pesquisa empreendida está organizado em um objeto de aprendizagem possível de ser replicado por outros professores de língua portuguesa e pretende contribuir com o aprimoramento do processo de compreensão leitora dos estudantes, tornando-os mais proficientes.

Palavras-chave: Multimodalidade. História em quadrinhos. Compreensão leitora. Objeto de aprendizagem.

BRITO, Josival Alves de. **Impacts of multimodal resources on the textual genres comprehension.** 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2016.

ABSTRACT

Text comprehension difficulties among students in 6th year VSM public elementary school, confirmed by the institution's Ideb and the researcher's own experiences, were the reasons to engage in an action research. This paper's main objective is to show the results from the aforementioned research, whose purpose was to improve reading skills, working with multimodal text genres in the textbook used by the school and the learning objects defined for the development of reading comprehension. The selected theoretical contributions aim to study text genre, multimodality and comprehension skills interactively as well as to offer methodological support to organize reading protocols and the steps of the action research. Beyond gathering pedagogic proposals to enable a connection between multimodal elements (static or dynamic) to understand two text genres, comics and painting, throughout the research, a learning object (LO) was elaborated concerning the broadening of student's capacities. The option of creating a new studying material derives from the necessity of alternative proposals to support teachers and students in basic education as well as the intention to achieve an of the objectives of Professional Masters (PROFLETRAS) which involves elementary school teacher's instrumentation to elaborate an innovative studying material considering the use of technological resources available in society. The information was collected through four tests – the first was to evaluate the students' capacity, the second was given after working with the text genres found in the textbook, the third was giving with the LO from the teacher's support material, provided by the publisher and the fourth was given after the activities with the LO produced in the research – to verify if the work with multimodality can effectively contribute to an advance in the student's level of reading comprehension. The results show that from the elaboration of a set of systematized activities, the students improved their Reading skills, especially in the activities which included the multimodal resources. The final product of the research is organized in a learning object that is possible to be used by other Portuguese teachers and aims to contribute to the improvement of student's Reading skills, making them more proficient.

Keywords: Multimodality. Comics. Reading comprehension. Learning Object.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de tabelas

Tabela 1 - Resultados do Ideb da EEVSM - Sergipe	11
Tabela 2 - Resultado da aplicação do teste de compreensão leitora com o texto "Negócio de menina com menino"	51
Tabela 3 - Resultado da aplicação do texto 2, HQ "Nina em coisas da vida"	53
Tabela 4 - Resultado da aplicação da atividade 3: Pintura de Walter Beach Humphrey	54
Tabela 5 - Resultado da aplicação do texto 4 "Onde já se viu?"	55
Tabela 6 - Resultado da aplicação do OA "Dudu em: eu também quero!"	57
Tabela 7 - Resultados com total de acertos em todas as atividades aplicadas durante a pesquisa	59

Lista de figuras

Figura 1 - Entrada do Museu "Mostra das obras do artista Walter Beach Humphrey"	37
Figura 2 - Regras do jogo	37
Figura 3 - Regras do jogo	38
Figura 4 - Pergunta referente à ilustração do livro Coming to Life as Boy Reads.....	39
Figura 5 - Pergunta referente à ilustração Dog Wit Can	39
Figura 6 - Pergunta referente à ilustração Dog Wit Can	40
Figura 7 - Pergunta referente à ilustração Scaring Mother.....	41
Figura 8 - Pergunta referente à ilustração Seated Grandmother with child Presenting a gift of flowers to her.....	41
Figura 9 - Pergunta referente à ilustração Seated Grandmother with child presenting a gift of flowers to her.....	42
Figura 10 - Tela 1 da HQ "Dudu em: eu também quero!".....	44
Figura 11 - Tela 2 da HQ "Dudu em: eu também quero!".....	45
Figura 12 - Tela 3 da HQ "Dudu em: eu também quero!".....	45
Figura 13 - Tela 4 da HQ "Dudu em: eu também quero!".....	45
Figura 14 - Tela 5 da HQ "Dudu em: eu também quero!".....	46
Figura 15 - Questão 1 do OA.....	47
Figura 16 - Questão 2 do OA.....	47
Figura 17 - Questão 3 do OA.....	47

Figura 18 - Questão 4 do OA.....	48
Figura 19 - Questão 5 do OA.....	48

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Resultado da atividade 5 com o OA da coleção didática	56
Gráfico 2 - Resultado da aplicação do OA "Dudu em: eu também quero!"	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	15
1.1 Leitura: um conhecimento necessário para outras aprendizagens	15
1.2 Interação entre as linguagens: a multimodalidade	17
1.3 Aspectos indispensáveis à compreensão leitora	19
1.4 Os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa	22
1.5 O gênero história em quadrinhos: um estímulo para a leitura	23
1.6 O objeto digital como recurso para a compreensão leitora.....	25
2 METODOLOGIA.....	28
2.1 Contextualizando a escola.....	28
2.2 A pesquisa-ação em sala de aula.....	29
2.3 Etapas da pesquisa-ação.....	30
2.4 Sequência de atividades	32
2.5 História em quadrinhos digital: o jogo.....	43
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE 1 – Tutorial do objeto de aprendizagem a partir da HQ “Dudu em: eu também quero!”	66
APÊNDICE 2 – Ficha de acompanhamento.....	69
ANEXO I Texto: Negócio de menino com menina	70
ANEXO II Texto: HQ Nina em coisas da vida	73
ANEXO III Pintura de Walter Beach Humphrey	75
ANEXO IV Texto: Onde já se viu?	76

INTRODUÇÃO

Entre as dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino fundamental no processo de comunicação escrita ou verbal, encontra-se a questão da compreensão leitora, conforme nossa experiência de quinze anos com o trabalho em sala de aula e de relatos recorrentes de professores de outras áreas do conhecimento. É a partir dessa observação que se origina este projeto de pesquisa profissional.

Um levantamento inicial relativo ao desempenho de estudantes com baixo desempenho em compreensão textual, como o trabalho de Sousa (2012), aponta e explora as dificuldades que ocorrem após a decodificação, em que alguns leitores decodificam, mas não compreendem o que leem, e o de Oliveira e Silveira (2014) cujos resultados, mostram que os estudantes de escolas públicas apresentam níveis insatisfatórios no processo de compreensão leitora, particularmente no uso de inferências. Em suma, esses estudos revelam que muitos estudantes têm baixo desempenho nas tarefas que vão além da decodificação porque esbarram numa questão fundamental: a compreensão textual.

Nas próprias atividades diárias, os estudantes das turmas com as quais temos trabalhado (e quiçá em outras de muitos colegas) dão preferência às questões em que as respostas são encontradas diretamente na superfície textual. Aquelas que apresentam um grau maior de exigência, normalmente, são desprezadas por eles. Tais dificuldades podem encontrar explicações na própria tradição escolar, em que os livros didáticos traziam questões para as atividades de compreensão leitora apenas com o que se apresentava no contexto imediato, inclusive a formação de muitos professores foi pautada nesses moldes, como aconteceu em nossa trajetória formativa.

Em consequência dessas dificuldades, muitas vezes os professores acabam realizando um trabalho que se resume apenas à decodificação, porque se avançarem em questões que exigem um nível mais elevado de compreensão, não obterão resultados satisfatórios junto aos estudantes.

Associados a essas observações que recolhemos entre professores com os quais trabalhamos e aos estudos científicos, que realizamos ao longo do Mestrado Profissional em Letras, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), verificados na escola na qual atuamos (ver Tabela 1) mostram a necessidade de um trabalho sistemático voltado para a compreensão leitora.

Tabela 1 – Resultados do Ideb da EEVSM – Sergipe

8ª série / 9º ano - Ensino Fundamental													
Ideb observado						Metas projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	3.1	2.7	2.5	2.3	3.2	-	3.1	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)¹

Relacionando os índices de Ideb observados (até o ano de 2013) às metas projetadas, verificamos que há discrepância entre eles, e que parecem percorrer caminhos opostos. Enquanto há uma elevação das metas, o Ideb observado a cada dois anos é reduzido significativamente. Na situação demonstrada, a escola precisaria, em oito anos, de 2,5 pontos para alcançar a meta projetada.

Em contrapartida, o resultado do Ideb 2015, divulgado em setembro de 2016, mostra um avanço em relação aos anos anteriores. Os resultados apontam um avanço significativo do Ideb 2015 (3.2) em relação ao alcançado em 2013 (2.3), ou seja, um acréscimo de (0.9). Entretanto, ainda distante da meta projetada para esse mesmo ano que era de 4.0.

Embora os números apresentados não sejam do 6º ano, a escolha da turma para o desenvolvimento desta pesquisa se deu por acreditarmos que uma intervenção no 6º ano do ensino fundamental pode trazer reflexos positivos nos anos posteriores para alcançarmos melhores resultados em relação à leitura e compreensão.

Diante do exposto, propusemo-nos a realizar uma pesquisa-ação na EEVSM, a qual atende a estudantes do ensino fundamental II e ensino médio. Como a nossa intenção é promover o desenvolvimento da capacidade de compreender textos, propomos os seguintes objetivos logo no início de nossa pesquisa.

Objetivo geral

Aprimorar a prática de leitura, por meio do estudo dos gêneros textuais, materializados em textos multimodais impressos e em objetos digitais de aprendizagem, visando favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora e contribuir com a participação dos estudantes em diferentes práticas de linguagem.

Objetivos específicos

- Identificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para compreender

¹ Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br> >. Acesso em: 22 set. 2016.

textos em sala de aula.

- Analisar o desempenho dos estudantes quanto à compreensão leitora a partir de textos variados (história em quadrinhos, pintura, objetos de aprendizagem) quanto às formas linguísticas e à modalidade.
- Organizar um conjunto de atividades que irão compor um objeto de aprendizagem criado durante a pesquisa para avaliar os impactos no desenvolvimento da compreensão leitora.

A pesquisa foi aplicada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, da EEVSM, localizada em Aracaju, Sergipe. Em sala de aula, desenvolvemos uma sequência de atividades constituída por quatro blocos, com o objetivo de promover o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes.

Partimos de uma atividade impressa para realizar o teste 1 e estabelecer o diagnóstico da turma; realizamos atividades com os textos multimodais estáticos do livro didático “história em quadrinhos” e “pintura” e trabalhamos com o objeto digital contido no material de apoio ao professor, do livro didático do 6º ano Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A ideia de partir do livro didático se deu justamente por ser um apoio que já temos em sala de aula e por ofertar vários textos multimodais, os quais foram de interesse na pesquisa. Por último, desenvolvemos um objeto de aprendizagem a partir do gênero história em quadrinhos e aplicamos para verificar se houve ampliação da compreensão leitora.

Dessa maneira, procuramos apresentar os gêneros como os textos materializados em diversas situações de comunicação dos sujeitos no dia a dia (MARCUSCHI, 2008), cuja linguagem, cada vez mais, integra imagens, cores, sons, textos e animação, resultando em textos multimodais (DIONÍSIO, 2014) e em objetos de aprendizagem (ARAÚJO, 2013), exigindo que o leitor seja um sujeito ativo por meio da mobilização dos seus conhecimentos no processo de compreensão leitora (KLEIMAN, 2013).

Para detalhar as etapas da pesquisa-ação, este relatório está dividido em quatro partes: 1. Considerações teóricas, 2. Metodologia, 3. Análise dos resultados e 4. Considerações finais.

As considerações teóricas apresentam os conceitos de leitura e a importância deles na organização de atividade para o desenvolvimento do ser humano; os gêneros textuais materializados em textos, em linguagem verbal, e em textos multimodais; a necessidade de

inserção desse estudo nas aulas de língua portuguesa, como recurso para a ampliação da compreensão leitora.

A metodologia descreve todos os procedimentos e detalhes das experiências em sala de aula, utilizados para obtermos os resultados apresentados neste relatório. As ações desenvolvidas estão distribuídas em quatro blocos de atividades, contendo o relato da condução das tarefas propostas, da participação dos estudantes e o tempo disponibilizado para a realização das atividades.

Na análise dos dados são apresentados os resultados alcançados, estabelecendo um comparativo do nível de compreensão leitora dos estudantes entre o texto 1 (diagnóstico) e os demais textos e recursos inseridos na pesquisa. Para tanto, utilizamos critérios de proficiência em compreensão de textos, formulados a partir deste trabalho.

Nas considerações finais, última seção deste documento, reiteramos o quanto é imprescindível o trabalho com os gêneros textuais (verbais e não verbais) nas aulas de língua portuguesa e propomos uma discussão acerca dos resultados alcançados.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Leitura: um conhecimento necessário para outras aprendizagens

Concebemos a leitura como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois é a partir dela que é possível adquirir o conhecimento necessário para compreender e interagir com as outras áreas do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2015). Logo, a leitura é essencial para que o sujeito se envolva e tenha êxito nas diversas atividades no mundo em que vive, aprimorando sua capacidade de criar, refletir, criticar, tornando-se um ser participativo na sociedade. No contexto da sala de aula, as atividades de leitura devem ser priorizadas para garantir e promover ao estudante uma reflexão sobre o funcionamento da língua nas diversas situações comunicativas.

Do ponto de vista de Solé (2009 [1998]), a leitura é tão indispensável em uma sociedade letrada que aqueles que não conseguem ter acesso a ela permanecem em grande desvantagem diante dos outros. Destacando essa importância da leitura para o progresso do indivíduo, Cunha e Capellini, (2009, p. 2), com base em Calhoon (2005), alertam que “os problemas de leitura impedem que a criança desenvolva outras habilidades como o domínio da linguagem, fato que iria repercutir no desenvolvimento de aprendizagens posteriores”. Como as autoras puseram em evidência, salientamos que dominar a linguagem é identificar código e símbolos, estabelecendo relações com as diversas áreas do conhecimento, o que proporciona ao leitor capacidade para uma formação reflexiva, crítica e participativa na sociedade.

Dessa forma, consideramos que por meio da aquisição da leitura, o sujeito adquire conhecimentos que contribuirão para o seu aperfeiçoamento como ser humano e como profissional, afinal a leitura é uma excelente estratégia para aprimorar habilidades comunicativas e para produção do conhecimento, o que permite ao leitor enriquecimento cultural, facilitando a obtenção do sucesso profissional. É nessa imersão no mundo da leitura que o leitor descobre lugares, diferentes formas de ser, de agir, de pensar e ainda amplia os campos linguístico, lexical, semântico, ortográfico.

Koch (2014) apresenta concepções de leitura atreladas à concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que podem ser adotadas pelo professor em sua prática cotidiana:

- i) foco no autor, o leitor capta somente as ideias do autor, nessa concepção de leitura os conhecimentos do leitor são desprezados porque o foco está no autor e nas suas intenções;

- ii) foco no texto, todo o sentido está no texto, cabendo ao leitor reconhecer a língua como código porque “tudo está dito no dito”;
- iii) foco na interação autor-texto-leitor, nessa concepção há interação entre texto-sujeitos, o sentido é construído num processo de interação entre eles.

Em nosso modo de ver, a leitura deve ser entendida como uma atividade em que o leitor, num processo de interação, construa sentidos partindo dos seus próprios conhecimentos, associando-os às informações textuais, uma vez que, como diz Paulo Freire (2011), a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra.

Entendemos que essa definição de leitura coaduna com o que encontramos em um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa acerca da leitura, que gostaríamos de destacar:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Destacar que pela leitura realizamos estratégias de “seleção”, “antecipação”, “inferência” e verificação” revela que a atividade de leitura extrapola o código linguístico, não se restringe a uma atividade de decodificação, mas prevê o envolvimento do leitor no que se refere aos conhecimentos adquiridos e às suas experiências.

Em consonância como o exposto, Lajolo (1993), ao descrever o ato da leitura, afirma que a busca de sentido para o texto não pode ser comparada a um “jogo de adivinhação”, a autora explica que o ato de ler é a capacidade que permite ao leitor atribuir sentido ao texto, relacioná-lo a outros textos, reconhecendo o tipo de leitura pretendido pelo autor, com autonomia para envolver-se ou rebelar-se contra ela.

Embora seja necessário saber decodificar para ler (SOLÉ, 2009 [1998]), o reconhecimento das informações que estão presentes na superfície do texto constitui uma primeira etapa que deverá ser ampliada, pois, lemos para compreender, refletir e posicionarmo-nos diante das diversas situações de uso da linguagem.

1.2 Interação entre as linguagens: a multimodalidade

Consideramos importante destacar que nas diversas situações de comunicação do mundo contemporâneo, os leitores lidam frequentemente com a multimodalidade, necessitando relacionar imagens, sons, cores e diversos símbolos. Com esses recursos cada vez mais presentes no cotidiano dos estudantes, a escola precisa estar conectada a eles.

Acreditamos que a linguagem multissemiótica, aquela que integra som, imagem, cores, texto e animação, pode ser facilitadora da compreensão, pois pode apresentar benefícios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e trazer relevante contribuição no que concerne à compreensão de texto, especialmente na atualidade em que os estudantes têm acesso contínuo ao uso de mídias e tecnologias. Parece-nos, então, ser interessante imprimir novas ações metodológicas, inovar no processo educacional, se desejamos um avanço no nível de proficiência em compreensão leitora, mas sabemos que essa impressão precisa ser confrontada com a realidade de trabalho com a qual lidamos diariamente.

A multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar em que a comunicação envolve recursos que vão dos elementos linguísticos, reunindo a combinação de aspectos escritos, visuais, gestuais e falados em interação, visando contribuir para a construção do significado (JEWITT, 2009 apud DIONÍSIO, 2014, p. 48).

Considerando ainda a estreita relação entre palavras e imagens, Mayer (2001 apud DIONÍSIO, 2011, p. 150) esclarece que “de acordo com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas”. A união dessas semioses forma “sistemas de representação do conhecimento, qualitativamente diferentes”. Entretanto, convém observar se a imagem contribui para a construção do sentido, se ambas são constitutivas do gênero ou se a imagem está sendo utilizada apenas como uma mera ilustração.

Percebemos, em alguns livros didáticos que têm sido adotados na escola na qual atuamos, uma aproximação entre palavras e imagens quando estas últimas de nada estão contribuindo para o processo da compreensão do texto, por isso

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001 apud ROJO, 2012, p. 151).

A multimodalidade não é apenas um somatório de linguagens diferentes, mas a interação entre elas no mesmo texto. A associação das palavras ao pictográfico pressupõe uma mudança na forma de ler o texto e de produzir sentido à medida que o texto recebe novas composições. A leitura apenas linear abre espaço para o envolvimento do leitor com outras possibilidades de atribuir sentido, pois além de observar as informações verbais, o leitor terá de verificar e analisar as informações visuais.

Ainda com relação às informações visuais e ao diálogo dessas com o sistema de linguagem cabe mencionar a Gramática do Design Visual, criada por Kress & van Leeuwen (1996 apud OTTONI et al, 2010, p. 96), tendo como referência as metafunções da linguagem propostas por Halliday (1994 apud OTTONI et al, 2010, p. 97). Os autores afirmam que qualquer forma de linguagem que constitui um texto é composta de três funções: ideacional – “estruturas narrativa e conceitual”, interpessoal – “contato, distância social, atitude, modalidade” e textual – “valor da informação, saliência e moldura”. Destacamos que as metafunções mencionadas não foram utilizadas para a análise de imagens e de outros elementos não verbais presentes nos textos que fazem parte do *corpus* analisado nesta pesquisa, justamente por ser um trabalho limitado às necessidades de uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

Ao fazer uma reflexão sobre texto multimodal, Dionísio (2011) ressalta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral quanto do escrito. Assim como a autora, consideramos que: (i) as ações sociais são fenômenos multimodais; (ii) os gêneros orais e escritos são multimodais; (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas. Assim, reconhecemos que os gêneros orais e escritos estão imbuídos de aspectos multimodais, uma vez que nos discursos orais e escritos são utilizados diferentes modos de representação das situações vividas ou de ideias como “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc” (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Essas ideias corroboram o que sugere a semiótica social: qualquer texto escrito por si mesmo já é multimodal por possuir mais de um modo de representação. Elementos como o formato e a cor das letras, a diagramação e a qualidade do papel são constitutivos do gênero e colaboram para a produção de sentidos.

É importante ressaltar que a multimodalidade acaba requerendo novos letramentos, isto é, novas maneiras de o indivíduo se envolver nas práticas de leitura e escrita que são

exigidas na sociedade contemporânea.

Soares (2009, p. 47) define letramento como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”, então, se as condições sociais se alteram, cabe ao indivíduo se adequar às novas situações. Ainda acerca desse assunto, Lorenzi e Pádua (2012) acrescentam que o letramento oportuniza a compreensão dos contextos sociais, relacionando-os às práticas escolares e promove investigar a relação entre as práticas não escolares e a aprendizagem de leitura.

1.3 Aspectos indispensáveis à compreensão leitora

Segundo Solé (2009 [1998]) a compreensão leitora é um processo que exige a construção de significado daquilo que queremos compreender. O leitor tem participação ativa nesse processo porque é ele quem encontra sentido para realizar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura. Para tanto, o professor deve ativar o conhecimento prévio dos estudantes, ter confiança neles enquanto leitores e gerar interesse durante a leitura.

Se compreender é construir significado, a compreensão leitora é algo complexo, visto que o leitor vai partir das suas interações para poder fazer inferências e produzir sentido. Essa complexidade pode se tornar ainda mais exigente quando observamos que o conceito de compreensão leitora não é bem conhecido por muitos professores, particularmente pelos colegas com os quais convivemos na escola supracitada. Isso pode ser agravado pelo fato de que muitos livros didáticos de língua portuguesa priorizam atividades limitadas às informações explícitas no texto, com questões baseadas na cópia daquilo que está exposto.

Notamos, assim, que ainda hoje a compreensão leitora está associada à localização de informações contidas no próprio texto, dando a impressão de que há somente uma ideia principal e soberana. Na concepção de Marcuschi (2008, p. 228), precisamos reconhecer o contrário, ou seja, que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo [...] ler não é um ato simples de extração de conteúdo ou identificação de sentidos”.

Para compreender um texto, vários outros elementos têm um papel importante: aspectos cognitivos, interacionais, o repertório linguístico, a familiaridade com o gênero. Todos eles reunidos são significativos para o processo da compreensão leitora, assim “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). O que o leitor é capaz de

compreender depende muito daquilo que ele conhece antes da leitura com base na interação com o mundo, porque compreender não é um ato individual, isolado.

Durante o processo de leitura, ficamos diante de diversos estímulos visuais e sensoriais, segundo Dionísio (2014, p. 41) “se o professor guiar as atividades de forma a dar cor, movimento, textura e perfume aos textos, estará fomentando estratégias cognitivas para os aprendizes perceberem a vida dos gêneros textuais, favorecendo a construção do conhecimento”. Por isso destacamos que, quanto mais motivações congregarmos, mais chances teremos de desenvolver uma prática mais eficiente de leitura e compreensão.

Salientamos ainda a importância de o leitor assumir nesse processo uma postura ativa, no sentido de que é um sujeito que participa diretamente da construção do sentido do texto, uma vez que ele tem algum conhecimento sobre o que está sendo tratado, com base nos conhecimentos prévios que possui. Portanto, para que ocorra a compreensão, é necessário que o estudante/leitor estabeleça relações entre os conhecimentos adquiridos e as novas informações presentes no texto e, a partir disso, faça inferências e construa significados.

Vemos então que compreender é um ato que depende das experiências dos sujeitos e de fatores socioculturais envolvidos. Marcuschi (2008, p. 228), esclarece que “antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos”. Para ilustrar a sua afirmação, o autor exemplifica que se o indivíduo nunca viu e não tem experiência nenhuma de cadeira, jamais terá condições de reconhecê-la ao vir tal objeto na sua frente.

Na concepção de Vygotsky, citado por Marcuschi (2008, p. 228) “As representações coletivas precedem as elaborações individuais e lhes servem de base”. Na teoria sociointeracionista, o conhecimento é um ato social, portanto, diante de um mesmo texto, no processo de compreensão textual, leitores distintos podem apresentar compreensão diferente, outros modos de ver, dependendo de suas práticas e de suas relações socioculturais.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 230) concluiu que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura, de uma sociedade”. A esse respeito, percebemos uma afinidade de pensamento entre as concepções de Marcuschi e Vygotsky quando comparadas a de Solé (2009 [1998])

O que não espero é que todos interpretem a mesma coisa, pois a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio

para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 2009 [1998], p. 40).

Nesse fragmento, Solé (2009 [1998]) assevera que o leitor ativo, aquele que atribui sentido ao texto, consegue fazê-lo partindo de seus conhecimentos prévios, das experiências acumuladas ao longo da vida.

No que se refere ao conhecimento prévio no ato da leitura, Kleiman (2013) ressalta que esse é o conhecimento que o leitor adquire durante a vida e que é utilizado no momento da leitura. É por meio da integração do conhecimento linguístico, textual, conhecimento de mundo que o leitor adquire a capacidade de atribuir sentido ao texto.

É com base nessa relação entre os conhecimentos que podemos considerar a leitura como um processo interativo. Essa ideia também é defendida por Leffa (1996) ao dizer que só há possibilidade de fazer a verdadeira leitura quando se tem um conhecimento prévio do mundo. Kleiman (2013) afirma categoricamente que não há possibilidade de compreensão sem que haja pleno envolvimento do leitor com o seu conhecimento prévio, o qual, quando ativado, capacita o leitor a fazer inferências, pois terá condições para estabelecer associações entre o seu conhecimento anterior e as informações novas presentes no texto.

Diante disso, a inferência torna-se essencial para a compreensão, segundo Kleiman (2013), e para Marcuschi (2008), que ressalta a importância do momento de o leitor relacionar as ideias do texto com aquilo que ele já tem armazenado na sua memória, fazendo deduções entre o que está explícito (ou implícito) no texto com a ativação do conhecimento prévio.

Colomer e Camps (2002) também realçam que para que o leitor obtenha resultados satisfatórios na leitura são necessários “conhecimentos de tipos muito variados” que devem ser escolhidos e ativados, sendo determinantes para a compreensão leitora.

Dada a importância dos conhecimentos prévios, já que podem determinar o sucesso ou o fracasso da leitura, na prática, em sala de aula como fazer para ativar esses conhecimentos dos estudantes? Para tentar responder a essa questão, recorreremos às indicações de Bortoni-Ricardo (2015),

[...] Podemos dar alguma informação geral sobre o que se vai ler visando à atualização de conhecimentos prévios à leitura; ajudar os alunos a fixar-se em determinados aspectos do texto que possam ativar seu conhecimento prévio (título); estimular os alunos a expor o que conhecem do tema (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 57).

Conforme o fragmento acima, os conhecimentos prévios também colaboram na fixação das informações na memória, por isso a estimulação para a leitura deve acontecer de maneira variada em diferentes momentos. Uma atividade que pode tornar a prática da leitura

uma atividade exitosa, segundo Solé (2009 [1998]) são as previsões acerca do texto, que devem ser contínuas e apoiadas nas informações contidas na superfície textual e no próprio conhecimento do leitor. Alguns elementos textuais merecem atenção para estabelecer previsões, tais como: títulos, ilustrações, gráficos, cabeçalhos, confirmando mais uma vez a importância da multimodalidade.

Tendo isso em vista, realizamos um trabalho envolvendo a compreensão leitora vinculada à multimodalidade, para constataremos se os textos organizados em linguagem verbal e não verbal podem (ou não) ser facilitadores na ativação cognitiva dos sujeitos envolvidos nesse processo.

1.4 Os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

Os textos têm um papel muito importante em nossa vida social, encontramos-os em casa, na rua, na escola, em qualquer lugar. O texto, segundo Marcuschi (2008, p. 88) “é a unidade máxima de funcionamento da língua”. Os textos materializam os gêneros textuais ao apresentarem características em comum, na linguagem, no conteúdo ou na estrutura. Entendemos o conceito dos gêneros textuais, que encontramos em nossa vida diária, em consonância com Marcuschi (2008, p. 155): “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”.

O estudo dos gêneros textuais teve início no Ocidente, há aproximadamente vinte e cinco séculos com Aristóteles. Naquela época, a palavra “gênero” estava associada apenas aos gêneros literários ou retóricos. Hoje, entende-se o gênero vinculado a qualquer forma de manifestação do discurso, seja ele oral ou escrito.

Os gêneros estiveram associados às necessidades humanas de promover a interação entre os interlocutores, apresentam características diferentes em função da estrutura, da linguagem e do conteúdo, mas podem apresentar algumas semelhanças, nesse ponto reportamo-nos a Bakhtin que se referiu aos gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Em consonância com o pensamento de Bakhtin (2011 [1952-1953]) e Marcuschi (2008), estudar o gênero privilegiando a forma, esquecendo a sua flexibilidade de acordo com as mudanças resultantes das necessidades e das relações sociais, é um equívoco, pois

Existe uma grande variedade de teorias de gênero no momento atual, mas pode-se dizer as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão em crise, tendo-se em vista, que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu

lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais (MARCUSCHI, 2011, p. 19).

Marcuschi (2011) parte do pressuposto de que, para as pessoas se comunicarem verbalmente, é preciso fazer uso de algum gênero e, conseqüentemente, de algum texto. Em resumo, os gêneros textuais propiciam a comunicação verbal. O autor enfatiza ainda que essa é uma posição defendida tanto por Bakhtin (1997) quanto por Bronckart (1999), posição também seguida por muitos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos, em detrimento da visão limitada que observa o gênero apenas em seus aspectos formais.

A inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa contribui significativamente para o desenvolvimento da comunicação dos estudantes nas diversas situações do uso social da língua.

Ao associar as atividades humanas aos vários usos da língua, Bakhtin afirma que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e 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 (BAKHTIN, 2011[1952-1953], p. 261).

Em se tratando dos vários usos da língua, reportamo-nos aos textos, que também são “concretos e únicos”, cumprem “finalidades” específicas, possuem conteúdo temático, “estilo” e evidenciam uma “seleção dos recursos lexicais”. Isso indica que os gêneros são “enunciados” que têm um papel muito importante em nossa vida social.

Entendemos, assim como Marcuschi (2011), que os gêneros podem ser influenciados e modificados de acordo com as necessidades sociais, não são estruturas invariáveis nem podem ser transformados individualmente.

Em função disso, no nosso modo de ver, o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula traz uma considerável contribuição no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, uma vez que eles já lidam com uma diversidade de textos no cotidiano.

1.5 O gênero história em quadrinhos: um estímulo para a leitura

Vivemos hoje numa sociedade atrelada ao visual. Se a escola é a extensão de tudo o que ocorre na sociedade, essa realidade não é diferente no ambiente escolar. O trabalho de leitura e escrita limitado a atividades monomodais está fadado ao fracasso em nossa opinião, visto que as crianças vivem em contato direto com a televisão, computadores, *smartphones* ou até mesmo com a mídia impressa, materiais que apresentam uma ampla gama de recursos que

unem o verbal ao não verbal em diferentes gêneros textuais, o que requer novas práticas de letramento. Para Dionísio (2014), os professores são convictos de que o uso das imagens contribui para o processo da aprendizagem porque elas podem funcionar como um recurso atrativo, prendendo a atenção do aluno e funcionam ainda como elementos constitutivos do texto verbal.

As histórias em quadrinhos (HQ) são tomadas neste trabalho como um gênero em que os recursos visuais são bastante explorados no processo de comunicação. Ao tomar as concepções de Marcuschi (2008), reconhecemos ser esse um gênero do tipo textual predominantemente narrativo, mas pode incluir sequências² pertencentes a outros tipos textuais, além de empregar a linguagem verbal e não verbal de maneira combinada, o que colabora com a construção do sentido. A linguagem verbal surge nos balões, nas legendas, na presença de onomatopeias, interjeições, etc., a linguagem não verbal acompanha o texto em cada cena.

Assumimos que, esse gênero, geralmente muito bem aceito entre o público infanto-juvenil (e mesmo entre os adultos), desperte o interesse e estimule a leitura por se tratar de um gênero multimodal. Nesse sentido,

Entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos. Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes (MENDONÇA, 2010, p. 209).

Sobre a história das HQ, Mendonça (2010), após identificar a preferência dos estudantes por esse gênero, esclarece que há quem afirme estarem associadas às pinturas rupestres e que a comunicação por meio de desenhos foi usada por muitas civilizações, atrelada ou não ao verbal.

Por outro lado, Ianonne e Ianonne (1994 apud Mendonça, 2010, p. 210) afirmam que o gênero HQ surgiu em meados do séc. XIX na Europa. Ainda de acordo com esses autores, o primeiro herói dos quadrinhos nesse século foi o *Menino Amarelo* (*Yellow Kid*), desenhado por Richard Outcault. No século XX, os jornais passaram a veicular as HQ para que o gênero fosse propagado e obtiveram sucesso junto ao público. De lá para cá, os quadrinhos se desenvolveram, passaram a ser publicados em gibis e atualmente em diversos suportes.

² Para Marcuschi, as sequências tipológicas podem ser definidas pela maneira como as estruturas linguísticas do texto estão organizadas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), de acordo com essas estruturas, temos diferentes tipos textuais: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo. Geralmente um texto é heterogêneo, ou seja, estruturado em várias sequências.

O aspecto multimodal nas histórias em quadrinhos pode aparecer de formas diferentes por meio de letras de vários tipos, imagens, gestos, ou ainda pelos vários tipos de balões, servindo de suporte para a fala dos personagens ou para mostrar suas ideias e sentimentos.

Quanto aos elementos utilizados no processo de composição de um texto, Vieira, Silvestre (2015, p. 50) comentam que “o tamanho, o tipo e a cor das letras selecionadas para a composição do texto multimodal desempenham relevante papel na construção do sentido potencial do texto”. Portanto, a combinação desses elementos no gênero, desde que não sejam meramente ilustrativos, pode oferecer condições para enriquecer o universo imaginário das crianças no processo de leitura.

1.6 O objeto digital como recurso para a compreensão leitora

As novas demandas de uma sociedade influenciada pela mídia digital oferecem uma diversidade de recursos multissemióticos para os sujeitos que interagem com materiais em circulação, por isso vemos que nos gêneros textuais as várias semioses aparecem imbricadas e influenciam diretamente a produção, recepção e a compreensão dos sentidos dos textos.

Para nós, no contexto atual do ensino da língua materna, em que os estudantes têm acesso contínuo ao uso de mídias e tecnologias, o trabalho com objetos de aprendizagem variados e multimodais pode ser uma ferramenta privilegiada para contribuir no desenvolvimento da capacidade leitora.

Como as formas de interação entre as pessoas se modificam com o surgimento dos novos aparatos tecnológicos, cada vez mais, a relação entre palavras e imagens se tornam presentes no cotidiano das pessoas. Assim, segundo Dionísio (2011),

Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos do texto. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Como vemos, Dionísio (2011) destaca justamente a “função retórica” dos materiais multimodais apoiados em “novas tecnologias”, indicando a força da “combinação visual com a escrita”. Araújo (2013), por sua vez, afirma que o objeto de aprendizagem pode ser tomado como um recurso em espaço digital, capaz de ser reutilizado em qualquer modalidade de ensino, contribuindo para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Em sua obra “EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais” Araújo (2013), apresenta os comentários de Leffa (2006) a respeito da análise proposta por McGrael das definições de objetos de aprendizagem. Para esses autores, um OA pode ser compreendido de variadas formas:

- a) qualquer coisa (DOWNES, 2003; FRIESEN, 2001; MORTIMER, 2002 apud LEFFA, 2006, p.6): nessa perspectiva um objeto qualquer poderia ser um objeto de aprendizagem, um “livro”, “um computador”, “uma vassoura”;
- b) qualquer coisa digital (WILEY, 2000): nessa concepção um OA seria um recurso digital que pudesse ser reutilizado para promover o desenvolvimento da aprendizagem;
- c) qualquer coisa com objetivo educacional QUINN; HOBBS, 2000, DOORTEN et al., 2004 apud LEFFA, 2006, p.6): nessa visão, recursos digitais e não digitais não apresentariam diferença;
- d) qualquer coisa digital com objetivo educacional (ALBERTA LEARNING, 2002; CISCO SYSTEMS, 2001; KOPER, 2001 apud LEFFA, 2006, p.7): segundo essa perspectiva um objeto de aprendizagem poderia ser textos, imagens, vídeos, softwares, animações, utilizados no processo de ensino.

Dessas sugestões de definições a que tivemos acesso, consideramos neste trabalho o conceito proposto por Wiley (2000), uma vez que entendemos que os objetos de aprendizagem são recursos tecnológicos digitais utilizados e reutilizados para fins pedagógicos.

Precisamos deixar claro, porém, que apesar de os objetos de aprendizagem serem criados com o objetivo de facilitar e promover a aprendizagem, é imprescindível uma reformulação das práticas pedagógicas, do acesso à rede de internet nas escolas e da forma como esses recursos serão disponibilizados ao ensino.

Marcuschi (2008) considera os gêneros textuais que se encontram nas mídias digitais como “emergentes”. O autor destaca a importância da interação no meio digital e do seu poder de apressar a evolução desses gêneros. Por outro lado, afirma que pode haver interferência do gênero quando disponibilizado no meio tecnológico, isso “se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável, do ponto de vista estético e composicional”. (MARCUSCHI, 2008, p. 198)

Considerando que os textos no espaço digital estão cada vez mais presentes nas práticas dos estudantes, cabe à escola continuar fomentando as habilidades que os estudantes

apresentam, com o objetivo de aperfeiçoá-los no trabalho com os textos multimodais.

Ao tratar dos textos multimodais, especificamente em ambiente digital, Dias (2012, p. 95) diz que “as tecnologias de informação e de comunicação trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que combinam imagens estáticas (e em movimento) com áudios, cores e *links*”. Essa articulação de diferentes modalidades de linguagem, presentes nas novas tecnologias, implica em novas formas de compartilhar informações, em novas habilidades de leitura e, conseqüentemente, em uma nova noção de participação em práticas de linguagem porque

Os multiletramentos preparam os alunos para as situações de interação em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita, mais especificamente situações que envolvam o estudo da língua e o estudo dos gêneros. (DIAS, 2012, p. 96).

Dias (2012) afirma que a integração das múltiplas linguagens nos gêneros digitais exige “posturas mais contemporâneas de leitura e escrita” do leitor, além de outras habilidades, por isso ao definir letramento a autora se reporta a duas multiplicidades existentes nas sociedades contemporâneas: a cultural e a diversidade de semioses que constituem os gêneros textuais em situações comunicativas.

O desenvolvimento dessas habilidades, torna-se, então, um desafio para todos os envolvidos nas práticas sociais de leitura e escrita e, nós, nesta pesquisa, resolvemos encará-lo, como passamos a explicitar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa visou investigar práticas que possam impulsionar o desempenho dos estudantes em sala aula. No entanto, isso não significa dizer que os métodos utilizados possam por si mesmos garantir aproveitamento satisfatório em uma determinada aula, pois o professor tem um papel importante na efetividade dessas práticas.

Ao ressaltar a importância do professor na mediação das atividades de leitura, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015) explicam que o professor tem a tarefa de oferecer instruções para que os estudantes alcancem a compreensão do texto, porém, o desenvolvimento dessa compreensão também depende muito de cada um.

Entendemos que a motivação do estudante, os problemas pelos quais alguém pode estar passando, a relação entre as atividades de ensino e o interesse do discente em aprender também estão associados a esse processo. Portanto, as ações do professor são impactadas por outros fatores particulares que têm influência direta nas aprendizagens desenvolvidas na escola, o que ao invés de nos desestimular, incentivou a buscar referências para mudar nossas práticas pedagógicas.

Como pretendemos contribuir com a melhoria do Ideb da escola em que trabalhamos, optamos por realizar a pesquisa em nossa própria turma, a fim de identificar as possibilidades e os limites de um trabalho com a multimodalidade nas aulas de língua portuguesa direcionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora.

2.1 Contextualizando a escola

A pesquisa foi aplicada na EEVSM, localizada em Aracaju, Sergipe. A escola oferece o ensino regular do 6º ano do ensino fundamental (EF) a 3ª série do ensino médio (EM). Sendo este último ofertado na modalidade integral (manhã e tarde) e na modalidade convencional (noite). A matrícula inicial para o ano letivo de 2016 foi de 1090 alunos, sendo 495 do EF, distribuídos em 16 turmas, e 595 do EM, em 19 turmas (12 do ensino convencional e 7 do ensino integral).

A unidade de ensino atende, principalmente, a estudantes do próprio bairro, sendo muito requisitada pelos pais e/ou responsáveis, uma vez que a localidade apresenta uma carência de escolas em relação ao número de jovens em idade escolar. A demanda é muito superior ao número de vagas ofertadas nessa e em outras escolas do bairro, por isso muitos estudantes são transportados para outras unidades de ensino da capital.

A equipe gestora da escola é composta por um diretor, três coordenadores de ensino e dois secretários. O estabelecimento de ensino dispõe de uma boa estrutura física, com 16 salas

de aula, sala de coordenação, sala de diretor, cozinha, despensa, banheiros, pátio, sala de professores, sala de recursos multifuncionais, laboratório de informática, quadra poliesportiva, sala de coordenação, biblioteca e almoxarifado.

O corpo docente da escola é formado por profissionais com nível superior em suas respectivas áreas, alguns com especialização e outros com mestrado.

Os estudantes da turma selecionada para esta pesquisa estão quase todos na idade adequada para cursar o 6º ano do EF. É uma turma composta de 34 alunos, no turno matutino. Apresentam algumas dificuldades em relação à leitura, compreensão e produção textual, que são percebidas ao longo das atividades propostas pelo professor.

Trabalhando há cinco anos nessa escola, sempre com alguma turma do 6º ano, percebemos a necessidade de um trabalho diferenciado referente à compreensão leitora. É muito comum, durante o trabalho com textos, seja durante as aulas, seja em um momento de avaliação, os estudantes deixarem sem respostas questões que vão além daquilo que está explícito. É uma dificuldade recorrente, por isso a investigação acerca das ações que tenham mais dinamicidade e que possam contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem se tornaram tão importantes para nós.

2.2 A pesquisa-ação em sala de aula

Como as atividades da pesquisa foram desenvolvidas no próprio ambiente e na turma em que já atuamos como professor com a intenção de solucionar problemas em sala de aula e de aprimorar a nossa prática, trata-se de uma pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000), atualmente, a pesquisa-ação é bastante utilizada na área de ensino tanto para unir a teoria à prática, buscando soluções para os problemas, como também como um meio para contribuir no desenvolvimento profissional dos professores.

Ao definir a aplicação da pesquisa-ação na área de ensino, Tripp (2005, p. 445) assegura que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Na pesquisa-ação educacional, o professor percebe a situação problemática e busca, de forma prática, promover mudanças relevantes para a situação específica, melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em ensinar exige uma reflexão sobre a metodologia que norteia o trabalho pedagógico do professor. Nos projetos de pesquisa-ação, conforme Tripp (2005), há uma valorização pela compreensão da situação e pela interação entre pesquisador e sujeitos

envolvidos, porque ela é participativa, ou seja, todos são incluídos de alguma forma no desenvolvimento da pesquisa, há um comprometimento dos atores da situação.

Considerando que a pesquisa-ação tem uma tendência a ser participativa, TRIPP (2005) menciona quatro modos diferentes que podem levar à participação das pessoas num projeto de pesquisa-ação: *obrigação*, quando a participação é vista como uma obrigação, não há escolha, ocorre, geralmente, por imposição de um superior; *cooptação*, quando o pesquisador convence alguém a participar da pesquisa; *cooperação*, quando alguém concorda em participar do projeto com o pesquisador, formando uma parceria; e *colaboração*, quando as pessoas atuam em igual participação no projeto como co-pesquisadores.

Como vemos, a pesquisa-ação não se constitui somente pela participação ativa dos envolvidos, por isso se tornam necessários, a partir dela, a ampliação do conhecimento acerca da realidade vivida e das possibilidades de realização de uma pesquisa desse tipo, o aumento das experiências profissionais e acadêmicas e o avanço nas discussões daquilo que está sendo abordado.

2.3 Etapas da pesquisa-ação

A seguir, apresentamos as etapas da pesquisa-ação realizada na turma de 6º ano do EF que acompanhamos na EEVSM, em 2016.

1ª etapa: seleção do material didático

Apoiados em nosso interesse de investigar a contribuição dos recursos multimodais na compreensão dos gêneros textuais, resolvemos selecionar da coleção didática, adotada há três anos, um conjunto de materiais para compreender se estão ou não a serviço do desenvolvimento da leitura dos estudantes. Foram utilizados na pesquisa os seguintes materiais do livro didático: uma história em quadrinhos “Nina em coisas da vida” e uma pintura, de Walter Beach Humphrey. Do material de apoio ao professor, utilizamos o objeto de aprendizagem “Exposição Walter Beach Humphrey”. O apelo visual que esses materiais oferecem, contribuiu para a seleção desses recursos, visto que a compreensão deles supõe o estabelecimento das relações entre texto, imagem e recursos gráficos.

2ª etapa: organização dos documentos de autorização e socialização do projeto de pesquisa

Elaboramos uma síntese do projeto de pesquisa, em linguagem acessível à comunidade da escola para apresentar o projeto aos estudantes e à equipe gestora da escola. Foram elaborados também os documentos de autorização para serem assinados pelos responsáveis dos estudantes.

Com autorização da direção, marcamos um momento de socialização do projeto de pesquisa com os estudantes e a equipe gestora da escola. Na oportunidade, realizamos uma breve explanação do problema verificado na turma em que a pesquisa foi aplicada, ou seja, da dificuldade de compreensão leitora. Apresentamos os nossos objetivos com o projeto, o período de aplicação e as atividades que seriam desenvolvidas. Solicitamos a assinatura do documento que autoriza a participação dos estudantes na pesquisa.

3ª etapa: procedimentos para a realização das atividades em sala de aula

Para a realização das atividades em sala de aula utilizamos protocolos de leitura, a saber, instrumentos elaborados para dar condições ao leitor de explicitar verbalmente ou por escrito os resultados de sua interação com o texto no momento da leitura. Seguimos o modelo de protocolo de leitura proposto por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015), que se inicia com a motivação do aluno para a leitura, dando atenção especial para o título, ativando os conhecimentos prévios dos estudantes com a mediação do professor, com o objetivo de chegar à compreensão. Esse procedimento foi adotado em todas as atividades de compreensão leitora que tiveram início a partir de uma sondagem dos níveis de compreensão dos estudantes que integram a turma em que trabalhamos.

Além disso, estabelecemos quatro momentos específicos para a avaliação dos estudantes: 1º) identificação dos níveis de compreensão leitora em que o grupo se encontra; 2º) identificação dos níveis após a realização de atividades que partem do livro didático adotado; 3º) identificação dos níveis de compreensão a partir do trabalho com o OA do material de apoio ao professor; 4º) identificação dos níveis alcançados após um trabalho sistemático com objeto de aprendizagem multimodal.

4ª etapa: análise de informações.

Para obtenção e registro dos dados, fizemos anotações de desempenho em uma ficha de acompanhamento (ver apêndice 2), contendo os critérios que foram construídos a partir da matriz de referência do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) citada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015). O estudo bibliográfico serviu de referência, mas fizemos adaptações no entendimento dos níveis de compreensão leitora, em função das características da turma do 6º ano do ensino fundamental da EEVSM, como apresentamos a seguir.

Nível 1: localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.

Nível 2: faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.

Nível 3: faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.

Nível 4: interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.

Nível 5: compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.

2.4 Sequência de atividades

A nossa proposta metodológica de trabalho com a turma está dividida em quatro blocos, conforme relatamos a seguir.

BLOCO 1: composto por 02 aulas realizadas em 04/08/2016

A sequência de atividades com o texto em “Negócio de menina com menino” (ver anexo I), de Ivan Ângelo teve início com a apresentação do texto aos estudantes e com atividades preditivas a respeito da temática do texto a partir do título, bem como as suas impressões sobre o gênero textual apresentado. Lançamos questões como:

“Com base no título, o que o texto sugere?”

“O que será que esse texto trará sobre a menina e o menino?”

“Que espécie de negócio pode estar havendo entre essas crianças?”

“Observando a estrutura do texto, a que gênero ele pertence?”

Após as primeiras provocações, fizemos um complemento didático com explicações referentes ao gênero textual em questão. A partir disso, solicitamos uma leitura silenciosa do texto, seguida de leitura em voz alta em parceria com o professor. Esse tipo de leitura pode trazer um maior envolvimento do estudante ao observar a entonação, as pausas nas passagens do texto e a própria modulação da voz.

Ao fim da leitura, indagamos os estudantes quanto à confirmação ou não das suas hipóteses e iniciou-se a discussão do texto com a participação de todos. Realizamos uma dinâmica intitulada “Par ou ímpar?” sugerida por Rangel (2015, p. 33):

O professor prepara papeletas numeradas de 1 a 10.

O professor solicita a alguns alunos que sorteiem as papeletas.

Caso o aluno sorteie uma papeleta com número par, deverá elaborar uma pergunta sobre o texto e respondê-la;

Se o aluno sortear uma papeleta com número ímpar, deverá elaborar uma pergunta sobre o texto e indicar um colega para respondê-la.

A dinâmica contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento da aula, visto que todos que receberam as papeletas participaram ativamente das atividades propostas. Cabe

ressaltar que as perguntas elaboradas por eles constavam basicamente de questões voltadas para o que estava escrito na superfície textual, provavelmente, por tomarem como base as atividades arraigadas durante a sua vida escolar.

Após a realização da dinâmica, distribuímos a todos as atividades que seriam desenvolvidas após a leitura, a partir das quais fizemos o diagnóstico da turma para mapear os níveis de proficiência em leitura. A atividade utilizada para isso foi composta com cinco questões, cada uma delas correspondendo a um nível de compreensão leitora, como concebemos neste trabalho.

Questões propostas:

1. O texto trata de uma “negociação” entre pessoas de nível social diferente: o menino, de um lado, e o homem e a menina, de outro.

a) Que dados do texto comprovam que o menino é pobre?

b) Que dados do texto comprovam que o homem e sua filha são ricos?

2. No final do texto, no auge da irritação, o homem diz à filha: “Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam’bora”.

O que revela em relação ao menino e a sua gente essa fala do homem?

a) O pai da menina acredita que o menino e a sua gente são superiores a ele, já que o garoto não vende o passarinho.

b) O dono da fazenda não demonstra nenhum tipo de preconceito ao dizer “essa gente” e “ignorante”.

c) Mesmo não conseguindo convencer o menino, o homem revela consideração pelo garoto e por sua gente.

d) O homem se acha mais importante. O menino e sua gente são socialmente inferiores a ele.

3. O passarinho tem valores diferentes para cada um dos personagens? Por quê?

4. Observe a frase em destaque nessas passagens retiradas do texto:

“— Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é para a menina?” “— Não, não tou vendendo não.”
--

Na frase em destaque há a repetição da palavra **não**. Que efeito de sentido essa característica observada provoca?

5. Pelo final da história, você acha que o menino deu uma lição na menina e no pai dela? Por quê?

BLOCO 2: composto por 05 aulas realizadas em 11, 25 e 26/08/2016

As atividades foram iniciadas a partir de um texto multimodal estático do livro didático, uma história em quadrinhos intitulada “Nina em coisas da vida” (ver anexo II), de

Ziraldo. Esse foi o gênero que os estudantes tiveram mais facilidade de identificar, possivelmente por haver maior familiaridade com as HQ e por apresentarem algumas particularidades, como os quadrinhos, os desenhos e os balões. Partimos para uma leitura silenciosa e, em seguida, sorteamos alguns estudantes para fazerem a leitura em voz alta dos quadrinhos.

Terminada a leitura, abrimos espaço para os estudantes se manifestarem quanto às possíveis confirmações das previsões que fizeram em relação ao conteúdo do texto e, a partir disso, iniciamos a discussão, procurando envolver todos os estudantes no diálogo. Distribuímos as questões referentes às cenas da HQ para avaliarmos os níveis de compreensão leitora.

Questões propostas:

1. Um fato novo mudou o comportamento de Nina.
 - a) O que aconteceu de novo?
 - b) O que ela deixa de fazer por causa desse fato novo?
2. Observe a sequência de imagens selecionadas da HQ “Nina em coisas da vida” e responda à questão proposta:



A mãe diz a Nina que, quando ela se casar, o peixe já “terá partido”. O que ela realmente quis dizer com isso?

3. O que há em comum entre a situação apresentada na HQ “Nina em coisas da vida” e o conto ‘Negócio de menina com menino?’
4. O pai de Nina reclama dizendo que a menina “não faz mais nada da vida” a não ser cuidar de Flóris. E ela responde: “É isso mesmo! O Flóris nada que é uma beleza!”
 - a) Qual o sentido da primeira palavra nada na fala do pai?
 - b) Qual o sentido dessa palavra na fala da menina?
5. A mãe da menina falou que quando o peixinho morresse ela compraria outro ainda mais bonito. Ao ouvir isso, a garota sai, retorna com o aquário vazio, diz que Flóris partiu e ela quer o mais bonito que a mãe prometeu. Explique esse comportamento da menina.

A segunda atividade do bloco 2 consistiu no trabalho com outro texto multimodal presente no livro didático da turma: uma pintura de Walter Beach Humphrey (ver anexo III). Iniciamos a atividade com a leitura visual, mobilizando as primeiras impressões que os estudantes tiveram da pintura. Abrimos espaço para as discussões acerca do gênero a fim de que os estudantes se manifestassem sobre o que visualizavam nos dois planos retratados na obra.

Prosseguindo as atividades, apresentamos as questões propostas de acordo com os níveis de compreensão aqui apresentados para serem respondidas.

Questões propostas:

1. Há, na pintura, dois planos: no primeiro, vemos um menino e um cachorro; no segundo, ao fundo, vemos vários elementos. Observe o primeiro plano e responda:

a) Onde o menino está?

b) O que ele está fazendo?

2. Pela roupa que o menino usa, é possível dizer que ele é uma criança do nosso tempo ou de outra época? Por quê?

3. Após observar a pintura contida no livro didático, analise a frase abaixo:

“Ler é dar asas à imaginação”.

Na pintura e na frase a leitura é destacada. Identifique uma semelhança percebida por você entre os dois materiais.

4. Ao lado do menino há um livro intitulado “ENCYCLOPEDIA BRITANNICA”. Qual relação você percebe entre esse livro e o outro que o garoto está lendo?

5. Explique a relação existente entre o menino lendo o livro (1º plano da pintura) e os demais personagens e elementos (2º plano, ao fundo da pintura).

Para finalizar o 2º bloco de atividades, realizamos um trabalho com um texto em linguagem verbal intitulado “Onde já se viu?” (ver anexo IV), de Tatiana Belinky. Seleccionamos esse texto por estar relacionado ao conteúdo da pintura analisada anteriormente, a qual retrata o prazer de uma criança em ler e viajar no mundo da imaginação por meio da leitura. Inicialmente, solicitamos aos estudantes que atentassem para o título do texto a fim de que pudessem fazer as suas previsões a respeito do conteúdo. Prosseguimos as atividades com a leitura silenciosa e em voz alta. A partir da leitura, a discussão foi aberta para todos participarem.

Com a intenção de promover momentos mais informais e descontraídos, realizamos uma dinâmica intitulada “Concorda que é importante?” sugerida por Rangel (2015, p. 41),

conforme descrição abaixo:

O professor solicita que todos os alunos escrevam, numa papeleta, uma informação que julgaram importante no texto, explicando o motivo.

O professor recolhe as papeletas, dobra-as e mistura-as.

O professor solicita a alguns alunos que sorteiem, cada um, uma papeleta, leiam a resposta (a informação importante e o motivo) e digam se concordam ou não com o colega e por quê.

Para a realização da dinâmica dividimos a turma em duplas devido ao curto espaço de tempo para a conclusão da atividade e também para promover a interação entre os participantes.

Para concluir a última atividade do bloco 2, propusemos que respondessem, em duplas, as questões envolvendo os níveis de compreensão leitora, partindo das informações contidas no texto até chegar à compreensão de forma global.

Questões propostas:

1. A narradora fazia algo rotineiro em sua vida. Que fato rompeu essa rotina, dando origem à história?
2. Por que a narradora achou estranho o fato do menino pedir para ela comprar um livro?
3. De que forma o texto “Onde já se viu” se aproxima da pintura de Walter Beach Humphrey contida no livro didático e que foi analisada em atividade anterior?
4. Em qual das frases a seguir, a palavra **manga** apresenta o mesmo sentido com que foi empregada no segundo parágrafo?
 - a) A **manga** não parecia estar madura.
 - b) Você já tomou suco de **manga**?
 - c) Vou trocar a blusa, porque a **manga** está rasgada.
5. Que fato marcante ocorrido no texto justifica o título “Onde já se viu?”

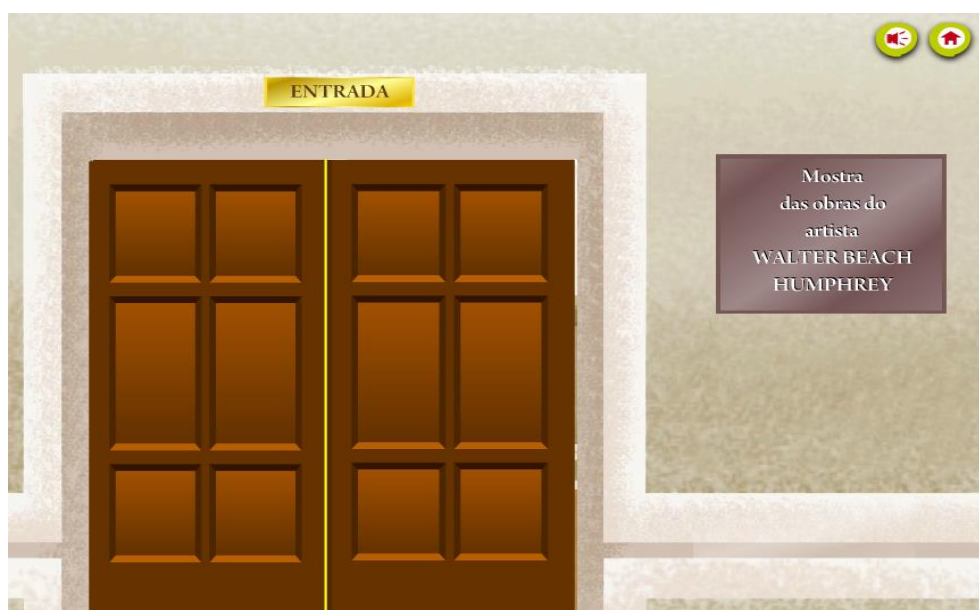
BLOCO 3: 01 aula realizada em 02/09/2016

Para essa atividade, selecionamos um objeto de aprendizagem (OA), disponível no material de apoio ao professor que se encontra associado ao livro didático adotado, intitulado “Exposição Walter Beach”. A seleção desse recurso se deu porque a maioria dos objetos da coleção didática em uso está relacionada exclusivamente aos aspectos gramaticais.

Os estudantes foram orientados quanto à realização do trabalho que, inicialmente, seria desenvolvido no laboratório de informática, no entanto não havia disponibilidade de sinal da internet. Assim, a atividade foi realizada com o auxílio de dois *notebooks* dispostos

na sala de aula. Em duplas, os estudantes tinham acesso ao objeto de aprendizagem. Aproveitamos a oportunidade para mostrar a eles que o material contido no OA é uma nova maneira de dinamizar o conteúdo apresentado de forma estática no livro didático e de promover o desenvolvimento da aprendizagem, bem como mostramos as principais diferenças que envolvem as duas modalidades. Todos tiveram acesso ao objeto de aprendizagem com orientação do professor. O OA contém uma Mostra das obras do artista americano Walter Beach Humphrey num museu. Ao clicar na porta de entrada, o estudante encontra as regras para um passeio pelo museu, como pode ser observado nas figuras abaixo.

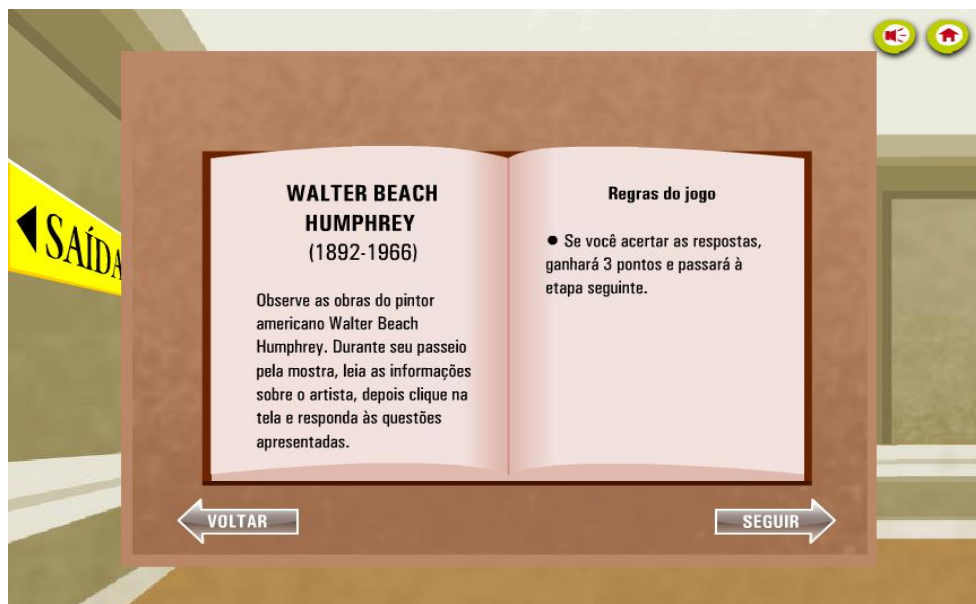
Figura 1 – Entrada do Museu “Mostra das obras do artista Walter Beach Humphrey”



Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

Essa tela do OA criou grande expectativa nos estudantes, visto que estes ficaram muito curiosos sobre o que encontrariam atrás da porta. Com apenas um clique no local de entrada, eles puderam conhecer as regras do jogo e tiveram acesso às informações do que veriam a partir dali.

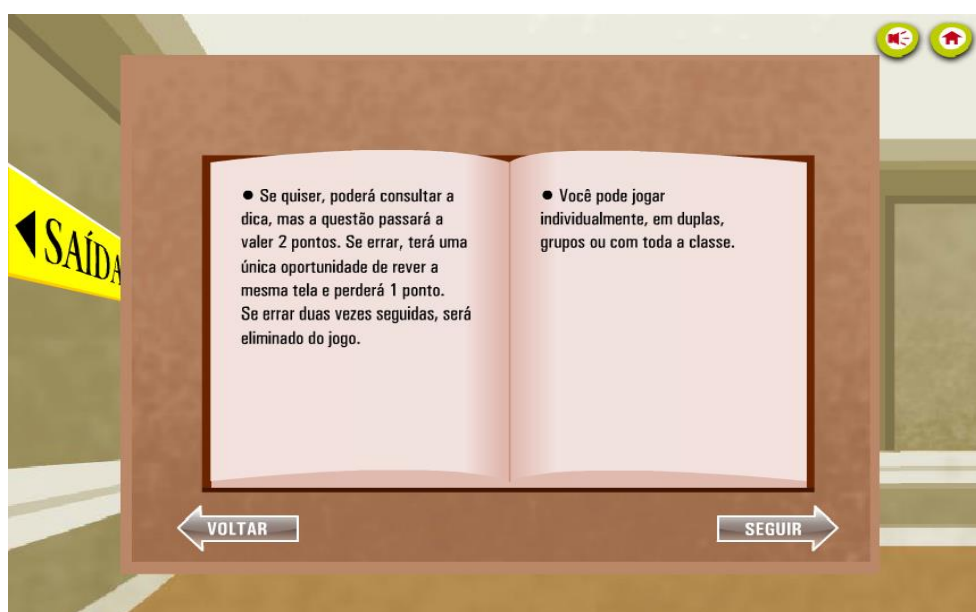
Figura 2 – Regras do jogo



Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

Nas figuras 2 e 3, observamos o detalhamento de como proceder durante o jogo. As explicações do que é contemplado no objeto de aprendizagem são claras e a simplicidade das regras proporcionam aos professores e aos estudantes facilidade no manuseio. Pudemos ter essa comprovação enquanto fazíamos a aplicação desse recurso em sala de aula, quando os estudantes não apresentaram nenhum tipo de dificuldade para concluir a atividade.

Figura 3 – Regras do jogo



Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

No OA, a cada obra visualizada, surge uma pergunta de múltipla escolha para ser respondida. Ao todo, estão disponíveis quatro obras artísticas. Na atividade em sala, reunidos

em duplas, os estudantes clicavam na alternativa que julgavam correta, depois anotavam em um papel a letra correspondente às suas respostas e entregavam-nos para fazermos o acompanhamento.

O objeto de aprendizagem é composto por seis questões elaboradas a partir das quatro pinturas. A primeira tela traz um menino lendo e tudo o que ele está imaginado enquanto lê aparece no segundo plano da pintura. A primeira pergunta se refere ao local onde o menino se encontra, o estudante pode responder à pergunta simplesmente com o que está retratado na tela.

Figura 4 – Pergunta referente à ilustração *Coming to Life as Boy Reads*



Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

A questão seguinte também é possível de ser respondida apenas observando as informações contidas na pintura, já que reproduz uma menina com um cachorro e a pergunta consiste em dizer o que a garota está sentindo, para tanto basta observar o rosto da garota aliado ao gesto com a mão. É mais uma pergunta em que a resposta está literalmente na tela, mas depende da interpretação dos sentimentos da menina a partir da leitura dos gestos.

Figura 5 – Pergunta referente à ilustração *Dog Wit Can*



O que você acha que a menina está sentindo?

- ☐ alegria
- ☐ carinho
- ☐ raiva
- ☐ medo

0 pontos

Dica

Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

A terceira questão ainda é baseada na mesma tela da questão anterior e quer saber o motivo pelo qual a menina apresenta o sentimento respondido na questão 2, sendo que ela está acompanhada de um cachorro amarrado a uma lata. A resposta encontra-se literalmente na tela, uma vez que a condição do cachorro amarrado pela pata por uma corda indica o motivo da revolta da menina.

Figura 6 – Pergunta referente à ilustração *Dog Wit Can*



Por que a menina tem esse sentimento?

- ☐ Porque bateram nela.
- ☐ Porque prenderam a menina num barracão.
- ☐ Porque ela brigou com a mãe.
- ☐ Porque maltrataram o cachorro dela.

3 pontos.

Dica

Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

Na terceira pintura, uma criança segurando uma máscara se aproxima de uma mulher. Surge uma pergunta que solicita a interpretação do gesto que a mulher faz com as mãos ao ver

a máscara. Nessa questão, o leitor precisa considerar experiências vividas em outras situações, que podem ser diferentes para cada um.

Figura 7 – Pergunta referente à ilustração *Scaring Mother*



Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

A última pintura retrata uma criança com um vaso de flor nas mãos chegando próximo de uma senhora idosa. São apresentadas alternativas para dizer o que a criança pretende fazer com aquele vaso de flor. Uma questão que envolve apenas a compreensão literal a partir da leitura da imagem, e isso pode ser verificado apenas visualizando as informações contidas nela, embora haja pelo menos duas alternativas: está mostrando o vaso à avó ou está entregando um presente a ela, mas os itens para escolha pelos estudantes não deixam dúvida quanto à resposta correta.

Figura 8 – Pergunta referente à ilustração *Seated Grandmother with child Presenting a gift of flowers to her*



Na pintura, a criança:

- ☐ recebeu uma flor de presente da vizinha.
- ☐ levou um presente para uma senhora, provavelmente sua avó.
- ☐ está trocando a flor pelo livro.
- ☐ está encantada com a cor da flor.

0 pontos **Dica**

Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

Finalizando as questões do OA disponibilizado pela coleção didática, ainda com base na quarta tela, o leitor fica diante de uma pergunta que exige observação de todas as telas anteriores, a pergunta consiste em comparar elementos que estão nessa tela e nas outras. Logo, para obter a resposta, é preciso lembrar o que há em cada tela. Essa foi a questão que os estudantes tiveram mais dificuldade em acertar a resposta porque já não lembravam mais de tudo que constava nas telas visualizadas anteriormente.

Figura 9 – Pergunta referente à ilustração *Seated Grandmother with child Presenting a gift of flowers to her*



Na pintura, a criança:

- ☐ recebeu uma flor de presente da vizinha.
- ☐ levou um presente para uma senhora, provavelmente sua avó.
- ☐ está trocando a flor pelo livro.
- ☐ está encantada com a cor da flor.

0 pontos **Dica**

Fonte: OA associado à coleção didática Português linguagens - 6º ano

A proposta de atividade desenvolvida nesse bloco com o objeto de aprendizagem “Exposição Walter Beach” contempla, em sua maioria, questões que exigem a compreensão literal, contudo, o uso desse recurso promove a motivação dos estudantes para as atividades de leitura e interpretação, pois as tecnologias digitais são objetos de interesse desse público.

BLOCO 4: composto por 02 aulas realizadas em 29/09/2016

Na última atividade da pesquisa, testamos o objeto de aprendizagem produzido por nós a partir de uma história em quadrinhos. Adotamos o mesmo procedimento do trabalho com o objeto de aprendizagem selecionado do material de apoio ao professor. Com apoio de três *notebooks*, reunidos pelo professor/pesquisador, realizamos o trabalho em sala de aula. A turma foi dividida em duplas que se distribuíam entre as três máquinas. Combinamos com todos os estudantes que assim que visualizassem a primeira página da HQ, deveriam, a partir do título, anotar numa folha as suas previsões com relação à temática da história.

Após fazerem as suas previsões, os estudantes tiveram acesso ao conteúdo do texto, eles observaram as imagens e, como os balões estavam vazios, procuraram dar sentido a história arrastando a fala adequada de cada personagem para os balões. E assim continuaram estabelecendo a coerência entre imagens e texto. Depois de formada a história, uma tela apresentava um convite para responder às questões de níveis diferentes de compreensão leitora.

2.5 História em quadrinhos digital: o jogo

A nossa proposta de produto final, ou seja, de material possível de ser replicado para outros profissionais da área de Letras, como dissemos, é um objeto de aprendizagem (OA). Segundo Araújo (2013), o objeto de aprendizagem é todo recurso digital capaz de ser reutilizado como suporte de ensino. O produto que elaboramos contempla atividades que podem auxiliar o professor nas aulas de língua portuguesa e que, principalmente, favoreçam o processo de compreensão leitora dos estudantes, tornando-os mais proficientes nessa competência. Esse produto deverá ficar disponível em um repositório de objetos educacionais de acesso público. Estamos propondo esse material porque entre os objetos de aprendizagem associados ao livro didático, apenas um contempla a compreensão leitora. Devido às dificuldades de acesso à internet em algumas escolas, o objeto de aprendizagem foi configurado para também ser utilizado *offline*.

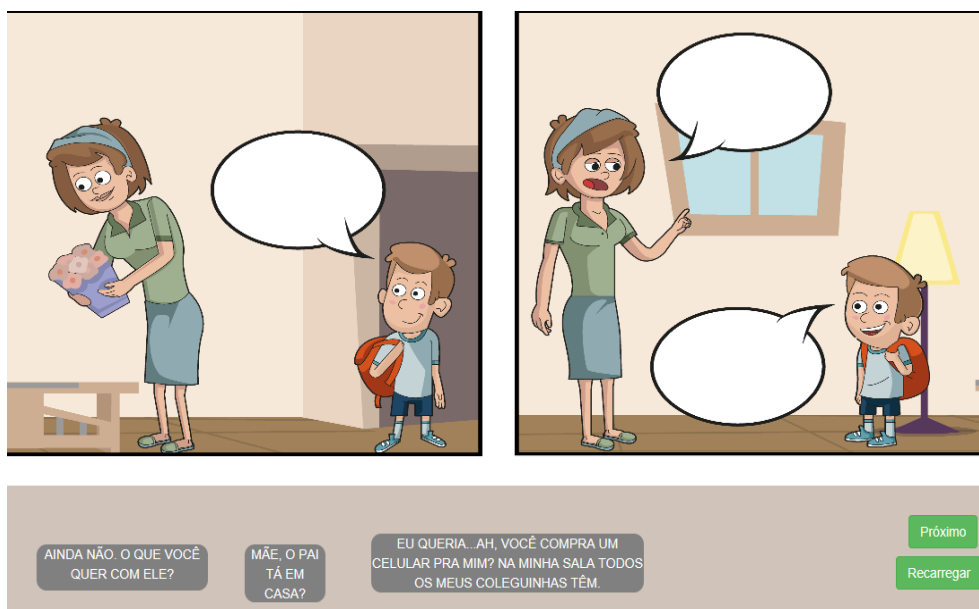
A programação do OA foi realizada através da linguagem de programação *javascript*, *html* e *css*, tendo como requisito a utilização de um browser (navegador) *mozilla firefox* ou

google chrome atualizado. Este jogo roda em computadores e em *tablets*, pode-se ter acesso a ele por meio de um *CD Rom* ou por um serviço de armazenamento cujo endereço é: <https://www.dropbox.com/s/732q2ft4u9ba5kl/jogoeducacional.zip?dl=0>

O objeto digital é referente ao gênero história em quadrinhos, que foi criada por nós mesmos devido à falta de autorização de alguns autores para que realizássemos o trabalho a partir de suas obras. Idealizamos a disposição do material nas telas, elaboramos as questões e contratamos um técnico para colocar o material no formato escolhido. É importante fazermos uma reflexão no sentido de que ainda falta capacitação a muitos de nós professores para concebermos o nosso próprio OA como alternativa para o processo de ensino aprendizagem. Como vivemos numa sociedade em que os recursos digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, precisamos de preparação tanto para aplicabilidade desses materiais como para a própria produção.

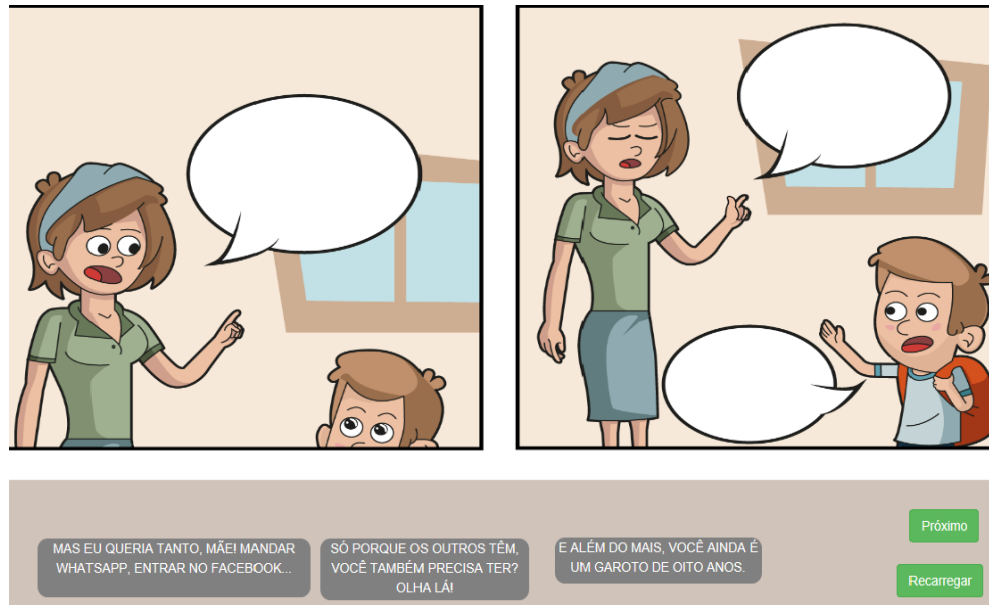
No início do OA, para promover a motivação e a interação do leitor com a atividade, são apresentadas as cenas da história em quadrinhos. Duas cenas aparecem em cada tela e, abaixo, estão dispostas as falas dos personagens, de forma aleatória. A atividade consiste em que o estudante faça uma leitura visual das cenas e em, seguida, com o mouse, arraste a fala adequada a cada balão, formando aos poucos a história, observando sempre a coerência entre as imagens e as falas. Passamos a apresentar uma a uma as telas do OA produzido por nós durante a pesquisa para que seja possível visualizar a sequência planejada.

Figura 10 - Tela 1 da HQ “Dudu em: eu também quero!”



Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 11 - Tela 2 da HQ “Dudu em: eu também quero!”



Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 12 - Tela 3 da HQ “Dudu em: eu também quero!”



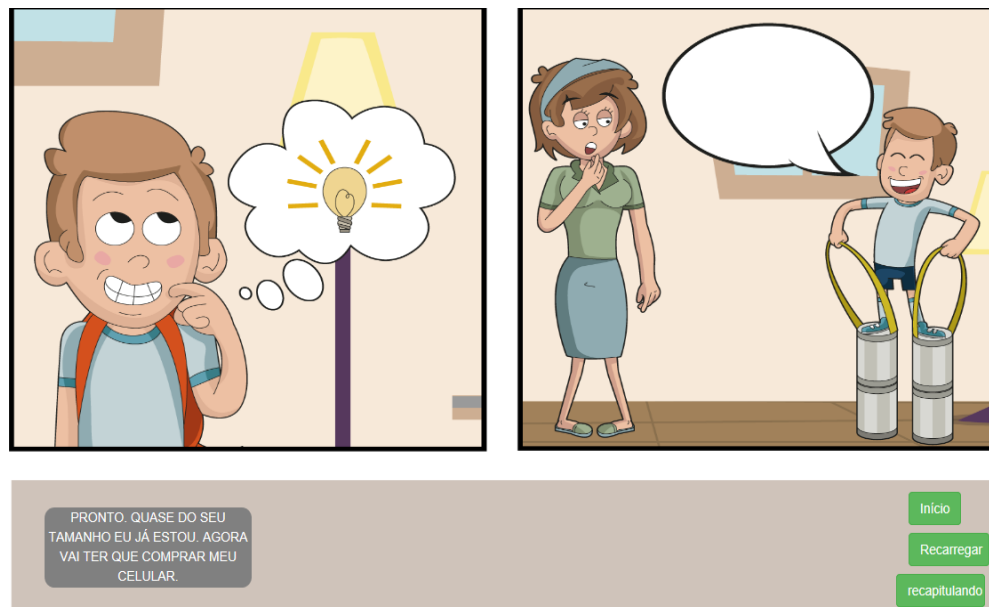
Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 13 - Tela 4 da HQ “Dudu em: eu também quero!”



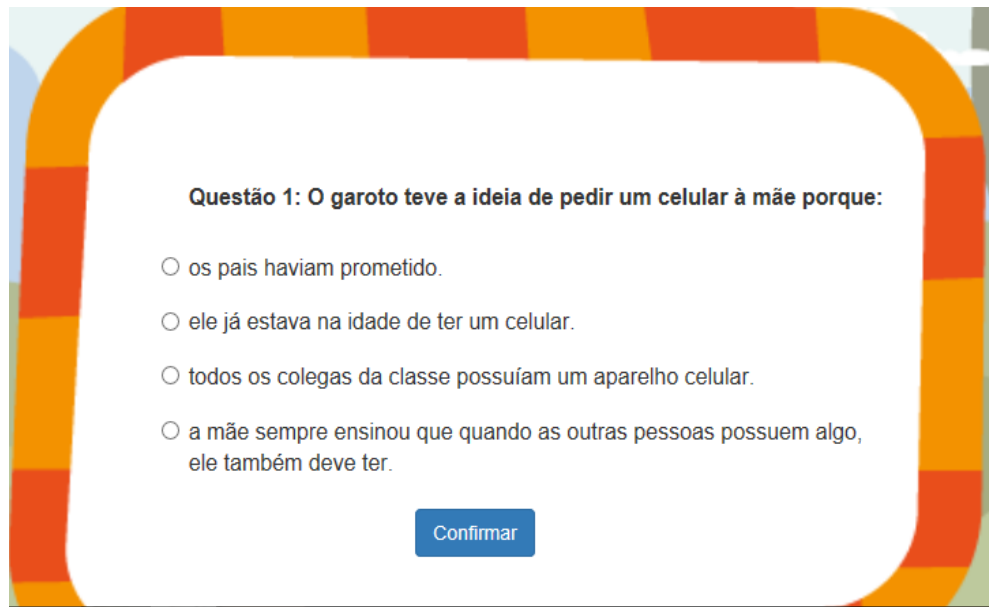
Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 14 - Tela 5 da HQ “Dudu em: eu também quero!”



Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Nas telas seguintes são encontradas as perguntas referentes à história em quadrinhos. As questões propostas foram elaboradas com base nos níveis de proficiência em leitura e compreensão já apresentados, partindo da decodificação até a compreensão do texto de forma global. Foram elaboradas cinco questões, uma pertencente a cada nível de compreensão leitora. A cada acerto, o leitor recebe uma pontuação, variando de dois a sete pontos, e no final, aparece a pontuação total de acordo com o número de acertos.

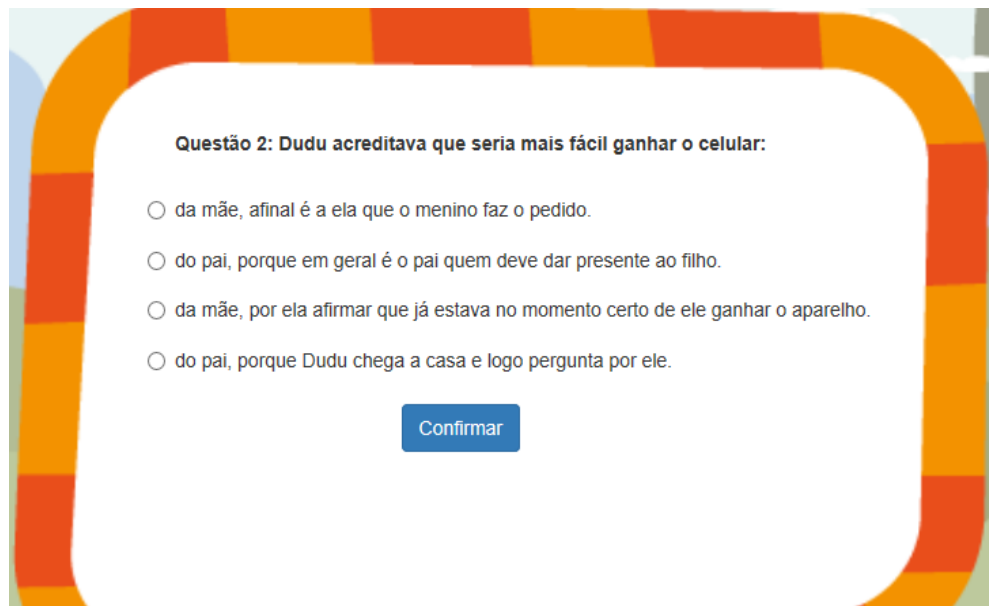
Figura 15 – Questão 1 do OA

Questão 1: O garoto teve a ideia de pedir um celular à mãe porque:

- ☐ os pais haviam prometido.
- ☐ ele já estava na idade de ter um celular.
- ☐ todos os colegas da classe possuíam um aparelho celular.
- ☐ a mãe sempre ensinou que quando as outras pessoas possuem algo, ele também deve ter.

[Confirmar](#)

Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 16 – Questão 2 do OA

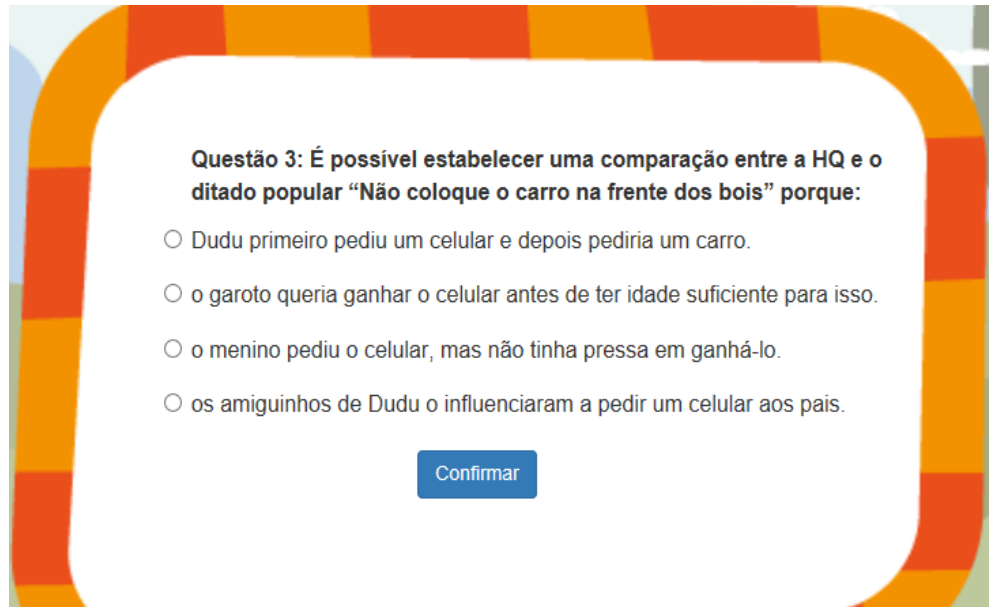
Questão 2: Dudu acreditava que seria mais fácil ganhar o celular:

- ☐ da mãe, afinal é a ela que o menino faz o pedido.
- ☐ do pai, porque em geral é o pai quem deve dar presente ao filho.
- ☐ da mãe, por ela afirmar que já estava no momento certo de ele ganhar o aparelho.
- ☐ do pai, porque Dudu chega a casa e logo pergunta por ele.

[Confirmar](#)

Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 17 – Questão 3 do OA



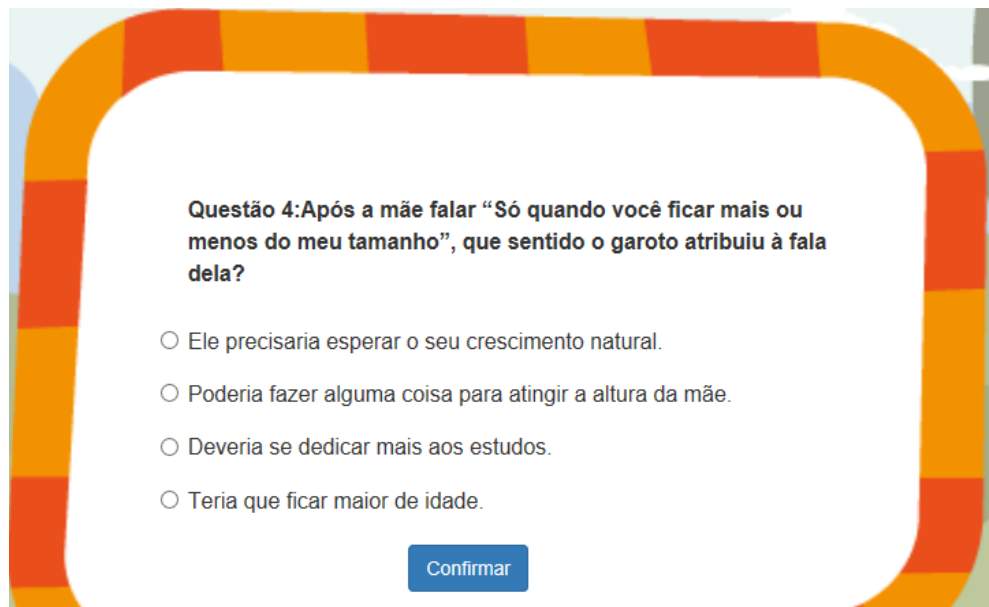
Questão 3: É possível estabelecer uma comparação entre a HQ e o ditado popular “Não coloque o carro na frente dos bois” porque:

- ☐ Dudu primeiro pediu um celular e depois pediria um carro.
- ☐ o garoto queria ganhar o celular antes de ter idade suficiente para isso.
- ☐ o menino pediu o celular, mas não tinha pressa em ganhá-lo.
- ☐ os amiguinhos de Dudu o influenciaram a pedir um celular aos pais.

[Confirmar](#)

Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 18 – Questão 4 do OA



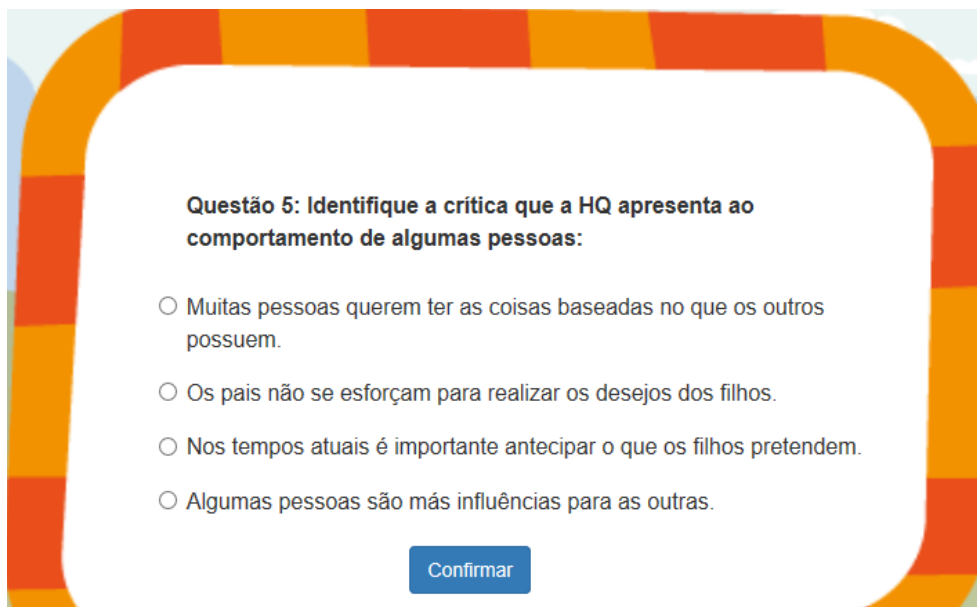
Questão 4: Após a mãe falar “Só quando você ficar mais ou menos do meu tamanho”, que sentido o garoto atribuiu à fala dela?

- ☐ Ele precisaria esperar o seu crescimento natural.
- ☐ Poderia fazer alguma coisa para atingir a altura da mãe.
- ☐ Deveria se dedicar mais aos estudos.
- ☐ Teria que ficar maior de idade.

[Confirmar](#)

Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Figura 19 – Questão 5 do OA



Questão 5: Identifique a crítica que a HQ apresenta ao comportamento de algumas pessoas:

- ☐ Muitas pessoas querem ter as coisas baseadas no que os outros possuem.
- ☐ Os pais não se esforçam para realizar os desejos dos filhos.
- ☐ Nos tempos atuais é importante antecipar o que os filhos pretendem.
- ☐ Algumas pessoas são más influências para as outras.

[Confirmar](#)

Fonte: Objeto de aprendizagem criado durante a realização da pesquisa

Argumentamos que as questões representadas nas figuras acima favorecem o desenvolvimento da competência leitora. Inicialmente, o leitor responde à primeira questão com base nas informações presentes na HQ, já para dar resposta à segunda questão, é preciso fazer uma inferência, realizar operações cognitivas para chegar a uma conclusão a partir de indícios do texto, porque o garoto da HQ quer um celular e ao encontrar a mãe ele pergunta logo pelo pai. A questão 3 exige fazer uma comparação entre textos, nesse caso, comparar a HQ ao ditado popular. A linguagem pode apresentar mais de um sentido e, a questão 4, permite fazer uma interpretação dela de acordo com a possibilidade de sentido que o garoto encontrou para atribuir à fala da mãe. Por fim, na questão 5, é necessário ter a compreensão global do texto para identificar a crítica apresentada na história em quadrinhos.

As questões apresentadas no OA são de múltipla escolha, consideradas perguntas fechadas, apesar de apresentar várias alternativas em que o estudante escolhe a sua resposta entre as opções. De certa maneira, podem ser vistas como perguntas limitadas, já que não trazem a possibilidade de o leitor expressar a sua opinião quanto à resposta que seria dada à pergunta, além disso, podem permitir que ele marque uma das alternativas apenas para não deixar a questão sem resposta. Diante disso, consideramos importante associar às questões propostas no OA algumas perguntas abertas a fim de que o leitor responda livremente, fazendo uso de sua própria linguagem.

Em sala de aula, após a aplicação do jogo, para promover as interações discursivas, a troca de experiências entre os estudantes, sugerimos que seja realizado um momento de

discussão com questões abertas que suscitem comentários e, a partir disso, possam emergir novas possibilidades, desenvolvendo a criticidade dos estudantes:

- O que leva algumas pessoas, assim como fez o garoto da HQ, a insistirem em querer uma coisa qualquer só porque alguém do seu convívio já possui? Você concorda com esse comportamento? Por quê?
- Como você analisa a atitude “inusitada” de Dudu para conseguir o que tanto desejava?

Em síntese, as etapas metodológicas procuraram possibilitar aos estudantes a ampliação da compreensão de textos verbais e multimodais. Os textos verbais nos permitiram fazer o diagnóstico da turma e depois compará-los entre si, já os multimodais, proporcionaram aos estudantes atividades dinâmicas e prazerosas que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos no decorrer da pesquisa, na qual buscamos realizar um trabalho que priorizasse a compreensão leitora vinculada não só a textos em linguagem verbal, mas também a textos multimodais. Para tanto, utilizamos, no processo de leitura, procedimentos que incluíram a motivação para a leitura, a atenção especial ao título e ativação dos conhecimentos prévios.

Para avaliarmos se houve ou não desenvolvimento na compreensão de textos, os estudantes atribuíram respostas às questões propostas, que exigiam cinco níveis de proficiência, desde o reconhecimento do que está explícito na superfície do texto, fazendo inferências, estabelecendo comparações, interpretando os sentidos da linguagem, finalizando com a compreensão global do texto.

A hipótese levantada para este estudo foi a de que o trabalho com os gêneros textuais, com ênfase nos recursos multimodais em sala de aula, pudesse contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A partir das questões norteadoras sobre o texto “Negócio de menina com menino”, de Ivan Ângelo (essas questões encontram-se na metodologia deste trabalho) motivamos os estudantes a levantarem hipóteses usando como referência o título do texto e os seus conhecimentos prévios sobre o gênero conto. Nessa atividade, alguns estudantes manifestaram suas impressões a respeito do que o texto sugeria para eles. Apenas a estudante ARJ se referiu ao texto como pertencente ao gênero conto.

Notamos que, apesar de o livro didático contemplar várias vezes esse gênero textual, os estudantes, com os quais trabalhamos, em quase sua totalidade não conseguiram reconhecê-lo, isso demonstra que as aulas de língua portuguesa carecem de uma maior atenção no que se refere à caracterização dos gêneros. Os estudantes lidam com eles no cotidiano, mas lhes falta o conhecimento necessário para fazer comparações e estabelecer a distinção entre os gêneros textuais. Além disso, há uma tradição de se trabalhar, nas séries iniciais, o tipo narrativo, sem fazer menção aos gêneros.

A seguir, apresentamos a tabela contendo os resultados do teste 1, a partir do texto “Negócio de menina com menino”.

Tabela 2: Resultado da aplicação do teste de compreensão leitora com o texto “Negócio de menina com menino”

Níveis de compreensão leitora	Questões	Alunos presentes: 28	
		Acertos	Erros

I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	1	26	92,9%	02	7,1%
II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.	2	21	75%	07	25%
III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	3	15	53,6%	13	46,4%
IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	4	16	57,1%	12	42,9%
V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.	5	15	53,6%	13	46,4%

Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro teste, ficou evidente um melhor desempenho dos estudantes na questão em que as informações estavam explícitas na superfície do texto. Nela, eles tiveram um maior número de acertos (92,9%), bem como as que necessitavam fazer inferências e conexões entre o texto e outros conhecimentos (75%). Na questão relacionada ao nível III os estudantes tiveram resultado igual à questão do nível V (53,6%), nelas, pouco mais da metade dos estudantes obteve resultado satisfatório, bem como ao interpretarem os sentidos da linguagem, quando (57,1%) demonstraram resultados positivos.

Percebemos uma relação entre as questões que foram elaboradas pelos estudantes durante a realização da dinâmica e a resolução das questões para avaliarmos o nível de compreensão leitora. Quando foram solicitados a elaborar uma pergunta sobre o texto, somente surgiram questões em que as respostas estavam explícitas no texto, o que também ocorreu na atividade escrita, quando obtiveram melhor desempenho no nível 1 que trata de localizar as informações contidas no texto.

O trabalho com os textos multimodais da coleção didática iniciou-se com a história em quadrinhos “Nina em coisas da vida”. Após a leitura do título e a visualização da estrutura composicional, alguns estudantes fizeram suas previsões, afirmando que se tratava de uma menina que tinha um peixinho. Eles demonstraram muito interesse em participar dessa atividade, por se tratar de um gênero já conhecido, assim apresentaram suas impressões sobre o texto, realizaram a leitura dos quadrinhos coletivamente e participaram ativamente da discussão da temática da HQ.

Os resultados dos níveis de compreensão leitora dessa atividade estão presentes na tabela abaixo:

Tabela 3: Resultado da aplicação do texto 2, HQ “Nina em coisas da vida”.

Níveis de compreensão leitora	Questões	Alunos presentes: 27			
		Acertos		Erros	
I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	1	26	96,3%	01	3,7%
II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.	2	25	92,6%	02	7,4%
III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	3	24	88,9%	03	11,1%
IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	4	21	77,8%	06	22,2%
V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.	5	13	48,1%	14	51,9%

Fonte: Dados da pesquisa

Com o texto multimodal HQ “Nina em coisas da vida” os estudantes alcançaram um bom desempenho nas questões referentes aos níveis I, II, III e IV, apresentando, respectivamente, 96,3%, 92,6%, 88,9% e 77,8%, porém, ficando abaixo do resultado do texto 1 no nível V. No texto de diagnóstico, na questão de nível V o total de acertos ficou em 57,1%, contra 48,1% na HQ. Apesar de se tratar de um gênero que motivou os estudantes na realização das atividades, o percentual do nível V não apresentou resultados satisfatórios. A formulação da pergunta ou a dificuldade em associar as linguagens verbal e visual podem ter contribuído para isso, retomaremos essa análise na p. 60 ao fazermos uma reflexão acerca dos resultados de todas as atividades aplicadas nessa pesquisa. Notamos ainda, no trabalho com a história em quadrinhos, que os estudantes obtiveram avanço de compreensão leitora nos quatro primeiros níveis em relação ao texto verbal “Negócio de menina com menino”, texto do bloco 1 da nossa sequência de atividades.

Dando continuidade ao desenvolvimento de atividades com a multimodalidade, direcionamos o trabalho com a pintura de Walter Beach Humphrey. Assim como na HQ, a turma não apresentou dificuldades em identificar o gênero textual. Quando indagados sobre o que eles estavam visualizando na pintura, uma das estudantes, YKS respondeu que ali estava

apresentando um menino lendo e, simultaneamente, ele estava “projetando” na sua mente o que lia. Essa resposta traz um indicativo de como a estudante se comportou diante de um texto multimodal, estabelecendo relações coerentes entre os dois planos da pintura: um plano retratando o mundo real, e o outro, vários elementos que traduziam o imaginário do garoto na pintura. A discussão continuou, e, outros estudantes deram suas contribuições, relatando suas impressões sobre a pintura. Apresentamos a seguir os resultados dessa atividade.

Tabela 4: Resultado da aplicação da atividade 3: Pintura de Walter Beach Humphrey

Níveis de compreensão leitora	Questões	Alunos presentes: 30			
		Acertos		Erros	
I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	1	30	100%	-	0%
II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.	2	24	80%	06	20%
III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	3	24	80%	06	20%
IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	4	26	86,7%	04	13,3%
V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.	5	23	76,7%	07	23,3%

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que o aproveitamento dos estudantes na atividade envolvendo a pintura de Walter Beach Humphrey foi superior ao das demais atividades no que diz respeito àquilo que está literalmente na superfície do texto (100%). Nos demais níveis também apresentaram avanço em relação ao texto inicial: nível II (80%), nível III (80%), nível IV (86,7%) e nível V (76,7%).

Para concluir as atividades do bloco 2, trabalhamos com o texto em linguagem verbal “Onde já se viu”? com o objetivo de estabelecermos um comparativo com o desempenho dos estudantes nos textos multimodais estáticos desenvolvidos anteriormente.

Durante essa atividade poucos estudantes se dispuseram a socializar as suas hipóteses, alguns que se manifestaram, disseram que a partir do título o conteúdo poderia ser “curiosidades” ou “falando de outra pessoa” e todos eles afirmaram que nunca tinham ouvido falar na expressão “Onde já se viu”.

Após a leitura e a discussão do texto, eles já demonstravam entendimento do que significava a frase que dava título ao texto, bem como a sua relação com a temática tratada no gênero.

No desenvolvimento da dinâmica, houve uma ótima participação quando solicitados a escrever uma informação importante do texto e o motivo dessa escolha. Ao mesmo tempo, ficaram mais receosos no momento de justificar a informação elaborada por outra dupla, acabavam concordando que era uma informação importante, mas nem sempre a justificativa era convincente. Na sequência, apresentamos os resultados obtidos na realização desse trabalho.

Tabela 5: Resultado da aplicação do texto 4 “Onde já se viu?”

Níveis de compreensão leitora	Questões	Alunos presentes: 24			
		Acertos		Erros	
I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	1	18	75%	06	25%
II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.	2	18	75%	06	25%
III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	3	18	75%	06	25%
IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	4	21	87,5%	03	12,5%
V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.	5	16	66,7%	08	33,3%

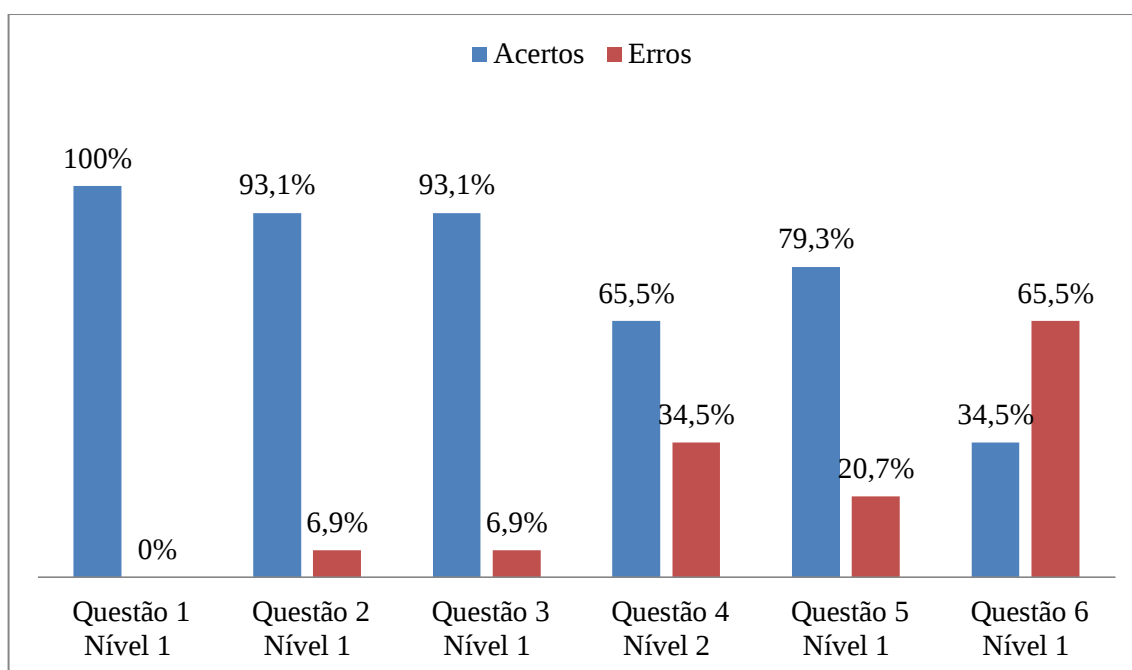
Fonte: Dados da pesquisa

No texto 4 “Onde já se viu?”, apresentado em linguagem exclusivamente verbal, também houve avanço nos níveis de compreensão quando comparado ao texto de diagnóstico (texto 1). Apenas no nível 1, houve redução no aproveitamento (75%), no nível II a média se repetiu 75%, já nos demais níveis III (75%), IV (87,5%) e V (66,7%) houve avanço. Possivelmente, uma leitura mais atenta não só do texto, mas também da própria pergunta promoveria melhor desempenho no nível I, por ser uma questão cuja resposta poderia ser encontrada facilmente na superfície do texto. Em síntese, observamos que os resultados obtidos mostram que a elaboração das atividades sistematizadas favoreceu o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes nos três últimos níveis.

No bloco 3, desenvolvemos um trabalho com o OA “Exposição Walter Beach” disponível no material de apoio ao professor. A partir da aplicação da atividade, foi possível observar que o objeto de aprendizagem proporcionou uma interação significativa entre os estudantes e esse recurso tecnológico. Percebemos ainda que os participantes envolvidos demonstraram satisfação quando constatavam na tela que haviam atribuído resposta correta a determinada questão, assim concluíram a atividade de forma prazerosa.

Diferentemente das outras atividades, o registro dos resultados obtidos por meio do trabalho com o OA da coleção didática será disponibilizado no gráfico abaixo, visto que esse objeto contempla, de acordo com a nossa classificação, apenas questões dos níveis I e II estabelecidos para a pesquisa.

Gráfico 1 - Resultado da atividade 5 com o OA da coleção didática



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima mostra o percentual de acertos e erros das questões do OA. Apenas dois níveis são contemplados nas questões propostas: nível 1: Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão; nível 2: Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.

As questões do OA foram categorizadas por nós com base nos níveis de compreensão leitora que formulamos para esta pesquisa. Das seis questões do objeto de aprendizagem, cinco delas, classificamos como nível I porque as respostas estão facilmente retratadas nas telas. Categorizamos a questão 4 como nível II em função da necessidade de se fazer uma

interpretação do que o gesto que a mulher faz com as mãos pode significar e , a partir disso, associar com a situação apresentada na tela.

Notamos que os estudantes conseguiram alcançar bons resultados com a atividade do objeto de aprendizagem com exceção da questão 6 em que apenas 34,5% dos estudantes participantes acertaram a resposta. Cabe ressaltar que a pergunta exigia atenção especial das telas anteriores do objeto de aprendizagem e os estudantes ficaram surpresos com essa exigência e não podiam retornar para a visualização das demais telas.

Finalizando o conjunto de atividades que sistematizamos visando ao desenvolvimento da compreensão leitora, fizemos a testagem do nosso objeto de aprendizagem, construído a partir de uma história em quadrinhos intitulada “Dudu em: eu também quero!”. A partir do primeiro contato com o objeto de aprendizagem, realizado em duplas, os estudantes foram solicitados a levantar hipóteses com base na primeira tela da história em quadrinhos. Alguns se aproximaram da temática do texto, outros, nem tanto. As estudantes ARJ e GER escreveram “Dudu também quer alguma coisa como outro colega também quer”; já CAS e JDS disseram “Eu acho que ele vai chegar em casa e pedir um livro”. MKS e GAS afirmaram “Ele quer estudar para ser uma pessoa na vida para não ficar na rua.”

Ao responderem às questões contidas no objeto de aprendizagem, percebemos a vibração dos estudantes a cada acerto. Quando perguntados sobre o motivo dessa comemoração, alguns responderam que se sentiam felizes e, ao mesmo tempo, nervosos para não errar a questão seguinte. Em conversa informal após o término das atividades, eles disseram ainda que gostaram da temática da HQ porque se aproxima da vida real, como também acharam importante a interação proporcionada pelo OA, visto que se sentiam participando da construção do texto.

O OA trouxe resultados satisfatórios tanto em relação ao desenvolvimento da testagem do jogo, quando os estudantes manifestaram entusiasmo ao interagir com a história em quadrinhos, quanto nos resultados da compreensão das questões referentes à HQ. A seguir disponibilizamos os dados na tabela e no gráfico 2:

Tabela 6: Resultado da aplicação do OA “Dudu em: eu também quero!”

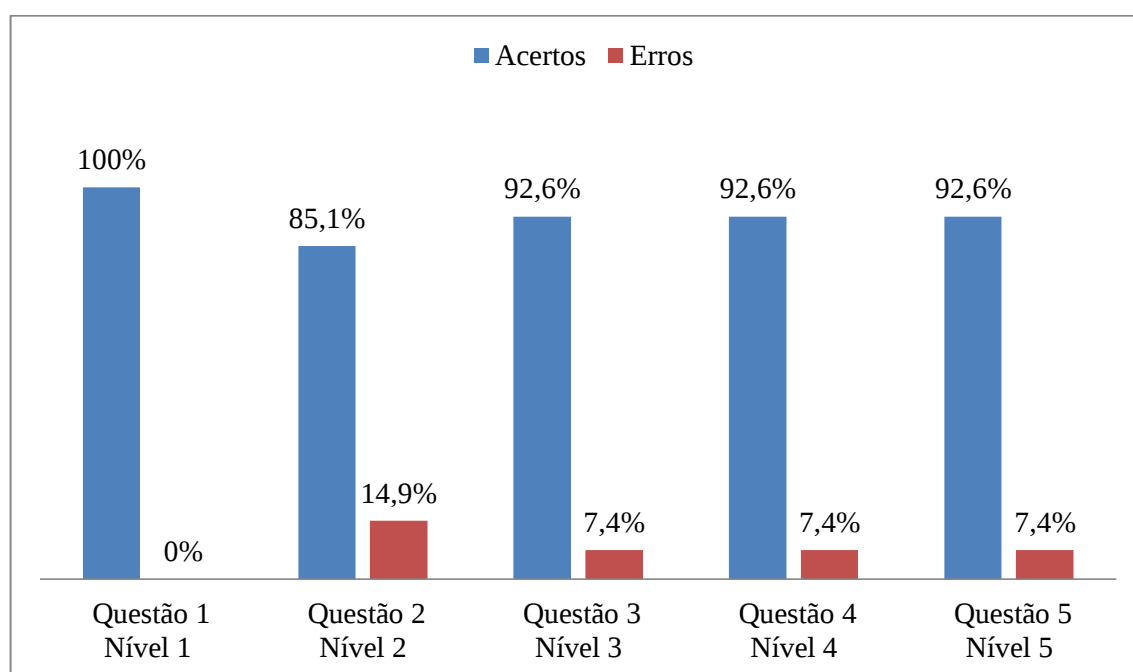
Níveis de compreensão leitora	Questões	Alunos presentes: 27			
		Acertos		Erros	
I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	1	27	100%	-	0%
II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros	2	23	85,1%	04	14,9%

conhecimentos.					
III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	3	25	92,6%	02	7,4%
IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	4	25	92,6%	02	7,4%
V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.	5	25	92,6%	02	7,4%

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos resultados contidos na tabela acima, optamos por apresentá-los também em gráfico por entendermos que esse recurso facilita a visualização das informações e, nesse caso, pretendemos evidenciar os bons resultados alcançados pelos estudantes ao testarmos o objeto de aprendizagem criado por nós durante a pesquisa.

Gráfico 2 - Resultado da aplicação do OA “Dudu em: eu também quero!”



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mencionado, os números registrados no quadro acima retratam o bom desempenho nessa atividade. Cabe ressaltar que, assim como na realização das atividades com o objeto de aprendizagem da coleção didática, nesse último jogo, o trabalho também foi realizado em duplas, visto que a disponibilidade de computadores nos dois momentos tornava inviável a aplicação individual, levando em conta a infraestrutura da escola.

Na tabela abaixo, mostramos o percentual de acertos dos estudantes nas cinco atividades aplicadas durante a pesquisa, exceto na aplicação do objeto de aprendizagem do material de apoio ao professor, por não contemplar todos os níveis de compreensão leitora que as demais.

Tabela 7: Resultados com total de acertos em todas as atividades aplicadas na pesquisa

A T I V I D A D E S	Níveis de compreensão leitora				
	I. Localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.	II. Faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.	III. Faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.	IV. Interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.	V. Compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.
Texto 1: “Negócio de menina com menino” (verbal)	92,9%	75%	53,6%	57,1%	53,6%
Texto 2: HQ “Nina em coisas da vida”	96,3%	92,6%	88,9%	77,8%	48,1%
Texto 3: Pintura de Walter Beach (estático)	100%	80%	80%	86,7%	76,7%
Texto 4: “Onde já se viu?” (verbal)	75%	75%	75%	87,5%	66,7%
Texto 5: OA “Dudu em: eu também quero!”	100%	85,1%	92,6%	92,6%	92,6%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao compararmos os resultados dos dois textos verbais da tabela (textos 1 e 4), constatamos que houve progressão nos três últimos níveis quando comparamos o texto inicial de diagnóstico com o texto “Onde já se viu”. Os dados do texto 4 revelam redução em relação ao primeiro texto apenas no nível I. Como se trata de uma pergunta cuja resposta está na

superfície textual, consideramos que a leitura ineficiente pode ter contribuído para o resultado.

Os dados dos recursos multimodais mostrados na tabela revelam bons resultados em quase todos os níveis, exceto no nível que corresponde à compreensão global da HQ “Nina em coisas da vida” que apresentou o menor resultado entre todos os textos, contrastando com os índices dos demais níveis, justamente com um gênero textual muito apreciado pelos estudantes. Acreditamos que esse baixo rendimento se deve à falta de associação necessária das imagens com as palavras para que os estudantes concluíssem a questão com sucesso. A imbricação das diferentes semioses presentes na HQ exige que o leitor desenvolva a capacidade de compreender a mensagem verbal e fazer a interpretação visual simultaneamente.

Na aplicação do OA “Dudu em: eu também quero”, a questão de nível II, apesar de ser um bom resultado, foi a que apresentou menor número de acertos quando comparada aos demais níveis. Isso pode decorrer da falta de questões que exigem inferências tanto nos livros didáticos quanto nos objetos de aprendizagem que contemplam a compreensão leitora. Geralmente as questões de compreensão trazidas pelo livro didático se apresentam em dois extremos: questões em que as respostas estão presentes no texto ou as que exigem a compreensão global. Dessa forma, os estudantes podem ter dificuldades na solução de perguntas em que há a necessidade de se fazer uma relação entre os conhecimentos adquiridos e os novos elementos que surgem no texto.

Entre as atividades aplicadas, destacamos os dados resultantes do trabalho com a pintura do livro didático e, em especial, com o objeto de aprendizagem criado por nós na pesquisa, que em quase todos os níveis apresentou os melhores resultados, ficando pouco abaixo no nível II se comparado ao resultado do texto 3 (história em quadrinhos).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fazer para que os estudantes alcancem mais proficiência no nível de compreensão leitora? Essa indagação nos trouxe a motivação para a realização dessa pesquisa. Assim, propusemo-nos a organizar um conjunto de atividades para uma turma do 6º ano do ensino fundamental, visando ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Ao longo desse trabalho procuramos enfatizar a importância de inserir os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e, a partir deles, desenvolver atividades que permitam contribuir para ampliação da compreensão de textos.

É sabido que muitos estudantes têm dificuldades em compreender textos, principalmente quando se extrapola o que está explícito na superfície textual, como comprovam alguns estudos apresentados neste relatório. Cabe ressaltar, como diz Bortoni-Ricardo (2015) que esse não é um problema específico da disciplina língua portuguesa nem tão pouco dos professores dessa área. Esse é um problema que a escola precisa encontrar estratégias para superá-lo porque repercute em todas as disciplinas que compõem o currículo. Para solucionar um problema de matemática, por exemplo, o estudante vê-se diante de uma atividade de leitura e compreensão.

Parece-nos que temos motivos suficientes para tratarmos o assunto com bastante relevância, porque entender aquilo que se lê é o primeiro passo para que o estudante desenvolva competências que lhe assegurem a capacidade de interação com o mundo em que vive por meio da linguagem, especialmente na contemporaneidade, com a disponibilidade das mídias digitais em que eles lidam com textos que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas.

Nessa perspectiva, a multimodalidade foi parte constitutiva dos textos que compuseram o trabalho sistematizado em sala de aula na nossa pesquisa. Obtivemos resultados positivos com o trabalho com os recursos multimodais, no entanto, não temos a pretensão de generalizar e afirmar que os textos/recursos que trazem diferentes semioses em sua composição apresentam mais facilidade de compreensão por parte dos estudantes. Há textos multissemióticos que podem apresentar mais dificuldades de compreensão à medida que o sujeito necessita aliar o linguístico às imagens, sons, animações, cores.

É importante salientar a contribuição do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em nossa formação, transformando-nos em professores-pesquisadores. Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que o professor-pesquisador não apenas se utiliza do conhecimento de outros pesquisadores, ele também se dispõe a produzir conhecimento,

partindo de seus problemas profissionais com o objetivo de revê-los e melhorar sua prática, superando suas próprias dificuldades. Assim, tornamo-nos capazes de inovar a nossa prática pedagógica, desenvolvendo recursos didáticos para atingirmos o objetivo maior: uma melhor qualidade do ensino dos estudantes do ensino fundamental, aprimorando habilidades de leitura.

O PROFLETRAS nos possibilitou revisitar o meio acadêmico num momento em que precisamos nos aperfeiçoar para lidarmos com as novas tecnologias presentes na contemporaneidade. Com isso, aprofundamos os nossos conhecimentos nas diversas oportunidades que nos foram proporcionadas durante as aulas, nas participações em eventos, na escrita e publicação de artigos, enfim, em todas as experiências vivenciadas durante o curso, o que, certamente, será imprescindível para enfrentarmos os desafios não só do ensino de leitura e escrita, mas também na colaboração para a garantia de uma escola mais eficaz.

Em suma, em relação a este trabalho, podemos afirmar que a nossa experiência envolvendo o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula contemplando os recursos multimodais promoveu o avanço dos estudantes no que concerne à compreensão leitora. Considerando que na pesquisa ficou estabelecida uma associação entre a multimodalidade e o desenvolvimento de compreensão leitora, vemos que se torna necessária a instrumentalização dos professores do ensino fundamental para a elaboração de material didático inovador, considerando o uso de recursos tecnológicos disponíveis na sociedade e assim desenvolver nos estudantes habilidades para compreender a multimodalidade da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Nukácia. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. (orgs). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 179-207.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhrilovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. (do russo) de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011[1952-1953].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed., 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Língua Portuguesa**. Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- CALHOON, M. B. Effects of Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on reading skill acquisition for middle school students with Reading Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. V 38, N 5 sep/oct, 2005. p. 424- 433.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Leitura: decodificação ou obtenção do sentido? **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 1-21, 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24070/17038>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- DIAS, Anair V. M. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993 (Série Educação em Ação).

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. 1. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n.2, p. 15-45, 2006. Versão online. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em 12 jul. 2016.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr, PÁDUA, Tainá-Rekã. A reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 17-31.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-234.

OLIVEIRA, Jailson Dantas de; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.23, n. 41, p. 91-104, jan-jun. 2014.

OTTONI, Maria Aparecida Resende et al. A presença e a abordagem de gêneros multimodais em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.17, n. 21, p. 85-116, jul./dez., 2010.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. - reimp. - Porto Alegre: Artmed. 2009 [1998, em português].

SOUSA, Lucilene Bender. Pesquisa em dificuldades de compreensão em leitura. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 55-68, jul-dez, 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br>>. Acesso em 28 out. 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466. set-dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do discurso, Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.) **The instructional Use of Learning Objects: Online Version**, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 20 ago. 2016.

APÊNDICE 1 – Tutorial do objeto de aprendizagem a partir da HQ “Dudu em: eu também quero!”

APRESENTAÇÃO

As modernas tecnologias estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e não poderia ser diferente no contexto escolar. Considerando a importância dos recursos tecnológicos nas práticas sociais dos sujeitos, pensamos que urge a necessidade de incorporação deles como instrumentos que contribuem para o processo ensino-aprendizagem. Para interagirmos com uma geração cada vez mais informatizada, precisamos nos qualificar para aliar essas novas tecnologias às metodologias aplicadas em sala de aula, uma vez que a escola é um espaço para a construção do conhecimento.

As reflexões acima não eliminam o valor dos demais recursos utilizados ao longo dos tempos, que têm um papel muito importante no ensino. Incorporar novos recursos não significa, absolutamente, abandoná-los, mas reconhecer a sua importância e, simultaneamente, aproximar os estudantes do aparato tecnológico que eles vivenciam na sociedade.

Pensando nisso, desenvolvemos este objeto de aprendizagem, o qual foi testado com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. O OA propicia o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, bem como auxilia os professores como instrumento que pode contribuir na prática pedagógica. Por isso, convidamos você, professor (a), a realizar as atividades contempladas nesse objeto de aprendizagem.

Como jogar

Este objeto de aprendizagem (OA) contempla o gênero textual história em quadrinhos (HQ), gênero comumente trabalhado em turmas do 6º ano do ensino fundamental, pela presença frequente em livros didáticos.

O jogo está dividido em duas partes. Inicialmente contém a história em quadrinhos dividida em cinco telas, cujos balões aparecem vazios e, as falas dos personagens surgem abaixo, dispostas aleatoriamente. O jogador, com o mouse, arrasta a fala do personagem ao balão adequado, até completar toda a história. Na sequência, são apresentadas cinco questões de múltipla escolha referentes à HQ que foram elaboradas obedecendo aos níveis de compreensão leitora:

Nível 1: localiza as informações contidas no texto e reconhece o assunto principal em discussão.

Nível 2: faz inferências a partir de conteúdo do texto e estabelece conexões entre o texto e outros conhecimentos.

Nível 3: faz comparações, localiza informações e as relaciona a outros textos ou informações.

Nível 4: interpreta os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo e utiliza o conhecimento para avaliar os pontos em destaque no texto.

Nível 5: compreende o texto de forma global e avalia-o criticamente.

Na HQ, Dudu, um garoto de oito anos, retorna da escola para a sua casa com a ideia fixa na mente de pedir um celular aos pais, alegando que todos os seus coleguinhas já possuem um. Dudu encontra a mãe e logo pergunta pelo pai, como este não está em casa, o menino decide fazer o pedido a ela.

Na tela 1, surge o nome da HQ “Dudu em: eu também quero!” com a imagem do personagem aproximando-se da casa dele. Nessa mesma tela, apresenta-se um botão indicando JOGAR.

Em seguida, aparecem as instruções sobre como proceder na primeira parte do jogo: a formação da história. Ainda na mesma tela, clica-se no botão INICIAR.

A tela seguinte mostra o começo da HQ contendo as imagens posicionadas na parte superior e as falas dispostas abaixo para o jogador arrastá-las até aos balões. Na mesma tela aparecem os botões com as mensagens PRÓXIMO para ir à tela seguinte e RECARREGAR se o jogador desejar limpar e recomeçar a construção da história. As telas 4, 5 e 6 seguem o mesmo procedimento.

Ao concluir a história (tela 7) há um novo botão com o nome RECAPITULANDO para, antes de passar para a próxima etapa do OA, o jogador ter a possibilidade de reler a história completa clicando no símbolo >. Ao recapitular, clica-se no botão INICIAR PERGUNTAS e o jogador é convidado a realizar essa atividade “Chegou a hora de você mostrar se compreendeu a HQ. Vamos lá?” e clica-se no botão “CLIQUE AQUI PARA INICIAR” e são introduzidas as perguntas.

Para elaborar as questões do jogo, seguimos os níveis de compreensão leitora supracitados, sendo uma questão para cada nível. As perguntas contêm quatro alternativas, somente uma delas apresenta a resposta adequada ao que foi solicitado. O leitor recebe uma pontuação após acertar a resposta da questão. A pontuação foi atribuída de acordo com o nível de dificuldade da pergunta:

Questão 1: 2 pontos

Questão 2: 3 pontos

Questão 3: 4 pontos

Questão 4: 5 pontos

Questão 5: 6 pontos

Se o jogador dá a resposta certa à pergunta surge na tela “Parabéns! Resposta certa!” seguido da quantidade de pontos referente ao acerto daquela questão.

No caso de erro, aparece “Não foi desta vez!” e o jogador prossegue, podendo revisitar as questões após finalizar o jogo.

Ao responder a todas as questões, o jogador recebe uma pontuação final, de acordo com o número de acertos.

A programação do jogo foi realizada através da linguagem *javascript*, *html* e *css*, tendo como requisito a utilização de um browser (navegador) *mozilla firefox* ou *google chrome* atualizado. Este jogo roda em computadores e em *tablets*, pode-se ter acesso a ele por meio de um *CD Rom* ou por um serviço de armazenamento cujo endereço é: <https://www.dropbox.com/s/732q2ft4u9ba5kl/jogoeducacional.zip?dl=0>

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. 1. ed. 3ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-234.

ANEXO I

CAPÍTULO 2

Uma questão de valor

Quanto vale o seu cachorro ou o seu gato? Quanto vale aquele brinquedo com o qual você gosta de brincar? Quanto vale uma amizade? Afinal, será que tudo na vida tem um preço?

Negócio de menino com menina



O menino, de uns dez anos, pés no chão, vinha andando pela estrada de terra da fazenda com a gaiola na mão. Sol forte de uma hora da tarde. A menina de uns nove anos ia de carro com o pai, novo dono da fazenda. Gente de São Paulo. Ela viu o passarinho na gaiola e pediu ao pai:

— Olha que lindo! Compra pra mim?

O homem parou o carro e chamou:

— Ô menino.

O menino voltou, chegou perto, carinha boa. Parou do lado da janela da menina. O homem:

— Este passarinho é pra vender?

— Não senhor.

O pai olhou para a filha com uma cara de deixa pra lá. A filha pediu suave como se o pai tudo pudesse:

— Fala pra ele vender.

O pai, mais para atendê-la, apenas intermediário:

— Quanto você quer pelo passarinho?

— Não tou vendendo não senhor.

A menina ficou decepcionada e segredou:

— Ah, pai, compra.

Ela não considerava, ou não aprendera ainda, que negócio só se faz quando existe um vendedor e um comprador. No caso, faltava o vendedor. Mas o pai era um homem de negócios, águia da Bolsa, acostumado a encorajar os mais hesitantes ou a virar a cabeça dos mais recalcitrantes:

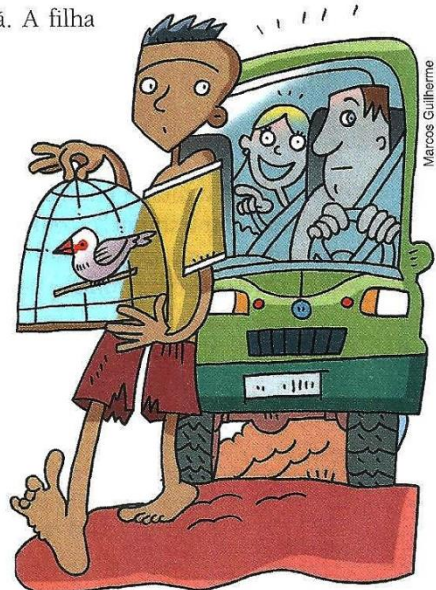
— Dou dez mil.

— Não senhor.

— Vintê mil.

— Vendo não.

O homem meteu a mão no bolso, tirou o dinheiro, mostrou três notas, irritado.



— Trinta mil.
 — Não tou vendendo, não, senhor.
 O homem resmungou “que menino chato” e falou pra filha:
 — Ele não quer vender. Paciência.
 A filha, baixinho, indiferente às impossibilidades da transação:
 — Mas eu queria. Olha que bonitinho.
 O homem olhou a menina, a gaiola, a roupa encardida do menino, com um rasgo na manga, o rosto vermelho de sol.
 — Deixa comigo.
 Levantou-se, deu meia-volta, foi até lá. A menina procurava intimidade com o passarinho, dedinho nas gretas da gaiola.
 O homem, maneiro, estudando o adversário:
 — Qual é o nome deste passarinho?
 — Ainda não botei nome nele, não. Peguei ele agora.
 O homem, quase impaciente:
 — Não perguntei se ele é batizado não, menino. É pintassilgo, é sabiá, é o quê?
 — Aaaah. É bico-de-lacre.
 A menina, pela primeira vez, falou com o menino:
 — Ele vai crescer?
 O menino parou os olhos pretos nos olhos azuis.
 — Cresce nada. Ele é assim mesmo, pequenininho.
 O homem:
 — Canta?
 — Canta nada. Só faz chiar assim.
 — Passarinho besta, hein?
 — É. Não presta pra nada, é só bonito.
 — Você pegou ele dentro da fazenda?
 — É. Ai no mato.
 — Essa fazenda é minha. Tudo que tem nela é meu.
 O menino segurou com mais força a alça da gaiola, ajudou com a outra mão nas grades. O homem achou que estava na hora e falou já botando a mão na gaiola, dinheiro na outra mão.
 — Dou quarenta mil! Toma aqui.
 — Não senhor, muito obrigado.
 O homem, meio mandão:
 — Vende isso logo, menino. Não tá vendo que é pra menina?
 — Não, não tou vendendo não.
 — Cinquenta mil! Toma! — e puxou a gaiola.
 Com cinquenta mil se comprava um saco de feijão, ou dois pares de sapatos, ou uma bicicleta velha.
 O menino resistiu, segurando a gaiola, voz trêmula.
 — Quero não senhor. Tou vendendo não.



Marcos Guilherme

águia (figurado): pessoa de grande talento e perspicácia, notável.

encorajar: dar coragem a, animar, estimular.

greta: fenda, abertura estreita.

hesitante: que hesita, indeciso, vacilante.

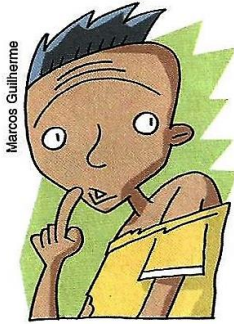
intermediário: que está de permeio, que intervém, mediador, árbitro.

maneiro: hábil, jeitoso.

recalcitrante: obstinado, teimoso.

transação: combinação, ajuste, operação comercial.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.



— Não vende por que, hein? Por quê?
O menino acuado, tentando explicar:
— É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e tou com fome e com sede, e queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.
O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.
— Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.
O menino chegou pertinho da menina e falou baixo, pra só ela ouvir:
— Amanhã eu dou ele pra você.
Ela sorriu e compreendeu.

(Ivan Ângelo. *O ladrão de sonhos e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1994. p. 9-11.)

ANEXO II

CAPÍTULO 1

Coisa de criança

Crianças adoram bichos. Por eles, são capazes de fazer qualquer coisa, até sacrifícios. O que poderia atrair mais o interesse de uma criança do que um bicho de estimação?

Leia esta história em quadrinhos:





Ziraldo

(Ziraldo. Maluquinho por bichos. São Paulo: Globo, 2006. p. 70-3.)

ANEXO III

CAPÍTULO

2

Terra de encantamento

“O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.” Eis aí a opinião do escritor argentino Jorge Luís Borges sobre livros. E como um pintor poderia expressar com desenhos e cores a magia da leitura?

Observe esta pintura, de Walter Beach Jumphrey:



Coleção particular/Blue Lantern Studio/Corbis/LatinStock

ANEXO IV

Onde já se viu?

Uma tarde de inverno, estava eu lá, na Rua Barão de Itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. (Não consigo passar por uma sem entrar para fuçar no meio dos livros. Desde que eu tinha quatro anos de idade — o que já faz muito tempo — livro para mim é a coisa mais gostosa do mundo. A gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. Pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. Um livro é sempre uma aventura, vale a pena tentar!)

Pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. Olhei para baixo e vi um menino — um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. Uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da cidade, pedindo esmola. Ou, no melhor dos casos, vendendo colchetes ou dropes, essas coisas. Eu já ia abrindo a bolsa para livrar-me logo dele, quando o garoto disse:

— Escuta, dona... (Naquele tempo, ninguém chamava a gente de tia: tia era só a irmã do pai ou da mãe).

— O quê? — falei. — O que você quer?

— Eu... dona, me compra um livro? — disse ele, baixinho, meio com medo.

Dizer que fiquei surpresa é pouco. O jeito do menino era de quem precisava de comida, de roupa, isso sim. Duvidei do que ouvira:

— Você não prefere algum dinheiro? — perguntei.

— Não, dona — disse o garoto, mais animado, olhando-me agora bem nos olhos. — Eu queria um livro. Me compra um livro?

Meu coração começou a bater mais forte.

— Escolha o livro que você quiser — falei.

As pessoas na livraria começaram a observar a cena, incrédulas e curiosas. O menino já estava junto à prateleira, procurando, examinando ora um livro, ora outro, todo excitado. Um vendedor se aproximou, meio desconfiado, com cara de querer intervir.

— Deixe o menino escolher um livro — falei. — Eu pago.

As pessoas em volta me olhavam admiradas. Onde já se viu comprar um livro para um molequinho maltrapilho daqueles?

Pois vou lhes contar: foi exatamente o que se viu naquela tarde, naquela livraria. O menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. Mas me lembro bem da minha emoção quando lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me

dizer um apressado “obrigado, dona!” antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito.

Quanto aos meus próprios olhos, estes se embaraçaram estranhamente, quando pensei comigo: “Tanta criança rica não sabe o que perde, não lendo, e este menino pobre — que certamente não era um pobre menino — sabe o valor que tem essa maravilha que se chama livro!”

Isso aconteceu há vários anos. Bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino...

Tatiana Belinky, *Olhos de ver*. São Paulo, Moderna, 1995.