



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARYLIN VIEIRA DE MENEZES

**QUIZ DIGITAL LEITURA EM AÇÃO: OBJETO DE APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

São Cristóvão

2015

MARYLIN VIEIRA DE MENEZES

**QUIZ DIGITAL LEITURA EM AÇÃO: OBJETO DE APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Raquel M. Ko. Freitag.

São Cristóvão

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Menezes, Marylin Vieira de

M543q Quiz digital leitura em ação : objeto de aprendizagem na formação do leitor crítico no ensino fundamental II / Marylin Vieira de Menezes ; orientadora Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno. – São Cristóvão, 2015.

95 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Leitura. 2. Crítica. 3. Perguntas e respostas. 4. Internet na educação. 5. Interação social. I. Damaceno, Taysa Mércia dos Santos Souza, orient. II. Título.

CDU 808:004

MARYLIN VIEIRA DE MENEZES

**QUIZ DIGITAL LEITURA EM AÇÃO: OBJETO DE APRENDIZAGEM
NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora:

Presidente: Prof^a. Dr^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno
(Universidade Federal de Sergipe)

Membro externo: Prof^a. Dr^a Simone de Lucena Ferreira
(Universidade Federal de Sergipe-Departamento de Educação/ Itabaiana)

Membro interno: Prof^a. Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(Universidade Federal de Sergipe)

São Cristóvão

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou meu caminho durante esta caminhada.

A meu pai, Marcílio, que mesmo não estando presente fisicamente jamais me abandonou espiritualmente.

À minha mãe, minha fortaleza, que nunca me deixa desanimar ou desistir de algo e que, indiretamente, “cursou o mestrado” comigo.

A meus irmãos, Marcelo e Marcílio Filho; às minhas cunhadas, Bárbara e Kécia; a meu sobrinho, Miguel, que acompanharam todo o processo de desenvolvimento deste projeto.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno e à minha co-orientadora Prof^ª. Dr^ª. Raquel Mesiter Ko. Freitag, que contribuíram com seus conhecimentos para o meu enriquecimento intelectual e para minha realização pessoal.

À Soraya, grande amiga, que me ensinou bastante sobre a importância da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem.

À Maria Aparecida e à Vanusia, por estudarem comigo e transmitirem suas experiências.

A Max Alberto, à Carol e à Glícia, por me ajudarem a concluir este projeto.

A meus amigos, que tiveram muita paciência e entenderam a minha ausência em determinados encontros sociais.

À Giovana pela disponibilidade de tempo e pela boa vontade ao me ajudar nesta conquista e, principalmente, a Marllon Douglas, que me ajudou na elaboração e no desenvolvimento do objeto de aprendizagem aqui relatado.

A todos que, direta ou indiretamente, torceram por minha vitória na realização desta conquista pessoal.

QUIZ DIGITAL LEITURA EM AÇÃO: OBJETO DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o quiz digital Leitura em Ação, no qual se defende a concepção de linguagem como interação social, promove o ensino do imperativo e a análise interpretativa linguístico-discursiva, tendo como norteador o modelo tridimensional de Fairclough (2001). A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e de naturezas interpretativa e interventiva. As concepções defendidas por Kleiman (2002), Nascimento (2004), Rojo (2009), Scherre (2007), dentre outros, foram utilizadas como embasamento teórico. Neste quiz digital, encontram-se tirinhas, charges e canções que servem de suportes textuais para a análise interpretativa durante a leitura crítica. Encontra-se a multimodalidade de textos e promove a interação entre aluno-jogo-aprendizagem de forma dinâmica. Foi elaborado com o intuito de possibilitar ao professor uma ferramenta auxiliar na construção do conhecimento de seus alunos e de possibilitar tanto para o aluno quanto para o professor o *feedback* sobre o desenvolvimento da competência leitora crítica dos discentes. Foi aplicado no Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, no 9º ano C2. A análise dos dados revelou que a inserção de objetos digitais, durante o processo de ensino-aprendizagem, se faz necessária como uma ferramenta complementar às já existentes na construção do conhecimento de forma interativa.

Palavras-chave: Quiz digital. Leitura crítica. Imperativo. Interação.

QUIZ DIGITAL READING IN ACTION: LEARNING OBJECT IN CRITICAL READER TRAINING IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This work aims to present the digital quiz Reading in Action, in which defends the conception of language as social interaction, promotes the teaching of the imperative and the linguistic-discursive interpretative analysis having as a guiding model, the three-dimensional model of Fairclough (2001) . The methodology used was action research, qualitative and interpretative approach and interventional nature. The views held by Kleiman (2002), Nascimento (2004), Rojo (2009), Scherre (2007), among others, were used as theoretical basis. In this digital quiz, are comic strips, cartoons and songs that serve as textual supports for the interpretative analysis during critical reading. It is multimodality texts and promotes interaction between student-game-learning dynamically. It was developed in order to enable the teacher an auxiliary tool in building the knowledge of their students and to enable both the student and the teacher feedback on the development of critical reading competence of students. It was applied in Public School President Costa e Silva, in 9th grade C2. Data analysis revealed that the inclusion of digital objects during the teaching-learning process is necessary as a complementary tool to the already existing in the construction of knowledge interactively.

Keywords: Digital Quiz. Critical Reading. Imperative. Interaction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 CAMINHO TEÓRICO	14
1.1 Linguagem como elemento de interação social.....	14
1.2 Multimodalidade e Objeto educacional digital.....	19
1.3 Escolhendo o conteúdo gramatical: imperativo.....	23
1.4 O quiz digital Leitura em Ação como objeto de aprendizagem	26
2 METODOLOGIA	29
2.1 A pesquisa-ação	29
2.2 Contexto	29
2.3 Sujeitos da pesquisa	30
2.4 Critério de seleção dos suportes textuais.....	30
2.5 A seleção do conteúdo para o quiz digital.....	30
2.6 Elaboração do jogo digital.....	31
2.7 O objeto de aprendizagem: quiz digital Leitura em Ação.....	31
2.8 Sequência didática sobre verbo no imperativo com outras nuances semânticas.....	66
3 ANÁLISE DE DADOS	70
3.1 Testagem do jogo.....	70
3.2 Análise das respostas dos alunos.....	71
3.3 Considerações finais acerca da aplicação do quiz digital.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICE A - Resultado 1.....	77
APÊNDICE B - Resultado 2	78
APÊNDICE C - Resultado 3	79
APÊNDICE D - Resultado 4.....	80
APÊNDICE E - Tutorial do quiz.....	81
ANEXO A - Quadro 01 – Análise linguística.....	91
ANEXO B - Quadro 02 – Análise da prática discursiva.....	93
ANEXO C - Quadro 03 – Análise da prática social.....	95

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a tecnologia se faz presente em praticamente todos os setores da sociedade. Dessa forma, não poderia ser diferente na área da educação. O computador, o celular são meios de interação social bastante utilizados, não só nas relações sociais, profissionais como também nas educacionais, e as instituições de ensino precisam procurar a melhor maneira possível de inserir essas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Os nossos alunos são considerados nativos digitais, por isso se faz necessário que tanto as escolas quanto os professores tenham condições de inovar suas práticas pedagógicas através da implantação de meios facilitadores da aprendizagem a partir do desenvolvimento de projetos que envolvam a tecnologia.

Para isso, as escolas necessitam de transformações não só físicas, mas também pedagógicas, uma vez que precisam estar bem equipadas com salas de computação, nas quais os computadores tenham acesso à internet, a fim de que projetos tecnológicos sejam desenvolvidos, bem como os profissionais da área de educação precisam ter acesso a cursos que os façam perceber a necessidade da inserção da tecnologia no processo educacional tanto para eles quanto para o alunado.

Ao perceber que a tecnologia, hoje, é uma necessidade e não algo supérfluo, o professor poderá integrá-la ao processo de ensino-aprendizagem de modo que seja vista como um meio que promova a aprendizagem de forma significativa. Vale ressaltar que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser efetivamente inseridas nas práticas pedagógicas, visto que através desses recursos educacionais surgem possibilidades diversas de aprendizagem e de forma atualizável.

Com formação em Pedagogia e em Letras, procurei unir os conhecimentos teóricos obtidos no ensino de Língua Portuguesa e associá-los à prática pedagógica, de forma que um quiz digital fosse o objeto projetado para isso.

O quiz digital foi concebido a partir de pesquisas nas quais ficou evidente que o quiz, como aqui é proposto, promove a interação aluno-leitura-conteúdo e aprendizagem. Assim, os alunos participaram do processo de ensino-aprendizagem de forma interativa.

Dessa maneira, o aluno responde às questões de cunho linguístico, interpretativo e de prática social no quiz. Ao final, obtém o resultado de seu desempenho, o que é imprescindível para que ele observe em que aspecto precisas se

aprimorar, uma vez que tanto o alunado fica ciente de sua situação em relação ao aprendizado quanto o professor também, pois, ao ficar ciente do resultado de cada aluno, após responder ao quiz, procurará aplicar outras estratégias que desenvolvam ainda mais o saber.

Ao conversar com algumas professoras do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva e ao observar na minha prática pedagógica que, através das técnicas convencionais de ensino, hoje está muito mais difícil de chamar a atenção dos alunos para os conteúdos a serem ministrados, foi produzido o quiz digital *Leitura em Ação*, a fim de funcionar como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem não só quanto ao ensino de conteúdo, mas também quanto à formação de um leitor crítico. De acordo com Brandão (1994, p. 85), a palavra para o leitor crítico “é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano)”. Dessa forma, o leitor crítico é aquele que “busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto”.

A instituição escolar precisa contribuir para a formação do leitor crítico, entretanto esse objetivo só se alcança criando condições para que o leitor, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações sociais.

A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do que já sabe ou conhece, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive. Segundo Brandão (1994),

A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos. (BRANDÃO, 1994, p. 89).

Como essa concepção assume um caráter sócio-histórico, revela que a atividade de leitura precisa contribuir para promover a independência do aluno de

forma que ele possa interagir de maneira consciente, crítica e transformadora, que procure amenizar as desigualdades encontradas na sociedade em que vive. Essa interação, como lembra Sobral (2009, p. 40), “é essencialmente fundada no diálogo”, tornando-se, dessa forma, “constitutiva do contínuo processo de criação do sentido”.

O texto é visto como lugar de manifestação social e discursiva que nos permite a interação verbal, não se pode concebê-lo somente como estrutura material. O texto é lido e produzido por sujeitos inseridos sócio-historicamente em determinada sociedade e, em decorrência disso, reflete marcas dessa sociedade, portanto leitura é prática de interação social de linguagem.

Segundo Bakhtin (2003), todo discurso tem como traço essencial (constitutivo) o *endereçamento* a um *destinatário*, cujo papel ativo no processo de comunicação não pode ser ignorado, já que determina não só o tratamento a ser dado ao *tema*, como também o *querer-dizer do locutor* e o *gênero do discurso* com o qual fazê-lo. Ainda de acordo com o autor, esses fatores são determinantes tanto no diálogo cotidiano quanto em *obras de construção complexa e obras especializadas*.

Em ambas as situações, o discurso é uma *unidade real*, delimitada pela *alternância dos sujeitos* (falantes/escritores), na qual a individualidade se estabelece em relação aos demais discursos pela *posição do locutor* e com os quais mantém uma *atitude responsiva ativa* (concordância, discordância, obediência, execução, objeção, adesão etc.), também esperada em relação a esse novo discurso.

Nessas circunstâncias, a atividade discursiva é fruto da interação entre os seres, caracterizada por uma dimensão discursiva mediada pela linguagem, no interior da qual se forjam os processos de significação.

O ensino de Língua Portuguesa precisa desenvolver e aperfeiçoar não só a competência linguística, mas, principalmente, a competência discursiva. Para tanto, é indispensável propiciar ao aluno o domínio dos recursos linguístico-discursivos, oferecidos pela própria língua, conduzindo-o à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias em que realiza suas trocas linguísticas orais e escritas.

Geraldi (2001) sustenta essa afirmação de Bakhtin (2003) dizendo que existe uma necessidade de o professor se tornar interlocutor de seus alunos para que exista uma coerência na sustentação de uma concepção de linguagem como interação. Os professores tornam-se então interlocutores respeitando a palavra do aluno e respondendo a ela com uma atitude responsiva ativa.

Ao priorizar o desenvolvimento da leitura crítica na escola, um quiz digital foi produzido como um recurso educacional que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem ao propiciar a prática da leitura crítica a partir de uma concepção de linguagem como interação social, em que a análise do texto parte do linguístico, do discursivo até a prática social. Como o PNLD (2015) estimula a produção de coleções com objetos educacionais digitais, foi desenvolvido então um objeto de aprendizagem digital.

O objetivo deste trabalho é apresentar um objeto de aprendizagem digital, o quiz digital *Leitura em Ação*, para os alunos dos 9^{os} anos, a partir de uma concepção de linguagem como elemento de interação social nas etapas linguística, discursiva e prática social.

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Sistematizar uma concepção de linguagem como elemento de interação social.
- Investigar o conteúdo programático imperativo aderente à concepção de linguagem interativa socialmente.
- Desenvolver um quiz digital alinhado às concepções teóricas da Análise Crítica do Discurso e do Ensino da Língua Portuguesa.
- Analisar a testagem do jogo, a fim de recomendá-lo aos professores ou (não).

Ao se basear na concepção de linguagem como elemento de interação social, procura-se fazer com que os sujeitos partilhem e construam sentidos em seus discursos, levando em consideração os elementos envolvidos no contexto enunciativo. Assim, o falante tende a realizar ações, e não apenas expressar ou transmitir informações.

Dessa forma, ao entender a língua como interação social, espera-se que o aluno observe melhor de que forma foi produzido determinado enunciado, em que momento, qual a intencionalidade perpassada e que, assim, desenvolva cada vez mais a sua criticidade ao ler um texto.

Com o crescente uso das mídias digitais na sociedade, faz-se necessário implantar nas escolas objetos de aprendizagem digitais como recursos educacionais para assessorar o professor na sua prática de ensino. Lévy (1999) retrata suas percepções a respeito do crescimento do ciberespaço como um novo meio de comunicação que surge da interconexão de computadores e, conseqüentemente, coloca também o surgimento da cibercultura como:

[...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

A comunicação por meio digital se faz presente em diversas relações sociais atualmente. A escola, então, precisa também fazer a inserção de materiais educacionais digitais, a fim de que seja uma forma de proporcionar o aprendizado ao corpo discente, de forma dinâmica, interativa, atraente e que amplie a visão de mundo dos aprendizes, uma vez que a tecnologia propicia o acesso ao conhecimento de forma mais rápida e abrangente.

Justifica-se, assim, a elaboração do quiz digital *Leitura em Ação* como uma forma de procurar desenvolver no aluno um olhar crítico ao ler um texto, ao observar que não só o linguístico e o discursivo são importantes, mas também ao utilizar a língua não como conjunto de regras, mas sim como elemento de interação social.

Esse jogo tem por objetivo proporcionar ao aluno a experiência de associar um conteúdo gramatical, o imperativo, muitas vezes visto e trabalhado como algo estático e que não sofre interferência exterior, como uma das formas de o discente interagir socialmente, de perceber como pela produção de um texto se trabalham outros efeitos de sentido entre interlocutores, em determinadas situações de comunicação e nos contextos ideológico e sócio-histórico.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: na seção um são apresentados os principais teóricos e suas concepções teóricas, a concepção de linguagem como elemento de interação social, a multimodalidade e o objeto educacional digital, o conteúdo imperativo e o quiz digital *Leitura em Ação* como objeto de aprendizagem.

A seção dois é referente aos materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do quiz digital. A seção três apresenta a análise dos dados e os resultados obtidos com a aplicação do quiz digital *Leitura em Ação*, bem como as considerações finais.

1 CAMINHO TEÓRICO

Nesta seção, a linguagem é abordada como elemento de interação social, apresenta-se a concepção de língua defendida neste trabalho e o modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva nos textos.

1.1 Linguagem como elemento de interação social

Dentre as diferentes concepções de linguagem, assumiu-se, para efeitos da proposta do objeto educacional digital – o quiz digital *Leitura em Ação* - a linguagem como espaço de interação e experiência humana, de interlocução e de constituição de sujeitos. “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Esta concepção de linguagem também é assumida nos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p.20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

A concepção de leitura que se alinha à concepção de linguagem aqui apresentada é a defendida por Soares (2000), ao afirmar que:

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18)

Leffa (1999) também considera a leitura como um processo interativo a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico, interação entre o leitor e o texto e interação entre o conhecimento de mundo do leitor e o seu conhecimento linguístico. Também coloca que, para que se compreenda um texto, é necessário relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão

de mundo e deixa lacunas que o leitor deve preencher. Sem o preenchimento dessas lacunas, a compreensão não é possível.

Ao conceber a leitura como um processo de interação, parte-se do princípio de que, para haver interação, é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto; o leitor e o autor; as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor como conhecimento de mundo e conhecimento linguístico; ou ainda, o leitor e os outros leitores.

No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Pode-se dizer que, quando se lê um livro, provoca-se uma mudança em quem leu e que essa mudança, por sua vez, pode provocar uma mudança futura na sociedade.

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO 2009, p.98).

A escola precisa proporcionar o desenvolvimento da leitura como interação social, na qual o aluno se posicione de forma crítica e aja na sociedade não como mero espectador do que ocorre nela, mas que procure interferir nas diversas situações sociais colocando seu pensamento, seu posicionamento em determinado contexto. Para isso, o professor pode desempenhar o papel de “professor letrador”, como coloca Kleiman (1995), o de investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados; planejar ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita, e como o aluno poderá utilizá-la em diferentes contextos; desenvolver no aluno, através da leitura, a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais, as habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, dentre outras atividades. Assim, a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam.

Dessa forma, a escola precisa oportunizar ao aluno condições de se tornar um leitor-crítico, para que, ao interagir socialmente, possibilite mudanças também na sociedade. Observa-se que, em nossas escolas, poucos professores propiciam aos alunos o desenvolvimento da leitura crítica. Os alunos pouco se colocam como agentes ativos neste processo, uma vez que, muitas vezes, apenas decodificam ou interpretam

da maneira como foram conduzidos a entender determinado texto a partir de uma orientação do professor. O posicionamento do aluno quanto à leitura de texto, em alguns momentos, é deixado de lado, assim como seus questionamentos e suas observações, o que foge ao que se é proposto neste trabalho ao colocar a leitura como interação.

O quiz digital *Leitura em Ação* promove a interação do leitor com o texto de uma forma dinâmica, mas não com o objetivo de distração. Nos textos, apresentam-se situações sociais, referentes ao cotidiano das pessoas, de forma que elas não só identifiquem tais situações, mas reflitam como, por que, de que forma acontecem, de que forma são mantidas ou podem ser mudadas.

Como modelo norteador para a análise linguístico-discursiva a ser trabalhado no processo de desenvolvimento da leitura crítica escolhido foi o modelo tridimensional de Fairclough (2001), a proposta faircloughiana permite unir as análises textual e linguística à tradição macrosociológica (referente às estruturas sociais) de análise da prática social, bem como à tradição microsociológica (interpretativa) de conceber a prática social como sendo ativamente criada pelas pessoas, o que permite compreendê-la com base no senso comum compartilhado.

A importância da Teoria Social do Discurso para a pesquisa linguística consiste na visão tridimensional da proposta, que permite focar a gramática na arquitetura do texto, associando-a a um enfoque crítico de práticas linguísticas que, em condições propícias, podem levar a mudanças discursivas e sociais.

O propósito de unir a análise linguística com a teoria social respalda-se, também aqui, no sentido sócio-histórico do discurso, conjugado com o sentido de interação, dimensões que fazem da língua um contrato social.

Vale ressaltar que este trabalho não é um trabalho com o propósito de ensinar a Análise Crítica do Discurso (ACD) ou de ensinar a gramática, é um trabalho que promove a análise interpretativa de texto que une o linguístico e o social numa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica quanto à melhoria da competência leitora do aluno do ensino fundamental.

Embora haja novas versões mais recentes, o modelo de Fairclough (2001) foi utilizado no desenvolvimento do quiz digital *Leitura em Ação*, uma vez que essa versão foi mais propícia para se trabalhar com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, quanto ao desenvolvimento da leitura crítica.

Para Fairclough (2001), um dos significados de discurso é linguagem em uso, ou simplesmente o próprio evento discursivo. Por um lado, apresenta significado muito próximo de ideologia; por outro lado, é uma ocorrência de uso da linguagem muito próximo ao significado do texto. Para ele, essa ambiguidade é “saudável”, pois permite que se considere cada ocorrência discursiva como sendo ao mesmo tempo um texto, a manifestação de um ou mais discursos, e uma forma de prática social.

Ao procurar desenvolver a leitura crítica do aluno, haverá a análise da ideologia e da hegemonia perpassadas no texto. Para a ACD, a ideologia é uma forma de conceber a realidade que contribui para beneficiar certo(s) grupo(s) em detrimento de outro(s); já a hegemonia é a continuidade do exercício de poder de uns sobre os outros.

Fairclough (2001) define a ACD numa concepção tridimensional. Para Fairclough (1997, p.83), “o discurso e qualquer exemplo concreto de prática discursiva é visto como sendo simultaneamente (i) um texto linguístico, oral ou escrito, (ii) prática discursiva (produção e interpretação de texto) e (iii) prática sociocultural”, sendo dialética a relação entre discurso e estrutura social. Dessa forma, observa-se que não só o discurso molda a sociedade, mas também a sociedade molda o discurso através das relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições.

Durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura aqui proposto, o aluno procura refletir sobre o que leu, não apenas decodifica o que está escrito. Para isso, baseando-se no modelo de Fairclough (2001), a proposta aqui desenvolvida parte da análise linguística para a discursiva e, depois, para a prática social. O texto é trabalhado observando as particularidades de cada instância proposta: a linguística (o que se encontra na superfície do texto), a discursiva (a interpretação, o que se apreende implícita ou explicitamente, o que está no campo semântico) e a prática social (o que ocorre nas relações sociais). Convém ressaltar que o modelo de Fairclough (2001) propõe que as três dimensões se completam (texto, prática discursiva e prática social).

O desenvolvimento da competência leitora procura proporcionar ao sujeito, então, a construção do conhecimento, a reflexão e o desenvolvimento da criticidade. Ao ensinar a língua materna, deve-se promover essa competência leitora de forma eficiente, haja vista que se precisam formar pessoas que leiam, interpretem, reflitam sobre o que leram e se posicionem de forma crítica, não sejam meras reproduzoras do discurso alheio.

Assim, a prática pedagógica de desenvolvimento da competência leitora precisa ser repensada nas instituições educacionais, na perspectiva de se promover a formação de leitores críticos competentes que identifiquem sentidos, interpretem os textos, percebam a intencionalidade do autor ao escrever, reflitam sobre o objetivo perpassado implícita ou explicitamente e descubram como aplicar o que apreenderam dos textos durante a interação social.

Segundo Kleiman (2002),

O leitor precisa se apropriar de estratégias de leitura para se tornar competente, que podem ser cognitivas (operações inconscientes, tais como o fatiamento sintático) e/ou metacognitivas (o leitor consegue perceber que sua estratégia não foi eficiente, e retoma a leitura de outro modo) servem de guia para se avaliar se o leitor compreende ou não aquilo que leu (KLEIMAN, 2002).

Durante o ensino de leitura nas escolas, cabe ao professor proporcionar atividades que façam com que os alunos utilizem tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas durante a leitura do texto. É importante que o aluno perceba que não compreendeu de forma adequada o que leu e retome a leitura de outra maneira que possibilite a leitura de forma eficiente.

No quiz digital *Leitura em Ação* aqui apresentado como objeto educacional digital, ao responder às perguntas o aluno tem que prestar bastante atenção no que está lendo e na alternativa que vai escolher como correta para aquele questionamento, uma vez que, ao escolher a alternativa considerada incorreta, as alternativas de múltipla-escolha são embaralhadas e ele precisa retornar ao texto, relê-lo e reler as respostas, a fim de que escolha a correta. Ele precisa usar as estratégias cognitivas e, principalmente, as metacognitivas neste momento.

Ensinar a língua materna a partir da concepção de linguagem como interação é fazer com que os alunos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos dentro e fora da sala de aula. Esses textos auxiliarão os discentes nas relações sociais. Ao aprender a língua dessa forma, o aluno também avaliará uma ação interlocutória, julgará e tomará uma posição consciente e responsável ao falar e ao escrever.

Partindo do modelo norteador da análise linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), o objeto de aprendizagem apresentado, o quiz digital *Leitura em Ação*, tem como base textos que integram as etapas linguística, discursiva e prática social, respectivamente, dentro dos gêneros tirinhas, charges e

canções; aborda o conteúdo imperativo em suas diversas nuances semânticas a partir de uma concepção de língua como interação.

1.2 Multimodalidade e objeto educacional digital

Nesta seção, apresenta-se a concepção de leitor competente nos PCNs (1999), como os gêneros servem de suporte para os textos, de que forma a multimodalidade se apresenta nos textos, a necessidade de se trabalhar o multiletramento e a importância dos objetos educacionais digitais, hoje, como uma nova possibilidade de se promover o aprendizado da linguagem como interação social.

Observa-se, frequentemente, que há um grande distanciamento do que se propõe como leitura no processo de ensino-aprendizagem em nossas escolas e do que se é proposto como leitura nos PCNs (1999):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito; identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A leitura é, na maioria das vezes, trabalhada em nossas escolas apenas como um meio de decodificação dos aspectos linguísticos escritos. Para aprimorar a competência leitora dos alunos, segundo uma perspectiva dialógica e interativa da linguagem, torna-se necessário o trabalho com gêneros durante o ensino de língua portuguesa não no sentido de dizer qual o tipo de gênero e suas características principais, mas trabalhar o gênero como suporte textual no qual o que perpassa no e pelo texto seja mais importante do que o espaço no qual ele foi empregado.

Marcuschi (2002, p.35) chama a atenção para o fato de que o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais configura-se como prática de ensino dialógica, visto que é uma forma de o aluno se relacionar com a língua e os seus diferentes usos sociais, a partir de suas experiências cotidianas, partindo assim do privado para se chegar ao público, “(...) ensinando a produzir textos e não enunciados soltos” (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Trabalhar com o discente o gênero textual não é apenas conhecê-lo, identificá-lo, perceber suas características, mas sim saber aplicá-lo nas diversas situações do

cotidiano. O gênero textual neste trabalho será visto como suporte para a análise interpretativa no desenvolvimento do leitor crítico.

Os gêneros tirinhas, charges e canções foram escolhidos por serem gêneros conhecidos pelos alunos. A seleção foi feita de forma que houvesse aderência ao conteúdo imperativo e às situações de uso da língua.

Quando os textos apresentam linguagem verbal, não verbal, gráficos, sons, animações, cores etc. são então considerados textos multimodais. O quiz digital *Leitura em Ação* apresenta a multimodalidade.

Assim, as práticas de leitura e escrita não mais se restringem ao texto impresso, às imagens em vídeo, ao som, etc. As mídias digitais têm contribuído para novos letramentos ou multiletramentos, conforme afirma Rojo (2012a, p. 584):

[...] Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam [...] (ROJO, 2012a, p. 584).

Experiências de leitura multissemióticas precisam ser oportunizadas aos alunos, a fim de que ampliem o repertório linguístico e comunicativo deles. Para isso, é importante articular atividades com gêneros multimodais em sala de aula, nas quais os discentes deem continuidade aos processos de multiletramento presentes em suas práticas sociais.

Nesta perspectiva, colocam-se dois sentidos para o conceito de multiletramentos apontado por Rojo (2012b, p. 13): *multiplicidade de culturas e multiplicidade de linguagens*.

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar: como assinala Gracia Canclini (2008[1989]308-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘populares/ de massa/ erudito’), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções.

Quanto ao conceito de *multiplicidade de linguagens* se refere aos modos ou semioses nas produções dos textos, sejam impressos, sejam em mídias audiovisuais. Ou seja, “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos exigem multiletramentos” (cf. Rojo, 2012b, p.19).

Dionísio (2010, p. 164-165) já chamava a atenção para o fato de que:

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, se os gêneros se materializam em formas de apresentação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página, na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integrem na construção de sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético.

Os textos multimodais precisam ser inseridos em maior quantidade nas escolas, de forma que ampliem o universo de leitura dos alunos. Por modos designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros. Os modos são tidos como efeitos do funcionamento da cultura manifestados na materialidade dos recursos de representação, que apresentam regularidades, por razões culturais e pela frequência com que são utilizados nas interações sociais e reconstruídos não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos.

Assim, há a necessidade de que o multiletramento seja proporcionado para o nosso alunado, uma vez que ao entrar em contato com textos que sejam apresentados de diversos modos, faz-se necessário também o ensino em relação às diversas formas de leitura também.

A partir do surgimento das tecnologias digitais, novos desafios são postos à escola. Diante dessas mudanças, os professores de língua materna precisam se familiarizar com essas tecnologias digitais e reconhecer os alunos como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, nas quais se apresentam textos multimodais.

Assim, há novas formas de leitura que precisam também ser trabalhadas nas escolas, como, por exemplo, a leitura feita num hipertexto: nem sempre ela ocorre da esquerda para a direita ou de cima para baixo; cabe ao leitor escolher o caminho que ele quer percorrer durante a leitura do texto, através de *links* apresentados ou não. Numa página da *web*, por exemplo, o leitor não vai à busca de ler tudo o que nela está exposto, então o leitor é agente neste processo, uma vez que, ao interagir com o texto, escolhe de que forma vai lê-lo. Há a necessidade de se trabalhar, então, o multiletramento, e uma das formas pode ser através de objetos educacionais digitais.

Segundo Stocker (2011), ler, hoje, não se restringe ao decifrar códigos escritos em folhas de papel. Ler, no mundo atual, na era da informação tecnológica, deve ser compreendido também no sentido de ler o mundo, com suas múltiplas linguagens, portanto, se precisamos entender a multiplicidade de linguagens que o mundo nos oferece – linguagem visual, gestual, oral, escrita, da internet, entre outras – é evidente que a leitura e o desenvolvimento estão intimamente ligados. (p.40)

A escola precisa inserir objetos de aprendizagem digitais no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os nossos alunos acessam a *internet* a todo o momento, comunicam-se por meio de redes sociais, são considerados nativos digitais. Assim, há a necessidade de oportunizar aos nossos alunos um maior contato com outros meios de aprendizagem, sem abandonar ou negar a importância dos livros didáticos. Convém ressaltar que os livros didáticos já apresentavam textos multimodais, não é uma inovação dos meios digitais. Os objetos de aprendizagem digitais vêm para auxiliar o trabalho do professor, ampliando as possibilidades de desenvolver o aprendizado da leitura, sem substituir ou negar as formas já existentes.

É imprescindível, no âmbito educacional, a inserção de tecnologias de informação e comunicação (TIC) a partir da criação de objetos de aprendizagem e/ ou recursos educacionais. O desenvolvimento de objetos digitais educativos deve ser estimulado e valorizado, a fim de que o alunado se mantenha informado e tenha ciência dos acontecimentos mundiais em tempo real. A tecnologia não deve ser vista como um entrave, mas sim como um mecanismo que promove a divulgação do saber, atualiza os discentes sobre diversos conhecimentos e amplia tanto o conhecimento como a interação social.

Nascimento (2004) afirma que “Qualquer material eletrônico que provém informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem, seja essa informação em forma de uma imagem, uma página HTM, uma animação ou simulação”(p.86) e tem como característica “[...] ‘quebrar’ o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem”(p.96).

Os objetos educacionais digitais são conteúdos audiovisuais produzidos com o objetivo de proporcionar ao aluno experiências que vão além da utilização da leitura e da escrita e que lançam mão de novas possibilidades lúdicas de abordar os conteúdos e estão presentes no edital do PNLD de 2015 através de vídeos, animações, jogos e simuladores.

O quiz *Leitura em Ação*, um objeto educacional digital, é replicável, reutilizável, apresenta textos multimodais, procura atender à necessidade dos docentes de se manterem atualizados, uma vez que propicia ao docente o conhecimento tanto da gramática quanto da análise crítica do discurso, procura possibilitar o desenvolvimento da leitura crítica a partir da concepção de linguagem como elemento de interação social, a partir de um recurso tecnológico.

1.3 Escolhendo o conteúdo gramatical: imperativo

Nesta subseção, apresenta-se o conteúdo imperativo como é trabalhado nas escolas de forma que não atende à concepção de língua como interação social e é apresentada a importância das atividades epilinguísticas para a formação do leitor crítico competente.

Ao conversar com colegas de trabalho, eles afirmaram que dentre os conteúdos programáticos, um dos conteúdos pelo qual os alunos não apresentam tanto interesse em aprender o conteúdo verbo e, mais especificamente, o modo imperativo. Assim, o modo imperativo foi escolhido para ser trabalhado no quiz digital aqui desenvolvido.

Segundo Cereja e Magalhães¹ (2012, p. 208), o imperativo é o modo no qual se expressa uma ordem, um pedido, um conselho ou orientação. Observa-se que já houve o acréscimo de o imperativo ser usado para dar um conselho ou uma orientação, uma vez que geralmente é ensinado como indicador de ordem ou de pedido, mas, mesmo assim, o tratamento dado aos verbos e especificamente ao imperativo se dá a partir de uma perspectiva morfológica em que se procura colocar que o imperativo pode ser afirmativo e negativo, como estes se formam e como são empregados. Não se promove reflexão alguma, nem atende à concepção de língua aqui defendida que é a de interação social.

Abaixo, são apresentados exercícios sobre imperativo que exemplificam de que forma esse conteúdo é trabalhado geralmente nas escolas.

Observe a tira de Fernando Gonsales, apresentada como suporte para exercitar o conteúdo imperativo, de forma que os alunos respondam às questões de 5 a 7.

¹ Procurei analisar questões da gramática de Cereja e Magalhães, visto que o livro didático *Linguagens*, na época em que foi feito o estudo no 9º ano C2 do Costa e Silva, era o adotado; hoje, não o é. Vale ressaltar que as questões que nele constavam a respeito do imperativo eram semelhantes às colocadas acima.

Figura 1: Aplicação do imperativo em questões de gramática.

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, e responda às questões de 5 a 7.



5. As formas verbais empregadas na tira estão no imperativo afirmativo. O que elas expressam? R- Ordem.

6. Na linguagem coloquial, é muito comum empregarmos, no imperativo afirmativo e no imperativo negativo, a 2ª pessoa no lugar da 3ª, e vice-versa. Isso se deve ao fato de muitos falantes da língua portuguesa do Brasil usarem os pronomes de tratamento você e vocês, que exigem concordâncias em 3ª pessoa, no lugar de tu e vós, que são de 2ª pessoa. Os quadrinhos da tira revelam essa falta de uniformidade no emprego do imperativo: as personagens ora empregam a 2ª pessoa, ora empregam a 3ª. Reescreva as formas verbais presentes na tira, uniformizando o tratamento:

a) na 2ª pessoa do singular.

R- Sobe, desce, pula, volta, leva, busca, pega, vai.

b) na 3ª pessoa do singular.

R- Suba, desça, pule, volte, leve, busque, pegue, vá.

7. Na tira, o uso do imperativo revela uma relação de poder entre os interlocutores.

a) Quem detém o poder na primeira situação?

R- O domador.

b) Esse poder se mantém na situação retratada no 2º quadrinho? Justifique sua resposta.

R- Não, porque, em casa, a mulher assume o papel do domador, gritando-lhe ordens do mesmo modo que ele faz para domar leões no circo.

Fonte: William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. *Gramática: texto, reflexão e uso*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2012, p. 227.

Ao analisar essas questões, nota-se que o imperativo só foi empregado para indicar ordem, só houve a preocupação com a uniformidade de tratamento e, mesmo quando se refere aos interlocutores, não promove reflexão alguma. É assim que, na maioria das vezes, o imperativo é trabalhado em nossas escolas por meio dos livros didáticos adotados.

Assim, baseando-se em Mendonça e Freitag (2013), é importante o professor ter consciência do funcionamento da língua para que proponha atividades que promovam a reflexão e sejam eficientes para o ensino de língua portuguesa, sem que se preocupe apenas com a perspectiva de nomenclatura morfológica/desinencial e com a uniformidade de tratamento ao ensinar o imperativo.

Ao se ensinar o imperativo, os professores têm dado ênfase muito mais aos aspectos formais dos elementos da língua, à nomenclatura, à metalinguagem, à

identificação de categorias gramaticais e às relações existentes na estrutura da língua do que aos aspectos das instruções de sentido que elas contêm em determinado contexto e que caracterizam o uso desses elementos para representar o funcionamento da língua para a interação comunicativa.

Baseando-se na concepção do ensino de língua defendida por Soares (2000) e tendo como modelo norteador de análise linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), procura-se apresentar o imperativo quanto ao uso da língua na interação social, em que não só repassa a ideia de ordem, de pedido, mas também de convite, súplica, conselho, admiração, etc., tornando o conteúdo mais próximo à realidade do aluno.

Conforme assevera Scherre (2007), baseada em suas pesquisas com outros autores e em outros escritores, no artigo Reflexões sobre o imperativo em Português,

[...] Especificamente, considerando que, no português brasileiro, a forma singular do imperativo verdadeiro (olha, abre, faz) não apresenta morfologia distinta do modo indicativo, o que faz com que seja, às vezes, analisada como sincronicamente derivada do próprio indicativo (cf.: Bechara 1999: 236-237), temos como objetivo verificar se a manifestação dessa estrutura apresenta características sintáticas próprias, distintas de outras orações não-subordinadas (absolutas, independentes ou principais), que lhe asseguram a caracterização estrutural de um modo diretivo que pode expressar ordem, desejo, convite, súplica, pedido, instrução, exortação, conselho, solicitação, entre outras nuances semânticas (cf.: Cunha & Cintra 1985: 464-470; Faraco 1986; 1996; Mateus et alii 2003) (SCHERRE, 2007).

Assim, o imperativo foi trabalhado em diversas nuances semânticas e nos gêneros tirinhas, charges e canções, a fim de que se observassem os sentidos obtidos neles a depender da intenção que se quer alcançar e das diversas situações de uso.

Sugere-se, então, que na escola não só sejam trabalhadas atividades que explorem a morfologia, mas também as atividades epilinguísticas nas quais “os enunciados são confrontados e transformados: *‘brinca-se com a linguagem’*. É um trabalho consciente. Trata-se de uma atividade que toma a própria linguagem como objeto de operações transformadoras” (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006:06 – grifo da autora).

Os exercícios de reescrita/reelaboração/revisão de textos são exercícios epilinguísticos por implicarem uma reflexão sobre a linguagem usada pelos alunos. Com isso, o conhecimento da gramática, que também pode ser transmitido por meio de atividades epilinguísticas só será válido se o aluno o usar para rever, reescrever, reinventar suas produções escritas e, dessa forma, adquirir uma flexibilidade

linguística que o permita adequar seus textos orais e escritos às diferentes situações por ele vividas, conhecendo os valores socialmente atribuídos às diferentes variedades linguísticas. Dessa forma, o ensino da gramática atenderá à concepção de língua como interação social.

Através dessa reflexão, feita em situação de produção, o aluno amplia gradativamente o seu domínio linguístico e desenvolve sua consciência acerca dos fatos inerentes a esse domínio (BRASIL, 1997).

Por se desenvolver no nível intuitivo, que se vincula às experiências vivenciadas pelo aluno, isto é, ao conhecimento que ele tem da língua como seu usuário, no momento em que reflete sobre as ações de falar, ler e escrever, essa consciência do leitor é denominada de consciência de uso.

No quiz digital *Leitura em Ação*, o emprego do imperativo procura trabalhar o conhecimento do aluno quanto ao uso desse modo verbal nas diversas situações sociais. Assim, o aluno analisa não só o sentido, mas também a intenção de se empregar o imperativo ao usar determinada forma verbal dele em determinado contexto.

Ao defender a concepção de língua como elemento de interação, foram selecionadas tirinhas, charges e canções que favorecessem o ensino do imperativo em outras nuances semânticas nas diversas circunstâncias comunicativas de interação social.

1.4 O quiz digital *Leitura em Ação* como objeto de aprendizagem

Nesta seção, apresenta-se a importância do trabalho com o texto no suporte digital, o quiz digital *Leitura em Ação* como objeto de aprendizagem no desenvolvimento da leitura crítica do aluno a partir da concepção de linguagem como interação, o ensino do imperativo em outras nuances semânticas e qual o modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva utilizada.

De acordo com Ribeiro (2009), o texto no suporte digital influencia o surgimento de novos gêneros textuais que, lançando mão das ferramentas interativas das tecnologias tem suas características e funcionalidades ampliadas. Cabe, pois, nesse sentido, tornar o leitor “um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades” (RIBEIRO, 2009, p. 135). Então, oportunizemos o contato dos discentes com os diversos gêneros, a fim de que eles se tornem exploradores dessas

possibilidades sociocomunicativas e as apliquem devidamente nas relações de interação social.

Assim, o quiz digital consiste em um instrumento de composição de questões e de configuração de questionários. As questões são arquivadas por categorias em uma base de dados e podem ser (re)utilizadas em outros questionários e/ou em outros cursos. A configuração dos questionários compreende a definição do período de disponibilidade, a apresentação de *feedback* automático, diversos sistemas de avaliação, a possibilidade de diversas tentativas. Alguns tipos de questões podem ser priorizados, tais como: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, etc.²

A partir da concepção de leitor como “manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades”, conforme assevera Ribeiro (2009), foi elaborado um quiz digital como objeto de aprendizagem. Partindo-se da concepção de língua como interação, o quiz digital *Leitura em Ação* faz com que o aluno interaja com o texto de forma dinâmica. Nele se encontram os gêneros tirinhas, charges, canções; há sons, imagens, movimentos dos personagens e o leitor se torna um explorador de possibilidades de leitura através de textos multimodais.

Os gêneros são usados como suportes, não são trabalhadas as reais funções de cada gênero textual, a fim de que sirvam como meio utilizado para o desenvolvimento da leitura crítica no aluno e do ensino do imperativo numa concepção de língua como interação.

O quiz digital *Leitura em Ação* foi criado como um recurso educacional que promove a aprendizagem de forma que possibilite aos docentes um outro meio, além dos tradicionais, de estimular nos alunos o desenvolvimento da competência leitora, tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), no qual o texto é visto como evento discursivo; passando para as práticas discursivas, a interpretação, e chegando às práticas sociais, o que as pessoas fazem em diversas situações sociais durante a interação comunicativa.

O ensino do imperativo é visto nessa perspectiva de concepção de uso da língua não como modo verbal indicador de ordem apenas, mas com outras nuances

² *Quiz* in *Gêneros Digitais*, 2012: navegando rumo aos desafios da educação a distância. Disponível na Internet: <http://iea.com.br/generos-digitais-navegando-rumo-aos-desafios-da-educacao-a-distancia/> Postado em 16 de março de 20 por *Comunicação em Artigos*.

semânticas: súplica, convite, desejo, admiração, etc. Dessa forma, o leitor será visto também como um explorador de possibilidades.

Procurar desenvolver a leitura crítica do aluno significa orientá-lo não somente a se apropriar dos gêneros, mas possibilitá-lo a se desenvolver tanto pessoal quanto profissionalmente. Dessa forma, o aluno aprende a se posicionar de acordo com o contexto social em que estiver, ou seja, utiliza o aprendizado como forma de exercer sua cidadania.

A concepção de uso da linguagem prevalece sobre a identificação de gêneros textuais neste trabalho, favorecendo, então, o posicionamento crítico do aluno diante de um texto, o porquê das escolhas lexicais apresentadas, de que forma o que perpassa no texto atinge a população, ou seja, procura-se propiciar a reflexão.

Como as relações sociais são marcadas por diversos tipos de interesses: políticos, econômicos, ideológicos, dentre outros; situações que remetem a relações de poder também são trabalhadas nas tirinhas, nas charges e/ou nas canções.

O quiz digital como objeto de aprendizagem apresenta a utilização da língua como elemento de interação, o imperativo em outras nuances semânticas nem sempre encontradas nos livros didáticos adotados pelas escolas e tem como modelo norteador da análise linguístico-discursiva dos textos, o modelo de Fairclough (2001).

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos realizados neste trabalho como a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos. Em seguida, descreveremos os critérios de organização e análise de dados, bem como as etapas da aplicação do quiz digital.

2.1 A pesquisa-ação

Para verificar como a proposta de ensino por meio de um quiz digital pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de Língua portuguesa no 9º ano C2 do ensino fundamental II, procedeu-se a uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e interventiva da pesquisa-ação, que não se voltasse apenas para as necessidades teóricas, mas também para a construção de uma prática que procurasse solucionar algum problema enfrentado no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Elliott (1997, p.15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Na tentativa de trabalhar a teoria relacionada com a prática, o quiz digital se apresenta como objeto de aprendizagem em que coloca tanto o conteúdo imperativo quanto as questões interpretativas de forma que os textos apresentem relação com o cotidiano, trazendo para a sala de aula não só o conteúdo gramatical de forma normativa, mas como ele se apresenta em uso no dia a dia, fazendo com que o aluno interaja no processo de leitura e contribuindo para o seu desenvolvimento crítico. Dessa forma, essa pesquisa-ação favorece mudanças tanto na prática docente quanto na forma de aprendizado por parte dos discentes.

2.2 Contexto

Para a aplicação do quiz digital, escolhemos o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva que obteve em 2011 a nota 3,1 pelo IDEB, ficando em 3º lugar no Estado de Sergipe, entretanto não conseguiu se estabelecer na mesma classificação ou melhorar o seu desempenho quanto à nota obtida pelo IDEB nos anos posteriores. Ao conversar com professores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva e a partir da minha prática pedagógica, percebi que havia a necessidade de se aplicar a concepção

de uso da língua no ensino de língua portuguesa nesta instituição, visto que tanto eu quanto os outros docentes não procurávamos promover atividades de reflexão e de uso da língua, o que não tornava o ensino atrativo.

Ao me reunir com quatro professoras de Língua Portuguesa, perguntei a elas por qual(is) conteúdo(s) os alunos apresentavam maior desinteresse. As quatro afirmaram que o conteúdo é verbo e, especificamente, o modo imperativo, e que os alunos apresentam muita dificuldade quanto ao entendimento não só desse conteúdo, mas também quanto ao entendimento do que perpassa pelos textos, durante o processo de interpretação.

As docentes colocaram que os alunos leem, mas não refletem sobre o que leram, e que, muitas vezes, não conseguem associar outro sentido à palavra no texto, ou seja, substituem uma palavra por seu sinônimo sem observar o contexto. Elas disseram que há ainda uma grande dificuldade por parte dos alunos não só de entender a mensagem perpassada nos textos, mas também as questões quanto à ideologia, alienação que aparecem explícita ou implicitamente nos textos.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Participou da pesquisa a turma do 9º ano C2 do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, do turno vespertino, composta por 37 alunos, advindos de Aracaju, Nossa Senhora do Socorro e de Santo Amaro das Brotas, com faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, beneficiários de programas do Governo Federal como Bolsa-Escola, Bolsa-Família.

2.4 Critério de seleção dos suportes textuais

Os suportes escolhidos aderentes ao imperativo e às situações dialógicas foram as tirinhas, as charges e as canções, uma vez que fazem parte do cotidiano das pessoas em suas relações sociais. Vale ressaltar que os alunos já tinham conhecimento sobre tirinhas, charges e canções, por isso não se fez necessário dar ênfase ao ensino dos gêneros, mas ao uso deles como suportes.

2.5 A seleção do conteúdo para o quiz digital

Como o conteúdo do 9º ano escolhido a partir da concepção de linguagem como interação foi o imperativo, partiu-se dos conhecimentos prévios do alunado, a fim de que eles associassem a teoria à prática, ou seja, que conseguissem relacionar o

imperativo com a aplicação na vida diária. Demonstrando também que, além de indicar ordem ou pedido, o imperativo apresenta outras nuances significativas.

2.6 Elaboração do jogo digital

Para elaborar as questões do jogo, foram feitas 8 análises de textos, até se fazer a seleção das tirinhas, das charges e das canções aderentes ao ensino do imperativo quanto ao uso nas interações comunicativas, a partir do linguístico, do discursivo e da prática social. Esses textos foram selecionados por meio de sites da internet e de livros didáticos. Para a análise dos textos, houve uma carga-horária de 8 horas; quanto à elaboração das questões, houve uma carga-horária de 16 horas.

Após a seleção das questões do jogo, foram elaboradas respostas que tivessem relação com o que foi perguntado, entretanto apenas uma delas se enquadra como correta, pois as demais apresentam alguma informação que não tem muita relação com o que foi solicitado. Nessa etapa de elaboração do quiz digital, houve a carga-horária de 24 horas.

Como forma de facilitar a aplicabilidade do jogo, foram elaborados dois tutoriais: um para o professor, como forma de explicar a elaboração do jogo, a funcionalidade dele no processo de ensino-aprendizagem quanto a aplicar o imperativo nos 9os anos numa concepção de uso da língua, de acordo com o que defende Soares (2009) e como modelo norteador de análise linguístico-discursiva na interpretação de textos, o modelo de Fairclough (2001) no processo de ensino-aprendizagem; outro para o aluno com as instruções de como utilizar o quiz digital no seu aprendizado. O tutorial para o aluno jogar o quiz digital *Leitura em Ação* encontra-se na tela principal do jogo na barra de instruções a qual se apresenta no lado direito dessa tela.

2.7 O objeto de aprendizagem: quiz digital *Leitura em Ação*

O quiz digital *Leitura em Ação* é um objeto de aprendizagem em que o leitor analisa os textos relacionando as partes que o constituem desde o linguístico, o discursivo até a prática social por meio de um programa de computador, respondendo às perguntas propostas, através de alternativas de múltipla escolha. Este objeto de aprendizagem contempla três gêneros textuais: tirinhas, charges e canções. Cada um desses gêneros é considerado uma fase. Dessa forma, a fase 1 apresenta tirinhas; a fase 2, charges e a fase 3, canções, respectivamente. Vale ressaltar que nenhum gênero é

superior ao outro, apenas essa ordem em que eles aparecem, indica a mudança de fase, por se ter passado para um gênero textual diferente do anterior.

O quiz digital *Leitura em Ação* foi criado tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), utilizando-o como etapas do jogo. Assim, a etapa 1 é a linguística; a etapa 2, a discursiva e a etapa 3, a prática social.

Convém novamente ressaltar que esse quiz digital não foi elaborado com o propósito de ensinar a Análise Crítica do Discurso nem de trabalhar o ensino da Gramática, mas sim com o propósito de utilizar o modelo de Fairclough(2001) como norteador para as interpretações de texto, partindo do linguístico, do discursivo até chegar à prática social de forma aplicável para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, numa perspectiva de linguagem como interação e aplicando também o imperativo na etapa linguística do jogo.

Na etapa 1, a linguística, são observados os elementos linguísticos, as escolhas lexicais, qual o sentido de determinado vocábulo no texto, etc. Na concepção de Fairclough (2001) de texto *como evento comunicativo*, ele privilegia a descrição do léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto. Vale ressaltar que nessa descrição não se trata do real sentido das palavras, ou seja, o sentido denotativo, nem as relações descritas em gramáticas tradicionais. Ele enfatiza as implicações ideológicas e o que denomina de relexicalização. Fairclough adota noções da linguística sistêmico-funcional (LSF) de Halliday (1978, 1989, 1994) como *multifuncionalidade* e *transitividade*. A linguagem é multifuncional porque realiza três tipos de significados simultaneamente. Halliday denomina esses significados de *metafuncionais da linguagem* como: significados *ideacionais*, significados *interpessoais* e significados *textuais*.

Os significados ideacionais são colocados como a representação da realidade de determinada maneira, de forma que se reflitam e se criem determinados conhecimentos e crenças; os significados interpessoais são estabelecidos pelas relações sociais e os significados textuais é a organização do texto de determinada maneira, dependendo em parte do canal oral e escrito. Assim, esses significados se encontram dentro do potencial semântico da seguinte maneira: os significados ideacionais são realizados principalmente pelo sistema de transitividade; os

significados interpessoais pelo sistema de modo verbal e os significados textuais pelos sistema de tema e rema.

Na etapa 2, a discursiva, são analisados os elementos discursivos, a interpretação, a intencionalidade, o que está implícito, etc. Fairclough (2001) aponta para a dialética, considerando o discurso moldado pela estrutura social e constitutivo dessa estrutura, contribuindo para constituição de normas, convenções, relações sociais, identidades e instituições. Fairclough (2001, p. 64) mostra-nos os efeitos constitutivos do discurso: o discurso contribui para a construção de identidades sociais ou posições de sujeito; o discurso constrói relações sociais; o discurso contribui para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças.

Vale ressaltar que, na etapa 2, o aluno pode observar também a coerência, a intertextualidade, a interdiscursividade, os recursos sociocognitivos utilizados por quem produz, distribui, interpreta o texto. Nesta etapa, a discursiva, a atividade interpretativa se faz mais presente, segundo Fairclough (2001).

Na etapa 3, a da prática social, Fairclough (2001) também defende o texto como prática social, ou seja, o texto é uma parte das práticas sociais e delas faz parte. Nesta etapa, o aluno precisa associar o que perpassa no texto com o que ele vivencia na sociedade, na escola, em casa, etc, ou seja, nas diversas relações comunicativas e sociais. Assim, o texto vai ser analisado não isoladamente, mas sim através das conexões com as práticas sociais, especialmente quanto à ideologia e à hegemonia.

Figura 2: Modelo Tridimensional de Fairclough (2001) usado para análise interpretativa linguístico-discursiva

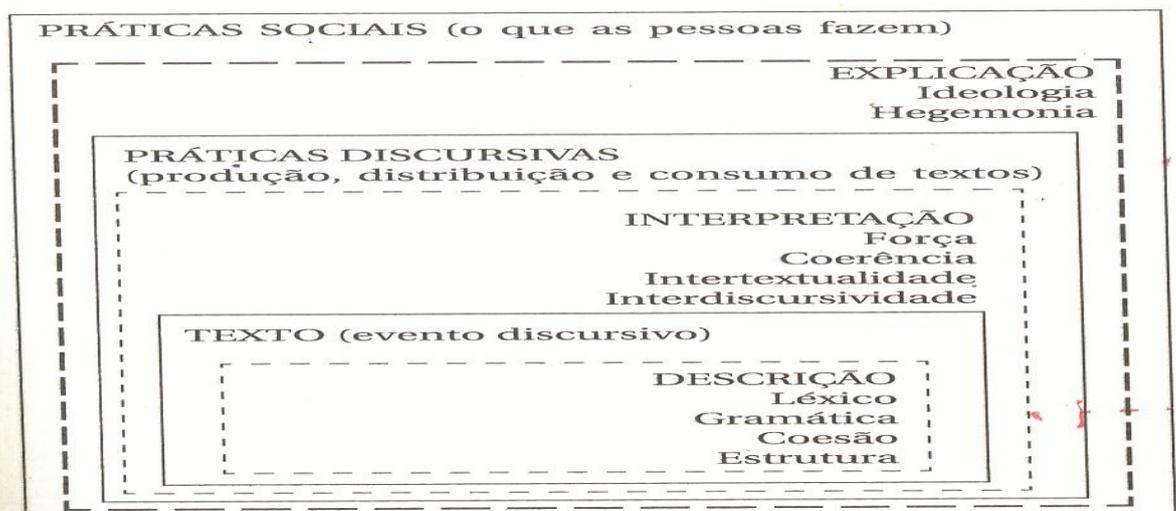


FIG. 5.1: REPRESENTAÇÃO DO MODELO TRIDIMENSIONAL DE FAIRCLOUGH

A análise das questões propostas partirá desta sequência: linguística - discursiva - prática social, visto que a série para a qual se propõe esse objeto de aprendizagem faz parte do ensino fundamental e, muitas vezes, o alunado não está preparado para fazer a inversão do processo de leitura em relação às fases linguística e discursiva. Assim, os textos são analisados desde a sua parte mais superficial até as partes mais internas, profundas que o constituem, chegando ao que ocorre fora dele, a partir da relação do leitor com o texto nas esferas sociais.

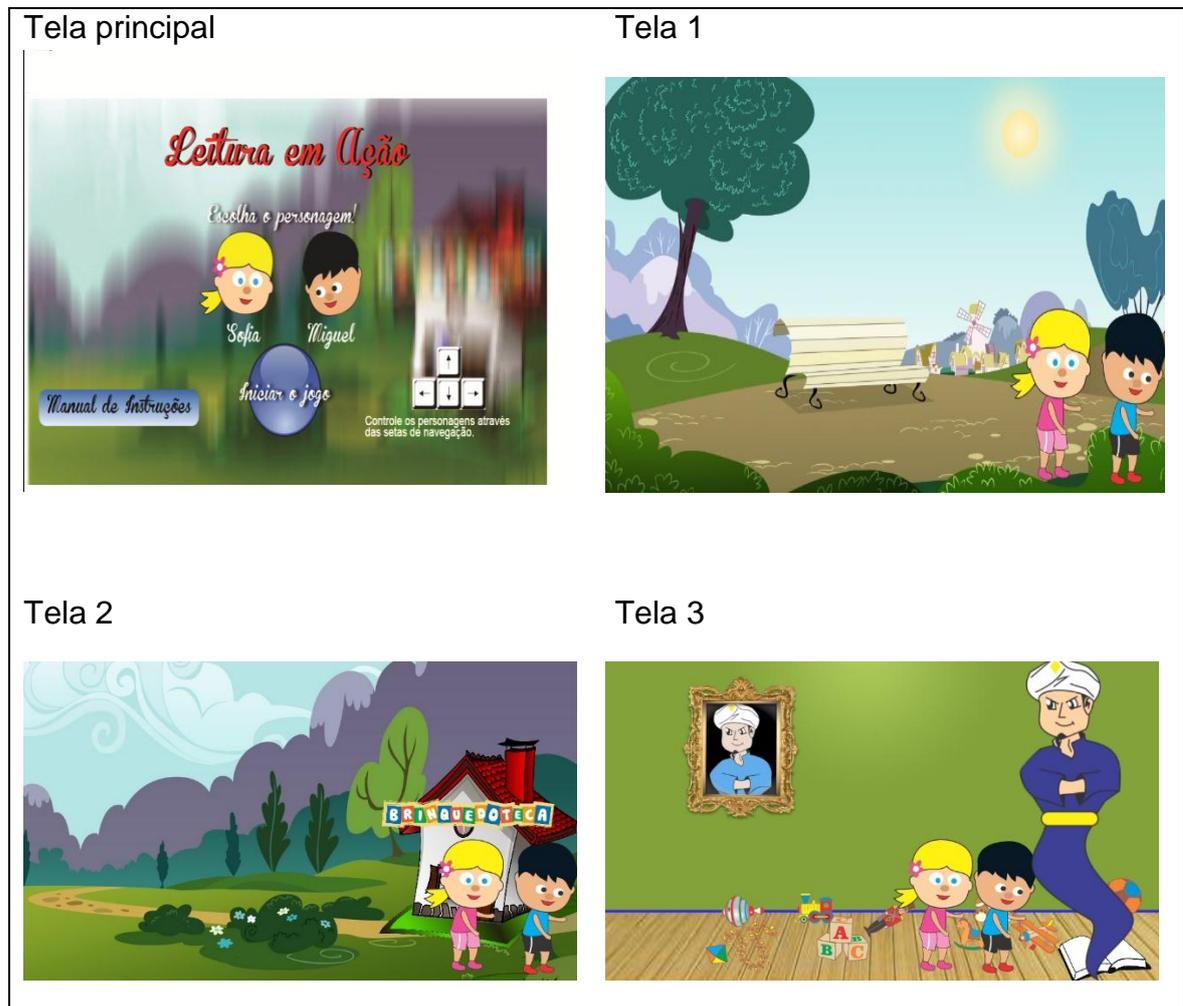
A programação do quiz digital Leitura em Ação foi realizada através da linguagem de programação *action script 2.0*, no Programa *Adobe flash*. Os requisitos do hardware são: *plug-in do flash* ou um *browser*.

Este jogo roda em computadores e em *tablets* que apresentem os sistemas operacionais *Linux, Windows*. Pode-se ter acesso ao quiz digital Leitura em Ação por meio de um CD Rom ou por um serviço de armazenamento cujo endereço é <https://www.dropbox.com/s/xkfkhslr6tiq9z3/Game.rar?oref=e>.

O quiz digital Leitura em Ação apresenta dois personagens: uma garota cujo nome é Sofia e um garoto cujo nome é Miguel. Eles fazem o papel do jogador. Assim, o jogador escolhe ser Miguel ou Sofia. Caso escolha Miguel, Miguel vem à frente de Sofia; caso escolha Sofia, Sofia vem à frente de Miguel. Mesmo assim, os dois se apresentam juntos nas telas do jogo, de acordo com a escolha do jogador.

Na tela 1, apresentam-se: o nome do jogo, logo acima; o nome e a imagem dos personagens que o jogador pode escolher ser durante o jogo mais abaixo, Miguel e Sofia, no centro da tela. Ao lado esquerdo da tela, encontra-se o manual de instruções para o jogador; ao lado direito da tela, apresentam-se imagens de setas e, embaixo delas, uma observação de “Controle os personagens através das setas de navegação”. Embaixo das imagens e dos nomes Miguel e Sofia, apresenta-se um botão de INICIAR O JOGO. Clica-se neste botão para que o jogo inicie.

Figura 3: Tela Principal, telas 1, 2 e 3 do quiz digital Leitura em Ação.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes.

Em seguida, aperta-se na seta para a direita e Miguel e Sofia começam a passear por um parque, isso ocorre na tela 1. Os personagens veem uma brinquedoteca e vão até lá, isso ocorre na tela 2. O jogador continua a apertar a seta que indica para a direita e Miguel e Sofia já passam a estar dentro da brinquedoteca. Na tela 3, o jogador também continua a apertar a seta que indica para a direita, para que os personagens andem. Os personagens avistam dentro da brinquedoteca um livro. Aproximam-se dele, o livro se abre e aparece um gênio. O gênio se apresenta como o gênio do livro e pede para que Miguel e Sofia façam três pedidos que ele os realizará.

Miguel e Sofia fazem os seguintes pedidos:

- 1º Pedido- Queremos entender a aplicação do imperativo no dia a dia.
- 2º Pedido-Queremos descobrir as relações que perpassam nos textos desde o linguístico, o discursivo até a prática social.

- 3º Pedido – Queremos nos tornar leitores-críticos competentes.

Miguel e Sofia são sugados para dentro do livro e começa a aventura repleta de perguntas feitas pelo gênio, para que Miguel e Sofia respondam, pois o jogo é um quiz digital.

Caso eles não respondam aos questionamentos de forma correta, eles são submetidos ao mesmo questionamento mais uma vez. As alternativas de múltipla escolha já se encontram em outra ordem, diferente da anterior, pois as respostas são embaralhadas, todas as vezes que a resposta for incorreta, até o jogador acertar. Convém ressaltar que não há tempo para que cada jogador responda a um determinado questionamento, visto que o objetivo deste quiz digital não é a quantidade de perguntas respondidas, mas como elas são respondidas e qual o desempenho da competência leitora é obtido pelo jogador.

Faz-se necessário observar que o jogador é avaliado até se não chegar ao final do jogo, uma vez que há a opção de finalizar a qualquer momento o quiz. Isso foi pensado, uma vez que algum(ns) alunos pode(m) não chegar ao final do quiz e ocorrer o término da aula. Mesmo assim, ele(s) obtém/obtem seu resultado, de acordo com o número de questões respondidas, pois a pontuação total feita pelo jogador é calculada de forma proporcional ao número de questões que ele respondeu e aos erros cometidos em cada etapa. Assim, é apresentado o resultado de quantas questões foram erradas em relação às etapas linguística, discursiva e prática social e uma classificação conceitual conforme o desempenho leitor do jogador. É importante frisar que os alunos são orientados a responder a maior quantidade possível de questões até que se chegue ao término da aula. A opção finalizar só deverá ser utilizada, se o jogador não respondeu às 18 questões propostas de acordo com a duração da aula.

Miguel e Sofia, as escolhas realizadas pelo jogador, andam juntos para responder aos questionamentos. Quando o jogador acerta, os personagens passam para uma nova etapa até se encerrar a fase em que eles estão, assim o jogador passa para uma nova fase.

Neste quiz digital, o participante não joga em dupla ou em grupo, mas sim individualmente, uma vez que se objetiva analisar a leitura crítica competente de cada aluno, a fim de que se possa contribuir para seu desenvolvimento leitor.

Miguel e Sofia adentram no livro e começam a conhecer os gêneros textuais: tirinhas, charges e canções, respectivamente, mas este não é o objetivo do jogo, já que os gêneros são os suportes aderentes ao conteúdo imperativo na concepção de

linguagem como interação, de acordo com Soares (2000) e conforme assevera Scherre (2007) quanto ao emprego do imperativo de poder expressar ordem, desejo, convite, súplica, pedido, instrução, etc.

O jogador faz o papel de Miguel ou de Sofia. Então, clica na primeira fase: tirinhas. Em cada fase há três etapas: etapa 1- linguística; etapa 2- discursiva; etapa 3- prática social, tendo como modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), já explicado anteriormente. Nessas etapas, tanto se apresentam questões, como respostas; cabe ao jogador escolher a melhor alternativa, para que possa passar para uma nova etapa e, sucessivamente, para uma nova fase.

Quando o jogador passa pelas 3 etapas da fase 1- tirinhas, essa fase então é concluída e ele passa para a fase 2- charges, na qual também se encontram as mesmas etapas da fase 1.

Terminadas as 3 etapas da fase 2, o jogador conclui essa fase e passa para a fase 3. Na fase 3, também se apresentam as etapas linguística, discursiva e prática social, assim como ocorre nas fases 1 e 2.

Em cada fase são apresentados dois textos para análise: duas tirinhas, duas charges e dois trechos de canção, respectivamente.

Em cada uma dessas fases, o aluno pode conquistar 300 pontos, caso responda às questões corretamente sem fazer novas tentativas. Como o quiz digital Leitura em Ação apresenta 3 fases e 3 etapas, o máximo de pontuação é 900 pontos.

Observa-se assim que, ao responder às perguntas sem novas tentativas e acertá-las diretamente, o jogador obtém na etapa linguística 50 pontos, na etapa discursiva 50 pontos e na etapa prática social também 50 pontos. Somando-se 150 pontos a cada texto analisado sem outras tentativas.

Como em cada fase há dois textos, o máximo de pontuação será 300 pontos por fase.

Figura 4: Resultados das questões respondidas pelo jogador, contemplando tanto a pontuação quanto à classificação em relação ao desenvolvimento leitor durante o quiz digital *Leitura em Ação*.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes.

Em caso de acerto, aparece **RESPOSTA CORRETA** e um botão **CONTINUAR** embaixo. Para cada resposta correta, o jogador obtém 50 pontos. Para dar encaminhamento a outra etapa ou a outra fase, o jogador deve clicar no botão **CONTINUAR**.

Em caso de erro, surge um botão cuja mensagem é **RESPOSTA ERRADA**. Abaixo, vem um botão **TENTAR NOVAMENTE**, o aluno deve clicar nesse botão para que ele seja ativado. Na etapa em que o jogador está e erra a resposta, a mesma pergunta aparece, entretanto cabe ao jogador reler todas as alternativas de múltipla escolha, pois elas são embaralhadas, para que o próximo jogador não memorize a ordem das respostas nem o próprio jogador descarte aquela opção sem ler. Nesse momento, faz-se necessário que o jogador use as estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, retorne ao texto, releia-o e escolha a resposta correta, a partir de novas estratégias encontradas pelo jogador ao reler.

O jogador, quando clica na alternativa que pensa estar adequada ao questionamento, obtém o resultado positivo ou negativo de sua resposta. A cada **TENTAR NOVAMENTE**, o jogador perde 15 pontos. Como há a possibilidade de tentar três vezes, visto que a cada pergunta se apresentam 4 respostas, sendo apenas uma a correta. Se o jogador utilizar 3 tentativas, conseguirá obter a resposta pela qual

ficou sem escolher, assim só conseguirá obter 5 pontos por etapa em que isso ocorrer. Dessa forma, a pontuação mínima será de 90 pontos, caso isso ocorra em todas as etapas de todas as fases.

O objetivo do jogo é que o gênio realize os desejos do jogador. O jogador, a depender de seus acertos e erros durante as respostas às perguntas propostas, conquista determinada pontuação e aparece um determinado conceito ao final do jogo. Vale ressaltar que é um jogo em que se procura desenvolver o hábito de leitura crítica competente no aluno, partindo do linguístico, do discursivo até a prática social e a percepção de que o imperativo pode ser aplicado de outra forma no cotidiano, além de indicar ordem ou de fazer pedido.

Assim, não só o jogador que obtiver pontuação máxima, mas também o que obtiver pontuação mínima se encontrarão em desenvolvimento como sujeito-leitor, embora com necessidades de acompanhamento diferentes no processo de leitura crítica.

O quadro 1 apresenta a pontuação e a classificação quanto ao desenvolvimento do leitor.

Quadro 1: Pontuações e classificações que podem ser obtidas pelo jogador do quiz digital Leitura em Ação.

<p>Entre 800 e 900 pontos – EXCELENTE</p> <p>Entre 600 e 790 pontos – MUITO BOM</p> <p>Entre 400 e 590 pontos – BOM</p> <p>Entre 200 e 390 pontos – REGULAR</p> <p>Entre 90 e 190 pontos – BAIXO DESENVOLVIMENTO LEITOR</p>
--

Autora: Marylin V. de Menezes.

As pontuações foram baseadas como se fossem valendo 10 numa prova.

Figura 5: Telas de resultados e conceitos que apresentam a quantidade de questões linguísticas, discursivas e de prática social erradas pelo aluno durante o jogo, de acordo com o número de questões respondidas.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes.

Como o modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva é o modelo tridimensional de Fairclough (2001), ao final do jogo aparece também o quantitativo de erros de cada etapa do jogo, ou seja, quanto o jogador errou nas etapas linguística, discursiva e prática social. Assim, o professor pode analisar de cada aluno o que precisa ser mais trabalhado, o que o discente sabe de forma mediana e o que precisa ser aprimorado no aprendizado do aluno. Em posse dessas informações, o professor pode procurar melhorar sua prática pedagógica, a fim de obter resultados ainda melhores de seus alunos quanto à leitura crítica competente.

Convém ressaltar que, se o jogador não conseguir chegar ao final do livro, durante o jogo, não quer dizer que não apresenta competência crítica leitora, mas que o leitor está ainda em desenvolvimento e precisam ser a ele oportunizadas outras propostas educacionais para sua evolução quanto à leitura crítica. De qualquer forma, o programa apresenta um resultado ao jogador, embora ele não chegue ao final, relacionando o quantitativo total das perguntas, 18 questões com o que foi respondido pelo discente.

FASE 1

TIRINHA 1, ETAPA 1 – LINGUÍSTICA

Figura 6: Tirinha 1 da análise linguística do quiz Leitura em Ação.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

No terceiro quadrinho, que outra palavra, dentre as citadas abaixo, poderia substituir TOMA!, sem que houvesse mudança de sentido?

- a) PEGA!
- b) BEBA!
- c) RECEBA!
- d) SEGURA!

Resposta Correta - C.

Nesta questão, o verbo tomar poderia indicar os sentidos de beber, segurar, pegar, entretanto, na tirinha 1, esses sentidos não podem ser aplicados, uma vez que mostra uma situação em que há um tiroteio e o sentido é o de receber uma bala de revólver. Assim, os itens A, B, D são considerados incorretos.

A leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados. Esse leitor parte do já sabido/conhecido, mas, superando esse limite, incorpora, de forma reflexiva, novos significados a seu universo de conhecimento para melhor entender a realidade em que vive, como coloca Brandão (1994).

Quanto ao modelo norteador da análise linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), ao analisar o evento comunicativo como texto, fica evidente quando o autor privilegiou a escolha do léxico, não no sentido denotativo apenas, mas em relação ao contexto inserido nesta etapa linguística. A partir deste modelo, foi utilizada na análise quanto ao emprego do vocabulário a criação de palavras ao contrastar as formas de lexicalização dos sentidos neste texto com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verifica-se a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização. Assim, a forma verbal TOMA!, aplicada no texto, apresenta um sentido diferente da aplicação em outros textos, apresenta o sentido de RECEBA!. Quanto à análise de transitividade proposta na análise linguística de Fairclough (2001) fica evidente o uso da voz ativa aplicada nesta tira. A palavra TOMA! Bang!Bang! propicia a intenção de demonstrar a partir da escolha do léxico, como a violência é demonstrada nos meios de comunicação.

TIRINHA 1, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 7: Tirinha 1 da análise discursiva do quiz Leitura em Ação

O humor da tirinha decorre

A televisão é um meio de diversão.

É mesmo! Eu me divirto bastante!

Ahã!

Toma!! Bang! Bang!

Que tipo de diversão é essa?

Discursiva

- da confirmação feita por Sofia sobre a televisão ser um veículo de diversão.
- da aceitação de Miguel e de Sofia quanto à televisão ser um veículo de massa transmissor de diversão.
- da contradição entre o que Miguel afirma sobre a televisão ser um veículo de diversão e o que é apresentado na TV para ele e para Sofia em seguida.
- da compreensão de Sofia sobre a televisão de ser somente um veículo de diversão.

Fonte: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

O humor da tirinha decorre:

- a) da confirmação feita por Miguel e Sofia sobre a televisão ser um veículo de diversão.

- b) da contradição entre o que Miguel afirma sobre a televisão ser um veículo de diversão e o que é apresentado na TV para ele e para Sofia em seguida.
- c) da aceitação de Miguel e de Sofia quanto à televisão ser um veículo de massa transmissor de diversão.
- d) da compreensão de Miguel sobre a real função da televisão de ser somente um veículo de divertimento.

Resposta Correta – **B**.

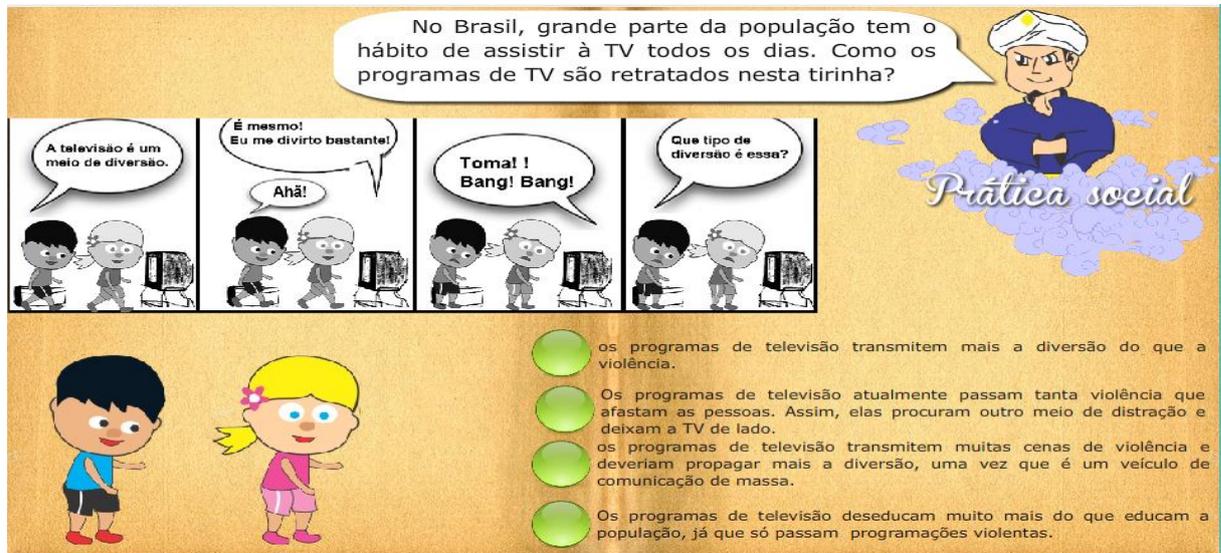
Miguel afirma que a televisão é um veículo de divertimento. Quando em seguida Sofia também confirma que a TV é um veículo de diversão, Miguel afirma: Ahã!; entretanto eles ouvem barulhos advindos da TV que indicam ações violentas, ou cenas violentas propagadas por programas televisivos. Os dois se assustam. Assim, há uma contradição quanto ao que Miguel afirma sobre a TV ser um veículo de divertimento e o que foi apresentado na TV logo depois, daí o humor da tira.

No item A, Miguel e Sofia não confirmam que a TV é um veículo de divertimento, pois percebeu que apresenta também violência. No item C, nem Miguel nem Sofia aceitam a TV como veículo transmissor de diversão, já que na TV são apresentadas cenas de violência também. No item D, Miguel não compreendeu que a real função da TV é ser somente um veículo de diversão, uma vez que pode também ser de orientação religiosa, política, econômica, etc., mas o que fica evidente na tirinha é que a TV está com a função de divulgar a violência.

Na dimensão de análise do texto como prática discursiva, de acordo com o modelo norteador dessa análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), observa-se que o emprego da coerência deriva de um conhecimento prévio – elementos sociocognitivos – que os leitores compartilham com o autor quanto aos significados ideacionais, interpessoais e textuais, o que favorece a interpretação na etapa discursiva. Quanto ao consumo do texto, em relação à coerência, deve-se considerar como os textos são interpretados e quanto do trabalho inferencial é requerido. Assim, o conhecimento prévio dos personagens de que a TV é um veículo de diversão é desconstruído nesta tirinha, uma vez que se infere que é um veículo que transmite também violência, devido ao que eles presenciam durante um programa de TV.

TIRINHA 1, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 8: Tirinha 1 da prática social do quiz Leitura em Ação.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

No Brasil, grande parte da população tem o hábito de assistir à TV todos os dias. Como os programas de TV são retratados nesta tirinha?

- Os programas de televisão atualmente passam tanta violência que afastam as pessoas. Assim, elas procuram outro meio de distração e deixam a TV de lado.
- Os programas de televisão transmitem mais entretenimento do que a cultura da violência.
- Os programas de televisão transmitem muitas cenas de violência e deveriam propagar mais os entretenimentos, uma vez que é um veículo de comunicação de massa.
- Os programas de televisão deseducam muito mais do que educam a população, já que só passam programações violentas.

Resposta Correta – C

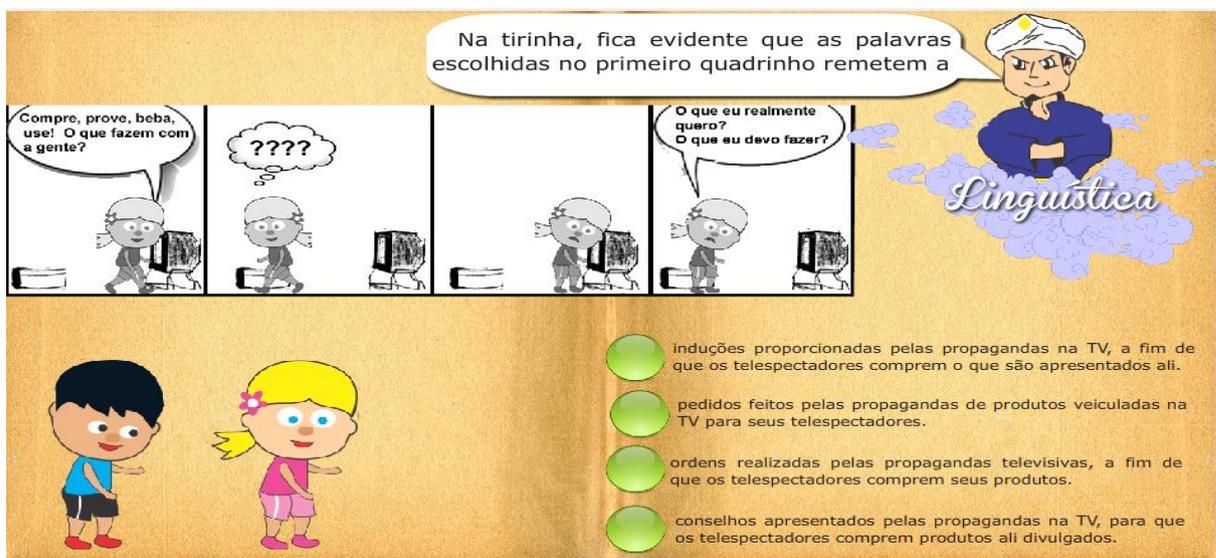
O item A está incorreto, visto que, mesmo passando cenas violentas, as pessoas não deixam de assistir aos programas de TV. O item B está incorreto porque na TV não é transmitido mais entretenimento do que a cultura da violência. O item D está incorreto, uma vez que na TV não só passam programações violentas.

Quanto ao texto como prática social, nesta análise, Fairclough(2001) procura relacionar os textos com as práticas sociais mais amplas das quais o texto é apenas uma parte. Ao se basear no modelo tridimensional de Fairclough(2001), enquanto modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, na tirinha 1, a representação da realidade

manifestada neste texto reflete uma das práticas sociais, o que, neste caso, serve para manter as estruturas e práticas vigentes. Assim, a TV, que é um meio de comunicação de massa, apesar de denunciar a crescente violência urbana, serve também para manter essa prática social, devido ao incentivo a práticas de violência, uma vez que também apresenta cenas de violência em filmes, novelas, etc., servindo como meio de divulgação da violência. Ao invés disso, a TV poderia apresentar programas que entretivessem a população, tornando o seu cotidiano mais aprazível.

TIRINHA 2, ETAPA 1 – LINGUÍSTICA

Figura 9: Tirinha 2 – A TV e o que os programas televisivos propagam.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

- Na tirinha, fica evidente que as palavras escolhidas no primeiro quadrinho remetem a
- pedidos feitos pelas propagandas de produtos veiculadas na TV para seus telespectadores.
 - ordens realizadas pelas propagandas televisivas, a fim de que os telespectadores comprem seus produtos.
 - conselhos apresentados pelas propagandas na TV, para que os telespectadores comprem produtos ali divulgados.
 - indicações proporcionadas pelas propagandas na TV, a fim de que os telespectadores comprem o que são apresentados ali.

Resposta Correta – **D**

Os itens A, B, C estão incorretos, visto que as propagandas de TV não pedem, não ordenam nem dão conselhos para que as pessoas possuam determinados produtos, mas elas procuram por diversos meios induzir a população a comprar o que elas apresentam.

A partir do modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), quanto à etapa linguística da tirinha 2, observa-se que o autor da tirinha privilegiou a descrição do léxico, não como se encontram as palavras em dicionários, mas numa determinada situação discursiva; Fairclough(2001) enfatiza as implicações ideológicas e o que ele chama de relexicalização nesta etapa linguística. Quanto aos verbos no imperativo, eles funcionam como induções realizadas pelas propagandas de TV para que o telespectador compre, prove, beba, use o que os representantes dos produtos desejam.

Quanto à coesão, mostra de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto. Assim, no primeiro quadrinho da tirinha, são colocadas tanto orações coordenadas quanto subordinadas. Vale ressaltar que a utilização das coordenadas é com os verbos no imperativo ao induzir, entretanto coordenar não indica uma ação de subordinação, é como se houvesse uma aceitação das induções ali colocadas. Mas, quando Sofia coloca sobre o que os programas de TV fazem com as pessoas, apresenta-se a oração subordinada, ou seja, implicitamente há a noção de que somos subordinados a aceitar as induções propostas pelos representantes ao divulgarem os produtos na TV.

TIRINHA 2, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 10: Tirinha 2 – A TV e o que os programas televisivos propagam.

Na tirinha abaixo, fica nítida a crítica de que a televisão é

Compre, prove, beba, use! O que fazem com a gente?

????

O que eu realmente quero?
O que eu devo fazer?

Discursiva

- um meio de comunicação de massa que não interfere no comportamento das pessoas.
- um meio de comunicação de massa que faz as pessoas refletirem sobre seus comportamentos.
- um meio de comunicação de massa que somente interfere no comportamento de pessoas que não têm tanto acesso à informação.
- um meio de comunicação de massa que interfere bastante no comportamento das pessoas.

Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

Na tirinha acima, fica nítida a crítica de que a televisão é

- a) um meio de comunicação de massa que não interfere no comportamento das pessoas.

- b) um meio de comunicação de massa que interfere bastante no comportamento das pessoas.
- c) um meio de comunicação de massa que faz as pessoas refletirem sobre seus comportamentos.
- d) um meio de comunicação de massa que somente interfere no comportamento de pessoas que não têm tanto acesso à informação.

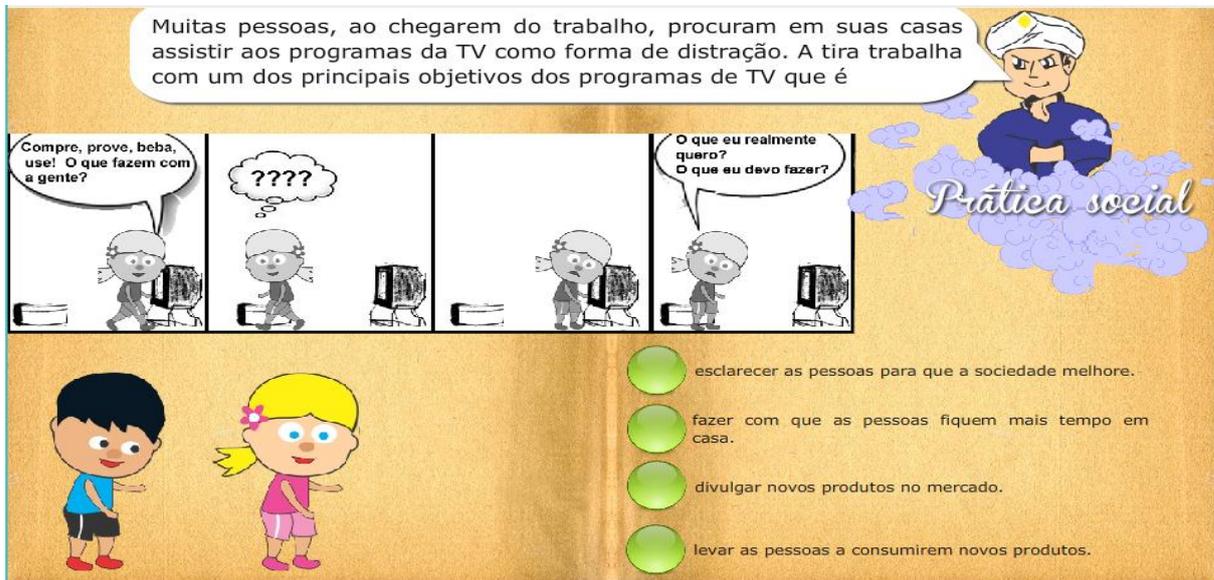
Resposta Correta – B.

Segundo o que perpassa na tirinha 2, a TV interfere bastante no comportamento das pessoas. Isso é confirmado tanto pelo que é colocado no primeiro quadrinho, quanto pelo que é colocado no último quadrinho. Assim, os itens A, C e D são incorretos. O item A é incorreto, já que nega a interferência da TV na vida das pessoas. O item C é incorreto, segundo o que está expresso na tirinha. Nela, as pessoas não refletem sobre seus comportamentos por meio de programas de TV, mas são induzidas por eles a fazerem algo. O item D também é incorreto, já que a TV interfere tanto no comportamento de pessoas que não têm tanto acesso à informação quanto no comportamento das que têm acesso à informação; pode ser em intensidades diferentes, mas interfere.

Tendo como modelo norteador da análise linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), na etapa discursiva fica evidente que o autor da tirinha 2 faz uma crítica de que a televisão é um meio de comunicação que manipula a população. Nesta dimensão, analisam-se as condições da prática discursiva, nas quais se precisam especificar as práticas sociais de produção e o consumo do texto ligado ao tipo de discurso que a amostra representa. Assim, observa-se que, na charge 2, fica evidente que quem produz as propagandas de produtos a partir dos discursos ali aplicados induzem a população a consumir seus produtos.

TIRINHA 2, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 11: Tirinha 2 – A TV e o que os programas televisivos propagam.



Autores: Marllon Douglas e Marylin V. de Menezes

Muitas pessoas, ao chegarem do trabalho, procuram em suas casas assistir aos programas da TV como forma de distração. A tira trabalha com um dos principais objetivos dos programas de TV que é

- levar as pessoas a consumirem novos produtos.
- esclarecer as pessoas para que a sociedade melhore.
- fazer com que as pessoas fiquem mais tempo em casa.
- divulgar novos produtos no mercado.

Resposta Correta – **A**.

Segundo o que é colocado na tirinha 2, a intenção do chargista foi de deixar claro como as pessoas são levadas a consumir novos produtos por meio da divulgação deles na TV. Assim, não há nesta tirinha como objetivo dos programas de TV o de esclarecer as pessoas, como é colocado no item B; não há a intenção de fazer as pessoas ficarem em casa, como é colocado no item C; também não há a intenção de divulgar novos produtos no mercado, já que não faz a divulgação de algum produto nela.

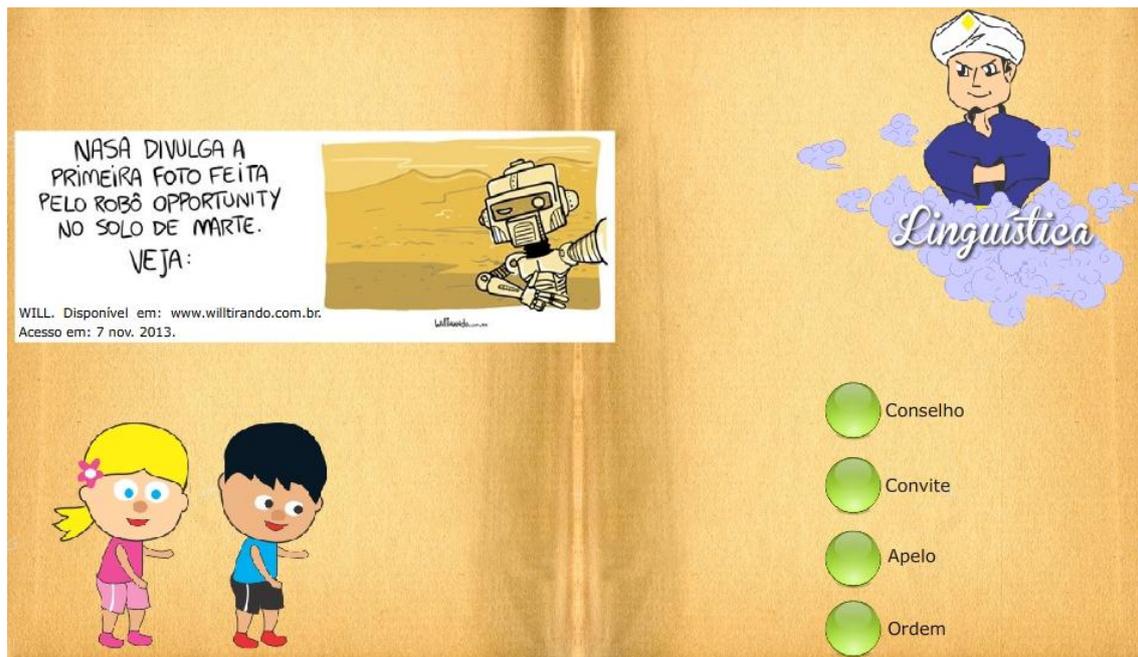
Levando em conta o modelo tridimensional de Fairclough (2001) como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, observa-se que, na tirinha 2, quanto à prática social, o autor dela trabalha com a ideologia de que os programas de TV levam as

pessoas a consumirem produtos. Essa ideologia dá suporte ao império hegemônico da necessidade que é socialmente criada de consumir determinados produtos, o que envolve por sua vez a ampla indústria de produtos e serviços promovidos na mídia constantemente.

FASE 2

CHARGE 1, ETAPA 1 - LINGUÍSTICA

Figura 12: Robô tirando uma *selfie*.



Fonte: www.willtirando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

Ao escolher a palavra **VEJA**, observa-se que nessa charge indica uma forma de atrair a atenção do leitor através de um(a)

- Conselho
- Convite
- Apelo
- Ordem

Resposta Correta – **B**.

O sentido empregado pela forma verbal **VEJA** no imperativo, nesta charge, indica um convite para que as pessoas observem uma *selfie* feita pelo robô Opportunity. Assim, o item A está incorreto, pois não houve um aconselhamento. O item C está incorreto, pois não houve um apelo às pessoas. O item D está incorreto, pois não houve uma ordem para que as pessoas olhassem para o que estava ocorrendo.

Segundo Scherre (2007), uma das nuances semânticas empregadas pelo imperativo é indicar um convite, o que ocorre na charge 1. Observa-se que esse uso também é colocado ainda que superficialmente por determinados gramáticos, mas se deve ampliar as nuances semânticas do imperativo de forma que se associe a teoria à prática discursiva cada vez mais.

A partir do modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), quanto à etapa linguística da charge 1, observa-se que o autor enfatiza as implicações ideológicas nesta etapa linguística durante a escolha do léxico, uma vez que determina padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições. Observa-se que o que é proposto, a partir da forma verbal no imperativo VEJA! faz com que haja um grau de afinidade, visto que a implicação ideológica perpassada é a de que as pessoas usam tanto as selfies que até um computador em Marte está reproduzindo um comportamento humano.

A escolha do VEJA! não foi aleatória, houve uma intencionalidade, pois até na hora de se tirar *selfies* com outras pessoas, o VEJA! é utilizado, nada foi colocado aí por acaso, estabelece assim relações sociais a partir dos significados interpessoais.

CHARGE 1, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 13: Robô tirando uma *selfie*.

NASA DIVULGA A PRIMEIRA FOTO FEITA PELO ROBÔ OPPORTUNITY NO SOLO DE MARTE.
VEJA:

WILL. Disponível em: www.willtirando.com.br.
Acesso em: 7 nov. 2013.

Discursiva

- gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- vulgarização das descobertas espaciais.
- circulação digital excessiva de autorretratos.
- exploração indiscriminada de outros planetas.

Fonte: www.willtirando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

(QUESTÃO 99 ENEM 2014, CADERNO AMARELO, Adaptada)³ Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrissou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao (à)

- a) gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- b) exploração indiscriminada de outros planetas.
- c) circulação digital excessiva de autorretratos.
- d) vulgarização das descobertas espaciais.

Resposta Correta – C (Gabarito oficial do ENEM)

Os demais itens estão incorretos, uma vez que a charge não está criticando o gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas, pois não há referência alguma quanto à NASA e aos investimentos econômicos. Logo, o item A está incorreto. Também não se colocada nada a respeito de explorações indiscriminadas de outros planetas, por isso o item B está incorreto. Quanto à vulgarização das descobertas espaciais, isso também não é colocado na tira, portanto não pode ser o item D.

O que se coloca é uma crítica à circulação digital excessiva de autorretratos, uma vez que até um robô da NASA no solo de Marte está fazendo isso, uma ação realizada bastante pelos seres humanos e que está se tornando excessiva.

Quanto ao modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), observa-se que, nesta questão do Enem, na etapa discursiva, é necessário analisar quem escreve para quem, em quais circunstâncias, por quê. Dessa forma, fica evidente que o chargista escreve para a população em geral, ao observar o comportamento das pessoas quanto ao uso de *selfies* na atualidade, o que passou a ser tão constante e, em muitos casos, inconveniente, que ele procura proporcionar às pessoas uma reflexão sobre a circulação excessiva de autorretratos.

³ Esta questão foi colocada como adaptada, uma vez que no ENEM se apresentam cinco itens, enquanto neste Quiz há somente quatro itens de resposta.

CHARGE 1, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 14: Robô tirando uma *selfie*.



Fonte: www.willtirando.com.br. Acesso em: 7 nov. 2013.

A *selfie* faz parte do nosso cotidiano. Nesta charge, um robô tira um autorretrato estando no solo de Marte. O chargista procura demonstrar com isso que as pessoas

- a) deixam de aproveitar o momento vivido com os outros e se isolam para tirar uma foto só sua como forma de se autopromover.
- b) dão maior importância a uma foto como registro do momento vivido do que o que foi ali apresentado, experimentado ou descoberto, a fim de que os outros saibam o que elas fizeram.
- c) se preocupam com os outros que não tiveram a mesma oportunidade e procuram tirar foto apenas como meio de serem solidárias para com as demais.
- d) aproveitam em todos os aspectos o momento vivido, sempre registrando tudo, a fim de que fique guardado para ser lembrado no futuro.

Resposta Correta – **B**.

As pessoas deixam de aproveitar o momento que está sendo vivenciado e procuram tirar fotos, muitas vezes deixando de aproveitá-lo como deveriam. Um exemplo básico é o que ocorre em shows, as pessoas ao invés de curtirem a música, o artista, a apresentação, tudo o que está ao seu redor; param, chamam amigos e tiram a foto, sem notar que a música acabou, que incomodou outras pessoas, pois ficou na frente delas, etc. Elas se preocupam mais com o registro do momento do que com o que foi experimentado.

Na charge acima, enquanto o garoto utiliza **OLHA**, a mãe usa **SOLTA** para se expressar. A escolha dessas palavras sugere que

- a) o menino dá uma ordem à mãe dele e ela lhe devolve outra ordem.
- b) o menino suplica a atenção da mãe para mostrar o que encontrou, enquanto ela o ordena para que solte.
- c) o menino está admirado com o que achou e sua mãe o ordena a largar.
- d) o menino convida a mãe a olhar o que encontrou e ela o aconselha a soltar.

Resposta Correta – C

O menino não sabe o que é uma bala perdida, mostra ficar admirado com o que achou e procura chamar a atenção da mãe.

O item A está incorreto, pois o menino não ordena a mãe para que olhe para o que ele encontrou. O item B está incorreto, pois o menino não suplica pela atenção da mãe ao tentar mostrar o que achou na calçada. O item D está incorreto, pois o menino não convida a mãe para olhar o que ele encontrou.

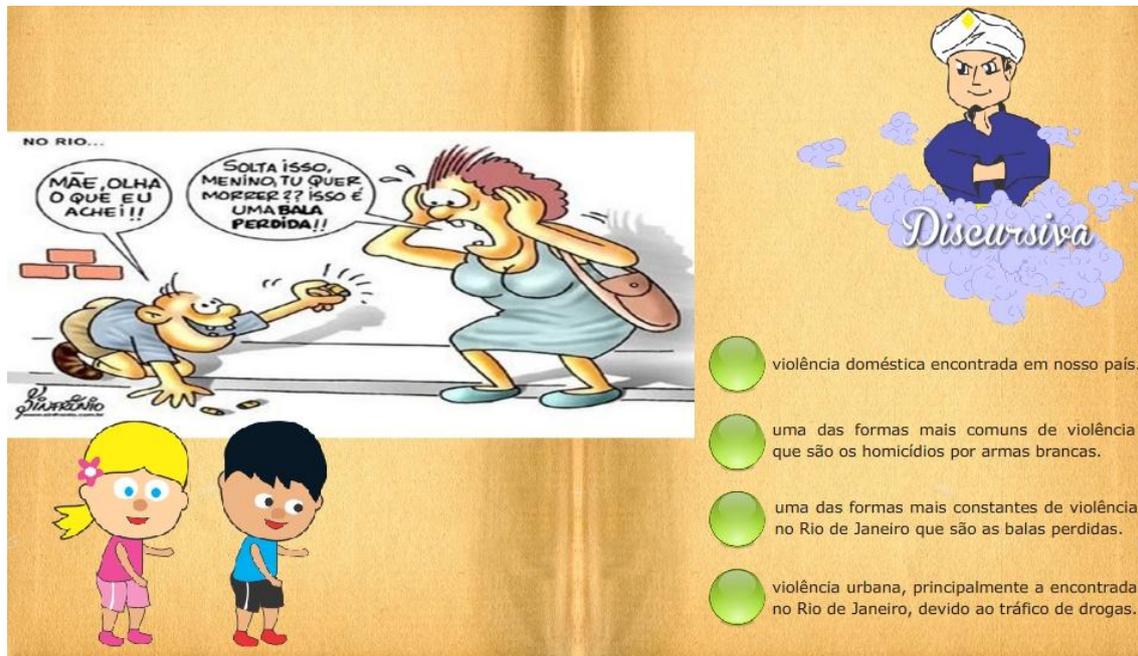
Quanto à sequência linguística, ela produz uma reação no receptor, que pode ou não ser aquela que se esperava ou pretendia. Na charge 1, observa-se isso; enquanto o menino fica admirado com o que achou e chama a atenção da mãe, a mãe não reage como o menino esperava; ela fica assustada, mas não admirada e feliz com a situação. Como Soares(2000) coloca que a leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, suas relações com o mundo e os outros, observa-se que a leitura feita pelo filho é diferente da leitura feita pela mãe em relação ao fato ocorrido na charge. Os conhecimentos prévios da mãe a fazem dizer ao filho para que ele solte o que encontrou, visto que é uma bala perdida, enquanto o menino apresenta ainda não ter conhecimento, pela reação que demonstra.

A partir do modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), quanto à etapa linguística da charge 2, observa-se a presença da metáfora ao utilizar bala perdida como referência à violência urbana. Segundo esse modelo, verifica-se então que fatores (cultural, ideológico, histórico etc.) determinam a escolha dessa metáfora. Deve-se verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática. Assim, fica evidente que hoje já se tornou comum ouvir falar de bala perdida, sem se pensar tanto na gravidade do problema de violência no país, é como se houvesse uma naturalização do fato, o que não nos proporciona a reflexão sobre o problema existente. Mesmo a mãe do menino pedindo para que ele solte o que encontrou, ela não tem noção do

que está por trás de toda violência expressa por meio da expressão bala perdida que ela pronuncia.

CHARGE 2, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 16: Violência no Rio de Janeiro.



Fonte: <http://juntoemisturado.com.br/category/tirinhas/>

O chargista teve como objetivo fazer uma crítica à/a

- a) violência doméstica encontrada em nosso país.
- b) uma das formas mais comuns de violência que são os homicídios por armas brancas.
- c) uma das formas mais constantes de violência no Rio de Janeiro que são as balas perdidas.
- d) violência urbana, principalmente a encontrada no Rio de Janeiro, devido ao tráfico de drogas.

Resposta Correta – C

O item A está incorreto, visto que o chargista não faz crítica à violência dentro de casa. O item B está incorreto, uma vez que a charge não menciona homicídios (crimes em que uma pessoa mata outra(s)), nem faz referência a armas brancas: facas, facões, punhais. O item D, apesar de a charge fazer referência à violência ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, não dá ênfase ao tráfico de drogas. Muitas vezes, policiais atiram e as balas perdidas atingem pessoas que passam pelas ruas; bandidos roubando bancos tentam atingir os policiais e as balas

perdidas atingem quem está por perto, etc., não é só em relação às situações que envolvem o tráfico de drogas.

Tendo como modelo norteador de análise linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough, observa-se que nesta etapa foi analisada de que forma houve o consumo do texto, a partir da coerência. Assim, observa-se como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido. Infere-se que para o menino que não apresenta conhecimento prévio sobre o que encontra, ele fica feliz, pois não tem noção do que está em sua mão; entretanto para a mãe que tem conhecimento prévio do que é uma bala perdida, ela demonstra desespero. A partir da charge que apresenta uma bala perdida encontrada numa calçada de uma rua do Rio de Janeiro, infere-se que a violência urbana está extrema naquele estado.

O chargista também contribui para denunciar uma das formas de violência mais evidentes no Rio de Janeiro, as balas perdidas.

CHARGE 2, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 17: Violência no Rio de Janeiro.



de ser atingida por balas perdidas quando estiver somente na rua.

de ser atingida por balas perdidas em qualquer lugar e a qualquer hora.

de ser atingida por balas perdidas quando estiver passando por uma favela.

de ser atingida por balas perdidas quando presenciar alguma briga.

Fonte: <http://juntoemisturado.com.br/catergory/tirinhas/>

A expressão **SOLTA isso, menino, tu quer morrer?**, utilizada pela mãe do menino, retrata uma das preocupações da população carioca na atualidade que é a

- de ser atingida por balas perdidas quando estiver somente na rua.
- de ser atingida por balas perdidas em qualquer lugar e a qualquer hora.

- c) de ser atingida por balas perdidas quando estiver passando por uma favela.
- d) de ser atingida por balas perdidas quando presenciar alguma briga.

Resposta Correta – **B**

Uma das maiores preocupações da população carioca na atualidade é com as balas perdidas durante os tiroteios. Essas balas perdidas já atingiram crianças que iam à escola, pessoas que iam trabalhar, pessoas na cama dormindo, etc. e em muitos casos pessoas vieram a falecer. Assim, a preocupação da população carioca é de ser atingida por balas perdidas em qualquer lugar e a qualquer hora.

Os itens A, C e D estão incorretos, visto que essa preocupação da população carioca quanto a balas perdidas não ocorre somente quando as pessoas estão na rua, passam por uma favela ou presenciam uma briga.

Tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo de Fairclough (2001), quanto à prática social relacionada à charge 2 contribui para naturalizar o ato de encontrar uma bala perdida. Uma bala perdida é encontrada em plena calçada de uma rua e, mesmo com a aflição demonstrada pela mãe ao ver seu filho admirar o que encontrou, observa-se que já se tornou algo natural, pois se fala o tempo todo de balas perdidas na TV. A mãe se assustou porque o filho pegou uma bala perdida, mas não se indignou pelo fato de haver uma bala perdida ali. Essa naturalização serve também para silenciar a existência de outras realidades, como, por exemplo, o descaso do governo para com a segurança pública em nosso país e o crescente aumento da violência não só no Rio, mas em todo o país.

FASE 3

CANÇÃO 1, ETAPA 1 – LINGUÍSTICA

Figura 18: Trecho da canção Show das Poderosas.



Fonte: <http://letras.mus.br/mc-anitta/show-das-poderosas/> Acessado em 2 de jun. de 2015.

Ao trocar o **PREPARA**, no início da canção, não haverá mudança de sentido, se for empregada a palavra:

- a) Organize.
- b) Arranje.
- c) Aguarde.
- d) Arrume.

Resposta Correta – C.

Na canção 1, o **PREPARA** só pode ser empregado no sentido de aguardar, esperar. Aprendemos que sinônimos são vocábulos que apresentam o mesmo sentido de outros, entretanto sabemos que preparar uma festa é organizar; preparar uma melodia para a letra de uma canção é arranjar; alguém preparar uma roupa para ir a uma festa é arrumar ou se preparar pode ser se arrumar, entretanto o contexto é que vai nos dizer qual a forma adequada de empregar determinado vocábulo no texto. Dessa forma, os itens A, B, D estão incorretos, visto que, no contexto da canção, os vocábulos que os determinam não se encaixam quanto ao sentido esperado.

Segundo Brandão (1994), a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político e ao promover a interação entre indivíduos, observa-se que o emprego de **PREPARA**, *que agora é a hora do show das poderosas*, nesta música, não é compreendido

somente como leitura da palavra, das expressões, mas como leitura de mundo, uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e de nele atuar como cidadãos. Assim, as poderosas têm o direito de cidadania, de atuar no mundo e de serem respeitadas. O PREPARA no modo imperativo foi utilizado com o sentido de aguarde, espere, que elas vão se manifestar do modo que quiserem, pois é um direito delas.

A partir do modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough(2001), quanto à etapa linguística da canção 1, observa-se que o autor enfatiza as implicações ideológicas nesta etapa linguística durante a escolha do léxico pela coesão ao mostrar de que forma as orações coordenadas estão relacionadas no texto. Em PREPARA, que agora é o show das poderosas, há a coordenação entre as orações, uma vez que o PREPARA é uma oração coordenada assindética e que agora é o show das poderosas é uma oração coordenada sindética explicativa. Observa-se neste modelo de Fairclough que, ao se analisar o emprego das orações coordenadas, não há a intenção de mostrar superioridade das mulheres poderosas em relação às demais, mas de serem respeitadas. Se houvesse a intenção de indicar superioridade, poderia se empregar as orações subordinadas, que apresentam essa ideia de subordinação, mas neste contexto as poderosas também não passam a ideia de quererem a submissão nem delas nem das outras mulheres. As poderosas querem o direito de se manifestar.

CANÇÃO 1, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 19: Trecho da canção Show das Poderosas.

Prepara, que agora é a hora
Do show das poderosas
Que descem, rebolam
Afrontam as fogosas
Só as que incomodam
Expulsam as invejosas
Que ficam de cara quando toca

Discursiva

- que o poder delas está na beleza que apresentam diante das outras.
- que o poder delas está nas atitudes expressas por elas que causam incômodo e inveja as que não são assim.
- que o poder delas está em afrontar as outras com o comportamento vulgar.
- que o poder delas está na ameaça que fazem às outras mulheres por serem fortes fisicamente.

Em O show das Poderosas, as mulheres que formam esse “exército feminino” demonstram

- a) que o poder delas está na beleza que apresentam diante das outras.
- b) que o poder delas está nas atitudes expressas por elas que causam incômodo e inveja às que não são assim.
- c) que o poder delas está em afrontar as outras com o comportamento vulgar.
- d) que o poder delas está na ameaça que fazem as outras mulheres por serem fortes fisicamente.

Resposta Correta – **B**

No trecho da canção 1, colocado acima, fica nítido que o poder das mulheres que são ditas como poderosas está nas atitudes delas e que incomodam as outras.

O item A está incorreto, pois a ênfase nesse trecho não é quanto à beleza das mulheres. O item C está incorreto, pois as poderosas afrontam até as fogosas, logo a intenção delas não é passar o comportamento vulgar. O item D está incorreto, pois não menciona nada quanto a essas mulheres serem fortes.

Ao ter como modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough, nesta etapa discursiva da canção 1, a análise aborda a coerência, como os textos são interpretados e quanto do trabalho inferencial é requerido. Esta etapa de análise está mais próxima de uma atividade interpretativa do que a etapa linguística.

Assim, infere-se que, nesta canção, as mulheres poderosas retratadas na música procuram demonstrar poder a partir de seu comportamento, através de suas atitudes ao dançar, o que incomoda as que não apresentam esse tipo de comportamento. Percebe-se que, na canção 1, procura-se passar a ideia de que a mulher não deve ser discriminada, que elas podem descer dançando, rebolar, até incomodar, mas não precisa haver preconceito em relação a esse tipo de comportamento. É como se fosse uma autoafirmação dessas mulheres.

CANÇÃO 1, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 20: Trecho do texto do Dia Internacional da Mulher.

Em 8 de março se celebra o Dia Internacional da Mulher. Marco histórico de 1917, que teve origem com as justas manifestações russas por melhores condições de vida e trabalho, a data foi, ao longo do tempo, abarcando outras necessidades femininas, como o direito ao voto e à liberdade de expressão.

<http://arqrio.org/formacao/detalhes/43/dia-internacional-da-mulher-se-chegou-a-liberdade>

Prática social

- a) a mulher alcançou totalmente sua liberdade, visto que se expressa da forma que quiser, sem ser discriminada por ninguém.
- b) a mulher é analisada por sensualidade estética exigida socialmente, pelo corpo saudável, mas principalmente bonito e bem torneado, divergindo dos preceitos defendidos em 8 de março de 1917.
- c) a mulher ocupa lugares de destaque na sociedade, uma vez que exerce cargos que são também ocupados por homens e recebem os mesmos salários.
- d) a mulher conseguiu ser respeitada tanto quanto o homem em nossa sociedade, porque exerce seus direitos e cumpre suas obrigações baseando-se nas lutas das russas em 8 de março de 1917.

Fonte: <http://arqrio.org/formacao/detalhes/43/dia-internacional-da-mulher-se-chegou-a-liberdade>. Acessado em 2 de jun. de 2015.

Ao relacionar a liberdade de expressão utilizada na música Show das Poderosas e a imagem da mulher muito utilizada na mídia por meio de propagandas de cerveja, de carros, etc. com o texto sobre o Dia Internacional da Mulher, nota-se que

- a) a mulher alcançou totalmente sua liberdade, visto que se expressa da forma que quiser, sem ser discriminada por ninguém.
- b) a mulher é analisada por sensualidade estética exigida socialmente, pelo corpo saudável, mas principalmente bonito e bem torneado, divergindo dos preceitos defendidos em 8 de março de 1917.
- c) a mulher ocupa lugares de destaque na sociedade, uma vez que exerce cargos que são também ocupados por homens e recebem os mesmos salários.
- d) a mulher conseguiu ser respeitada tanto quanto o homem em nossa sociedade, porque exerce seus direitos e cumpre suas obrigações baseando-se nas lutas das russas em 8 de março de 1917.

Resposta Correta – **B**.

Ao analisar o texto da canção 1 com o texto sobre o Dia Internacional da Mulher, observa-se que a mulher na atualidade é analisada muito mais esteticamente do que pelos preceitos defendidos em 8 de março de 1917.

O item A é incorreto, visto que a mulher não alcançou totalmente a sua liberdade e, muitas vezes, é discriminada ao expor seus pensamentos. O item C é incorreto, uma vez que, apesar de as mulheres ocuparem alguns cargos, antigamente ocupados só por homens, muitas delas recebem salários inferiores aos deles. O item D é incorreto, já que as mulheres não são respeitadas em nossa sociedade tanto quanto os homens, nem exercem os mesmos direitos que eles.

Tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo de Fairclough (2001), nesta etapa da prática social pode-se perceber que a proposta de Fairclough é que se examinem conexões do texto com as práticas sociais especialmente quanto à ideologia e à hegemonia. Observa-se que a ideologia é vista na ACD como forma de conceber a realidade que contribui para beneficiar certo(s) grupo(s) em detrimento de outro.

Assim, a ideologia perpassada na canção 1 é que as mulheres poderosas procuram demonstrar poder através de suas atitudes ousadas, de forma que se beneficiem com isso. É uma forma de buscarem a aceitação, mesmo que não seja geral, pois há sempre quem as critique.

FASE 3

CANÇÃO 2, ETAPA 1 – LINGUÍSTICA

Figura 21: Trecho da música Amor I love you.

Amor I Love You
Marisa Monte
Compositor: Marisa Monte / Carlinhos Brown

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu pensar em você.
Isso me acalma
Me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

<http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html>

Linguística

- uma instrução que alguém dá a quem ama.
- uma solicitação de alguém para seu amor.
- uma súplica de alguém para quem ama.
- uma ordem de alguém a quem ama.

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html> Acessado em 3 de jun.2015.

O uso de **DEIXA** eu dizer que te amo e **DEIXA** eu pensar em você foi empregado para indicar

- a) uma instrução que alguém dá a quem ama.
- b) uma solicitação de alguém para seu amor.
- c) uma súplica de alguém para quem ama.
- d) uma ordem de alguém a quem ama.

Resposta Correta – C

A forma verbal **DEIXA**, na canção 1, não indica uma instrução, nem uma solicitação, muito menos uma ordem, mas sim uma súplica. Assim, os itens A, B e D são incorretos.

Na canção 1, encontra-se uma súplica que é um pedido feito com insistência, submissão. Baseando-se na escolha lexical, conforme assevera Scherre (2007), em suas pesquisas com outros autores e em outros escritores, no artigo Reflexões sobre o imperativo em Português, em que a forma verbal **DEIXA** no imperativo pode expressar ordem, desejo, súplica, dentre outras nuances semânticas.

Tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo de Fairclough (2001), quanto à análise linguística da canção 2, a análise linguística é apresentada a partir da coesão em que mostra de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto. Observa-se que, em Deixa eu dizer que te amo, deixa eu pensar em você, as orações são subordinadas, sendo a primeira (dizer que te amo) desenvolvida, enquanto (deixa eu pensar em você) é uma subordinada reduzida, entretanto a intencionalidade do emprego dessas orações é demonstrar a submissão do eu-lírico na canção. E quanto ao vocabulário nesta fase linguística também se apresenta a escolha do **DEIXA** como foco de luta pelo amor da outra pessoa.

CANÇÃO 2, ETAPA 2 – DISCURSIVA

Figura 22: Trecho da música Amor I love you.

Amor I Love You
Marisa Monte
Compositor: Marisa Monte / Carlinhos Brown

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu pensar em você.
Isso me acalma
Me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

<http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html>

de que se deve amar mais o outro do que a si mesmo.

de que se deve dizer o quanto se ama o outro antes que ele morra.

de que uma das formas de se viver melhor é amando.

de que uma das formas de se viver melhor é se amar.

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html> Acessado em 3 de jun.2015.

Nesse trecho da música, o autor quer passar a ideia:

- de que se deve amar mais o outro do que a si mesmo.
- de que se deve dizer o quanto se ama o outro antes que ele morra.
- de que uma das formas de se viver melhor é amando.
- de que uma das formas de se viver melhor é se amar.

Resposta Correta – C

O item A está incorreto, visto que não passa a ideia de que se deva amar mais o outro do que a si mesmo. O item B está incorreto, uma vez que também neste trecho da canção não se refere a nada de dizer ao outro o quanto se ama antes que ele morra. O item D está incorreto porque o eu-lírico suplica o amor de alguém, não coloca que uma das formas de se viver melhor é se amar. Na letra C, fica nítido que deixa o eu-lírico mais calmo, acolhe a sua alma e o ajuda a viver é o amor de alguém. Assim, uma das formas de se viver melhor é amando.

Tendo como modelo norteador da análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2011), nesta etapa discursiva da canção 2 se observa quais as audiências são antecipadas pelo produtor. Assim, percebe-se que a intencionalidade do produtor é que tenha o maior alcance possível de pessoas ouvintes a partir da distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é

transformada. A canção Amor I Love You além de ser tocada nas emissoras de rádio, foi também tema de cenas da novela Laços de Família. Então, foi bastante propaganda a mensagem passada na música. Assim, o eu-lírico suplica pelo amor de alguém e afirma que o amor que sente o ajuda a viver. É como se houvesse a anulação do eu em prol de o amor ser correspondido.

CANÇÃO 2, ETAPA 3 – PRÁTICA SOCIAL

Figura 23: Trecho da música Amor I love you.

Amor I Love You
Marisa Monte
Compositor: Marisa Monte / Carlinhos Brown

Deixa eu dizer que te amo
Deixa eu pensar em você.
Isso me acalma
Me acolhe a alma
Isso me ajuda a viver

<http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html>

Prática social

- espera-se que no desenvolver do enredo das novelas, assim como se espera na vida real o amor seja correspondido.
- espera-se que as pessoas sejam felizes independentemente do que façam para conseguir isso.
- espera-se que, assim como nas novelas, as pessoas vivam ilusões amorosas na vida real.
- espera-se que o amor supere a razão tanto na ficção quanto na realidade.

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/marisa-monte/amor-i-love-you.html> Acessado em 3 de jun.2015.

Em nosso cotidiano, as pessoas assistem muito às novelas. A canção Amor I love you foi trabalhada na novela Laços de Família como fundo musical para as cenas de um casal apaixonado, uma vez que um dos temas que envolve o enredo das novelas é o amor. Com isso,

- a) espera-se que no desenvolver do enredo das novelas, assim como se espera na vida real o amor seja correspondido.
- b) espera-se que as pessoas sejam felizes independentemente do que façam para conseguir isso.
- c) espera-se que, assim como nas novelas, as pessoas vivam ilusões amorosas na vida real.
- d) espera-se que o amor supere a razão tanto na ficção quanto na realidade.

Resposta Correta – A.

O item A é o correto, visto que tanto nas novelas quanto na vida real as pessoas desejam **ser** correspondidas quando estão amando.

O item B é incorreto, já que não se coloca, na canção 2, que as pessoas são felizes independentemente do que elas façam. O item C é incorreto, uma vez que as pessoas na vida real nem as personagens nas novelas desejam viver ilusões amorosas. O item D é incorreto porque nem na ficção nem na vida real o amor deve superar a razão, as pessoas precisam procurar o equilíbrio entre os sentimentos e a razão.

Ao ter como modelo norteador da análise linguístico-discursiva, o modelo de Fairclough (2001), na canção 2, na etapa prática social, o “trabalho ideológico” (expressão usada por Fairclough & Wodak, 1997) do texto está na forma de perceber e interpretar a “realidade”: contribui para a naturalização da percepção de que todas as pessoas esperam que na vida real como nas novelas o amor seja correspondido.

Ao criar essa representação da “realidade”, o texto a constrói como natural a pessoa amar e ser correspondida e essa naturalização reduz a possibilidade de que as pessoas se deem conta de que o texto também serve para silenciar a existência de outras realidades. Assim, nem sempre o amor é correspondido nas relações amorosas nas novelas nem na vida real, muitas pessoas também não querem se envolver com outras de forma que sejam correspondidas da mesma maneira que amam; há outras realidades além da que se propõe.

As canções e as novelas condicionam os comportamentos das pessoas. Observa-se que, nesta canção, o eu-lírico suplica pelo amor de alguém, demonstrando assim a submissão perpassada para a população como se fosse algo necessário nas relações amorosas.

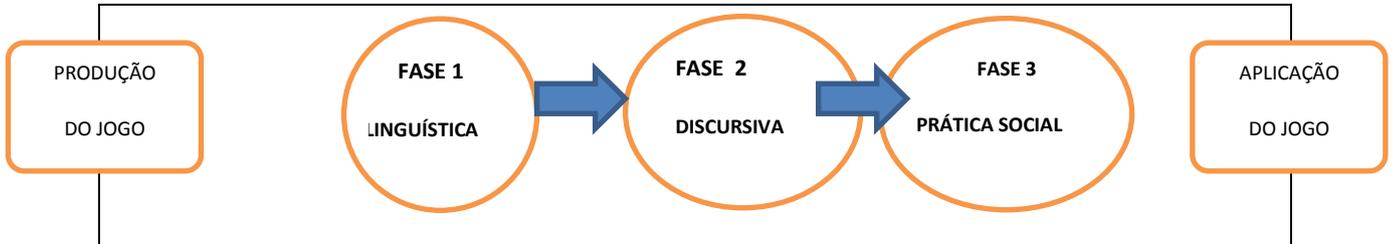
2.8 Sequência didática sobre verbo no imperativo com outras nuances semânticas

O quiz digital *Leitura em Ação* foi desenvolvido em 3 meses e aplicado durante 1 mês, a partir de uma sequência didática. A sequência didática é definida por Schneuwly & Dolz (2004, p.87) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

De acordo com esses autores, essa metodologia proporciona uma sistematização melhor das experiências com os tipos de textos orais e escritos desenvolvidos em sala de aula. Assim, ao desenvolver sequências didáticas sobre imperativo em gêneros textuais tirinha, charge, canção, propiciamos ao aluno o domínio desse conteúdo, dando-lhe condições de utilizá-lo adequadamente nas diversas situações comunicativas.

A sequência didática utilizada na aplicação do quiz *Leitura em Ação* como objeto educacional de aprendizagem de letramento crítico para os alunos do 9º ano C2 do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva segue abaixo.

Figura 24: Sequência didática do quiz digital *Leitura em Ação*.



Fonte: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

Tentando contribuir para a formação de leitores críticos, o quiz digital *Leitura em Ação* foi o objeto de aprendizagem desenvolvido para facilitar o letramento crítico e ensinar o imperativo com outras nuances semânticas. O quiz pode ser útil também como instrumento avaliativo e autoavaliativo digital por meio de perguntas e respostas, propiciando um feedback imediato aos alunos. Nesse sentido, o quiz pode fornecer informações importantes para educadores e educandos sobre os desempenhos e percursos de aprendizagem em construção.

Figura 25: Atividades envolvendo o emprego do Imperativo com outras nuances semânticas:

1ª aula – 50 min
Texto 1

Reflita com os alunos sobre o efeito do emprego do Imperativo na charge.

Peça para que os alunos identifiquem o Imperativo, além de indicar ordem, conselho, pedido, etc., as aplicações do modo Imperativo na configuração do discurso: admiração, súplica, convite, desejo, etc.

Espera-se que eles comecem a perceber essas outras nuances semânticas do Imperativo.

Figura 26: Atividades envolvendo o emprego do Imperativo com outras nuances semânticas:

Texto 2



Calvin e Haroldo, criação do desenhista americano Bill Watterson. Os verbos também podem ser estudados a partir da análise de tirinhas

Refleta com os alunos o emprego do Imperativo no primeiro quadrinho.

Pergunte-lhes qual o valor semântico da forma Olha! no primeiro quadrinho da tirinha.

Solicite que os alunos substituam a forma Olha! por outra palavra que apresente mesmo sentido na tirinha.

Texto 3

Canção : Tente Outra Vez

Raul Seixas

Compositor: Raul Seixas/ Paulo Coelho/ Marcelo Motta

Veja

Não diga que a canção está perdida
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida
Tente outra vez

Link: <http://www.vagalume.com.br/raul-seixas/tente-outra-vez.html#ixzz3d36g1gnU>

Apresente a letra da canção Tente Outra Vez , de Raul Seixas, aos alunos.

Se possível, toque-a no som, para que eles ouçam e identifiquem as formas verbais encontradas no Imperativo.

Solicite que os alunos também identifiquem o valor semântico da forma verbal do Imperativo na primeira estrofe.

Converse com os alunos sobre os gêneros trabalhados e o objetivo de cada gênero ao empregar o Imperativo.

Peça que os alunos tragam para a próxima aula a letra da música Tente Outra Vez.

2ª Aula – 50 min

Comece a aula lembrando que o Imperativo, além de indicar ordem, pedido também pode indicar desejo, convite, admiração, etc.

Apresente novamente a música *Tente Outra Vez* e solicite que os alunos circulem as formas verbais no Imperativo.

Em seguida, explique a eles que, na 1ª aula, foi trabalhada a parte linguística dos textos, ou seja, o que está na superfície do que foi apresentado, as escolhas das palavras que se apresentavam no Imperativo, qual o sentido delas no texto.

Releia com os alunos a letra da música e interprete-a, ou seja, qual a intencionalidade do autor, qual a mensagem passada na música.

Explique aos alunos que agora eles observarão o que está subentendido na música e que, nessa etapa, eles estão estudando o discurso no texto.

3ª Aula – 50 min

Solicite que os alunos, em grupos, elaborem cartazes com exemplos de uso do imperativo nos textos.

Cada equipe deverá se concentrar em um sentido: ordem, conselho, convite, admiração, súplica, etc.

Peça para que eles conversem sobre em quais locais há o emprego do Imperativo, como eles o empregam com os amigos, com os colegas de classe, como se dá em casa com os pais, com a namorada, etc.

Disponibilize revistas, jornais, canetas coloridas, cartolinas, colas e todo material necessário para a atividade.

Oriente os alunos quanto à necessidade de planejarem os exemplos antes de começarem a produzir os cartazes.

Depois de elaborar os cartazes, os grupos deverão apresentá-los para os demais, demonstrando em qual sentido foi empregado o Imperativo nos textos.

Os demais grupos observarão se os exemplos estão condizentes com os sentidos escolhidos por cada grupo. Em seguida, os grupos deverão afixá-los no mural da sala, onde permanecerão como lembretes.

O professor procurará mostrar nos cartazes que, apesar de o modo Imperativo indicar ordem, pedido, em situações de uso no dia a dia, apresenta outros sentidos, ou seja, que durante a prática social ocorre isso.

3 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, encontram-se quantas vezes o quiz foi testado, a quantidade de alunos e de professores que participaram da testagem, onde, quando ocorreram esses testes e o desempenho dos participantes.

3.1 Testagem do jogo

A primeira testagem do jogo ocorreu no mês de junho, na sala de informática do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, no dia 15 de junho de 2015, das 14h às 15h, com alguns alunos do 9º ano C2. Nesse dia, convidei cinco alunos para participarem desse teste, entretanto apenas três meninas compareceram. Convém ressaltar que os professores se encontravam em greve, por isso poucos alunos compareceram.

Nessa testagem, a primeira aluna obteve 660 pontos; a segunda, 550 e a terceira, 885. A primeira recebeu o conceito Muito Bom!; a segunda recebeu o conceito Bom! e a terceira recebeu como conceito Excelente!. Elas disseram que gostaram muito, que é interessante estudar assim e que os professores deveriam proporcionar atividades nas quais os alunos interagissem mais e de forma divertida. Não apresentaram dificuldades quanto ao manuseio nem ao entendimento da passagem de etapas e de fases. Disseram também que nunca pensaram que o imperativo não indicaria ordem ou pedido. Erraram mais questões discursivas e de prática social do que linguísticas.

No dia 22 de junho de 2015, o quiz digital Leitura em Ação foi testado pela segunda vez, também na sala de informática do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, com a duração de 1h.

Essa testagem foi realizada com dez alunos do 9º ano C2, das 14h às 15h. A maioria obteve classificação Muito bom! e Excelente!, entretanto três alunos apresentaram Baixo rendimento quanto à competência leitora crítica. Apesar de o resultado do 9º ano C2 ser positivo, ficou constatado que os alunos erraram mais as questões discursivas e as de prática social. Dentre os participantes dessa testagem, 60 % erraram questões discursivas, 30% questões de prática social e 10 % apenas as questões linguísticas.

O sistema operacional encontrado nos computadores da sala de informática é o LINUX EDUCACIONAL. Apesar de os testes terem sido bem sucedidos quanto ao

funcionamento de alguns computadores, observa-se a necessidade de renovar os computadores da sala de informática do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, uma vez que nem todos os computadores estavam processando; há quantidade, mas falta qualidade. Precisa-se de um investimento na área tecnológica desta instituição de ensino. Dentre os 20 computadores, apenas 10 estão em boas condições de funcionamento.

3.2 Análise das respostas dos alunos

Da primeira testagem do quiz digital *Leitura em Ação*, participaram três alunas do 9º ano C2. Convidei apenas cinco alunos para participarem dos testes e pedi a autorização dos pais para que isso ocorresse.

Dos cinco, eram três meninas e dois meninos. Os meninos não compareceram. Quanto aos dados, observa-se que, pelos resultados conceituais Bom!, Muito bom! e Excelente!, obtidos nessa testagem, pode-se analisar que nenhuma delas obteve Baixo rendimento leitor quanto à leitura crítica e ao emprego do imperativo com outras nuances semânticas. Observa-se que o resultado foi positivo em relação à competência leitora dos alunos, devido às classificações apresentadas condizentes com as pontuações obtidas por elas, entretanto fica evidente que se precisa trabalhar com questões mais interpretativas e que se relacionem com as práticas sociais, visto que foram nessas questões que elas apresentaram maiores dificuldades.

Quanto à segunda testagem, participaram dez alunos do 9º ano C2. Também havia poucos alunos na escola, visto que foi o dia em que os professores retornaram para ministrar as aulas depois da greve. Dessa testagem, participaram dez alunos. Dentre os dez, sete obtiveram classificações Muito bom! e Excelente!, entretanto três alunos apresentaram Baixo rendimento quanto à competência leitora crítica.

Nessa testagem, 60 % erraram questões discursivas, 30% questões de prática social e 10 % apenas as questões linguísticas. Fica evidente que, no 9º ano C2, há uma maior necessidade de se trabalhar questões discursivas, interpretativas com os alunos, uma vez que eles apresentaram maiores dificuldades ao responder essa etapa do jogo.

As questões relacionadas com as práticas sociais também precisam ser trabalhadas, já que se constatou que 30% dos que participaram apresentaram grandes dificuldades ao relacionar o que liam com as práticas na sociedade. Não se pode jamais abandonar o linguístico, mas o que fica bem evidente é a necessidade de se trabalhar mais questões que envolvam a interpretação.

Para os alunos que não obtiveram bom rendimento quanto à leitura crítica, sugere-se que se trabalhe a sequência didática, já trabalhada na turma do 9º ano C2.

3.3 Considerações finais acerca da aplicação do quiz digital

Neste trabalho, foi possível verificar a importância de um objeto educacional digital na sala de aula. Essa comprovação ocorreu através de testes, nos quais os alunos atingiram resultados muito bons, demonstrando que o objetivo proposto de apresentar o quiz digital *Leitura em Ação* para a turma do 9º ano, a partir de uma concepção de linguagem como elemento de interação social nas etapas linguística, discursiva e prática social, como objeto de aprendizagem, foi satisfatório.

A linguagem foi trabalhada de forma interativa, uma vez que o quiz propiciou a interação leitor-texto, leitor-práticas sociais, sem deixar de contemplar um conteúdo programático – o imperativo - numa concepção de linguagem interativa socialmente.

Neste quiz digital, os alunos responderam às questões nas quais constavam os gêneros textuais tirinhas, charges e canções como suportes aderentes ao conteúdo imperativo e à abordagem teórica defendida.

Quanto à análise interpretativa linguístico-discursiva de textos, empregou-se como modelo norteador, o modelo de Fairclough (2001), no qual se apresentam como fases as análises linguística, discursiva e prática social, permitindo que o leitor parta do texto e interaja com o que perpassa fora dele.

Após as testagens com os alunos, pode-se concluir que o quiz digital se apresenta como um objeto de aprendizagem que vem complementar a construção da aprendizagem. Convém ressaltar que não se propõe aqui a substituição dos meios tradicionais de ensino por jogos digitais, mas que estes se configurem cada vez mais como recursos motivadores tanto para o aluno quanto para o professor.

Apesar de a aceitação de se inserir o quiz digital *Leitura em Ação* como objeto de aprendizagem ser positiva, vale ressaltar que a utilização dele foi limitada devido à necessidade de melhorar as condições de funcionamento dos computadores do Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, uma vez que nem todos os computadores funcionavam; mesmo assim, como boa parte dos computadores estava funcionando, não houve problemas quanto às testagens.

O quiz digital é apresentado como um jogo interativo, dinâmico, interpretativo, que contempla um determinado conteúdo – imperativo – a partir de uma concepção de uso. Apresenta imagens, sons, movimentos de personagens, três gêneros textuais, trabalha com a multimodalidade dos textos. Não só permite ao aluno ser avaliado, como também obter um *feedback* na hora em que termina o jogo, uma vez que é apresentado o resultado de quantas questões o aluno errou em cada fase: linguística, discursiva e prática social. Permite, assim, que o professor tenha conhecimento sobre o que deve ser trabalhado de forma mais eficiente a partir dos resultados obtidos.

Dessa forma, o quiz digital Leitura em Ação foi elaborado a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica. Não se apresenta como solução para os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem quanto à leitura crítica competente, visto que educação é processo e há diversas dificuldades a serem enfrentadas ainda. Propicia uma possibilidade de o professor tornar suas aulas mais interativas, dinâmicas e atrativas para os alunos ao relacionar a teoria com a prática.

Sendo assim, a partir do conhecimento obtido no mestrado Profletras quanto à inserção de objetos educacionais digitais como recursos educacionais abertos para o ensino da leitura crítica, o acesso a essas informações me proporcionou não só a reflexão como também mudanças substanciais na minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y. F.Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, H. N. **O leitor: co-enunciador do texto**. In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994, pp. 85-90.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministérios da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação**. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologias, 1999.
- CEREJA; MAGALHÃES, **Gramática: texto, reflexão e uso**. 4 ed. São Paulo: Atual, 2012.
- DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexes e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2010.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano . 3. ed. Madrid: Morata, 1997.
- FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: Van Dijk, T. A.(org.). **Discourse as Social Interaction**. London: Sage, 1997.
- _____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- HALLIDAY, M. **Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.
- _____. Functions of language. In: HALLIDAY, Michael. A. K; HASAN, Ruqaiya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: OUP, 1989.
- _____. **An introduction to Functional Grammar**. United Kingdom: Edward Arnold, 1994.

KLEIMAN, Â. B. (org), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996 a.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A E. (Or.gs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 1999 (versão traduzida).

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. UFPE. Mimeo. Recife, 2002.

_____, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MENDONÇA, J. J. ; FREITAG, R. M. K. ; FREITAG, R. M. K. . **A expressão variável do passado imperfeito: uma contribuição para o ensino de língua portuguesa**. Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura, 2013.

MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NASCIMENTO, A. C., **Construindo Comunidades de Elaboradores de Objetos de Aprendizagem através de Conteúdo, Tutoria e Interação dos Pares Secretaria de Educação a Distância**, Ministério da Educação, dez. 2004, Disponível em: <<http://www.rived.mec.gov.br/artigos/Anna20063.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, lendo navegando. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais**. Belo Horizonte: Interditado, 2009.

ROJO, R. Letramento [s] – práticas de letramento em diferentes contextos. In **Letramentos múltiplos – escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____; Moura, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHERRE, M. M. P. **Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro**. Alfa, São Paulo, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad Rojo; Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA . (2006). **O poder do passado nas práticas escolares de oralidade, leitura e escrita contemporâneas**: reconstituição de alicerces para otimizar o grau de letramento/ literacia de jovens brasileiros. *Anais/ Actas*. XIV Colóquio da AFIRSE “Para um balanço da investigação da educação de 1960 a 2005”. Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.

In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

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

STOCKER, Claudia T. **Os caminhos descaminhos da leitura**: na aquisição do conhecimento. Nova Friburgo: Êxito Brasil, Rio de Janeiro: Intertexto, 2011.

APÊNDICE A – Resultado 1



APÊNDICE B – Resultado 2



APÊNDICE C – Resultado 3



APÊNDICE D – Resultado 4



APÊNDICE E - TUTORIAL DO QUIZ

Tutorial (PROFLETRAS)

**Quiz Digital Leitura Em Ação: objeto de aprendizagem
na formação do leitor crítico no Ensino Fundamental II**

São Cristóvão

2015

APRESENTAÇÃO

Hoje em dia, nós, professores, estamos disputando a atenção de nossos alunos com os aparelhos tecnológicos. Assim, fechar os olhos para a utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é uma atitude que não contribui para o avanço na qualidade de ensino.

Os alunos são considerados nativos digitais. Assim, para eles, tudo o que está relacionado à tecnologia, aos meios digitais de comunicação, de interação social se torna interessante.

Faz-se necessário que não abandonemos os livros didáticos, os cadernos pedagógicos, etc. como ferramentas que promovem o ensino, entretanto também é preciso acompanhar as mudanças ocorridas no mundo e inovar o modo como apresentamos os conteúdos para nossos alunos.

Pensando nisso, desenvolvi um quiz digital *Leitura em Ação*, no qual a linguagem é vista como interação social, o imperativo é trabalhado em outras nuances semânticas e a análise interpretativa linguístico-discursiva é baseada no modelo tridimensional de Fairclough (2001). A interpretação dos textos partirá do linguístico, passará pelo discursivo e chegará às práticas sociais, ao que ocorre nas relações fora do texto.

O quiz não só foi testado com alunos, mas também com professores, por isso convido vocês a conhecerem uma proposta complementar que pode vir a facilitar tanto o nosso trabalho quanto o aprendizado dos alunos.

Este quiz digital apresenta tirinhas, charges e canções atualizadas de forma que os alunos percebam como o que perpassa nesses gêneros tem relação com o que eles conhecem ou ouviram falar.

O quiz digital *Leitura em Ação* propicia o aprendizado da leitura crítica a partir da interação aluno-jogo-aprendizagem, disponibiliza textos com imagens em movimento, apresenta sons e tanto o aluno quanto o professor recebem o *feedback* do conteúdo trabalhado, contribuindo para o aluno se autoavaliar bem como para o professor poder melhorar sua prática pedagógica.

Como jogar o quiz **Leitura em Ação**

Este objeto de aprendizagem (OA) contempla três gêneros textuais: tirinhas, charges e canções. Cada um desses gêneros é considerado uma fase. Dessa forma, a fase 1 apresenta tirinhas; a fase 2, charges e a fase 3, canções, respectivamente. Vale ressaltar que nenhum gênero é superior ao outro, apenas essa ordem em que eles aparecem, indica a mudança de fase, por se ter passado para um gênero textual diferente do anterior.

Em cada fase, há três etapas: etapa 1- linguística, etapa 2- discursiva e etapa 3- prática social, respectivamente, tendo como modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001).

O quiz digital **Leitura em Ação** apresenta dois personagens: uma garota cujo nome é Sofia e um garoto cujo nome é Miguel. Eles fazem o papel do jogador. Assim, o jogador escolhe ser Miguel ou Sofia. Caso escolha Miguel, Miguel vem à frente de Sofia; caso escolha Sofia, Sofia vem à frente de Miguel. Mesmo assim, os dois se apresentam juntos nas telas do jogo, de acordo com a escolha do jogador.

Na tela 1, apresentam-se: o nome do jogo, logo acima; o nome e a imagem dos personagens que o jogador pode escolher ser durante o jogo mais abaixo, Miguel e Sofia, no centro da tela. Ao lado esquerdo da tela, encontra-se o manual de instruções para o jogador; ao lado direito da tela, apresentam-se imagens de setas e, embaixo delas, uma observação de “Controle os personagens através das setas de navegação”. Embaixo das imagens e dos nomes Miguel e Sofia, apresenta-se um botão de INICIAR O JOGO. Clica-se neste botão para que o jogo inicie.

Figura 1: Tela Principal, telas 1, 2 e 3 do quiz digital **Leitura em Ação**.



Tela 2



Tela 3



Autor: Marllon Douglas.

Em seguida, aperta-se na seta para a direita e Miguel e Sofia começam a passear por um parque, isso ocorre na tela 1. Os personagens veem uma brinquedoteca e vão até lá, isso ocorre na tela 2. O jogador continua a apertar a seta que indica para a direita e Miguel e Sofia já passam a estar dentro da brinquedoteca. Na tela 3, o jogador também continua a apertar a seta que indica para a direita, para que os personagens andem. Os personagens avistam dentro da brinquedoteca um livro. Aproximam-se dele, o livro se abre e aparece um gênio. O gênio se apresenta como o gênio do livro e pede para que Miguel e Sofia façam três pedidos que ele os realizará.

Miguel e Sofia fazem os seguintes pedidos:

- 1º Pedido- Queremos entender a aplicação do imperativo no dia a dia.
- 2º Pedido-Queremos descobrir as relações que perpassam nos textos desde o linguístico, o discursivo até a prática social.
- 3º Pedido – Queremos nos tornar leitores-críticos competentes.

Miguel e Sofia são sugados para dentro do livro e começa a aventura repleta de perguntas feitas pelo gênio, para que Miguel e Sofia respondam, pois o jogo é um quiz digital.

Caso eles não respondam aos questionamentos de forma correta, eles são submetidos ao mesmo questionamento mais uma vez. As alternativas de múltipla escolha já se encontram em outra ordem, diferente da anterior, pois as respostas são embaralhadas, todas as vezes que a resposta for incorreta, até o jogador acertar. Convém ressaltar que não há tempo para que cada jogador responda a um determinado questionamento, visto que o objetivo deste quiz digital não é a quantidade de perguntas respondidas, mas como elas são respondidas e qual o desempenho da competência leitora é obtido pelo jogador.

Faz-se necessário observar que o jogador é avaliado até se não chegar ao final do jogo, uma vez que há a opção de finalizar a qualquer momento o quiz. Isso foi pensado, uma vez que algum(ns) alunos pode(m) não chegar ao final do quiz e ocorrer o término da aula. Mesmo assim, ele(s) obtém/obtem seu resultado, de acordo com o número de questões respondidas, pois a pontuação total feita pelo jogador é calculada de forma proporcional ao número de questões que ele respondeu e aos erros cometidos em cada etapa. Assim, é apresentado o resultado de quantas questões foram erradas em relação às etapas linguística, discursiva e prática social e uma classificação conceitual conforme o desempenho leitor do jogador. É importante frisar que os alunos são orientados a responder a maior quantidade possível de questões até que se chegue ao término da aula. A opção finalizar só deverá ser utilizada, se o jogador não respondeu às 18 questões propostas de acordo com a duração da aula.

Miguel e Sofia, as escolhas realizadas pelo jogador, andam juntos para responder aos questionamentos. Quando o jogador acerta, os personagens passam para uma nova etapa até se encerrar a fase em que eles estão, assim o jogador passa para uma nova fase.

Neste quiz digital, o participante não joga em dupla ou em grupo, mas sim individualmente, uma vez que se objetiva analisar a leitura crítica competente de cada aluno, a fim de que se possa contribuir para seu desenvolvimento leitor.

Miguel e Sofia adentram no livro e começam a conhecer os gêneros textuais: tirinhas, charges e canções, respectivamente, mas este não é o objetivo do jogo, já que os gêneros são os suportes aderentes ao conteúdo imperativo na concepção de linguagem como interação, de acordo com Soares (2000) e conforme assevera Scherre (2007) quanto ao emprego do imperativo de poder expressar ordem, desejo, convite, súplica, pedido, instrução, etc.

O jogador faz o papel de Miguel ou de Sofia. Então, clica na primeira fase: tirinhas. Em cada fase há três etapas: etapa 1- linguística; etapa 2- discursiva; etapa 3- prática social, tendo como modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva, o modelo tridimensional de Fairclough (2001), já explicado anteriormente. Nessas etapas, tanto se apresentam questões, como respostas; cabe ao jogador escolher a melhor alternativa, para que possa passar para uma nova etapa e, sucessivamente, para uma nova fase.

Quando o jogador passa pelas 3 etapas da fase 1- tirinhas, essa fase então é concluída e ele passa para a fase 2- charges, na qual também se encontram as mesmas etapas da fase 1.

Terminadas as 3 etapas da fase 2, o jogador conclui essa fase e passa para a fase 3. Na fase 3, também se apresentam as etapas linguística, discursiva e prática social, assim como ocorre nas fases 1 e 2.

Em cada fase são apresentados dois textos para análise: duas tirinhas, duas charges e dois trechos de canção, respectivamente.

Em cada uma dessas fases, o aluno pode conquistar 300 pontos, caso responda às questões corretamente sem fazer novas tentativas. Como o quiz digital *Leitura em Ação* apresenta 3 fases e 3 etapas, o máximo de pontuação é 900 pontos. Observa-se assim que, ao responder às perguntas sem novas tentativas e acertá-las diretamente, o jogador obtém na etapa linguística 50 pontos, na etapa discursiva 50 pontos e na etapa prática social também 50 pontos. Somando-se 150 pontos a cada texto analisado sem outras tentativas. Como em cada fase há dois textos, o máximo de pontuação será 300 pontos por fase.

Figura 2: Resultados das questões respondidas pelo jogador, contemplando tanto a pontuação quanto à classificação em relação ao desenvolvimento leitor durante o quiz digital *Leitura em Ação*.



Autor: Marllon Douglas

Em caso de acerto, aparece **RESPOSTA CORRETA** e um botão **CONTINUAR** embaixo. Para cada resposta correta, o jogador obtém 50 pontos. Para dar encaminhamento a outra etapa ou a outra fase, o jogador deve clicar no botão **CONTINUAR**.

Em caso de erro, surge um botão cuja mensagem é **RESPOSTA ERRADA**. Abaixo, vem um botão **TENTAR NOVAMENTE**, o aluno deve clicar nesse botão para que ele seja ativado. Na etapa em que o jogador está e erra a resposta, a mesma pergunta aparece,

entretanto cabe ao jogador reler todas as alternativas de múltipla escolha, pois elas são embaralhadas, para que o próximo jogador não memorize a ordem das respostas nem o próprio jogador descarte aquela opção sem ler. Nesse momento, faz-se necessário que o jogador use as estratégias metacognitivas de leitura, ou seja, retorne ao texto, releia-o e escolha a resposta correta, a partir de novas estratégias encontradas pelo jogador ao reler.

O jogador, quando clica na alternativa que pensa estar adequada ao questionamento, obtém o resultado positivo ou negativo de sua resposta. A cada TENTAR NOVAMENTE, o jogador perde 15 pontos. Como há a possibilidade de tentar três vezes, visto que a cada pergunta se apresentam 4 respostas, sendo apenas uma a correta. Se o jogador utilizar 3 tentativas, conseguirá obter a resposta pela qual ficou sem escolher, assim só conseguirá obter 5 pontos por etapa em que isso ocorrer. Dessa forma, a pontuação mínima será de 90 pontos, caso isso ocorra em todas as etapas de todas as fases.

O objetivo do jogo é que o gênio realize os desejos do jogador. O jogador, a depender de seus acertos e erros durante as respostas às perguntas propostas, conquista determinada pontuação e aparece um determinado conceito ao final do jogo. Vale ressaltar que é um jogo em que se procura desenvolver o hábito de leitura crítica competente no aluno, partindo do linguístico, do discursivo até a prática social e a percepção de que o imperativo pode ser aplicado de outra forma no cotidiano, além de indicar ordem ou de fazer pedido.

Assim, não só o jogador que obtiver pontuação máxima, mas também o que obtiver pontuação mínima se encontrarão em desenvolvimento como sujeito-leitor, embora com necessidades de acompanhamento diferentes no processo de leitura crítica.

O quadro 1 apresenta a pontuação e a classificação quanto ao desenvolvimento do leitor.

Quadro 1: Pontuações e classificações que podem ser obtidas pelo jogador do quiz digital Leitura em Ação.

Entre 800 e 900 pontos – EXCELENTE

Entre 600 e 790 pontos – MUITO BOM

Entre 400 e 590 pontos – BOM

Entre 200 e 390 pontos – REGULAR

Entre 90 e 190 pontos – BAIXO DESENVOLVIMENTO LEITOR

Autora: Marylin Vieira de Menezes.

As pontuações foram baseadas como se fossem valendo 10 numa prova.

Figura 3: Telas de resultados e conceitos que apresentam a quantidade de questões linguísticas, discursivas e de prática social erradas pelo aluno durante o jogo, de acordo com o número de questões respondidas.



Autores: Marllon Douglas e Marylin Vieira de Menezes.

Como o modelo norteador de análise interpretativa linguístico-discursiva é o modelo tridimensional de Fairclough(2001), ao final do jogo aparece também o quantitativo de erros de cada etapa do jogo, ou seja, quanto o jogador errou nas etapas linguística, discursiva e prática social. Assim, o professor pode analisar de cada aluno o que precisa ser mais trabalhado, o que o discente sabe de forma mediana e o que precisa ser aprimorado no aprendizado do aluno. Em posse dessas informações, o professor pode procurar melhorar sua prática pedagógica, a fim de obter resultados ainda melhores de seus alunos quanto à leitura crítica competente.

Convém ressaltar que, se o jogador não conseguir chegar ao final do livro, durante o jogo, não quer dizer que não apresenta competência crítica leitora, mas que o leitor está ainda em desenvolvimento e precisam ser a ele oportunizadas outras propostas educacionais para sua evolução quanto à leitura crítica. De qualquer forma, o programa apresenta um resultado ao jogador, embora ele não chegue ao final, relacionando o quantitativo total das perguntas, 18 questões com o que foi respondido pelo discente.

O conteúdo do 9º ano escolhido a partir da concepção de linguagem como interação foi o imperativo, partindo dos conhecimentos prévios do alunado, a fim de que eles associem a teoria à prática, ou seja, que consigam relacionar o imperativo com a aplicação na vida

diária. Demonstrando também que, além de indicar ordem ou pedido, apresenta outras nuances significativas.

Os suportes escolhidos aderentes ao imperativo e às situações dialógicas foram as tirinhas, as charges e as canções, uma vez que fazem parte do cotidiano das pessoas em suas relações sociais. Vale ressaltar que os alunos já tinham conhecimento sobre tirinhas, charges e canções, por isso não se fez necessário dar ênfase ao ensino dos gêneros, mas ao uso deles como suportes.

Para elaborar as questões do jogo, foram feitas 8 análises de textos, até se fazer a seleção das tirinhas, das charges e das canções aderentes ao ensino do imperativo quanto ao uso nas interações comunicativas, a partir do linguístico, do discursivo e da prática social. Esses textos foram selecionados por meio de *sites* da internet e de livros didáticos. Para a análise dos textos, houve uma carga-horária de 8 horas; quanto à elaboração das questões, houve uma carga-horária de 16 horas.

Após a seleção das questões do jogo, foram elaboradas respostas que tivessem relação com o que foi perguntado, entretanto apenas uma delas se enquadra como correta, pois as demais apresentam alguma informação que não tem muita relação com o que foi solicitado. Nessa etapa de elaboração do quiz digital, houve a carga-horária de 24 horas.

A programação do quiz digital *Leitura em Ação* foi realizada através da linguagem de programação *action script 2.0*, no Programa *Adobe flash*. Os requisitos do hardware são: *plug-in* do *flash* ou um *browser*.

Este jogo roda em computadores e em *tablets* que apresentem os sistemas operacionais *Linux*, *Windows*. Pode-se ter acesso ao quiz digital *Leitura em Ação* por meio de um *CD Rom* ou por um serviço de armazenamento cujo endereço é <https://www.dropbox.com/s/xkfkhs1r6tiq9z3/Game.rar?oref=e>.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. **Critical Discourse Analysis**. In: Van Dijk, T. A.(org.). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage, 1997.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SCHERRE, M. M. P. **Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro**. Alfa, São Paulo, 2007.

ANEXO A - Quadro 01 – Análise linguística

Análise linguística – Modelo de Fairclough (2001)

ELEMENTOS DE ANÁLISE	TÓPICOS	OBJETIVOS
Controle interacional Estrutura textual	Geral	Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações.
	Polidez	Determinar quais as estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes.
	<i>Ethos</i>	Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais.
Coesão	Geral	Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto.
Gramática	Geral	Trabalhar com a transitividade (função ideacional da linguagem), tema (função textual da linguagem) e modalidade (função interpessoal da linguagem).
	Transitividade	“Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos” (Fairclough, 2001: 287.)
	Tema	Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações.
	Modalidade	Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições.
Vocabulário	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e

		mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.
	Criação de palavras	Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização.
	Metáfora	Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.

ANEXO B - Quadro 02 – Análise da prática discursiva

Modelo tridimensional de Fairclough (2001)

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
Produção do texto	Interdiscursividade	<p>Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito.</p> <p>“É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (Fairclough, 2001: 283).</p>
	Intertextualidade manifesta	<p>Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece.</p> <p>Como ocorre a <i>representação discursiva</i>: direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como <i>as pressuposições</i> estão sugeridas no texto?</p>
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	<p>Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada.</p> <p>(Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?).</p>
Consumo do texto	Coerência	<p>Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido.</p>
Condições da prática discursiva	Geral	<p>Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa.</p>

		<p>A produção é coletiva ou individual?</p> <p>Há diferentes estágios de produção?</p> <p>“As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (Fairclough, 2001: 285).</p>
--	--	---

ANEXO C - Quadro 03 – Análise da prática social

ELEMENTOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Matriz social do discurso	“Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...]; e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação?” (Fairclough, 2001: 289-290).
Ordens do discurso	Explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou.
Efeitos ideológicos e políticos do discurso	Focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu).

Fonte – FAIRCLOUGH, 2001.