

O USO DO QUIZ DIGITAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO TIRA^{1,2}

THE USE OF THE DIGITAL QUIZ IN THE CONSTRUCTION OF SENSE: A PROPOSAL WITH THE COMICS GENRE

Adriana da Silva Araújo Inácio³
Isabel Cristiana Michelan de Azevedo⁴
Vanderlaine Cruz Menezes Lemos⁵

RESUMO: Este artigo admite que o desenvolvimento de habilidades comunicativas precisa ir além do conhecimento técnico do uso da língua, o que torna necessário associar a esse trabalho múltiplas formas de construção de sentido. Concebe que as dificuldades de muitos alunos em produzir inferências a partir de produções multissemióticas têm sido decorrentes da aplicação de didáticas pouco motivadoras pelos professores, por isso a opção por criar um jogo que possibilita a apropriação de conhecimentos pelos discentes de maneira prática e interacional. Assim, a escolha do quiz digital favoreceu reunir em um único artefato lúdico-didático o estudo das características do gênero tira, dos conhecimentos gramaticais e dos recursos discursivos e imagéticos que constituem a produção de sentidos de materiais multimodais. Direcionado às turmas de 9º ano do ensino fundamental, as primeiras experiências com o jogo indicaram que as atividades lúdicas colaboraram com a elaboração de conceitos, reforçam conteúdos, promovem a sociabilidade entre os alunos e estimulam a cooperação.

Palavras-chave: Jogo didático, Processo de ensino-aprendizagem, Leitura.

ABSTRACT: This article admits that the development of communicative skills must go beyond the technical knowledge of the use of the language, which makes it necessary to associate multiple forms of meaning construction with this work. It also conceives that the difficulties of many students in producing inferences from multisemiotic productions have been due to the application of teaching practices that are not very motivating, so the choice to create a game that allow students to acquire knowledge in a practical and interactive

1 Este trabalho está associado à dissertação defendida por Adriana da Silva Araújo Inácio, no mestrado Profissional em Letras em Rede, em dezembro de 2016, na Universidade Federal de Sergipe.

2 Artigo recebido em 29 de maio de 2017. Aceito em 13 de julho de 2017.

3 Mestre, com trabalho concluído em 2016, no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. E-mail: anairda06@uol.com.br

4 Doutora, professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas na Universidade Federal de Sergipe e coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. E-mail: icmazevedo@hotmail.com

5 Mestre, com trabalho concluído em 2016, no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. E-mail: delaine05@gmail.com



way. Thus, the choice of the digital quiz favored to bring together in a single play-didactic artifact the study of the characteristics of the comics genre, of the grammatical knowledge and of the discursive and imagetic resources that constitute the production of meanings of multimodal materials. Directed to the 9th grade classes of elementary school, the first experiences with the game indicated that the playful activities collaborated with the elaboration of concepts, reinforced contents, promoted sociability among students and stimulated cooperation.

Keywords: Educational game, Teaching-learning process, Reading.

Introdução

O ensino da língua materna nas escolas públicas e privadas tem assumido uma postura democrática ao considerar as práticas sociais de letramento (cf. KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002 [1998]; TINOCO, 2010, entre muitos outros trabalhos). Nesse contexto, a cultura digital exerce forte influência na consolidação das mudanças, uma vez que parte da esfera social em direção à esfera escolar. Como a concepção de letramento pode estar voltada majoritariamente para os aspectos linguísticos, direcionados à valorização de taxonomias gramaticais, à leitura proficiente de texto verbal, à distinção dos tipos e dos gêneros textuais a partir de marcas linguísticas tipificadas, optamos por refletir em torno dos multiletramentos, que são compreendidos sempre na perspectiva sociocultural e podem orientar o projeto político pedagógico das instituições de ensino que querem integrar as novas realidades vividas por crianças e jovens na contemporaneidade às ações pedagógicas. Reconhecemos também que as necessidades do mercado de trabalho e a adesão das pessoas a diferentes tecnologias digitais também impactam as ações didáticas dos professores, como destaca Carrière (2010) em diálogo com Umberto Eco:

[...] nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar um computador se não soubermos escrever e ler. E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se. É cada vez mais difícil aprender a ler (ECO; CARRIÈRE, 2010, 19).

A constatação da complexidade da leitura e da produção textual na sociedade contemporânea foi reconhecida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), publicado em 1998, quando prescreveram ao professor de língua portuguesa oferecer aos estudantes a oportunidade de eles ampliarem



os graus de letramento, com vistas a torná-los capazes de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e de produzir escritas adequadas às mais variadas situações⁶. Tendo em vista a realidade social e os documentos oficiais, consideramos que a escola tem o compromisso de garantir a realização de um trabalho com os diferentes gêneros que possibilitam a compreensão dos aspectos linguísticos, enunciativos, discursivos e imagéticos com os quais todos convivem diariamente. Nesse esforço, os gêneros multimodais passam a ocupar um lugar relevante em sala de aula, tendo em vista que, em nossa experiência didática, temos constatado a grande dificuldade que muitos estudantes apresentam ao tentar inferir ideias a partir de textos compostos por uma variedade de elementos semióticos. Essas observações, associadas aos estudos sobre multiletramento, estimulam trabalhos em torno das possibilidades de organização das práticas pedagógicas para ensino da leitura.

Rojo (2012), tomando por referência o trabalho do Grupo Nova Londres, afirma que o conceito de multiletramento está relacionado a dois aspectos vinculados à multiplicidade presente na sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais os estudantes se informam e se comunicam (ROJO, 2012, p. 23). Esse aspecto sociocultural é determinante para que haja mudança na postura do professor frente às atividades propostas na sala de aula.

Em nossa experiência, notamos que algumas editoras têm se empenhado em oferecer livros didáticos com tarefas que contemplem análises de textos multissemióticos, por isso são encontradas propostas com quadrinhos, tiras, charges, cartuns, propagandas, cartazes, anúncios publicitários etc., que visam proporcionar a ampliação do multiletramento por meio das atividades encontradas nos livros de língua portuguesa. Embora essa iniciativa venha ao encontro das necessidades dos professores, muitas delas não possuem detalhamento suficiente para que isso aconteça.

⁶ Nos PCN, letramento é entendido “como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (BRASIL, 1998, p.19).



Diante disso, por considerarmos que os professores podem superar esse desafio, decidimos partir do aprofundamento conceitual e da pesquisa metodológica para encontrar meios que possibilitassem mediar o diálogo entre os estudantes e os textos multimodais. Ao adotar a teoria interacionista da linguagem de que o texto se constrói a partir do diálogo entre autor-texto-leitor, entendemos ser imprescindível criar condições favoráveis a essa interlocução, pois só assim o estudante pode abandonar a condição passiva diante do processo de construção de conhecimento e assumir-se como protagonista, o que garante a interação com o texto, por meio de conhecimentos linguísticos, partilhados, de mundo e enciclopédico dos quais se apropriou ao longo das experiências vividas dentro e fora da escola (KLEIMAN, 2000).

Com base nessas reflexões, apresentamos a seguir uma sugestão de trabalho pedagógico com a “tira” (também conhecida por tirinha), por ser um gênero que mobiliza vários tipos de saberes (pela sua composição multimodal), devido à sua composição multimodal, e por ser frequente encontrá-lo na Prova Brasil, destinada ao 9º ano do ensino fundamental. Esse gênero apresenta a integração de diferentes códigos comunicativos, por isso favorece o trabalho com a multimodalidade. Como nosso objetivo também é o de ampliar o multiletramento dos estudantes, preferimos organizar um trabalho em linguagem simples e lúdica, que facilitasse o estudo e a compreensão das características constitutivas por parte dos discentes. Para tanto, resolvemos elaborar um quiz digital, intitulado *Na trilha dos sentidos*, desenvolvido a partir dos recursos encontrados no programa *PowerPoint*, por ser de fácil acesso tanto para os docentes quanto para os discentes.

O jogo trabalha a construção de sentido pela interação de códigos verbo-visuais. Como fundamentação teórica, escolhemos a concepção de gênero textual de Marcuschi (2008), buscamos apoio em Kress e Van Leeuwen (2006), para refletir acerca da multimodalidade, e decidimos estabelecer como foco de atenção o recurso visual *saliência*. Também foi importante tomar o conceito de multiletramento, reunido por Rojo (2012), de leitura, desenvolvido por Kleiman (2001), e de jogo pedagógico, proposto por Silveira (1999) e de Fialho (2007). O quiz contém questões que propõem análises linguística e discursiva, associadas ao código imagético a fim de que os estudantes possam compreender o caráter multimodal peculiar ao gênero.



Cada questão está distribuída em ordem crescente de acordo com o grau de dificuldade, previamente estabelecido pelas professoras.

Essa proposta também visa mensurar o rendimento de cada estudante de uma turma de 9º ano, a partir dos testes contidos no jogo. Inicialmente, os estudantes são direcionados a mobilizar conhecimentos linguísticos associados às imagens e, em uma segunda fase, os conhecimentos discursivos são associados à composição visual. Na dimensão linguística, escolhemos o uso do pronome para que os estudantes percebessem as relações estabelecidas com o código imagético. Na dimensão discursiva, estimulamos a percepção das questões axiológicas contidas implicitamente nas tiras.

Na continuidade deste artigo, discutiremos como o gênero tira pode ser concebido, tomando por referência os trabalhos de Marcuschi (2008) e Mendonça (2001), depois detalharemos nossa proposta didática, formulada a partir do quiz digital, descrevendo o jogo e suas etapas, e analisaremos questões que indicam como a saliência pode ser estudada quando vinculada a aspectos linguístico-discursivos.

Gênero tira: aspectos constitutivos, leitura e mobilização de conhecimentos

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros são modelos correspondentes às diversas práticas sociais reconhecíveis nas situações comunicativas em que se faz uso da linguagem. Trata-se de uma construção que ocorre em situações reais do uso da língua pelos sujeitos, inseridos em um processo sócio-histórico, no qual o gênero é criado, recriado e reconstruído. Essa concepção de gênero nos fornece uma compreensão sobre a funcionalidade dos textos que circulam na sociedade, como uma maneira de articular as atividades realizadas diante de interlocutores. Nessas circunstâncias, o discurso assume uma função comunicativa que, uma vez reconhecida pelos participantes, promove ações de linguagem específicas.

A escolha de recursos textuais e discursivos, realizada na composição de um texto, colabora com a definição dos gêneros que circulam em determinados domínios discursivos, definidos em função dos contextos socioculturais. Marcuschi (2008) enfatiza que a própria seleção da linguagem é orientada pelo gênero e por sua função discursiva em determinada situação comunicativa. Essa visão, adotada pelo referido autor, encontra-se em



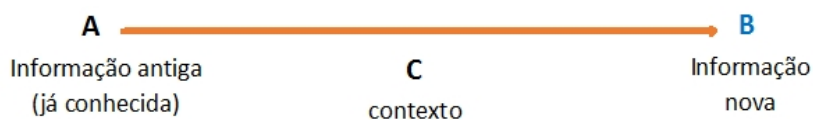
consonância com a ideia de Bakhtin (2003, p. 282) quando afirma que “[...] a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero [...]”.

Bakhtin (2003, p. 274) ainda ressalta a ideia de que “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso [...]”, ou seja, todos aqueles que compartilham determinado discurso ou enunciado precisam compreendê-lo para que seja concretizada uma comunicação e também consigam produzir sentido nessa interação.

Assim, um texto, enquanto evento comunicativo (MARCUSCHI, 2008), não cumprirá sua função linguística e discursiva se estiver isolado ou fora de um contexto real. Embora possua uma carga de significados, o texto não contribuirá com a produção de sentidos se os seus co-partícipes não o reconhecerem em determinada realidade concreta.

Essa perspectiva sociointeracionista possibilita-nos refletir acerca da abordagem de leitura de gêneros com características multimodais, como as tirinhas. Os recursos verbais e não-verbais mobilizam conhecimentos prévios do leitor para a construção de um significado relacionado à determinado discurso situado em contextos reais de uso. Ou seja, para produzir as inferências que permitem construir sentidos, o estudante partirá de informações conhecidas que são relacionadas às novas para gerar uma interpretação, como procuramos representar abaixo.

Figura 1 – Produção de inferência



Fonte: As autoras.

Esse processo cognitivo é atualizado pelas circunstâncias concretas, sociais e ideológicas que possibilitam gerar um entendimento ampliado da tira, como tentaremos ilustrar posteriormente nas análises. Vale lembrar ainda que, por ser um gênero multimodal, o código imagético também se integra à construção dos sentidos.



Segundo Mendonça (2002), podemos definir a tira da seguinte maneira:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras satirizam aspectos econômicos e do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a dupla possibilidade de políticos interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras-episódio, as quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...] (MENDONÇA, 2002, p. 198).

A compreensão das tiras, considerando todos os elementos constitutivos, em particular a brevidade e a finalidade de provocar humor, exige de seus interlocutores a articulação de diferentes informações que compõem o repertório de conhecimentos configurado ao longo da vida, tal como explica Kleiman (2000, p.13): “[...] É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto [...]”. Contudo, relembramos que a construção social desses saberes está condicionada às novas formas de dizer e de comunicação, bem como às novas práticas sociais, o que estimula o professor a orientar os estudantes a perceber que, para inferir sentidos a partir da tira, o leitor precisa estabelecer interações com diferentes semioses.

A abordagem da leitura com enfoque nas práticas sociais foi impulsionada pela emergência dos estudos de letramento (KLEIMAN, 2004), que propuseram o trabalho pedagógico com textos “complexos”, em circulação na sociedade, como os textos multissemióticos, a exemplo das tirinhas. Isso porque na leitura desses textos são mobilizados múltiplos saberes, o que exige o desenvolvimento das competências necessárias à sua compreensão por parte dos estudantes.

A exploração do código imagético é essencial na compreensão na tira não só na composição gráfica dos quadrinhos – gravura dos personagens, dos balões de diálogo ou dos traços gráficos: de ações, de susto, de admiração ou de medo etc. – como também na articulação com o código verbal: marcação de expressões em negrito, em caixa alta ou graficamente



distorcida, etc. Para o leitor interpretar o episódio, terá que estar atento a todas essas informações e, em seguida, inter-relacioná-las ao código verbal.

Quando o leitor desconhece uma expressão típica de uma região ou mesmo um provérbio que esteja representado intertextualmente em uma anedota ou tira, o desfecho não será concluído, comprometendo, assim, o efeito de humor. A dificuldade em integrar diferentes conhecimentos também pode afetar a crítica social que se pretende veicular pelo gênero, pois o leitor, inevitavelmente, precisará articular referências do contexto social, político, histórico, cultural, ideológico para compor o sentido do texto multimodal.

Julgamos esse um ponto prioritário a ser considerado pelo professor, por isso destacamos que, a fim de pôr em evidência a complexidade interpretativa de textos multissemióticos, o trabalho pedagógico necessita oferecer alternativas para que haja experiência com diferentes códigos semióticos. Com o propósito de despertar nos estudantes interesse pelas atividades didáticas, optamos por utilizar o jogo pedagógico, que possibilita a ampliação do repertório de leitura a partir de interpretações feitas a partir dos arranjos semióticos, isto é, dos arranjos constituídos por diferentes modos de representação linguística, representados pelo código escrito associado ao código imagético que direcionam o leitor a um pensar de maneira mais reflexiva e coerente frente às propostas didático-pedagógicas.

Diante do grande potencial semiótico identificado nas tiras, percebemos que o jogo pode ser um meio privilegiado para a articulação e sistematização de conhecimentos decorrentes da perspectiva linguística (ao trabalhar com o léxico, as variações linguísticas e outros aspectos gramaticais e de textualidade); discursiva (ao abordar aspectos axiológicos) e imagética (ao analisar os efeitos provocados pelo uso da saliência), como passamos a detalhar a seguir.

Quiz digital: um recurso lúdico-didático multimodal que pode desenvolver a proficiência leitora

Para que os estudantes demonstrem progressão nas suas habilidades linguístico-discursivas durante a leitura de textos verbo-visuais, é necessário que o professor promova a interação dos escolares com a produções multimodais em circulação na sociedade. Por tomarmos como base as teorias sociointeracionistas da linguagem sobre o conceito de texto,



entendemos que, para compreender fenômenos multissemióticos, caberá ao estudante a mobilização de variadas capacidades: relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar ideias, julgar escolhas, correlacionar signos etc.

Essas estratégias cognitivas e metacognitivas são necessárias e imprescindíveis à construção de sentido, como podemos observar em diversas atividades humanas e confirmar em atuais estudos promovidos pela neurociência. Zimmer et al (2004) explicam que a compreensão leitora depende justamente da integração simultânea entre diferentes níveis de processamento. Essa interatividade ocorre a partir de estímulos variados, como o visual, auditivo etc., mas depende das experiências linguística e extralinguística, organizadas pelo sujeito, que compõem as estratégias de integração de informações semióticas. Assim, a percepção singular de cada estímulo deve estar em consonância com tudo que foi experimentado e ainda precisa ser integrado à sua rede de conhecimentos e emoções.

Apesar de os jogos serem reconhecidos como um recurso potencial para o desenvolvimento das funções cognitivas (TEZANI, 2006; ALVES, BIANCHIN, 2010, etc.), por ser uma atividade-enigma ancorada em desafios e na superação de metas por meio de organização de estratégias, temos constatado certo desprezo pelos professores por atividades lúdicas, como recurso pedagógico, nas séries finais do ensino fundamental. No 9º ano, por exemplo, os professores com os quais trabalhamos aplicam metodologias mais técnicas direcionadas à resolução de questões em apostilas, livros didáticos etc. Nessas situações, o estudante é submetido a exercícios exaustivos de interpretação e produção textual, de conteúdos gramaticais e de textualização etc., sobrando pouco tempo para o trabalho com outras modalidades de linguagem. Dessa maneira, notamos que o prazer em aprender e o envolvimento com os conteúdos vão sendo perdidos, ocorrendo também o desinteresse de muitos estudantes pelas tarefas escolares.

É importante notar que essas condutas não vão ao encontro do que propõem os PCN, que indicam o uso de estratégias diversificadas em sala de aula:

Não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explicativas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas



crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p. 29).

Os jogos aplicados a situações de ensino-aprendizagem são propostos por nós como uma estratégia lúdica que serve de recurso motivador para que o estudante desenvolva a proficiência leitora, particularmente quando se tem em vista a construção de sentido a partir de material multimodal, como o gênero tira. Assim, o quiz digital, elaborado por nós, servirá como meio para envolver os discentes nas propostas interpretativas voltadas à comunicação verbo-visual em uma perspectiva linguístico-discursiva. O uso do jogo com função didática está alinhado às indicações de outros pesquisadores que apontam seu valor na aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades, pois estimulam a autoaprendizagem, a descoberta, além de despertarem a curiosidade, fantasia e o gosto pela superação de desafios (SILVEIRA, 1999). Além disso, Fialho (2007) explica que:

O jogo exerce uma fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender os mecanismos dos mesmos, o que constitui de uma técnica onde os alunos aprendem brincando; no entanto, queremos deixar claro, que os jogos devem ser vistos como apoio, auxiliando no processo educativo (FIALHO, 2007, p. 12298).

Diante do potencial do uso do jogo no ambiente escolar, reconhecemos haver inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de materiais didáticos pelo professor, sejam manuais ou digitais, como recursos pedagógicos, por isso é recomendável ter acesso a eles e aprender como desenvolvê-los.

Quando selecionamos o quiz digital para sustentar nossa proposta, levamos em consideração o seu caráter multimodal. A partir dessa escolha, passamos para a etapa de seleção de um gênero para estudo. Optamos pela tira, como destacamos anteriormente, por sua composição multissemiótica, para ser explorada por meio de um jogo de interpretação.

No processo de construção do sentido, na perspectiva interacional, o autor (com seu propósito comunicativo), o leitor (com os conhecimentos sociocognitivos) e as semioses (associadas às múltiplas linguagens) integram-se, oportunizando o cruzamento de informações por meio de certas “regras”. O leitor precisa recorrer aos conhecimentos que possui como se estivesse



buscando auxílio nas peças de um jogo, vai descartando informações inválidas, avançando, quando busca dados relevantes para dedução da mensagem, até chegar ao final, à interpretação adequada do texto. É assim que se dá o “jogo” dos sentidos a partir de um gênero multimodal.

Kress e van Leeuwen (2006) orientam a perceber que as imagens não se limitam a representar ideias, mas estabelecem relação com outros códigos, que compartilham o mesmo espaço que elas, e também com conceitos conhecidos pelo leitor. Vale a pena lembrar que a *Gramática do Design Visual*, criada pelos autores, está fundamentada na Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday, por isso não está restrita às regras formais nem à correção dos estudantes, mas encaminha para o entendimento dos modos como se faz a representação das experiências vividas e dos padrões estabelecidos socialmente em imagens mentais relacionadas à realidade.

A gramática de Kress e van Leeuwen (1996) foi organizada com base nas metafunções da linguagem, tal como foram propostas por Halliday (1994): a função representacional, interativa e composicional. Assim como a comunicação verbal é regida por aspectos funcionais que culminam na ordenação e construção do sentido, a comunicação visual funciona de forma similar, seguindo a mesma lógica.

Ao analisar as três metafunções que constituem a *Gramática do Design Visual*, resolvemos investigar apenas a “saliência”, recurso imagético da função composicional, por considerarmos ser uma novidade para os estudantes. A saliência tem como função estabelecer na comunicação visual uma hierarquia de importância entre os elementos que são feitos para atrair a atenção do leitor ou espectador em algum aspecto. Para isso, o produtor do texto utilizará diferentes recursos: contrastes pictóricos, nitidez, brilho, perspectivas etc., enfim, elementos que se sobrepõem para destacar algo, salientando uma imagem sobre as demais para alcançar determinado efeito de sentido (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006).

Como as imagens são especialmente importantes na comunicação multimodal, tentaremos ilustrar, com base em três questões contidas no jogo desenvolvido para o trabalho com turmas de 9º ano do ensino fundamental, como a saliência colabora com a construção de sentidos. A primeira atividade propõe ao aluno uma análise linguístico-imagética; a segunda, uma análise discursivo-imagética; a terceira, permite interpretações variadas (apesar de haver uma alternativa indicada como a correta no jogo), por isso



recomendamos haver momentos para troca de ideias durante ou ao término do jogo.

Entendemos que um jogo de perguntas e respostas fechadas requer do professor disposição para criar as condições adequadas para que o estudante esteja habilitado a atribuir sentido aos diferentes gêneros que utilizam mais de um código semiótico. Assim, consideramos que, além de diversificar as práticas pedagógicas, é preciso haver espaços para o estudante se envolver mais na construção de saberes, por isso optamos pelo quiz (um recurso lúdico-didático que estimula a aprendizagem e a autoavaliação).

Também queremos ressaltar que uma escala de proficiência leitora, voltada aos anos finais do ensino fundamental (EF), também deve incluir pontos que permitam mensurar o nível de compreensão/interpretação dos discentes em textos multimodais. Como na matriz da Prova Brasil não consta essa especificidade, a seguir, sugerimos um quadro voltado ao gênero tira, que nos orientou na confecção das questões do jogo.

Quadro 1 – Escala de proficiência leitora para o gênero tira – 9º ano do EF

O estudante deve ser capaz de:

Característica I	Identificar os códigos verbo-visuais explícitos no texto com foco no léxico para entender como colaboram na construção de sentido.
Característica II	Relacionar o código verbal e não verbal, mobilizando conhecimentos prévios na construção de sentido no texto, com foco na funcionalidade de recursos gramaticais.
Característica III	Analisar, discursivamente, a discussão promovida pela tira de modo a perceber os aspectos axiológicos que se encontram implícitos na comunicação verbo-visual.
Característica IV	Inferir efeitos de sentido desencadeados pelo uso do recurso imagético <i>saliência</i> em consonância com o código verbal. E de reconhecer como efeitos de ironia também podem ser comunicados pela imagem.

Fonte: As autoras.

A definição das habilidades que podem ser desenvolvidas em classe (Quadro 1) possibilitou a seleção das atividades preparatórias para o entendimento dos conteúdos, bem como realizar o planejamento das etapas do jogo, tomado como atividade didática. Também foi possível dimensionar mais adequadamente o processo de ensino-aprendizagem, evitando a



proposição de questões muito complexas e/ou extensas, pois era preciso preservar o aspecto lúdico, motivador (sem deixar de ser funcional) para atrair os estudantes. Inicialmente, pensamos que pudesse haver uma hierarquia entre as características (I, II, III, IV), mas as atividades realizadas em classe revelaram que todas são exigentes e podem variar em função da tira escolhida para compor as questões.

Figura 2 – Atividade linguístico-imagética com foco lexical



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre a tira é correto afirmar que:

- () Mafalda, mediante associação imediata, conseguiu compreender o significado da expressão “indicador de desemprego”, porque parece conhecer bem esse conceito.
- (X) Mafalda atribuiu sentido inadequado à palavra “indicador”, por associá-la a um gesto reconhecido socialmente como típico de patrões autoritários, o de direcionar o dedo indicador sobre o funcionário como demonstração de superioridade.
- () O indicador de desemprego serve para avaliarmos a conduta dos patrões; ou seja, se eles são autoritários ou não com os funcionários (Quiz digital *Na trilha dos sentidos*).

Essa questão propõe a análise da palavra “indicador”. O humor é construído com base na dupla significação da palavra (ser um gesto com a mão e um índice sócio-econômico), mas, além disso, promove uma reflexão em torno da autoridade exercida por chefes e proprietários de bens e serviços sobre seus subordinados. A saliência que o dedo indicador assume nos quadrinhos pode estimular as trocas de ideias entre os estudantes e a discussão acerca das relações de poder estabelecidas entre patrões e empregados.



Figura 3 – Atividade discursivo-imagética com foco social⁷



Fonte: **Folha de S.Paulo**, 22/08/2012.

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

- (X) De não ser percebido socialmente como um cidadão.
- () De possuir, realmente, superpoderes como os super-heróis.
- () De ele querer demonstrar uma condição social superior a do colega (Quiz digital *Na trilha dos sentidos*).

A tira analisada na atividade contida na figura 2 expõe um problema social: a vida dos que se encontram em situação de pobreza nas cidades. Para marcar a alternativa 1 como correta, o estudante precisa acionar seus conhecimentos sociais (prévios) relacionados à pobreza, à desigualdade social, às relações de poder, ao individualismo etc. A interpretação da palavra “invisibilidade”, expressa pelo personagem como super-poder, representa, na verdade, uma crítica às pessoas que não o percebem como um sujeito social. Com base nas discussões suscitadas pela questão, outros problemas sociais podem ser tematizados em classe, aguçando a troca de experiências, de percepções e de ideias.

Figura 4 – Atividade aberta a múltiplas interpretações



Fonte: BROWNE, D. **Folha de S.Paulo**, 13/08/2011 (Foto: Reprodução/ENEM/2012).

⁷ A imagem utilizada nesta atividade foi encontrada em na prova do exame seletivo Inesper (2013.2), disponível na internet.



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

- (X) De não ser percebido socialmente como um cidadão.
- () De possuir, realmente, superpoderes como os super-heróis.
- () De ele querer demonstrar uma condição social superior a do colega (Quiz digital *Na trilha dos sentidos*).

Na tira acima, a saliência está presente tanto nas extremidades do barco quanto na sombra escura sobre a rocha. Esses elementos orientam o olhar para os pontos que anunciam o perigo: os tubarões (de um lado) e o choque contra uma grande rocha (em outro extremo). Os recursos imagéticos apontam os perigos que rondam os vikings, mas esses pontos precisam ser interpretados pelo leitor para que haja humor. O estudante, após ler o texto verbal, é direcionado à leitura do código visual para atribuir sentido à tira: os vikings não consideram todos os perigos, por isso parecem tolos.

Essas atividades indicam que a construção de inferências a partir da leitura de tiras é um exercício que envolve a análise de múltiplos elementos e exige o confronto de informações que constam nos enunciados, por isso é uma ação bastante complexa.

Em nossa proposta, partimos do estudo acerca do emprego do léxico em material multimodal (em uma perspectiva linguístico-imagética), passamos pela análise de circunstâncias sociais representadas em tiras (a perspectiva discursivo-imagética), oportunidade que nos propiciou refletir acerca da condição dos sujeitos que se encontram à margem da sociedade, o que exige a mobilização de conhecimentos de ordem sociopolítica e axiológica. A terceira atividade, embora não estabeleça o mesmo tipo de discussão temática que as anteriores, exige a análise de novas relações entre os elementos verbais e imagéticos, por isso também suscitam o avanço na construção de sentidos.

O quiz foi organizado em fases, com o objetivo de manter a motivação dos estudantes pelo jogo e, conseqüentemente, pela leitura. Progredir no sentido de um pensar mais reflexivo, mais autônomo, requer um trabalho sistemático e direcionado ao desenvolvimento da compreensão leitora. Além de possuir as questões expostas, o jogo contém outras quatro que lidam com conhecimentos linguístico-imagético, discursivo-imagético e ideológicos. Cada questão apresenta uma pontuação definida pelo grau de complexidade da proposta; assim, contabilizando os acertos, o jogador vai



somando os pontos acumulados. Definimos que as atividades podem ser executadas individualmente ou em grupo. Por ser um recurso lúdico-didático, possui dinamismo e, ao mesmo tempo, impulsiona a aprendizagem de variados conteúdos de língua portuguesa.

Após a aplicação do jogo em classe, confirmamos que esse recurso fomenta novas aprendizagens, desde que o professor crie situações planejadas para finalidades específicas e incentive a aplicação do *feedback* colaborativo: aluno-aluno; aluno-professor, o que pode propiciar o protagonismo discente. Além disso, percebemos que o desenvolvimento de habilidades variadas pode contribuir para a construção de saberes de forma democrática.

Considerações finais

Esperamos, com este trabalho, que os professores percebam o *PowerPoint* como uma ferramenta favorável ao desenvolvimento de jogos didáticos, como o quiz, que possibilita o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e lúdicas, que incitam os estudantes ao estudo dos conteúdos escolares, como a leitura, não de maneira meramente técnica, mas como uma forma produtiva de construir sentidos.

A experiência realizada com o quiz indicou ser este um recurso lúdico-didático oportuno ao fomento do protagonismo discente, bem como a interação entre aluno-professor e aluno-aluno.

Neste breve estudo, procuramos discutir a relação entre os recursos linguísticos e funcionais localizados em um texto multimodal e algumas possibilidades de construção de sentido. A discussão realizada indicou haver alternativas para o planejamento de um trabalho pedagógico voltado ao aprimoramento da leitura. Para tanto, o professor precisa proporcionar aos estudantes o contato com textos situados na realidade sociocultural, para que possam perceber que estão em contato com materiais presentes em inúmeras práticas de linguagem que ocorrem dentro e fora da escola. Essa forma de organizar as práticas pedagógicas beneficia a mediação do professor que quer criar as condições favoráveis à interação dos estudantes com os materiais em circulação na sociedade.

Ao focarmos o gênero tira, pudemos explorar seu potencial semiótico e estimular os estudantes a produzir inferências por meio da leitura do textos multimodais, cujas características constitutivas estabelecem



relações entre os códigos verbal e não-verbal, além de exigir a mobilização de conhecimentos de mundo, linguísticos, enciclopédicos etc. Assim, quando decidimos elaborar um quiz para o estudo de tirinhas, preferimos integrar todos esses elementos em um único artefato pedagógico, visando desenvolver as competências e habilidades necessárias para a compreensão de textos multimodais.

Além disso, constatamos que o planejamento detalhado do jogo contribuiu com a concretização do *feedback* colaborativo entre os integrantes da relação pedagógica (aluno-professor e vice-versa), pois os estudantes orientam a prática docente mediante o desempenho nas atividades, indicando ao professor qual momento é o mais oportuno para iniciar outro conteúdo ou para revisar o que não foi compreendido; o professor, por sua vez, poderá orientar as reflexões dos estudantes em diferentes perspectivas.

A descrição que fizemos neste artigo indica ser possível desenvolver o letramento e o multiletramento com base em atividades de leitura de textos multimodais, uma vez que esses representam a diversidade e complexidade de discursos sociais. Verificamos de modo prático que os diferentes recursos linguísticos e imagéticos podem servir como estratégia linguística-discursiva para o ensino da compreensão e produção de sentido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIM, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 221-306.
- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista de Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 282-7, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental); Brasília: MEC, 1998.
- ECO, U.; CARRIÈRE, J-C. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.



Adriana da Silva Araújo Inácio; Isabel Cristiana Michelan de Azevedo; Vanderlaine Cruz Menezes Lemos

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social,** 1995. p. 15-61.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, S. R.; BARONE, D. A. C. Estudo e Construção de uma Ferramenta de Autoria Multimídia para a Elaboração de Jogos Educativos. In: **3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo,** Évora, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. 5ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEZANI, C. R. T. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista,** Marília, v.7, n. 1/2, p. 1-16, 2006.

TINOCO, G. A. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificados possíveis. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Org.) **Letramentos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 285-306.

ZIMMER, M. C.; BALTSKOWSKI, M. J.; GOMES, N. T. Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura. **Nonada,** Santa Cruz do Sul, RS, v. 7, p. 97-127, 2004.

