UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ESTHER RIBEIRO LINO FAVERO DE SOUZA

**Objetos de aprendizagem no ensino de língua materna: novos
gestos de leitura**

(Versão corrigida)

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**Objetos de aprendizagem no ensino de língua materna: novos
gestos de leitura**

Esther Ribeiro Lino Favero de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras do Departamento de Letras Clássicas
e Vernáculas da Faculdade de Filosofia,
Letras, Ciências Humanas da Universidade
de São Paulo, para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena da Nóbrega

(Versão corrigida)

De acordo

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

So Souza, Esther Ribeiro Lino Favero de
Objetos de aprendizagem no ensino de língua
materna: novos gestos de leitura / Esther Ribeiro
Lino Favero de Souza ; orientadora Maria Helena da
Nóbrega. - São Paulo, 2015.
137 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa.

1. Leitura. 2. Tecnologia. 3. Objetos de
aprendizagem. 4. Multimodalidade. 5. Pedagogia dos
multiletramentos. I. Nóbrega, Maria Helena da,
orient. II. Título.

Nome: Souza, Esther Ribeiro Lino Favero de

Título: Objetos de aprendizagem no ensino de língua materna: novos gestos de leitura

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A Deus, porque Dele, por meio Dele e para Ele são todas as coisas.

Ao meu amado esposo, pelo amor, incentivo e ajuda, diante de tantas adversidades.

À minha pequena e amada filha, que, com seu sorriso, encanta-me todos os dias e me faz reconhecer que amar é o sentido da vida e que ensinar e aprender podem ser muito divertidos.

À minha querida mãe, que intercedeu por mim em suas orações, a fim de que eu tivesse sabedoria para conduzir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e mantenedor da vida e da sabedoria. Obrigada por estar ao meu lado todos os dias, dando-me força e discernimento ao longo de toda caminhada.

Ao meu esposo, pelas palavras e ações de incentivo e pelo constante amor e cumplicidade diante das dificuldades.

À minha filha Marcela, por me fazer vivenciar a magia de ser mãe e despertar em mim, ainda mais, a vontade de ensinar.

À minha mãe, que, com carinho, intercedeu por mim em suas orações diárias, pedindo que Deus me concedesse sabedoria.

Aos familiares que me ajudaram, cuidando da minha filha, ainda tão pequenina, a fim de que eu pudesse cumprir os créditos e escrever a dissertação.

Aos amigos, que, de alguma forma, também foram suporte ao longo de toda a caminhada. Especialmente, a Daniel e Isabô, pela amizade e auxílio técnico.

À querida orientadora deste trabalho, Dra. Maria Helena da Nóbrega, por ter me dado apoio ao longo de toda caminhada compartilhando seu tempo, seu conhecimento e sua experiência.

À Universidade de São Paulo e aos professores do programa Profletras, por compartilhar seus conhecimentos e, assim, fazer-me crescer, enquanto profissional e pesquisadora.

A CAPES, pelo incentivo financeiro, sem o qual, toda a jornada teria se tornado bem mais difícil.

À professora Dra. Roxane Rodrigues Rojo, pelas conversas e por me ajudar a dar alguns encaminhamentos na pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado pela amizade e companheirismo, pela alegria e angústia e pela experiência profissional compartilhada.

Aos meus queridos alunos, fonte de inspiração de todo este trabalho.

À equipe gestora da EMEF Padre Domingos Zatti, por permitir desenvolver a parte prática deste trabalho e por me atender diante das minhas necessidades.

Obrigada!

Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.

Benjamin Franklin

RESUMO

O mundo passa por constantes transformações e a educação deve acompanhar esta demanda, já que as mudanças refletem direta e indiretamente na maneira de as pessoas agirem e, conseqüentemente, na forma de aprenderem. Desse modo, é possível dizer que a tecnologia vem afetando a aprendizagem da língua materna. Por esse motivo, apresentamos uma pesquisa que acredita que as práticas de leitura na sala de aula precisam ser revisadas e adaptadas para um novo público, que é, em decorrência da tecnologia, muito dinâmico. A partir de um diagnóstico que considera esses aspectos, este trabalho tem por objetivo analisar e discutir uma nova forma de inserir a leitura de texto literário no contexto educacional atual por meio dos objetos de aprendizagem. Assim, a pesquisa averigua de que modo os objetos de aprendizagens podem significar e ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura. Para tanto, observamos por meio de uma pesquisa qualitativa, com ênfase no estudo de caso, as estratégias utilizadas pelos estudantes para compreender um texto multimodal e, ainda, observamos o impacto dessa leitura no processo de construção de sentido. O levantamento de dados aconteceu com a aplicação de uma Sequência Didática aos alunos do 9º B da EMEF Padre Domingos Zatti, escola municipal localizada na cidade de Campinas. A partir da realização das atividades, por meio de critérios descritos ao longo deste trabalho, são escolhidos três alunos para o estudo de caso. Nesse procedimento metodológico, os estudantes passam por entrevista durante a leitura de *O Corvo* – texto de Edgar Allan Poe – inicialmente por meio do suporte físico papel e, em seguida, por meio do suporte físico digital, tela do computador, com utilização de um objeto de aprendizagem. Após as leituras, também respondem a algumas questões propostas pela pesquisadora. Todas as respostas geram dados que são transcritos e analisados. A partir desse material, observamos que o uso dos objetos educacionais em aulas de leitura pode estimular os alunos a uma prática leitora com níveis de compreensão mais produtivo, já que o texto multimodal pressupõe o uso de mais de uma modalidade, facilitando a construção de sentido. No entanto, os resultados nos mostram que a leitura de um texto multimodal por meio da tecnologia só pode otimizar o processo de compreensão se estiver atrelado a um método pedagógico eficaz, que considera a prática situada, ou seja, o aluno e a sua cultura. Assim, é possível concluir que a prática docente com utilização da tecnologia não é melhor do que a prática sem o uso de aparatos tecnológicos da atualidade, apenas diferente. E, por isso, requer uma postura docente diferente, pois os estudantes têm novos gestos de leitura a partir de um texto multimodal.

Palavras-chave: leitura, tecnologia, objeto de aprendizagem, multimodalidade, pedagogia dos multiletramentos

ABSTRACT

The world is going through constant changes and education should follow this demand, since the changes reflect directly and indirectly in the way people act and, consequently, the way they learn. Thus, we can say that technology has affected the way of learning of our mother tongue. By this reason, we present a survey that believes that reading practices in the classroom need to be revised and adapted to a new kind of audience, which is a result of technology, and became very dynamic. From a diagnosis that considers these aspects, this paper aims to examine and discuss a new way to insert the literary text reading in the current educational context through the learning objects. Along these lines, the research finds out how the learning objects can mean and give a re-signification of the literary text in the post-reading moment. Therefore, we see through a qualitative research, with an emphasis on the case study, the strategies used by the students to understand a multimodal text and we also observed the impact of reading in the construction of meaning process. Data collection took place with the application of a Didactic Sequence students of the 9th grade B EMEF Padre Domingos Zatti, a community school located in Campinas. From carrying out the activities, by the criteria described in this work, we have chosen three students for the case study. In this methodological procedure, students go through in interview while reading "The Raven" - from Edgar Allan Poe - initially through physical paper and then through the computer screen, using an object of learning. After the Reading section, the students also respond to some questions posed by the researcher. All responses generate data that is stored and analyzed. From this material, we found that the use of educational materials in reading classes can stimulate students to a reader with more productive and practical levels of understanding, since the multimodal text requires the use of more than one language kind, facilitating the construction of sense. However, the results also revealed that the reading of a multimodal text through technology can optimize the process of understanding if it is linked to an effective teaching method, which considers situated practice, i.e. the student and their culture. In such a way, it concludes that the teaching practice with the use of technology is not better than the practice without using today's technological devices, it is just different. And therefore, it requires a different teaching approach because the students have new reading gestures from a multimodal text.

Key words: reading, technology, learning object, multimodality, pedagogy of multiliteracies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A TRÍADE LITERATURA, LEITURA E ESCOLA.....	15
1.1 História da leitura, literatura e escola no Brasil	16
1.2 O conceito de Leitura	20
1.2.1 A leitura e a compreensão	21
1.2.2 A leitura e a interpretação	24
1.2.3 Texto literário: compreensão ou interpretação?	28
1.3 A leitura escolar do texto literário no século XXI.....	31
1.3.1. A leitura, os PCNs, os documentos oficiais e a formação do sujeito leitor.....	34
1.4 A leitura e a literatura em termos bakhtinianos.....	36
1.5 A leitura e a pedagogia dos multiletramentos	40
1.6 A leitura e a multimodalidade	44
2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO	46
2.1 O conceito de objetos de aprendizagem	47
2.2 O que são repositórios educacionais e para que servem?	53
2.3 Uma tentativa de avaliação do OA	59
2.3.1 Uma avaliação do objeto de aprendizagem em questão: animação do texto <i>O Corvo</i> e atividades de compreensão.....	63
3 METODOLOGIA.....	71
3.1 O questionário: perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa	73
3.2 A Sequência Didática	75
3.3 Entrevista.....	80
4 ANÁLISE DE DADOS	84
4.1 Dados e resultados a partir de uma visão do macro – 9º ano B.....	85
4.1.1 Dados e resultados referentes à compreensão dos textos em vídeo – suporte digital	85
4.1.2 Dados e resultados referentes à compreensão do texto <i>O Corvo</i> – suporte físico papel	89
4.1.3 Preferência por textos dos alunos do 9º B: suporte físico papel x suporte físico digital	94
4.1.4 Lendo <i>O Corvo</i> por meio de um objeto de aprendizagem – resultados	96
4.1.5 Analisando um vídeo: estudo de caso	98
4.2 Dados e resultados a partir de uma visão do micro - as entrevistas abertas: estudo de caso	100
4.2.1 Análise da leitura do texto <i>O Corvo</i> e da compreensão	101
4.2.2 Análise das respostas dos entrevistados	105
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICE A. Modelo de questionário respondido pelos alunos	121
APÊNDICE B. Gráficos que representam as respostas dos alunos.....	122
APÊNDICE C. Sequência Didática.....	123

APÊNDICE D. Modelo das atividades respondidas pelos alunos, conforme consta em SD	135
APÊNDICE E. Termo de consentimento da unidade escolar	136
APÊNDICE F. Termo de consentimento referente ao aluno	137

INTRODUÇÃO

Como se pode observar há algum tempo, inclusive por meio de trabalhos acadêmicos, a tecnologia mudou a forma de pensar e agir do homem moderno, afetando as relações interpessoais, seu modo de ver o mundo e, até mesmo, sua conexão com as formas de produção de conhecimento. Com isso, a configuração da aprendizagem no cenário educacional também toma novos rumos. Assim, os docentes de hoje encontram na sala de aula alunos capazes de serem onipresentes sem saírem do lugar ou, até mesmo, capazes de ler uma grande quantidade de informações – boas e ruins – de forma autônoma. Sobre essa facilidade de acesso a informações, Nóbrega (2009) afirma que é mais quantitativa do que qualitativa, já que as pessoas acessam muitos sites e fazem muitas pesquisas, o que não corresponde exatamente à leitura.

Toda essa questão pressupõe duas características dos alunos de hoje: a primeira é que eles são leitores, a despeito de dizerem, muitas vezes, que não gostam de ler. Conforme constatamos ao longo da pesquisa, mesmo os alunos que dizem não gostar de ler, leem diariamente *posts* de redes sociais e interagem com eles. Assim, a leitura é uma prática que acontece a quase todo momento; no entanto, muitas vezes, ela é restrita e pouco reflexiva. A segunda característica é a autonomia que os alunos têm diante da escolha do que leem, já que a internet maximiza de forma inesgotável essa possibilidade de seleção.

Assim, é possível dizer que uma das vertentes altamente afetadas dentro do ensino de língua materna é a leitura. Essa mudança não ocorreu de modo brusco, mas de forma paulatina ao longo do tempo. Desse modo, a tecnologia afetou e afeta a leitura, as formas de os textos se apresentarem e os suportes textuais.

Nos primórdios, usava-se a pedra, a parede; em seguida, o pergaminho, o códex. Cada suporte de texto à sua época. Depois, a grande invenção do alemão Johannes Gutenberg, a imprensa. Os suportes, aliados às questões sociais de cada época, pré-selecionavam seus leitores. Por exemplo, observa-se que no período do uso do pergaminho, os monges cristãos letrados eram os responsáveis pela divulgação dos textos religiosos e clássicos da cultura grega, ou seja, a prática de leitura se dava na esfera religiosa por e para os religiosos. Hoje, quando praticamente toda a humanidade tem acesso à imprensa – embora não se tenha acesso à leitura na mesma proporção – surgem novos suportes que podem engendrar novas formas de leitura. Um exemplo disso é o aparecimento do computador como suporte de texto.

Mais recentemente, na última década do século XX, começaram a surgir os objetos de aprendizagens (OAs), que definimos aqui como entidade digital com finalidades pedagógicas, sendo que alguns desses OAs possibilitam novas formas de leitura. Assim, o foco desta pesquisa está na observação de um OA que possibilita um novo gesto de leitura, já que se constitui como um texto multimodal, ou seja, um texto com múltiplas linguagens – no caso, escrita, sonora, visual – que requer estratégias de leitura específicas.

Ao falarmos em estratégias de leitura, retomamos os conhecimentos de habilidades e competências leitoras, já que só é possível utilizar determinadas táticas de leitura se o sujeito tiver competência e habilidade para o desenvolvimento de tal prática. As habilidades de leitura vão muito além da decodificação e até mesmo da compreensão, conforme tratamos nesta pesquisa.

É necessário, portanto, que professores de língua materna estejam atentos às novas demandas dos alunos do século XXI e, então, promovam atividades que desenvolvam as competências leitoras que, no panorama atual, têm uma relação intrínseca com as novas tecnologias.

Nessa perspectiva, deparamo-nos com alguns problemas acerca da dificuldade de os alunos lerem e compreenderem as atividades simples do dia a dia em sala de aula relativas à interpretação e compreensão textual. Assim, detectamos que o problema recai sobre a leitura e isso nos motivou a criar uma Sequência Didática – definida aqui como um seguimento de atividades que objetivam dinamizar um processo de aprendizagem – que conectasse tecnologia às demandas referentes às competências leitoras dos alunos, motivando-os, assim, a participar desta pesquisa, que tem como objetivo levar os alunos a ler um texto multimodal por meio de um OA, para intervir de forma significativa no problema de leitura, especificamente.

Assim, podemos afirmar que o fato de os alunos terem muita dificuldade em relação à compreensão textual, somado ao fato de considerarmos que o uso da tecnologia é imprescindível na prática pedagógica, já que faz parte da vida de nossos alunos, é o que nos motivou a pesquisar o uso dos OAs no panorama educacional de leitura.

A justificativa, portanto, deste trabalho, recai sobre o fato acima mencionado: o nível insatisfatório de compreensão dos alunos em relação à leitura de textos, especificamente os literários. Assim, esta pesquisa é relevante, já que traz uma alternativa ao trabalho docente na tentativa de melhorar a questão de produção de sentido, na qual o discente tem tanta dificuldade.

É nesse contexto que esta pesquisa se aplica e se faz relevante, já que, de forma prática, propõe a leitura de um texto literário *O Corvo*, de Edgar Allan Poe, com utilização de um objeto de aprendizagem.

Para a aplicação desta pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa, baseando-nos também em três estudos de casos, de forma a aprofundar a análise de alguns dados, conforme mostramos ao longo deste trabalho.

A pesquisa tem um caráter investigatório e intervencionista. A investigação consiste na tentativa de responder ao questionamento central do trabalho, que é averiguar de que modo os alunos compreendem um texto multimodal e como os objetos de aprendizagem, que potencializam a multimodalidade, podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura.

A intervenção está no fato de inserir os alunos em meio a uma Sequência Didática que gera não só dados para a pesquisa, mas que também propõe um protagonismo discente, ressignificando a ideia de produção textual, já que os alunos são levados a produzir um vídeo, que também é um texto multimodal.

Após esta introdução, esta dissertação se organiza em quatro capítulos apresentados a seguir, complementados pelas considerações finais.

O primeiro capítulo é teórico e estabelece um entrelaçamento entre literatura, leitura e escola. Por finalidades didáticas, está subdividido em subseções. A primeira subseção faz um percurso histórico sobre a leitura, a literatura e a escola no Brasil, observando os fatos do século XIX até os dias atuais. Esse panorama histórico permite situar nossa proposta de estudo, pensando nas novas tecnologias que atingem o alunado atual.

A segunda subseção explora o conceito de leitura sob uma perspectiva sociocognitivista, que considera a interação autor-texto-leitor, sendo o leitor um sujeito importante no evento da leitura, já que tem papel de construir sentido a partir do texto lido. Ainda trata também da diferença significativa que existe entre compreensão e interpretação, propondo uma reflexão sobre essa questão.

A terceira subseção traz dados sobre a leitura do texto literário no século XXI, mostrando as propostas teóricas sugeridas pelos documentos oficiais que pressupõem a metodologia do ensino de língua materna. Desse modo, explora também, na quarta subseção, conceitos bakhtinianos presentes nesses documentos e em muitos estudos acadêmicos sobre o assunto.

A quinta subseção consiste na abordagem da pedagogia dos multiletramentos, mostrando a importância dessa teoria para a prática docente.

Por fim, a sexta e última subseção traz informações sobre a leitura do texto multimodal. Assim, temos inicialmente um capítulo com informações que subsidiam a prática proposta neste trabalho.

O segundo capítulo traz informações sobre a difícil conceituação de objetos de aprendizagem. Também foi dividido em subseções que tratam primeiramente da instabilidade conceitual de um OA, depois fala sobre os repositórios onde esses objetos se alojam e, por último, mostra os critérios que têm sido utilizados para avaliar os OAs. Ao longo deste capítulo, o leitor tem a oportunidade de verificar não só a teoria referente ao assunto, mas também de observar e avaliar o OA, que se constitui como *corpus* de nossa pesquisa.

O terceiro capítulo traz a metodologia utilizada na parte prática deste trabalho que se subdivide em dois momentos. O primeiro consiste na aplicação de uma SD – anexa a este trabalho – para alunos do 9º ano da EMEF Padre Domingos Zatti, localizada na zona Norte da cidade de Campinas. O segundo momento diz respeito a um estudo de caso realizado com três alunos escolhidos dentre os demais do 9º ano B, para uma análise detalhada.

Por fim, o quarto capítulo apresenta os dados obtidos a partir da aplicação da pesquisa, gravada em áudio e vídeo e, posteriormente, transcrita para análise. Esse capítulo nos leva, então, para as considerações finais que concluem nossos questionamentos e buscam mostrar uma nova possibilidade para o ensino de leitura do texto literário nas aulas de língua materna.

Assim, esta dissertação tem relevância pelo fato de ter sido aplicada e experimentada, com base em teoria sólida e atual, que subsidia as ações e decisões tomadas ao longo do trabalho. Dessa forma, os resultados aqui apresentados podem ser considerados úteis para a educação do século XXI e norteadores para aqueles que se preocupam com uma educação relevante e de qualidade, conectada com as práticas linguísticas do seu tempo.

1 A TRÍADE LITERATURA, LEITURA E ESCOLA

O tripé que sustenta este capítulo traz reflexões sobre a leitura, entendendo-a como um processo histórico discursivo que moldou a literatura no ambiente escolar ao longo de séculos até os dias atuais. Nesse sentido, procuramos analisar a história da leitura em consonância com a literatura e formação da instituição Escola desde a época do Brasil Imperial, adentrando a época do Brasil República, perpassando pelo Regime Militar – pela democratização do ensino – e chegando até a educação atual. Para tanto, baseamo-nos, dentre outros, nos estudos de Lajolo e Zilberman (2011), que trazem contribuições preciosas sobre este aparato histórico que cerca a leitura e a literatura nas escolas do Brasil.

Além das questões de caráter histórico, também recorremos aos estudos sobre leitura, que trazem subsídios para nosso trabalho, no sentido de buscar um entendimento acerca dos seus aspectos cognitivos e metacognitivos. Tomamos como base estudos de Elias e Koch (2012), Leffa (1996, 2012) e Kleiman (2011, 2013). Também adentramos uma importante discussão sobre a leitura enquanto prática social que deve ser interpretada e compreendida, não sendo os termos interpretação e compreensão correspondentes unívocos, mas complementares.

Chegamos ao ensino da leitura nos dias atuais, observando-o, inclusive, nos documentos oficiais destinados a direcionar os docentes para práticas pedagógicas eficazes e coerentes com o mundo em que vivemos hoje, já que a leitura deve ser entendida como prática social, que se constitui ao longo do acontecimento discursivo. Assim, ainda neste capítulo, trazemos as contribuições de Mikhail Bakhtin, observando a teoria discursiva presente nos documentos oficiais sobre o ensino da leitura enquanto prática social discursiva.

Ao considerar ainda os documentos oficiais, procuramos abranger os estudos acerca dos multiletramentos que tiveram início em 1996 com o grupo conhecido como Grupo de Novas Londres - GNL (New London Group), no qual os estudiosos propõem uma teoria que considera a linguagem como gênero discursivo, levando-se em conta os recursos semióticos mobilizados no estudo da linguagem, portanto, consideram a multimodalidade da língua. Os autores do GNL ainda postulam quatro gestos didáticos que compõem uma pedagogia contemporânea, recaindo sobre o como ensinar, a saber: 1) Prática situada; 2) Instrução Aberta; 3) Enquadramento Crítico e 4) Prática Transformada. Esses gestos são abordados de

maneira enfática ao longo das seções que tratam especificamente da pedagogia dos multiletramentos e da multimodalidade.

Assim, o primeiro capítulo se constitui como material teórico de sustentação para esta dissertação, na medida em que é construído com base numa abordagem teórica atual, retomada implícita ou explicitamente em documentos oficiais da Educação, tais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, ainda, aparecem em outros documentos como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

1.1 História da leitura, literatura e escola no Brasil

A história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. (ZILBERMAN, s/d). Partindo dessa premissa, entendemos que a tríade leitura, literatura e escola remonta uma história que, de certa forma, tem como protagonista a elite burguesa, já que o acesso à leitura está intrinsecamente ligado às possibilidades econômicas do indivíduo, na medida em que seu *status* é dado também pela quantidade e qualidade de clássicos lidos. Assim, a sociedade capitalista protagoniza a disseminação da leitura entre os sujeitos de um estado, colaborando, dessa forma, para a existência de dois grupos de indivíduos na sociedade: os alfabetizados e os analfabetos.

A história, portanto, mostra-nos que os primeiros leitores brasileiros surgem a partir da expansão da imprensa e desenvolvem-se graças à ampliação do mercado do livro, à difusão da escola, à alfabetização em massa das populações urbanas, à valorização da família e da privacidade doméstica e à emergência da ideia de lazer. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2011, p. 17, 18). Esses dados, observados pelas autoras no livro *A formação da leitura no Brasil*, traz subsídios para entendermos que o processo histórico de implementação das ideias capitalistas trouxe consigo a existência da prática social da leitura, conforme os próximos parágrafos.

Na Europa, a história dos leitores inicia-se aproximadamente no século XVIII, quando a produção de um livro deixou de ser uma atividade artesanal exercida por tipógrafos e passou a ser uma atividade rentável, executada em moldes capitalistas, cuja tecnologia propiciava cada vez mais lucro para os empresários.

Assim, era necessária a existência de leitores, fato que se consolidou com a obrigatoriedade do ensino. As revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX contribuíram

para afastar o Estado das operações financeiras e, assim, utilizar o capital para projetos sociais relacionados à educação, o que resultou no fortalecimento da escola.

A ascensão burguesa traz também o fortalecimento da instituição família que, a partir do contexto da privacidade da vida doméstica, cria um cenário propício para a leitura, seja para o divertimento de seus membros, seja para a formação moral a partir da leitura bíblica. Assim, o lar burguês constitui o grande cenário para a prática social da leitura, que acontece por meio dos folhetins ou das Sagradas Escrituras.

Na medida em que a leitura se institucionaliza, a tradição oral começa a se reduzir. Lajolo e Zilberman (2011) chamam a atenção para o fato de uma não contradizer a outra. Pelo contrário, segundo as autoras, o que se percebe é a adaptação das práticas rurais orais para práticas mais urbanas e burguesas, que aparecem nos primeiros livros infantis de sucesso na Europa, que retomam contos que circulavam antes oralmente entre o homem do campo.

Diante desse cenário histórico, as autoras afirmam que a leitura enquanto prática coletiva existe “em sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista” (2011, p. 21).

No Brasil, por volta de 1840, começa a surgir a possibilidade da existência de uma sociedade leitora com a aparição de alguns mecanismos tais como tipografias, livrarias e bibliotecas. Apesar de a escolarização ser precária nessa época, o capitalismo estava crescendo, devido à expansão da cafeicultura e isso levou a burguesia em ascensão – não diferente dos burgueses europeus – a ter acesso primeiramente aos folhetins e, posteriormente, aos livros.

A primeira constituição brasileira é datada de 1824, logo após a proclamação da Independência do Brasil e nela já se pode ler que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. Mas o que vemos neste cenário é uma educação de péssima qualidade. Na ocasião havia falta de professores pelo país. Lajolo e Zilberman (2011) analisam que, durante o Império, se fez muito pouco pela educação brasileira e houve reclamação constante acerca da sua má qualidade.

Os anos se passaram, chegamos ao século XX e o tratamento dado à escola e às formas de acesso a ela não parecem ser muito diferentes daquelas do século XIX. Prova disso é que as taxas de analfabetismo continuavam muito elevadas. Diante deste cenário, cria-se a Escola Nova na tentativa de gerir mudanças. Para Lajolo (2002, *apud LEIRIA*), os anos que vieram após a proclamação da república (fim do século XIX e início do século XX) foram marcados por discussões sobre a educação e todos os movimentos que eclodiram nessa época tinham como bandeira a alfabetização e a difusão da leitura.

Segundo Becker (2001, *apud* LEIRIA, p. 6),

o período de 1920-1945 é considerado como uma época de efervescência política, intelectual e artística que atingiu a educação. A realidade era de um sistema escolar elementar fragilizado, com altos índices de analfabetismo. Nesse cenário, é criada a Escola Nova, que motivou uma série de reformas, enfatizando a necessidade de uma escola primária integral que atendesse ao desenvolvimento e à escolarização em massa do povo.

Assim, na década de 30, com a Revolução de 30, o Brasil se insere no modo capitalista de produção, o que demanda a existência de mão de obra especializada. Isso reflete imediatamente na educação, que precisa preparar pessoas especializadas para o mercado de trabalho. O ensino se expande, então, para a população de modo geral. No entanto o fato de ir para a escola não significava ter uma leitura que produzisse sentido nem ter condições de ascensão social, pois segundo Barbosa e Souza (2006, p. 14), ao retomarem os estudos de Soares (1998), a língua como expressão de pensamento marcou o ensino de Língua Portuguesa até a década de 50. Para as autoras, isso ocorre porque

há razões políticas por trás dessa concepção à medida que ela inspira as gramáticas pedagógicas dentro de um modelo socioeconômico para o qual a escola é o lugar da perpetuação dos privilégios de uma minoria rica. As implicações da concepção de língua como expressão do pensamento acarreta a manutenção desses privilégios em detrimento da exclusão dos grupos sociais economicamente pobres. Expressar o pensamento significava o bem falar e o bem escrever, restrito aos grupos sociais ricos (2006, p. 14).

Isso, então, privilegia o ensino da leitura como sistema de decodificação de signos verbais, observando a prática de leitura atrelada a aspectos fonético-fonológicos e à gramaticalização. Ainda para Barbosa e Souza (2006, p. 14),

nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo de leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc.

Na década de 60 – a partir de 1964 – com o cenário político-econômico nas mãos dos militares, o foco do ensino de língua mudou: de expressão do pensamento para instrumento de comunicação, inspirado pelas teorias estruturalistas e tecnicistas. No entanto, apesar da mudança de nomenclatura, a mesma ideologia permanece. Nesse momento, em relação à leitura, é necessário apenas saber codificar e decodificar a escrita na superfície textual, sem necessidade de uma compreensão da estrutura mais profunda, o que é totalmente justificável

pelo desinteresse dos militares em ter uma sociedade letrada e, consequentemente, crítica. Segundo Barbosa e Souza (2006), a leitura nesse contexto privilegia a localização, a extração e a reescrita. Isso se perpetua nas duas décadas seguintes e somente na década de 80 e, mais fortemente, na década de 90 é que se tem um novo foco no ensino da língua, inclusive, no da leitura.

Segundo Barbosa e Souza (2006, p. 15), a década de 90 é movida por uma visão sociointeracionista de ensino da língua, influenciada pelos avanços nos estudos da Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso e Sociolinguística. Para as autoras, “a língua passa a ser vista em uma perspectiva bakhtiniana como atividade dialógica”¹ e, assim, é considerada em seus aspectos sociohistóricos e ideológicos.

Essa visão permanece na educação até os dias de hoje. São quase 30 anos de abordagem sociointeracionista e a pergunta que nos fazemos é: quais mudanças essa abordagem promoveu no ensino de língua materna, especialmente na área de leitura? A resposta é: muito pouco, principalmente quando consideramos as avaliações externas como, por exemplo, o Programme for International Student Assessment (**PISA**) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, no qual o Brasil ficou em 55º lugar no ranking da leitura na última avaliação em 2012, e assim, piorou seus índices em relação à avaliação de 2009.²

Acreditamos que isso acontece devido a uma série de fatores, sendo um deles a atuação docente. Muitos professores não tiveram boa formação no passado e, no presente, enfrentam péssimas condições de trabalho e pouca formação continuada.

Parte disso é produto da democratização do ensino no país, que ocorreu a partir de um projeto mal elaborado. Como as escolas incharam de alunos, existia a necessidade de formar professores rapidamente, a fim de que a demanda fosse suprida. Assim, surgiram cursos de licenciatura reduzidos a três anos, com intuito de formar professores rapidamente para o mercado de trabalho. A profissão foi desprestigiada e o Livro Didático (LD) se tornou a palavra de ordem.

Ainda hoje, uma grande parcela de professores de língua materna tem suas aulas pautadas, quase que exclusivamente, pelo LD. Na década de 90, Neves já apontava para esse fato em um estudo realizado com 170 professores, quando a autora constata que a quase totalidade dos docentes “restringe sua fonte de informação ao livro didático em uso” (1990, p.

¹ Ibid., p. 16.

² Os dados referentes ao PISA podem ser consultados no site do inep < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

12, *apud* Sousa, 2000, p. 123). Sousa (2000, p. 123) também chega à conclusão semelhante, quando menciona que o professor segue o plano de estudo traçado pelo livro didático. E, ainda, no século XXI, o LD continua a ser um dos principais materiais utilizados pelos docentes, como se pode observar em pesquisa realizada por Crisóstomo, Zanon e Luquetti (2014), na qual se constata que 60% dos professores avaliados pelos autores utilizam o LD como principal material de apoio. Hoje esse material é seriamente avaliado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), mas ainda assim, é possível observar, especialmente, nas atividades de leitura, práticas no livro didático que remontam um ensino pautado na decodificação de signos, esquecendo-se, portanto, das atividades de compreensão de réplica ativa – tema que será abordado, ainda neste capítulo.

Justifica-se assim esta pesquisa, a qual traz atividades de leitura numa perspectiva sociointeracionista, considerando a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Este talvez seja o novo paradigma das aulas de leitura: considerar o social, a interação e a colaboração na produção de sentido, fazendo uso das novas tecnologias, que nos são oferecidas por diversas plataformas e, até mesmo, utilizando as tecnologias de que os alunos dispõem. Passamos a tratar, na próxima seção, do conceito de leitura que permeia todo este trabalho.

1.2 O conceito de Leitura

Definir a leitura é um processo complexo, pois ela pode ter um conceito ou outro, dependendo do enfoque que se quer dar: linguístico, social, psicológico, etc. Diante dessa complexidade, partimos da premissa de que a leitura é um “processo de representação” e que “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p. 10). Portanto, para que o procedimento da leitura seja eficaz, é necessário que o leitor mobilize os seus conhecimentos prévios, pois são eles que darão condições ao indivíduo de observar a representatividade do material lido.

Leffa (1996, p. 11) define inicialmente a leitura contrapondo dois conceitos. No primeiro, coloca uma importância ao texto, ao afirmar que “ler é extrair significado do texto”. No segundo, observa uma ênfase no leitor com a afirmação “ler é atribuir significado ao texto”. Assim, ao extrair significado do texto, o leitor teria uma atitude mais passiva e, ao

atribuir significado, o leitor teria uma atitude mais ativa nesse processo de leitura. Diante de tal proposição, retomamos o conceito bakhtiniano – abordado mais enfaticamente em seção específica – e consideramos a leitura produtiva quando tomada no aspecto responsivo-ativo. Dessa forma, consideramos que o leitor não chega sozinho para a leitura, mas traz consigo todo o conhecimento prévio acumulado ao longo de sua vida de leitor – e não apenas de leitor de outros textos, mas enquanto leitor do mundo. A partir desse encontro com o texto, há a possibilidade de um diálogo com o autor e com o material textual, de forma consensual ou divergente, que resulta um processo discursivo dialético. Assim, não obstante à dificuldade de conceituar leitura, consideramo-na como prática social a partir de uma abordagem sociointerativa, que será explicitada ao longo das próximas seções.

1.2.1 A leitura e a compreensão

O conceito de compreensão que buscamos definir aqui está ligado a uma ação inconsciente, executada pelo leitor diante de um objeto de leitura. Leffa (2012, p. 259) afirma que a compreensão “é uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece”.

Se existe essa relação entre o leitor e o texto, então pressupomos a existência de uma interatividade. Leffa (2012, p. 255) faz algumas considerações interessantes acerca do leitor e do texto em situação “dicionária”. Para o autor, o leitor sem o texto seria “uma impossibilidade teórica”. O texto, por sua vez, sozinho, não teria sentido, seria “apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor”.

Assim, leitor e texto só existem a partir do momento discursivo da leitura do texto, quando podem dialogar e, então, gerar construção de sentido. Segundo Rosenblatt,

Cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar. (...) O sentido não está pronto nem dentro do texto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação. (ROSENBLATT, 2004, p. 1369, apud LEFFA, 2012, p. 255).

Dessa forma, ao considerarmos a leitura como atividade interativa e observarmos que a produção de sentido nasce no intercâmbio dessa relação, retomamos quatro competências

propostas por Leffa (2012), que nos auxiliarão na definição do termo compreensão. São elas: (1) tradução do código, (2) montagem de quebra-cabeça, (3) evocação do saber construído e (4) planejamento das estratégias.

A compreensão acontece quando, simultânea e inconscientemente, o leitor mobiliza essas competências diante do texto a ser lido. Por conseguinte, o leitor deve dar a sua contribuição e deve movimentar as suas capacidades, a fim de que o objetivo final de compreender o texto lido seja realizado.

A primeira competência que destacamos é a tradução do código. É evidente que para o leitor compreender é necessário decifrar o código do texto lido. Se for um texto escrito, ele precisa reconhecer a língua em que foi produzido. Caso se trate de um vídeo, por exemplo – material que consiste no objeto de estudo de nossa pesquisa –, é necessário que o leitor mobilize conhecimentos não só para decifrar o código sonoro, mas também para decifrar o código visual inscrito no vídeo, pois é a partir do audiovisual que o leitor/espectador compreenderá o conteúdo.

A segunda competência proposta é a montagem do quebra-cabeça. Sobre essa competência, Leffa (2012) fala sobre a importância de se fazer as conexões corretas dentro de um texto para que haja compreensão. Nesse sentido, o autor mostra os vínculos que se estabelecem dentro de uma frase, levando-se em conta questões sintáticas e semânticas. Depois, ele estende essa conexão a níveis de “blocos” maiores, pensando em período, na relação entre os períodos e, até mesmo, em relações com outros textos por meio da intertextualidade.

A partir dessa definição, exemplificamos com um trecho do texto que faz parte do nosso *corpus* de pesquisa, *O Corvo*, de Edgar Allan Poe:

“Lenora, tu, como um suspiro escasso,/ Da minha triste boca saís;”

No caso dos versos acima, o leitor deve fazer a montagem do quebra-cabeça, começando pelo nível da frase, permutando a ordem lexical e sintática, de forma a construir um conhecimento semântico adequado ao contexto do todo textual. Assim, uma ordem possível seria:

Lenora, tu saís da minha triste boca como um suspiro escasso.

Observamos, então, na ordem sintática direta, após o vocativo Lenora, o sujeito acompanhado pelo verbo e por adjuntos adverbiais de lugar e de modo, designando em que circunstâncias o nome Lenora é proferido pelo eu lírico do poema de Poe. Ainda, o leitor pode atentar para a colocação lexical dos adjetivos na construção do texto que enfatizam, por exemplo, a condição de tristeza extrema do sujeito. Mas para que um leitor do texto do

escritor norte americano, traduzido por Machado de Assis, consiga montar esse quebra cabeça, é necessário que, no mínimo, ele tenha algum conhecimento sintático e semântico para construir um todo coerente, e, segundo Leffa (2012, p. 256-257), “... no uso normal da língua, cabe ao leitor estabelecer as relações adequadas entre as peças do quebra-cabeça, às vezes deslocadas pelo autor para produzir determinados efeitos”.

A terceira competência observada é a evocação do saber construído. Nesse sentido, invoca-se o conhecimento de mundo que o leitor precisa acionar em sua memória discursiva para preencher as lacunas que se abrem no texto. Então, “a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico específico abordado pelo texto: o tema” (Leffa, 2012, p. 258). O autor ainda comenta a importância de o leitor ter conhecimento do recipiente que armazena o tema, a saber, o gênero, o suporte e o segmento a que pertence.

Assim, retomando o texto que aplicamos ao longo de nossa pesquisa, o leitor deve reconhecer inicialmente o que é um corvo e o que ele representa; observar que o texto está escrito em forma de poema e, portanto, possui um sujeito lírico e faz parte da esfera literária. O leitor precisa, ainda, atentar para o fato de que a leitura em suportes diferentes – impresso e digital – gera reações e construções de sentido diferentes. Também precisa reconhecer o segmento narrativo do texto, a despeito de ser escrito em forma de versos. Sem esses conhecimentos, provavelmente, a compreensão fique comprometida.

Por fim, o leitor deve ter um planejamento estratégico, relacionando a técnica de leitura ao objetivo. Quanto mais proficiente for o nível de leitura, mais condições haverá para a escolha do procedimento correto. A escolha entre “scanning” ou “skimming” vai depender do objetivo de leitura. O “scanning” é utilizado para localizar uma informação específica. Já o “skimming”, para explorar ou rever o texto de forma global. Numa sala de aula, por exemplo, em que o professor propõe a leitura de um texto literário, a primeira leitura deve ser prazerosa para sentir, viver, refletir e refratar as informações contidas no texto. O uso do “skimming”, por exemplo, fica para um segundo momento quando o aluno começa a buscar as informações centrais que o auxiliarão na compreensão e, por fim, a técnica do “scanning” pode ser utilizada se o aluno quiser encontrar uma informação específica para responder a alguma atividade dada pelo docente.

Diante das quatro habilidades movimentadas para a compreensão, corroboramos a importância de se considerar a interação entre o leitor e o texto, pois as competências são mobilizadas no encontro do leitor com o texto.

Considerando a leitura sob um aspecto sociodiscursivo, podemos acrescentar ainda mais um sujeito: o autor. O texto não está lá sozinho, nem surgiu do nada. Ele é o constructo

da imaginação e da intenção do seu autor, que se projeta no texto, deixando nele marcas de sua autoria, portanto de seu eu e de sua memória discursiva. Assim, ampliamos nossa consideração de interação para autor-texto-leitor.

Ao fazer isso, tomamos a leitura como uma atividade interacional dialógica, na qual autor e leitor se definem como construtores sociais, sujeitos ativos, que dialogicamente se constroem e são construídos no texto (KOCH e ELIAS, 2011), o que serve para confirmar a complexidade da compreensão, que não está acabada, mas é construída por meio das competências mobilizadas pelo leitor, no momento de intercâmbio entre os membros dessa tríade textual discursiva – autor-texto-leitor.

Em suma, “a leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva” (LEFFA, 2012, p. 255). Tanto autor quanto leitor, portanto, influenciam na construção de sentido do texto, pois ambos depositam nele, consciente e inconscientemente, seus conhecimentos acumulados, inclusive considerando seus contextos sociocognitivos que, para Koch e Elias (2011) devem ser parcialmente semelhantes, sem os quais não poderá haver compreensão – diferentemente do que se apresenta na próxima seção em relação à interpretação.

1.2.2 A leitura e a interpretação

Não são poucos os lugares em que percebemos o uso do termo compreensão como sinônimo de interpretação. Cabe-nos aqui mostrar a distinção entre esses dois termos que trazem ao leitor perspectivas diferentes em relação a um texto.

Etimologicamente a palavra “interpretar” vem do latim “*interpre*”, que se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Do ponto de vista da leitura, há um pressuposto interessante aqui: o significado daquilo que é lido não está na cabeça do *interpre*, do adivinho, mas contido no objeto (LEFFA, 2012, p. 260).

Partindo da afirmação do autor, começamos por dizer que, se na compreensão temos a mobilização de um processo interativo, na interpretação, o processo parece ser um pouco mais

passivo, na medida em que o leitor deve extrair aquilo que já está pronto no texto sem atribuir a ele sentido algum.

Uma atribuição de sentido seria não só uma impostura, mas seria também negar ao *interprete* a capacidade de leitura; ele não inventa e nem cria, ele apenas reproduz o que supostamente preexiste na sua frente. Em suma, para o *interprete*, o significado emerge do próprio objeto em direção ao leitor (LEFFA, 2012, p. 260).

A atitude passiva no instante da interpretação rompe a interação sociodiscursiva presente na tríade autor-leitor-texto e, portanto, nesse momento, resta ao leitor ser alimentado pelo que lê, sem interagir ou dialogar com o texto.

Conforme Orlandi,

...enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é 'lido', uma vez que apenas 'reflete' sua posição de leitor na leitura que produz (ORLANDI, 2001, p. 116, apud LEFFA, 2012, p. 260-261).

Considerar a interpretação de texto como atividade pedagógica é ponderar que um texto está além da competência leitora do aluno. Isso é bem comum dentro das salas de aulas e, portanto, o professor lança mão de recursos, a fim de que seus alunos cheguem às interpretações possíveis. Para tanto, o *interprete* do aluno pode variar, sendo o próprio professor, um colega, uma apostila ou livro didático, ou, até mesmo, um algoritmo computacional (LEFFA, 2012, p. 262).

Para o autor (2012, p. 262) há vários fazeres pedagógicos que podem levar a uma interpretação, dentre os quais, ele destaca três: a interpretação como paráfrase, como réplica e como procedimento dialético. Pensando no nosso objeto de pesquisa, selecionamos a interpretação como paráfrase e o procedimento dialético como fazer pedagógico coerente com as técnicas seguidas.

Na metodologia de aplicação da atividade adotada por nós ao longo de nossa pesquisa, os discentes leem o texto de Edgar Allan Poe, *O Corvo*, em dois suportes. O primeiro suporte é impresso com tradução de Machado de Assis. Por ser um texto escrito no século XIX, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sentiram dificuldade para interpretar o texto. Por isso, utilizamos um objeto de aprendizagem que apresenta o texto, utilizando a mesma tradução de Machado de Assis, na voz de um narrador, somado a imagens e som.

Assim, podemos considerar o vídeo como uma paráfrase do texto impresso, já que o objeto educacional criado pela Secretaria Estadual do Estado de São Paulo (SEE/SP), de certa forma, tem por objetivo levar os alunos a extraírem o conteúdo que o texto traz consigo.

Imagem 1. Trecho do objeto educacional criado pela SEE/SP, que traz o texto de Edgar Allan Poe, traduzido por Machado de Assis na íntegra.

Leffa afirma que

a interpretação como paráfrase, ao reproduzir a obra original, corre sempre o risco de mutilá-la ou desfigurá-la. Mutila quando tenta resumir algo que originalmente já foi reduzido à sua essência e do qual nada se pode tirar (LEFFA, 2012, p. 263).

No entanto, no caso do vídeo em questão, temos a reprodução do texto original na íntegra, com o acréscimo de imagens e som, o que observamos como critério para avaliar positivamente o objeto de aprendizagem em questão, conforme abordaremos mais detalhadamente no capítulo 2.

Além da paráfrase, o objeto de aprendizagem ainda se mostra como intérprete que se coloca entre o texto e o aluno, quando traz algumas questões que ajudam a construção coletiva da compreensão. Essa construção pode ser considerada dialética, uma vez que gradativamente leva o discente a extrair sentido do texto. Abaixo é possível visualizar as atividades propostas que podem ser realizadas com a ajuda de um projetor, possibilitando a construção do saber de forma coletiva e dialética.

A primeira atividade leva os discentes a refletir sobre o impacto da leitura do poema, conforme se observa na imagem abaixo.

Imagem 2. Atividade que traz uma comanda, levando os alunos à reflexão

A segunda atividade leva os alunos a um jogo de verdadeiro ou falso, no qual afirmações verdadeiras e falsas vão aparecendo na tela sobre o texto lido *O Corvo*, e os alunos devem colocar as afirmações verdadeiras dentro do baú. A cada acerto, a menina vai falando palavras de incentivo, tais como “muito bem!”, “parabéns!” etc. A seguir é possível visualizar uma parte da atividade.

Imagem 3. Jogo de verdadeiro ou falso

Por último, os alunos fazem uma atividade em que devem colocar uma tabela com informações sobre o poema em ordem. No final, pode verificar o acerto, por meio de um clique em “conferir”. Abaixo a visualização da imagem.

Ponha em ordem a tabela conferir

CARACTERÍSTICA	NO POEMA
Preferência por lugares e momentos sombrios e noturnos.	O corvo tem a capacidade de predizer o futuro.
Importância de conhecimentos mágicos ou científicos pouco comuns.	Temática da morte e da incapacidade de fazer algo para se livrar da saudade da amada.
Presença de leis ou acontecimentos que fogem ao que consideramos normal.	O corvo fala com o protagonista.
Presença de personagens que têm dificuldades em se ajustar à sociedade.	Um corvo solitário (símbolo de má sorte) e um homem também solitário.
Presença de personagens que estão inquietos ou sofrendo.	A narrativa ocorre à meia-noite, no frio inverno europeu.
Gosto pelo tédio e pelo mórbido.	O protagonista sofre a solidão da perda da amada Lenora.

Imagem 4. Atividade de associação de informações

Assim, na interpretação, temos uma atividade consciente com extração dos sentidos que estão prontos no texto, o que a coloca numa posição complementar da compreensão, no sentido de nutri-la. Em outras palavras,

vê-se a interpretação como uma atividade consciente, que, ao mesmo tempo em que alimenta a compreensão, sugerindo possíveis conexões, também se alimenta, cresce e se desenvolve a partir dela, explorando as conexões que já existem, pelo menos como potencialidade. A compreensão, por outro lado, é vista como uma camada subterrânea, invisível e impregnada de conexões possíveis. Usando uma metáfora, podemos dizer que a compreensão, embora esteja situada abaixo do nível da consciência, reúne a força, a energia e a fertilidade do húmus que faz brotar a atividade consciente da interpretação (LEFFA, 2012, p. 267-268).

Diante dessa sutil e existente diferença entre compreender e interpretar, propomos que a interpretação seja a quinta competência, que acrescentamos aos estudos de Leffa e, assim, dispomo-nos a refletir sobre a aplicação desses termos ao texto literário, conforme abordamos na próxima seção.

1.2.3 Texto literário: compreensão ou interpretação?

O fazer pedagógico do professor de língua materna nas aulas de leitura tem sido frequentemente tema de estudo entre os estudiosos das áreas de letras e pedagogia. Diante

disso, refletimos sobre como o professor deve lidar com o texto literário nas aulas de leitura: como um elemento processual a ser compreendido ou a ser interpretado?

Não são raras as confusões que se fazem em torno dos termos compreensão e interpretação, utilizando-os, inclusive, como termos sinônimos, como já dissemos. No entanto, ao longo das duas seções anteriores discutimos exatamente a diferença existente entre eles e verificamos a existência de uma relação de complementaridade.

Dessa forma, pretendemos agora mostrar que o texto literário está no limiar entre a compreensão e a interpretação e que, portanto, o docente que ministra aulas de leitura deve propor atividades que abarquem tanto a interpretação, quanto a compreensão, pois é no vínculo desses procedimentos que a construção de sentido pode se tornar produtiva.

Como já mencionamos, foi a partir da década de 90 que os estudos sobre a leitura, começaram a tomar novos rumos e, então, passou-se a buscar um ensino que não estivesse pautado no ato mecanicista de decodificação, mas sim num processo de construção de sentido, observando a leitura não como um objeto escolar, mas como prática social.

A história nos mostra que o ensino da leitura que antecede os livros didáticos até a década de 50 primava pelos aspectos fonético-fonológicos e pela gramaticalização, o que reduzia a leitura das antologias apenas a pretexto para o ensino de conteúdos fragmentados, tais como classificação sintática e morfológica.

Na década de 60, começou-se a enxergar a língua como instrumento de comunicação e, a partir da década de 70, o ensino da leitura passa a ter uma perspectiva decodificadora. Assim, passou-se a priorizar a localização, a extração de informações e a reescrita, conforme já mencionamos (BARBOSA; SOUZA, 2006). Isso nos faz pensar que o máximo que se fazia com um texto era interpretá-lo. Além disso, nessa época, o texto literário acabou ficando de lado para dar lugar aos textos informativos, tais como os jornalísticos. O contexto político da época também acabava por reafirmar o cenário educacional, já que era de interesse dos militares que a grande massa tivesse acesso à educação, especialmente, à leitura, apenas para fins de decodificação, quanto muito, extração de informações. Não seria interessante ter uma sociedade processualmente leitora e questionadora. Isso iria contra os princípios hegemônicos militares.

Assim, apenas na década de 80 e, mais efetivamente, na década de 90, é que a língua começa a ser vista como uma prática sociointerativa, o que permanece em nossas escolas até os dias atuais. Apesar dos quase 30 anos de perspectiva sociointerativa, muitas vezes, as aulas de leitura ainda retomam os moldes que existiram até a primeira metade do século XX e, então, o professor busca trabalhar a leitura enquanto momento de ensino de elementos

prosódicos, tais como entonação, ênfase e ritmo. Em outros momentos, o ensino da leitura prioriza a decodificação, localização e a extração de informação, como se pode observar, inclusive, nas atividades propostas dos Livros Didáticos, sendo as abordagens discursivas deixadas para um segundo momento, conforme afirmam Rojo e Batista (2003, p. 19-29, *apud* BUNZEN e ROJO, 2005, p. 82): “... na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano”.

Dessa forma, é importante que retomemos o fato de que a leitura deve estar entre a interpretação e compreensão, o que equivale a dizer que existe a necessidade de se extrair sentido por meio de questões que visam à interpretação. No entanto, esse fato deve ser visto como base para a compreensão textual global e a consequente construção de sentido. Então, trabalhar interpretação e deixar a compreensão de lado é uma atividade sem fins pedagógicos eficazes.

Assim, ao se trabalhar com o texto literário, é necessário levar o aluno para um espaço de apreciação da linguagem para que ele possa vivenciar o texto e sua linguagem, e, nesse momento, ele comece a construir o sentido, usando estratégias diversas, inclusive a interpretação.

Visualizamos a interpretação como uma estratégia a mais, além da compreensão que pode levar o sujeito leitor a uma construção de sentido, na medida em que pode ser o ponto de contato entre autor e leitor, já que, ao extrair sentido, o leitor reconstrói, de alguma forma, a intencionalidade do autor que está inscrito na base textual.

O fazer pedagógico do professor de língua materna no que diz respeito ao ensino da leitura deve, portanto, transitar entre a interpretação e compreensão. Assim, o professor se constitui como um mediador nesse processo, pois é ele quem vai proporcionar ao aluno por meio de perguntas e atividades uma incitação ao dialogismo, à intertextualidade, à paráfrase e, enfim, à própria construção de sentido. O docente é, desse modo, uma espécie de força motriz que leva o aluno a percorrer o texto e por suas entranhas, das mais superficiais às mais escondidas.

Então, o texto literário deve ser compreendido e interpretado concomitantemente, mobilizando, assim, o consciente e o inconsciente, de forma que haja reciprocidade entre eles, no sentido de uma dependência mútua. Além disso, a construção de sentido vai ocorrer não só diante de competências como tradução de código, montagem de quebra-cabeça, evocação do saber construído e planejamento de estratégias, mas também a partir da interpretação consciente, por meio da extração de informações – que ora defendemos como mais um pré-

requisito para a construção de sentido, ou seja, para a compreensão. Essa relação dialética e dialógica constitui-se como o principal paradigma no ensino da leitura do texto literário nos dias de hoje, pois se não houver compreensão, não haverá interesse pela prática de leitura. Essas considerações são válidas não apenas para o texto impresso, mas também para textos produzidos pelas novas tecnologias.

1.3 A leitura escolar do texto literário no século XXI

A tecnologia chegou ao seu auge no início do século XXI. Neste momento, a web 2.0³ como artefato da Tecnologia da Informação e Comunicação invadiu de forma significativa as relações de comunicação e interação entre os sujeitos e, dessa forma, ela se tornou também o suporte de muitos tipos de textos, inclusive o literário. Assim, o uso dessa plataforma por meio do computador, tablet ou celular tem aumentado expressivamente conforme mostram as pesquisas realizadas na área. O jornal A Folha de São Paulo em sua página na internet, publicou em 26/06/2014 uma pesquisa realizada pelo CETIC.br (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), que mostra o aumento de número de usuários da rede em 106%, conforme apresentam os gráficos abaixo retirados da página do jornal.⁴

³ Uma internet com altas possibilidades interativas, criativas e de autoria.

⁴ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/06/1476690-numero-de-brasileiros-que-usa-a-internet-pelo-celular-mais-que-dobra-em-dois-anos-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em 29 jan.2015.

ACESSO À INTERNET NO BRASIL

Número de usuários que usam a rede pelo celular cresceu 106% em dois anos

Gráfico 1. Pesquisa realizada pelo CETIC.br. Disponível em : <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/06/1476690-numero-de-brasileiros-que-usa-a-internet-pelo-celular-mais-que-dobra-em-dois-anos-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em 29 jan.2015.

De certa forma, a partir dessa pesquisa é admissível dizer que é impossível dissociar prática social de Tecnologia da Informação e Comunicação, já que o uso desses aparatos tecnológicos acontece principalmente para acesso a redes sociais, conforme menciona o Jornal na mesma página supracitada. Entendendo a leitura também como prática social que acontece em um processo discursivo, é plausível, portanto, dizer que a grande tendência do ensino da leitura na educação do século XXI perpassa os aparatos tecnológicos de que as escolas dispõem, tais como computadores, tablets, lousas interativas, projetores multimídia e até mesmo os celulares que os alunos possuem. Segundo Barbosa e Souza (2006, p. 19),

atualmente é uma condição *sine qua non* para o ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tomar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor.

A partir dessa concepção, é possível dizer que a experiência do aluno de Ensino Fundamental com as TICs é algo significativo, conforme situações vivenciadas pela nossa prática em sala de aula. Assim, a pertinência deste trabalho está justamente no fato de

apresentar uma abordagem do texto literário que vai ao encontro da realidade experimentada diariamente pelos alunos em suas atividades de interação social. Ler *O Corvo* por meio de um OA é uma boa forma de exemplificar isso, já que a experiência do aluno como nativo digital⁵ é colocada à prova.

O ensino da leitura nas escolas muitas vezes ainda está preso ao livro didático, que nem sempre contempla as habilidades necessárias para fazer do aluno um leitor fluente no seu tempo e no seu espaço.

Segundo Soares (1999, p. 37),

ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes.

Como professores do século XXI, queremos que os alunos tenham contato com o objeto-livro-de-literatura citado por Soares, no entanto, prezamos também colocar o aluno diante de um texto multissemiótico que pode levá-lo a uma leitura interativa significativa, na medida em que mobiliza diversos elementos semióticos, como imagem, som e grafia a favor de um objetivo: a leitura e compreensão do texto literário. Nesse sentido, o texto literário traduzido por meio do objeto educacional não pode ser mais colocado no patamar de objeto-livro, mas de sujeito-livro, já que autor-texto-leitor se colocam numa teia enunciativa interativa no objeto de aprendizagem explorado ao longo de nossa pesquisa, que traz o texto do escritor Poe para a sala de aula de uma maneira criativa e interativa a partir de um objeto educacional na forma de vídeo com leitura do texto integral traduzido por Machado de Assis, com voz de um locutor, imagens e sonoplastia que recuperam a atmosfera temática do poema.

Assim, o OA em questão é um exemplo do tratamento dado ao texto literário no século XXI, que pode vir com uma nova roupagem, possibilitando inúmeras conexões com outros textos e com outras linguagens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais presumem essa pluralidade linguística, de certa forma, quando mencionam que diversas linguagens superpostas, tais como a visual, a falada, a sonora e a escrita interagem no vídeo e, assim, ele permite desenvolver múltiplas atitudes receptivas. (BRASIL: 1998, p. 92). Ao buscarmos Bakhtin, acrescentamos que essas atitudes receptivas podem gerar atitudes responsivas, que levam à interação autor-texto-leitor e leitor-

⁵ Praticamente todos os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Padre Domingos Zatti nasceram depois de 2001, portanto, no século XXI e podem ser considerados nativos digitais.

textos outros, numa espécie de diálogo a partir do conhecimento enciclopédico⁶ (KOCH; ELIAS, 2012) e da intertextualidade, que podem ser visitados no contexto cognitivo do sujeito leitor, conforme abordamos no capítulo três, ao tratar dos procedimentos metodológicos.

O PCN, enquanto elemento norteador para o ensino, tem, portanto, muito a contribuir com nosso trabalho, na medida em que reconhece a importância do ensino da leitura com a intermediação do professor na escolha e no uso de recursos disponíveis para as atividades leitoras, conforme exploramos na seção subsequente, retomando também os documentos considerados oficiais pelo MEC.

1.3.1. A leitura, os PCNs, os documentos oficiais e a formação do sujeito leitor

Vários são os documentos que norteiam a Educação Básica no país. Apesar de parecer ser um dos mais conhecidos entre os docentes, os PCNs, depois de diversas discussões de ordem política e ideológica, não são considerados como um documento oficial, mas, de acordo com manifestação explicitada em página vinculada ao MEC⁷, como uma proposta detalhada de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior das disciplinas.

Nessa proposta de trabalho, pensada e elaborada entre os anos de 1995 a 1998, subjazem afirmações importantes sobre o ensino de leitura que vão ao encontro das perspectivas de leitura trazidas por Koch e Elias ([2006] 2011) e Kleiman ([1992] 2011, [1989] 2013), que são parte integrante de nossa pesquisa. Isso é explicitado na 5ª reimpressão de Elias e Koch (2011, p. 12), quando as autoras citam um trecho dos PCNs:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos

⁶ Termo utilizado por Koch e Elias, (2011, p. 63), que designa um tipo de conhecimento arquivado na memória dos atores sociais.

⁷ Curso de Pós-graduação Lato sensu para Coordenação Pedagógica. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_2unid_2.html#topo_pag> Acesso em 31. jan.2015.

que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69,70).

Os conceitos de leitor enquanto construtor de sentido, conhecimentos prévios, mecanismos de antecipação e inferência presentes tanto em Kleiman (2011, 2013), quanto em Koch e Elias (2011) com estas nomenclaturas ou outras são observados pelos PCNs, o que nos faz verificar a seriedade da proposta inserida nesses parâmetros que deve ser observada com acuidade pelos docentes, pois esses parâmetros podem nortear o desenvolvimento de propostas pedagógicas produtivas no ensino da leitura e esclarecer os objetivos, os quais se pretendem alcançar ao longo da Educação Básica.

“Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura” (BRASIL, 1998, p. 71).

A partir dessa explicação dada pelos PCNs em relação à formação de leitores, é possível concluir que o professor é peça-chave e indispensável no desenvolvimento do aluno leitor, já que ele precisa não só verificar a existência do material disponível, mas também deve criar metodologias eficazes em relação ao seu uso. Para tanto, a formação contínua do professor deve ser levada em consideração, pois com a efemeridade da era tecnológica, é necessário que docentes estejam conectados com as mudanças que ocorrem diariamente, já que elas afetam os discentes numa velocidade inversamente proporcional à morosidade tecnológica de muitos docentes, que, por motivos diversos, tais como, falta de tempo, motivação e outros, não conseguem se atualizar tão rapidamente como a modernidade exige. Isso foi constatado em pesquisa realizada com nove⁸ professores de Ensino Fundamental II da Escola Municipal Padre Domingos Zatti, onde trabalhamos, que responderam a um questionário, e, então, observamos que mais da metade nunca fez cursos de formação continuada que tivessem como temática o uso das TICs em sala de aula.

O MEC considera como documentos oficiais as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, além da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, esses documentos é que vão regulamentar, nas formas da lei, o ensino na Educação Básica.

⁸ Esse número representa cerca de 70% dos professores que se dedicam exclusivamente ao Ensino Fundamental II Regular. Os outros 30% não responderam por motivos diversos, tais como licenças ou recusa. A pesquisadora também se inclui dentro dessa porcentagem, a fim de evitar parcialidade.

O Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, por exemplo, em seu anexo, traz as metas para o desenvolvimento da Educação nos próximos dez anos e as estratégias que devem ser seguidas, a fim de se alcançar os objetivos. Cabe-nos ressaltar a meta de número 16, que objetiva aumentar o número de professores pós-graduados, além de garantir formação continuada aos professores da Educação Básica.

Com a concretização das estratégias dessa meta, é possível visualizar uma melhora na educação, pois, assim, os professores poderão ser mais significativos para seus alunos na medida em que a interação entre eles poderá ocorrer na mesma linguagem – por exemplo, a linguagem tecnológica.

Ao conectarmos as questões legais abordadas acima à nossa pesquisa, observamos que a leitura de *O Corvo*, realizada a partir de um OA, constitui uma atividade importante de incentivo à leitura e formação do leitor, uma vez que permite ao aluno ter contato com o texto integral por meio digital. Esse é um pressuposto observado para a formação do leitor de responsabilidade do Ensino Fundamental II, visto que segundo os PCNs,

assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 2008, p. 70).

Diante de todas as questões discutidas ao longo desta seção, fica claro que a formação em serviço do docente é algo indispensável na construção de uma Educação Básica sólida. Portanto, o professor é um sujeito que deve traçar diálogos entre os documentos oficiais e sua formação, a fim de estabelecer diálogos consigo, com o aluno e com o mundo que o acerca, tornando-se um mediador que também instiga seus aprendizes a estabelecer diálogos a partir de uma compreensão responsiva ativa, termo utilizado reiteradas vezes por Bakhtin, cujos estudos nos levam a reflexões específicas na seção ulterior.

1.4 A leitura e a literatura em termos bakhtinianos

Os estudos e pensamentos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e de seu círculo aparecem explícita e implicitamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos manuais

didáticos dos livros aprovados pelo PNLD. As referências bibliográficas desses materiais comprovam essa afirmação.

O que há, então, de tão importante no material do Círculo de Bakhtin que é consultado e observado por tantos especialistas estudiosos da linguagem e da educação hoje em dia? Que conexões é possível fazer entre a pesquisa bakhtiniana e o ensino da leitura nas escolas de hoje? Essas são questões que pretendemos responder ao longo desta seção, que constitui uma importante fonte teórica para o desenvolvimento, inclusive da parte prática de nossa pesquisa.

Apesar de serem datados de meados do século XX, os textos de Bakhtin são atuais e começaram a adentrar lentamente a educação do Brasil no final do século XX, visto que a partir da década de 80 – pelo menos teoricamente - os pesquisadores começaram a entender a língua como um processo de enunciação em situação concreta a partir de trabalhos realizados no campo da Linguística Textual e da Análise do Discurso, conforme observamos na seção de caráter histórico.

Uma das questões mais observadas pelos pesquisadores é o modo como Bakhtin trata dos gêneros do discurso. Nos últimos anos, muito se tem falado sobre o ensino pautado nos gêneros, visto que esse estudo possibilita um contato do aluno com vários textos, cujas leituras requerem estratégias específicas, que devem ser tanto aprendidas e realizadas pelos alunos, quanto incentivadas pelos docentes de língua materna.

A teoria dos gêneros, de certa forma, fortalece o ensino de língua, especificamente, o ensino de leitura, pois, quando aplicada, permite que os alunos tenham contato com uma riqueza linguística presente na multiplicidade de textos que se referem a situações concretas de comunicação. Bakhtin afirma que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (2011, p. 262). Assim, de forma prática, em aulas de leitura, é possível conduzir os alunos à leitura de textos diversos, o que fortalece a conexão dos discentes com a cultura – por meio de textos literários – e com a realidade que os cerca – por meio de textos informativos.

Essa ação também tem um caráter de formação crítica, na medida em que consideramos a compreensão, nos termos designados por Bakhtin. Para o autor, a compreensão é uma espécie de resposta ao que é colocado pelo locutor. A expressão “responsiva ativa” (2011, p. 271) é a responsável por designar essa interação entre o autor e o leitor, numa espécie de réplica ao que é lido, seja em consonância ou não com o autor. Nesse sentido, os aportes teóricos de sustentação desta pesquisa, tais como Elias e Koch (2011) e Kleiman (2011, 2013), estão em conformidade com as teorias bakhtinianas, já que

consideram, tanto quanto Bakhtin, o sujeito leitor como um ser ativo, que produz sentido no processo dialético da leitura. Sobre isso, temos que

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão. (...) (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Assim, a partir dessa relação entre os sujeitos, os estudos bakhtinianos consideram o social, pois a língua e todas as suas nuances são vistas como um fenômeno social, ao contrário do que dizem, por exemplo, os estudos saussurianos, que consideram a enunciação como “ato individual da vontade e da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 285).⁹

A leitura, por sua vez, também deve ser considerada sob a perspectiva social. Dizer isso é estabelecer uma conexão entre as autoras Koch e Elias (2011), Kleiman (2011, 2013) e os estudos do Círculo de Bakhtin no que se refere à interação autor-texto-leitor, pois o enunciado¹⁰ expresso pelo autor no texto produzido caracteriza-se como um produto não acabado, na medida em que, no processo de construção da compreensão, o leitor tem uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, e, ainda, estabelecendo diálogos com outros textos.

Nesse ponto é possível entender a importância dos estudos bakhtinianos para o ensino da leitura na Educação Básica, pois o aluno deve ser instigado a conversar com o texto, colocando na ordem do discurso todos os conhecimentos adquiridos até aquele momento. Nesses moldes, a leitura acontece como prática social, e o aluno passa a ser protagonista no processo de construção de sentido.

Talvez esse seja o ponto crucial no ensino a partir do gênero. Além de vivenciar situações concretas de comunicação, esse tipo de estudo instiga uma participação ativa do outro em relação ao “eu” produtor do texto. A parte prática do nosso trabalho, que será explorada em seção específica, busca exatamente instigar o aluno a ter uma atitude responsiva ativa, ao contrário do que fazem os livros didáticos. Estes, em sua maioria, apesar de terem a teoria bakhtiniana como pressuposto teórico, não conseguem propor atividades de leitura coerentes com os pressupostos aqui apresentados, como concluem Rojo e Batista após análise do PNLD/2002 (2003, p. 19-20, *apud* Bunzen e Rojo, p. 82)

⁹ Nota da edição russa, traduzida em nota de rodapé no livro *A Estética da Criação Verbal*.

¹⁰ Bakhtin não diferencia os termos enunciado e enunciação.

Em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (...). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano [...]

Bakhtin divide os gêneros em primários – os simples – e secundários – os mais complexos. É a partir dessa ideia que podemos classificar a esfera literária como aquela que abarca gêneros mais complexos, já que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (2011, p.263).

O autor menciona o fato de o enunciado possuir um estilo individual e os gêneros da esfera literária serem mais propícios ao estilo individual (2011). Assim, o estudo da natureza dos enunciados que fazem parte de tal esfera é relevante. Por isso, é importante que assinalemos as características da esfera comunicativa literária, que possui um caráter singular, se comparado a outras esferas. Assim, essa esfera de comunicação verbal tem como uma de suas características, a individualidade na língua do enunciado. Nesse sentido, os aspectos da personalidade individual do enunciador são levados em conta.

Quem são os enunciadores que dialogam na esfera literária? De um lado, temos o escritor que, a partir de sua individualidade, escreve, não como um simples escritor, mas como um artista, como “antena da raça”¹¹. E para quem escreve? Para todos os que, a partir do acesso à cultura, conseguem se colocar na posição de locutor ativo do texto, dialogando com ele positiva ou negativamente. Esse diálogo torna-se possível devido à compreensão responsiva ativa diante do que é lido/ouvido.

A esfera literária, diferentemente de outras, não tem uma livre circulação junto a todos os indivíduos. Pelo contrário, ela é mais fechada e o acesso a ela se dá por meio de uma inserção cultural. Assim, na medida em que um indivíduo se coloca na posição de leitor de um texto literário, ele dialoga com os gêneros que se estabilizam de forma relativa dentro da esfera literária e aumenta sua possibilidade de acesso a uma determinada cultura.

A escola deve ser o espaço de propagação dos gêneros da esfera literária, já que concordamos com o que dizem Dolz, Noverraz e Schneuwly, quando afirmam que o trabalho escolar deve focar os gêneros a que os alunos têm menos acesso e que, consequentemente, não dominam (2004).

Diante da dificuldade que a variação diacrônica traz em relação aos aspectos linguísticos e, até mesmo ao estilo do autor, considerando o texto *O Corvo* de Poe, com

¹¹ Ezra Pound.

tradução de Machado de Assis, por que não utilizar um objeto de aprendizagem que preserve o texto original e, ainda, traga outros elementos semióticos que auxiliam na construção de sentido? É respondendo a este questionamento que desenvolvemos este trabalho, procurando mostrar que gênero discursivo, réplica ativa e dialogismo são conceitos chave que devem ser não apenas parte das referências bibliográficas dos materiais de apoio ao professor, mas devem pressupor a prática pedagógica nas aulas de leitura ministradas pelos docentes de língua materna.

Diante desse arcabouço teórico, os alunos podem criar relações dialógicas com outros textos, por quantas vezes se colocarem em posição responsiva ativa. Nas palavras do filósofo russo “a audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*.” (BAKHTIN, 2011, p. 334). Esse movimento dialético e dialógico é o processo que vai ajudar a construirmos leitores proficientes e críticos a partir de uma pedagogia que considera a multiplicidade de linguagens presente entre o alunado das escolas de hoje, conforme passamos a mostrar na seção seguinte.

1.5 A leitura e a pedagogia dos multiletramentos

No cenário educacional atual há de se considerar que o aluno não é uma tábua rasa. Os seus conhecimentos prévios, inclusive sua cultura, devem ser levados em conta, pois é a partir desse conhecimento situado que as práticas educacionais podem fazer sentido e, então, transformar o conhecimento abstrato em situações concretas de aprendizagem. Por assim ser, a escola atual reclama por uma educação que considere o plurilinguismo¹² e que leve em conta a multiplicidade cultural¹³, que caracteriza o aluno contemporâneo.

Assim, a metodologia adotada pelos professores para o ensino de língua materna no final do século XX não pode ser a mesma adotada pelos docentes de hoje, já que o professor hodierno deve estar disposto a não somente apresentar um conteúdo para os alunos, mas a instigá-los para uma interação entre o conteúdo a ser apresentado com todo o universo

¹² Entendemos aqui plurilinguismo como um ponto de intersecção da multiplicidade de linguagens (verbal, visual, sonora, entre outras).

¹³ O aluno do século XXI tem por cultura a formação multicultural, ou seja, uma miscigenação de culturas – popular, erudita, africana, indígena etc –, que se imbricam e, que o tornam, um sujeito capaz de transitar por culturas diversas.

linguístico-cultural do discente. Nesse sentido, o gênero aula não é um produto acabado, mas um constructo que deve ser processado, na medida em que a aula acontece, no espaço de interação professor-conteúdo-aluno. Foi exatamente refletindo sobre esse contexto contemporâneo da educação que um grupo de pesquisadores, conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”), no qual afirmavam que a escola deveria levar em conta os novos letramentos emergentes advindos, inclusive das Tecnologias de Informação e Comunicação e, ainda, deveria incluir no currículo a variedade cultural presente entre os alunos (ROJO, 2012).

Um dos objetivos do grupo, ao propor tal manifesto, era trabalhar com a diversidade cultural dos alunos, a fim de que a intolerância na convivência com o outro pudesse ser observada e amenizada a partir da participação efetiva da escola nas questões que atingem os alunos. Rojo menciona que, para os membros do GNL, “o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude” (2012, p. 12).

Além da questão cultural, o grupo considerava já em 1996 que os alunos estavam há quinze anos em contato com ferramentas que alteravam a forma de comunicação e informação, o que engendrava novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico, por isso o nome multiletramentos (ROJO, 2012, p. 12 e 13).

Diante dessa conceituação inicial, acreditamos que, a partir da pedagogia dos multiletramentos, é possível propor metodologias de ensino que consigam abarcar as dimensões culturais dos alunos, como a cultura hip hop, por exemplo, e que também considerem a multimodalidade presente nos textos contemporâneos, ou seja, os diversos modos de os textos se apresentarem em diferentes suportes. Assim, pensando em atividades de leitura, o foco observado na pedagogia dos multiletramentos está em consonância com as teorias aqui já apresentadas, uma vez que todas as correntes teóricas direcionam para a proposição de tarefas de caráter interativo, e, até mesmo, colaborativo.

Considera-se, portanto, a já mencionada interação autor-texto-leitor. Se o processo de compreensão é interativo e colaborativo, pode-se, inclusive, falar em autoria, porque o leitor numa atitude “responsiva ativa” torna-se autor. O papel do docente é levar os alunos a estabelecer diálogos com o texto, levando em conta toda a multiplicidade linguística e cultural, objetivando, dessa forma, levar os discentes a refletirem sobre o outro – personagem de um texto literário, por exemplo – e, assim, por meio de projeção, compreenderem melhor a

própria realidade e, então, tornarem-se produtores de sentido. Segundo Rojo (2012, p. 29), para que isso seja possível, é necessário que os alunos “sejam analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”.

O GNL propõe alguns movimentos pedagógicos, os quais são divididos em quatro gestos didáticos (não hierárquicos nem estanques), organizados a fim de que a prática docente possa se tornar algo concreto: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.¹⁴ Esse quarteto pedagógico traz um norte para o docente, no intuito de que o início e o fim da prática seja o próprio aluno. Nas palavras de Rojo,

(...) *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes coleções culturais e seus valores (ROJO, 2012, p. 30).

Pensando na *práxis* em relação a nosso trabalho, utilizar a prática situada é escolher um texto que dialogue com a híbrida cultura dos alunos, observando, inclusive, seus gostos estéticos, para que a partir daí seja feita uma análise sistemática e consciente. Ler Edgar Allan Poe e dialogar o texto *O Corvo* com vários outros textos que recobram a mesma temática, ou ainda, observar a intertextualidade entre textos que surgiram a partir dele, é um bom exemplo de prática situada que gera análise sistemática e, posteriormente, crítica. Agora, ler o mesmo texto a partir de uma plataforma que explore a multimodalidade presente em um objeto educacional é otimizar o contato dos alunos com o texto e potencializar a análise sistemática e crítica que podem fazer a partir da leitura.

Talvez, como já dissemos, esse seja um caminho para o professor de língua materna explorar nas atividades de prática de leitura: a leitura de textos literários por meio de objetos educacionais. Não que isso vá inferiorizar a leitura do texto literário por meio do impresso, mas essa leitura caracteriza uma possibilidade de prática leitora contemporânea, que explora os multiletramentos dos alunos no processo de compreensão.

¹⁴ Os termos prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada, cunhados pelo GNL, foram substituídos atualmente pelos termos já tradicionais experimentar, conceituar, analisar e aplicar. Isso foi necessário devido ao forte movimento reacionário ocorrido na Comunidade Europeia e nos Estados Unidos denominado “Back to Basics”. No Brasil, no entanto, a terminologia proposta no texto seminal continua sendo utilizada (ROJO, 2012, p. 30-31).

Ainda refletindo sobre os movimentos pedagógicos, consideramos o enquadramento crítico e a prática situada, ambos propostos pelo GNL. Ao analisar os processos de produção e reprodução de uma obra multissemiótica, os alunos usam a metalinguagem, na medida em que precisam lançar mão de estratégias para entender os diferentes modos de significação daquele texto e os valores expressos por ele e, ainda, para compreender a multiplicidade de linguagens utilizadas na sua produção. Ao se colocar nessa posição, o discente tem uma postura autônoma e crítica que foi cunhada pelo grupo como enquadramento crítico. Segundo Rojo, todo este movimento acontece

a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO, 2012, p. 31).

A prática transformada, portanto, deve ser o ápice da prática de uma pedagogia pautada nos multiletramentos, pois nesse momento, o aluno tem a possibilidade de ser protagonista do processo de aprendizagem, em última instância, inclusive criando ou redesenhando o texto por outros modos de significação, utilizando outras linguagens, explorando a web 2.0 ou, ainda, fazendo uma intersecção entre a sua cultura e outras a partir de um texto lido.

Assim, elaboramos uma Sequência Didática¹⁵ – anexa a este trabalho no apêndice C – na qual os alunos têm como tarefa final criar um vídeo em um minuto a partir do texto de Edgar Allan Poe, relacionando-o com algum elemento cultural que faz parte da vivência deles.

Ainda, ao caminhar pelos movimentos da pedagogia dos multiletramentos e propor atividades como as mencionadas aqui, estamos formando um sujeito leitor a partir de um novo paradigma. Nesse sentido, a literatura não está em um patamar mais elevado que a própria cultura do aluno, mas ela interage com essas culturas híbridas num processo de desterritorialização do ensino de literatura, deixando de ter um ensino pautado nas escolas literárias e transitando para um ensino que privilegia o *design* de sentido da obra, observando a construção de sentido. O conceito de *design* de sentidos é considerado por Bevilaqua (2013), ao retomar o GNL, como um eixo estruturador de toda a teoria dos Multiletramentos. Para ela, ao recobrar Cope, Kalantzis (2009, p. 175, 176, *apud* Bevilaqua 2013, p. 106), “o conceito de Design fora instituído com o propósito de contrapor-se a concepções tradicionais

¹⁵ Entende-se Sequência Didática como um conjunto de atividades interconectadas, com o objetivo de ensinar um determinado conteúdo.

de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem”. A partir desse conceito, consideram-se as dimensões socioculturais e ideológicas, questões que devem estar presentes em um currículo escolar do século XXI, observando, assim, a dinamicidade e a multimodalidade da linguagem, sendo este último abordado na próxima seção, levando-nos para um encerramento do capítulo.

1.6 A leitura e a multimodalidade

A sociedade, representada aqui por suas práticas, torna-se cada vez mais visual e, por assim ser, as pesquisas no campo da semiótica tornam-se cada vez mais necessárias para um estudo relevante das práticas sociais contemporâneas. Por isso, uma das propostas da pedagogia dos multiletramentos é o letramento multimodal. Dionísio (2011, p. 139) afirma que “à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”.

Ao partir, então, do conceito de que todo material textual está circunscrito em um gênero, que pressupõe uma prática social, entendemos que o letramento multimodal é urgente e necessário para uma pedagogia que considera por um lado, a diversidade linguística e cultural e, por outro, a influência das novas tecnologias de comunicação e informação.

Com o advento das novas tecnologias que substituem, de forma geral, a estaticidade pela dinamicidade, torna-se ainda mais necessário que busquemos uma metodologia pedagógica que considere tal movimentação, a fim de que os alunos estejam prontos para interagir com as práticas sociais multimodais a que são solicitados. Assim, na perspectiva do letramento multimodal é necessário mobilizar “um conjunto de práticas que consideram (...) [a] ampliação de foco da linguagem verbal para outros modos semióticos a fim de dar conta dessa multiplicidade” (CATTO, 2013, p. 159). Segunda a autora, dentre os saberes do letramento multimodal, a essência está em “compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos” (2013, p. 159).

Dionísio (2011) menciona que a literatura é um espaço social produtivo para a experimentação de arranjos visuais. Partindo dessa afirmação, temos o objeto de aprendizagem para a leitura do texto *O Corvo* como um material importante de experimentação da visualização das múltiplas linguagens presentes no OA, como a linguagem visual, a sonora e a gráfica que, a partir de uma intersecção de designs, produzem os sentidos

do texto. Ainda, ao retomar os estudos práticos realizados pela autora (2011, p. 145), concordamos com ela quando conclui que “alterar o suporte em que se convencionou a circulação dos gêneros pode causar reações diversas nos leitores, antes mesmo que eles interajam com o gênero em si”. Dessa forma, a leitura por meio das múltiplas linguagens presentes no objeto de aprendizagem gera protocolos de leitura diferentes do esperado para a leitura do mesmo texto em suporte impresso. Isso vai ao encontro do questionamento central de nosso trabalho: investigar de que modo os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário e como os alunos compreendem um texto multimodal.

A Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, parte do pressuposto de que “existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz” (DIONÍSIO & VASCONCELOS, 2013, p.20).

Assim, a TCAM e a teoria dos gêneros devem se intercambiar, a fim de que “possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem”, segundo Dionísio (2011, p. 149 e 150).

Mayer (2001, p. 184, *apud* Dinísio, 2011, p. 150) alicerçado em seus estudos experimentais nos mostra a partir da TCAM que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas”, pois neste caso existem dois sistemas diferentes que representam o conhecimento. Tanto a apresentação do objeto de aprendizagem, quanto a proposta de levar os alunos a criar um vídeo, utiliza mais de um sistema para representar o conhecimento.

Isso retoma a relevância desta pesquisa, que a partir da teoria dos gêneros discursivos e da pedagogia dos multiletramentos propõe a compreensão e a criação de um texto multimodal, explorando, portanto, o caráter dinâmico deste texto, exigindo, assim, letramentos específicos dos alunos, que os leva ao protagonismo tanto no processo de recepção – por meio da réplica ativa – quanto no processo de produção.

Assim, encerramos o capítulo observando que os graves problemas que o professor de língua materna enfrenta em relação à leitura tem um caráter processual histórico. Todavia, é possível vislumbrar uma melhora se as práticas de leitura acontecerem a partir do aluno e para ele. Portanto, é necessário pensar e repensar o currículo, ponderando todo o compêndio teórico aqui discutido, que tem seu ápice na teoria discursiva de Bakhtin e na Pedagogia dos Multiletramentos do GNL, considerando a multimodalidade, que pode ser potencializada por meio dos objetos de aprendizagens, conceito este a ser explorado no próximo capítulo.

2 OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

O indivíduo é formado como sujeito na e pela linguagem. Ao considerarmos que, segundo Bauman (2003), estamos no tempo da liquidez e que, portanto, os sujeitos são fragmentados e constantemente mutáveis do ponto de vista social, e, ainda, que, conforme Santaella (2007), estamos na era das linguagens líquidas, é possível dizer também que os sujeitos contemporâneos são formados na e pela tecnologia, pois esta define o modo de ser e pensar do homem moderno, e também redefine a interação por meio da linguagem. Dessa forma, é necessário pensar em novos modos de aprender desses sujeitos.

Nas palavras de Santaella (2007, p. 24), as

(...) linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestava. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Voam pelos ares a velocidades que competem com a luz (SANTAELLA, 2007, p. 24).

Assim, consideramos que o sujeito interpelado pela tecnologia é também moldado por ela e deve estar pronto para interagir com esses novos textos semióticos, cuja semioticidade foge dos padrões antigos e revela-se como uma estratégia dinâmica que ora se apresenta enquanto texto, ora se apresenta como parte do próprio sujeito, já que este também se constitui autor em um processo ativo de leitura não linear e não acabada. Parece, portanto, haver uma simbiose entre sujeito e tecnologia, de forma que a tecnologia se apresenta como uma continuação do próprio sujeito. Há, assim, uma relação de interdependência, que pode ser observada no âmbito da educação, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos indivíduos. Então, as maneiras de aprender também têm sido afetadas por este movimento contemporâneo.

É a partir dessa visão que os objetos de aprendizagens, também chamados de objetos educacionais, podem ser apresentados como instrumentos que podem intervir significativamente no modo de aprendizagem dos alunos, se considerarmos que eles se formam a partir de entidades digitais, e que, portanto, têm ligação intrínseca com a realidade diária dos discentes, conforme já mencionamos em seções anteriores. Assim, há uma relação efetiva entre os OAs e a pedagogia dos multiletramentos, já que ela propõe uma aprendizagem centrada na realidade do aluno.

A partir desse diagnóstico inicial, afirmamos que a escola precisa se adaptar a uma nova metodologia de ensino, que pressupõe a instrumentação tecnológica. No entanto, falar em tecnologia é falar de entidades digitais e não digitais. É óbvio dizer que situações que se referem à tecnologia não digital devem ser utilizadas em sala de aula como ferramenta de ensino. A exemplo disso, temos a visita a um museu, que pode gerar aprendizado significativo aos alunos. Mas o presente capítulo pretende mostrar a importância do uso da tecnologia digital, enquanto ferramenta de aprendizagem, ou seja, enquanto mediadora, que auxilia o professor na tarefa de ensinar o aluno a aprender, ou ainda, ensiná-lo a aprender a aprender.

Assim, procuramos abordar três questões centrais que, de certa forma, ajudam-nos a refletir sobre a relevância de uma pesquisa centrada em um objeto educacional. Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre a difícil tarefa de definir objetos de aprendizagem, sendo que o uso do adjetivo difícil se justifica pela falta de convergência dos teóricos que tentam conceituar o termo. Em seguida, falamos dos repositórios educacionais atuais, fazendo uma breve análise da importância ou não de cada um deles para o ensino de língua materna. E, por fim, observamos os critérios que podem ser utilizados para avaliar um OA. Nesse momento, propomos uma breve avaliação do objeto educacional que se constitui como *corpus* de análise e aplicação do nosso trabalho.

Os esboços e conclusões deste capítulo baseiam-se especialmente em três estudiosos que têm sido referência nas pesquisas sobre o assunto no Brasil e nos EUA. Assim, utilizamos os estudos de Wiley (2000), Leffa (2006) e Araújo (2013), que, de certa forma, convergem para uma mesma direção, a fim de sustentar as definições aqui apresentadas. Esse arcabouço teórico norteia, então, todas as proposições aqui apresentadas acerca dos OAs, que, como observamos na próxima seção, estão no limite da instabilidade conceitual.

2.1 O conceito de objetos de aprendizagem

Os teóricos que têm se dedicado a conceituar os OAs são enfáticos em dizer que o termo tem uma difícil definição. Wiley (2000), segundo Araújo (2013), funciona como uma espécie de discurso fundador na área, e, por isso, tanto Araújo (2013), quanto Leffa (2006) retomam vários conceitos do autor, que, metaforicamente, compara os OAs ao átomo, como observamos mais detalhadamente adiante nesta seção.

Vários teóricos se debruçaram sobre a tarefa de conceituar a expressão objetos de aprendizagem. Leffa (2006) faz uma espécie de resumo a partir das definições encontradas e, então, retoma McGreal (2004) e divide as definições de OA em quatro partes: qualquer coisa, qualquer coisa digital, qualquer coisa com objetivo educacional e qualquer coisa digital com objetivo educacional, conforme passamos a explicitar no próximo parágrafo.

A primeira definição retoma o OA como qualquer coisa, sendo que tudo o que vier a ser usado para a aprendizagem pode ser considerado como um OA. Nesse sentido, uma visita ao museu – conforme já mencionamos – pode ser considerada um OA. Há inúmeras críticas a este conceito, devido à sua amplitude, no entanto, Leffa (2006) mostra que, do ponto de vista teórico, ele é atraente, pois “é o uso que se faz de um OA que o torna ou não um objeto de aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 5). Dessa forma, é possível considerar a metodologia utilizada pelo docente, pois isso define um instrumento como OA ou não. No entanto, essa definição tem certa incompletude porque o termo “qualquer coisa” é muito amplo e, por assim ser, torna-se vazio de sentido.

A segunda definição acrescenta a palavra digital ao termo qualquer coisa. Portanto, temos qualquer coisa digital. O acréscimo da palavra digital agrega ao termo características que só podem ser encontradas em arquivos digitais. Desses adjetivos destacamos o fato de que o que é digital pode ser “facilmente editado, adaptado e incorporado a outros arquivos digitais” (LEFFA, 2006, p. 6), contudo, o mesmo autor afirma que, para que a definição possa ser considerada útil, é preciso levar em conta “os objetivos para os quais foram elaborados os arquivos digitais” (LEFFA, 2006, p. 6). Assim, parece-nos que o acréscimo da palavra digital não é suficiente para dar conta de explicar um OA, na medida em que não deixa explícito o objetivo de sua criação.

Assim, a terceira definição de objeto de aprendizagem é qualquer coisa com objetivo educacional. Nesse conceito a diferença entre digital e não digital é apagada e qualquer instrumento utilizado com fins educacionais pode ser considerado um OA.

Diante dessas três primeiras definições, observamos lacunas que parecem ser supridas na quarta definição, que entende um OA como qualquer coisa digital com objetivo educacional. Segundo Leffa (2006, p. 7), esse é o conceito dominante, e é a partir dessa perspectiva que desenvolvemos nosso trabalho.

Nesses termos, entendemos que tudo o que for digital e tiver uma finalidade pedagógica pode ser considerado como OA, observando, ainda, algumas características que podem auxiliar na definição, tais como a reusabilidade, a granularidade, a interoperabilidade e a recuperabilidade – conceitos que serão tratados mais adiante. Tanto Leffa (2006) quanto

Araújo (2013) buscam em Wiley (2000) subsídios para o entendimento dessas categorias que são constituintes do OA e, que, portanto, ajudam na construção da definição do termo.

Wiley (2000) menciona que a ideia principal que subsidia o conceito de OAs é que os componentes instrucionais podem ser reusados diversas vezes em diferentes contextos de aprendizagem. Acrescenta ainda que, o fato de os OAs serem considerados como entidades digitais e, portanto, presentes na internet, possibilita o acesso simultâneo por várias pessoas ao mesmo tempo.

Assim, a web 2.0 é a grande aliada, pois, além de trazer um novo conceito de internet baseado na interação e participação por meio diversas linguagens e motivações, ela permite um fácil acesso por meio de buscas dinâmicas e específicas. Portanto, esse novo conceito se conecta com o conceito de OAs, pois é possível perceber dinamicidade em ambos.

A partir das definições acima, fundamentadas especialmente em Wiley (2000), entendemos os OAs como entidades digitais, que podem ser reutilizadas por diversas vezes, ou podem ser utilizadas concomitantemente por várias pessoas, com finalidades pedagógicas semelhantes ou distintas. Nessa perspectiva, o professor é visto como um sujeito importante no processo pedagógico, pois para um OA ser utilizado com finalidades pedagógicas específicas, cabe ao docente fazer intervenções e verificar em que condições determinado OA pode ser uma ferramenta útil para o ensino de um conteúdo. Além disso, ele precisa saber avaliar a relevância do instrumento a ser utilizado. Assim, tanto o OA quanto o docente são instrumentos importantes de mediação pedagógica, já que o encontro de ambos definirá a metodologia que será usada no processo de aprendizagem.

Em nossa pesquisa, podemos afirmar que a escolha metodológica que passa pela criação de uma sequência didática, que inclui o momento de leitura por meio de um objeto de aprendizagem, pode exemplificar esta mediação pedagógica que acontece no limiar entre a ação docente e os objetivos do OA. Acreditamos que esse encontro pode gerar uma aprendizagem produtiva, na medida em que o professor – conhecedor do contexto de seus alunos – mobiliza entidades digitais para objetivos específicos de aprendizagem. No caso de nosso trabalho, escolhemos um vídeo que retoma na íntegra o texto de Edgar Allan Poe como motivação para leitura e compreensão do texto *O Corvo*.

Essas questões metodológicas se encaixam, de certa forma, naquilo que Wiley (2000) propõe. O autor retoma conceitos da teoria do design instrucional (Instructional Design Theory), a fim de explicar o OA. Para o autor, há uma intrínseca relação entre a teoria do design instrucional e os objetos de aprendizagens e, por isso, ambos os conceitos devem estar conectados no objetivo de facilitar a aprendizagem (WILEY, 2000). Sobre isso, ele ainda

retoma outros autores, que afirmam que “mais teorias [de design instrucional] são extremamente necessárias para fornecer orientação para... o uso das novas ferramentas da tecnologia da informação.” (REIGELUTH; FRICK’S, 1999, p. 633, *apud* WILEY, 2000, p. 9, tradução nossa)¹⁶. Assim, entendendo a teoria do design instrucional, tal qual propõe Wiley, como uma teoria que descreve metodologias e mostra as situações em que deve ser usada, ela é extremamente útil no planejamento de projetos educacionais e, por isso, conecta-se com os objetos de aprendizagem.

Algumas características consideradas acima nos objetos de aprendizagens são termos emprestados do design instrucional, por exemplo, o conceito de granularidade (WILEY, 2000). Desse modo, passamos a fazer uma breve explicação dessas características que constituem os objetos de aprendizagem, baseada no resumo que Leffa (2006) propõe a partir de uma definição de OA oferecida pelo Programa de Extensão da Universidade de Wisconsin (Wisc-Online):

Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (University of Wisconsin – Extension, *apud* LEFFA, 2006, p. 7).

Coforme já mencionamos, para Leffa (2006), os adjetivos propostos na definição acima remetem aos conceitos de granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade, os quais passamos a explicitar a seguir.

A granularidade é uma característica importante nos OAs porque define a possibilidade de conexão do OA com outro OA ou com toda uma metodologia que visa à aprendizagem. Nas palavras de Leffa (2006, p. 8),

a ideia de granularidade parte do princípio de que OAs são unidades que se constroem dentro de certas especificações técnicas, como peças de um mobiliário, que podem ser encaixadas umas nas outras, formando blocos maiores ou menores, conforme a necessidade dos usuários. O OA é, portanto, um módulo que pode se ajustar a outros de várias maneiras, formando um conjunto homogêneo e funcional.

A partir desse conceito, muitos teóricos propuseram a metáfora do Lego¹⁷, por causa das inúmeras possibilidades de combinação das peças de plástico. No entanto, Wiley (2000)

¹⁶ “more [instructional design] theories are sorely needed to provide guidance for... the use of new information technology tools”.

¹⁷ Jogos de montar com blocos de plásticos para crianças.

chama a atenção para o fato de que a metáfora do Lego limita o entendimento do conceito de OAs pelos seguintes motivos:

- Um bloco de Lego pode ser combinado com qualquer outro bloco;
- Um bloco de Lego pode ser montado da maneira que se quiser;
- Os blocos de Lego são simples e divertidos e, portanto, até mesmo crianças podem montá-los.

Dessa forma, o autor propõe uma nova metáfora, retirada das ciências naturais e compara os OAs ao átomo. Quando Wiley (2000) propõe tal comparação, ele mostra que a metáfora do átomo se distancia da metáfora do Lego por algumas características significantes:

- Nem todo átomo pode ser combinado com qualquer outro átomo;
- Os átomos podem ser unidos em certas estruturas prescritas por suas características internas;
- Algum treinamento é exigido para montar os átomos.

Essa nova metáfora traz significado e importância para a ideia de OA, na medida em que o conceito deixa de ser simplista e passa a ser mais elaborado e científico, pois nesse momento a comparação recai sobre dois objetos de estudos científicos, sendo um da ciência natural e outro da ciência humana ou tecnológica.

Sobre as metáforas, Canclini (2007, p. 53) diz que “tendem a figurar, a tornar visível, o que se move, combina ou mescla.” Acreditamos que a metáfora criada por Wiley elucida bem o que é, e o que significa o uso de um OA no meio educacional. Asseveramos que o objeto educacional precisa ser visto e entendido como parte das ciências que estudam melhorias para a metodologia de ensino. É necessário, portanto, treinamento, tanto para a elaboração de um OA, quanto para a sua execução. De forma prática, acreditamos que o estudo sobre OAs deve ser incluído no currículo dos cursos de licenciatura e, ainda, deve fazer parte dos cursos de formação continuada dos docentes.

A segunda característica que auxilia na definição de OA é a reusabilidade. Reutilizar parece ser um termo recorrente na sociedade contemporânea porque, por um lado, evita o desperdício e, por outro, potencializa o uso daquilo que já existe. Assim, pensar na reusabilidade dos objetos de aprendizagens é expor o seu alto potencial de existência via web 2.0. A internet é a grande parceira dos OAs, pois por meio de repositórios – termo que será explicado na próxima seção – possibilita a utilização dos OAs por várias pessoas e ao mesmo tempo.

Para Leffa (2006, p. 10),

quem constrói os OAs são principalmente os professores e isso toma tempo, em princípio mais do que eles têm para dispensar. Por isso, o professor gostaria de reaproveitar o objeto que construiu, não necessariamente repetindo-o de ano para ano ou de turma para turma, mas combinando-o com outros objetos, recriando-o na medida em que o reestrutura numa unidade maior.

Assim, a reusabilidade pode ser vista como uma característica muito importante dos OAs, já que pode gerar uma economia de tempo. Isso é mais um atrativo que deve levar o docente a refletir sobre os melhoramentos que um OA pode trazer ao ensino.

Leffa (2006, p. 11) chama a atenção para a facilidade da multiplicação digital: “o mesmo arquivo pode ser copiado e apresentado para milhares de usuários a um custo ínfimo de produção e distribuição”. No entanto, o autor alerta para o problema que pode ocorrer a partir dos sistemas de computação: um OA pode rodar em um sistema e não rodar em outro. Assim, ele fala sobre a necessidade de evolução e adaptação dos OAs, o que nos leva para a terceira característica: a interoperabilidade.

A interoperabilidade tem relação com a capacidade que um OA tem de atuar em diversos sistemas operacionais. Para Leffa (2006), o OA que atende a este requisito tem uma estrutura interna com complexidade maior.

Não compete ao professor ter conhecimento acerca da estrutura interna do OA. Para Leffa (2006, p. 12), “cabe ao professor introduzir os dados no sistema, de acordo com a saída que deseja, sem qualquer preocupação com seu funcionamento”.

Nesse sentido, a competência do professor está relacionada apenas aos seus conhecimentos sobre o conteúdo e ao conhecimento do software, o qual utilizará para o input (entrada de dados). Destacamos, portanto, mais uma vez, a necessidade de formação continuada, inclusive no que se refere aos conhecimentos tecnológicos digitais.

A última característica que se observa é a recuperabilidade, cuja existência depende de um sistema de catalogação que deve recuperar os dados do OA por meio de acesso simples e rápido. Quanto mais informação for disponibilizada, maior a facilidade de recuperar o arquivo e reutilizá-lo. Nesse sentido, Leffa cita, a partir de dois outros autores (CLARK; ROSSETT, 2002, *apud* LEFFA, 2006, p. 13), alguns descritores de catalogação que têm sido utilizados para recuperar os OAs:

- Título do objeto;
- Língua usada;
- Descrição resumida;
- Palavras-chave;

- Nome e papel de quem contribuiu (autor, editor, designer educacional, etc.);
- Estrutura do objeto (coleção, linear, ramificado, hierárquico, atômico, misto, etc.);
- Tipo e nível de interatividade;
- Papel do usuário final (aprendiz, professor, autor, gerente);
- Idade sugerida para execução da atividade;
- Contexto sugerido (formação profissional, educação básica, média, universitária, técnica, continuada etc.);
- Dificuldade (fácil, difícil e muito difícil).¹⁸

Esses elementos catalogados em uma espécie de biblioteca chamam-se metadados. Quanto mais informações existirem sobre determinado OA, mais utilidade tem, pois permite ao usuário encontrar mais facilmente o que deseja. Leffa (2001, *apud* LEFFA, 2006) propõe que o acesso aos dados possa acontecer de forma estática ou dinâmica. No modo estático, já existe uma estrutura pronta e o usuário deve se submeter à estrutura pré-estabelecida no momento da consulta. Já o modo dinâmico se apresenta como um acesso mais interessante, visto que se estrutura a cada consulta do usuário. Nesse caso, o autor fala sobre a caixa de diálogo ("dialogue box"), na qual o usuário digita o que deseja pesquisar, usando uma ou mais palavras, a partir da(s) qual(is) o sistema sugere, por algum critério de ordenação, uma lista de arquivos a serem consultados (2006, p. 14).

Existe, então, uma espécie de loja virtual que comporta muitos OAs, que podem ser acessados gratuitamente por inúmeras pessoas. Essa loja é chamada de repositórios e é sobre este conceito que falaremos na próxima seção.

2.2 O que são repositórios educacionais e para que servem?

Falar em repositórios é dar certa continuidade à definição de objetos de aprendizagens, pois a existência dos OAs deve-se ao fato de serem arquivados em um local de fácil acesso para os seus usuários. Assim, buscamos trazer nesta seção um entendimento sobre o termo, mostrando sua importância para os princípios de reusabilidade e recuperabilidade e, ainda, procuramos analisar a relevância ou não de alguns repositórios.

¹⁸ Para fins didáticos, alguns descritores foram agregados a outros e algumas informações adicionais foram omitidas por considerarmos a não necessidade de sua explicitação.

Um objeto só é recuperável e reusável se puder ser acessado por usuários que se interessam pela sua utilidade ou pela sua renovação, enquanto elemento que pode combinar com outros elementos com vistas também à aprendizagem.

Nesse sentido, os repositórios têm sido um *locus* de armazenamento importante para a comunidade educacional interessada em tecnologia porque permite ao docente pesquisar, por meio da web, assuntos, temas e unidades que podem vir a fazer parte de seu planejamento metodológico.

Wiley (2000), Leffa (2006) e Araújo (2013) citam diversos repositórios que armazenam OAs, podendo ser divididos em três categorias: repositórios de iniciativa pública, repositórios de iniciativa privada ou repositórios de iniciativa universitária. Por questões de atualidade¹⁹, nos próximos parágrafos, citamos aqueles que Araújo (2013) referenciou.

Segundo a autora (2013, não paginado), entre os repositórios de maior conhecimento mundial, “está o MERLOT (Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching)²⁰, um consórcio mantido por várias entidades, principalmente dos EEUU e Canadá.” Ainda, ela menciona que o repositório é alimentado por professores que submetem seus OAs à publicação e permitem, assim, que seus trabalhos sejam publicados gratuitamente no repositório. Segundo informações do site, “Merlot é um programa do Sistema da Universidade Estadual da Califórnia em parceria com instituições de ensino, associações profissionais, e indústria”.²¹

Existem, também, conforme cita Araújo (2013), alguns repositórios que funcionam de forma mais específica, por exemplo, aqueles que se destinam ao ensino de línguas. A autora menciona o CALL&HULL²², mantido pela University of Hull e o Dave’s ESL Café²³, mantido por uma pessoa física, cujo nome é Dave Sperling.

Araújo faz ainda uma lista dos principais repositórios brasileiros e cita o BMT, o projeto CESTA, o RIVED e o BIOE. Além das informações trazidas por Araújo (2013) sobre esses projetos, fizemos uma varredura nesses repositórios, a fim de averiguar sua funcionalidade no momento e, então, nos próximos parágrafos, propomos uma breve análise a partir dos dados observados. Também verificamos, ainda, o Currículo Mais, um repositório organizado e mantido pela SEE/SP, a fim de verificar se o OA a que se refere nossa pesquisa está catalogado nesse repositório.

¹⁹ Entre os três autores mencionados neste capítulo, que trazem contribuições importantes sobre OAs, Araújo (2013) apresenta o texto mais recente e, por isso, tem uma lista de repositórios mais atual.

²⁰ www.merlot.org.

²¹ www.merlot.org. Acesso em 04 mar.2015.

²² www.fredriley.org.uk/call/index.htm. Não foi possível acessar tal página por motivos desconhecidos.

²³ www.eslcafe.com. Acesso em 04 mar. 2015.

O BMT – Banco Multidisciplinar de Textos – é mantido pela Universidade Federal de Pelotas.²⁴ Segundo informações do próprio site, o BMT é desenvolvido por um grupo de pesquisadores da linguística aplicada que estuda o processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras. Além de disponibilizar os textos, divididos por categorias de ensino – fundamental e médio²⁵ – o repositório traz sugestões de aplicação de atividades, que aparecem em forma de comentários, a partir dos textos disponibilizados.

Abaixo é possível visualizar a página do BMT:

Imagem 5. Página do site do BMT

O BMT traz textos que não possuem nenhuma interatividade e, observando este fato, Araújo (2013, não paginado) faz o seguinte comentário:

Considerando a forma (sem nenhum tipo de interatividade) como se apresentam os textos e as sugestões de trabalho do BMT, a caracterização do portal como um repositório de objetos de aprendizagem se daria exclusivamente porque os textos sugeridos migraram do papel para a tela, tornando-se assim recursos digitais e não porque haveria, como em outros repositórios, materiais didáticos em que se usam

²⁴ <http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/bmt/index.htm>

²⁵ O BMT também disponibiliza textos para a educação superior, no entanto, para este item, encontramos a mensagem “Em construção! Em breve estará pronta!” Acesso em 04 mar. 2015.

ferramentas multimídia, tais como vídeos, áudios, simulações, jogos e softwares educativos.

Isso nos leva a um questionamento: o que faz um objeto de aprendizagem ser caracterizado como tal? Sua essência ou seu suporte de veiculação: a internet ou uma lousa digital, por exemplo? A partir de definições abordadas ao longo deste capítulo, entendemos que um objeto educacional é um ente digital com objetivos educacionais. No entanto, ponderar a mudança do suporte textual – do papel para a tela – como um elemento definidor para o termo digital é desconsiderar um princípio importante na era da Tecnologia da Informação e Comunicação: a interatividade.

Esse princípio deve estar presente no modelo de educação atual e, sendo assim, restamos avaliar o BMT como um repositório de objetos educacionais, a partir das atividades sugeridas nos comentários, que tendem a ter certa proposta de interatividade e colaboração. No entanto, a maioria dos textos não têm sugestões de atividades. Aliás, ao consultarmos 21 textos apresentados pelo portal no nível ensino fundamental, apenas em um (Um dedo pela bolacha) constam comentários com sugestões de atividades. Isso nos leva a olhar, de forma mais enfática, com certa criticidade para este repositório, já que não nos parece ser um locus de objetos digitais, mas de textos somente. Então discordamos de Araújo (2013), quando ela menciona que os textos podem ser considerados como OAs, já que migraram do papel para a tela. Se assim fosse, um blog, cuja função é expor textos diversos, também deve ser considerado como um repositório.

Ainda considerando o BMT, um fato nos chamou a atenção. Ao visualizar o material do repositório em inglês, temos o total de 34 textos e apenas quatro não possuem sugestões de atividades (textos 9, 27, 32 e 33)²⁶, diferentemente do que observamos no mesmo repositório, com o HTML em português. Isso nos faz pensar que há certa deficiência no que diz respeito a OAs que trabalhem o português como língua materna.

Já o projeto Cesta – Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem – idealizado e mantido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem por objetivo, segundo Araújo (2013, não paginado) “sistematizar e organizar o registro dos objetos educacionais que vinham sendo desenvolvidos pela equipe da Pós-Graduação Informática na Educação e do CINTED – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da UFRGS”. O repositório permite fazer buscas simples ou avançadas. Outro sistema usado pelo projeto é a busca por meio de palavras-chave pré-

²⁶ Acesso em 04 mar. 2015.

estipuladas que levam a objetos educacionais presentes no repositório. Contudo, devido ao grande número de palavras-chave existentes, a busca se torna complexa e demorada. Além disso, o repositório demora consideravelmente para conseguir carregar os OAs. Abaixo é possível visualizar o site do repositório:

Imagem 6. Página do site do CINTED

Os repositórios sobre os quais falamos a partir desse momento são de iniciativa pública e, portanto, são mantidos pelo governo. O RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação) é um projeto do MEC/Secretaria de Educação a Distância – SEED em parceria com o Ministério das Ciências e Tecnologias (MCT) que tem como objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem – animações e simulações – e vêm acompanhados de um manual de orientação para o professor, que pode ou não utilizá-lo.

Segundo Araújo (2013, não paginado) “a alimentação do portal, que iniciou em 1999, foi feita até 2003 pela equipe da SEED. A partir de 2004, passou a ser feita por universidades em um projeto denominado Fábrica Virtual.” Hoje o projeto não publica mais novos OAs, mas ainda é ativo. O portal do governo que passou a desempenhar a tarefa de publicação de novos objetos de aprendizagem foi o BIOE (Banco Internacional de Objetos Educacionais).

[...] os recursos, antes publicados no Rived, migraram para este outro repositório, que muito mais amplo e com mais possibilidades de formatos, além daqueles do Rived. [...] Com o tempo somente o Banco Internacional deverá disponibilizar todos os recursos, centralizando tudo num único local. (PRATA, 2009, não paginado, *apud* ARAÚJO, 2013, não paginado).

O Banco Internacional de Objetos Educacionais possui um sistema de busca muito interessante e completo. Dos repositórios citados aqui, ele é o mais interessante para professores interessados em conteúdos relacionados ao ensino de língua materna. É possível buscar um OA por título, autor, data, assunto ou tema. Ao buscarmos os OAs de Ensino Fundamental Final, no quesito simulações/animações encontramos apenas quatro. Isso nos leva a concluir, juntamente com outros dados já levantados acima, que há uma deficiência muito grande de produção de OAs na área de língua materna. É necessário, portanto, que mais objetos de aprendizagens sejam criados a fim de que o estudo de língua possa se tornar algo mais atrativo e diferenciado. Portanto, mais uma vez defendemos a necessidade de formação continuada para os professores, a fim de que se tornem usuários e produtores de OAs.

Abaixo é possível visualizar a página do BIOE:

Imagem 7. Página do site do BIOE

Toda essa discussão nos leva para o objeto de aprendizagem escolhido para aplicação e análise nesta pesquisa. Ao fazermos uma varredura pelos repositórios a que temos acesso no país, não encontramos este material catalogado em nenhum repositório, o que nos leva a criticar a própria SEE/SP, que gasta recursos para a confecção de um material tão importante e de tão alto nível e depois não o divulga, nem cataloga. A própria SEE/SP tem um repositório chamado Currículo Mais, no qual é possível tanto utilizar, quanto criar OAs. Mas ao consultarmos este repositório, também não localizamos os OAs a que nos referimos nesta pesquisa.

Assim, retomamos Leffa, que faz uma análise crítica desse tipo de postura. Para o autor,

a maior parte dos OAs ainda está anonimamente inserida em atividades mais amplas, sem qualquer identificação, o que torna quase impossível sua recuperação. Geralmente fazem parte de um conjunto maior – unidade de ensino, disciplina ou curso – e, embora sejam responsáveis pela aprendizagem que ocorre nessas unidades maiores, não são identificados individualmente, ocultando-se a designação geral do conjunto. Formam um bloco monolítico, estruturalmente engessado, como se estivesse publicados em papel, sem usufruir da fluidez característica do suporte eletrônico (LEFFA, 2006, p. 14-15).

Apesar de o material aplicado e analisado nesta pesquisa ainda não estar catalogado em nenhum repositório, é possível considerá-lo como OA por causa de suas características internas que faz dele uma entidade digital e que promovem cooperação e interatividade. Além disso, o fato de ele explorar múltiplas linguagens faz do objeto de aprendizagem um elemento pedagógico importante, capaz de auxiliar o processo de leitura e compreensão.

Assim, na próxima seção buscamos dados nos estudos sobre OAs, na tentativa de avaliar a relevância de um OA para a aprendizagem.

2.3 Uma tentativa de avaliação do OA

Nesta seção, temos a pretensão de falar dos elementos norteadores que podem ser utilizados para avaliar um objeto de aprendizagem e, na sequência, propomos alguns critérios para avaliação do objeto de aprendizagem que se constitui como *corpus* de nosso trabalho. Assim, exploramos, inicialmente, algumas questões teóricas para, em seguida, pensar na avaliação, propriamente dita.

Ser adepto de uma metodologia de ensino que pressupõe o uso da tecnologia é uma questão de postura profissional. Um professor pode, então, escolher ou não, usar elementos tecnológicos em suas aulas, a partir do que ele sabe ou a partir daquilo em que acredita.

Por um lado, temos aqueles que defendem o uso dos objetos educacionais em suas aulas, pois acreditam que os OAs “estão propiciando uma reforma completa na educação, introduzindo nada menos do que uma mudança de paradigma na maneira como ensinamos e aprendemos” (WILLEY, 2000, *apud* LEFFA, 2006, p. 20). Por outro lado, alguns consideram que os “OAs são apenas manobras de marketing de algumas empresas para vender seus

produtos, investindo muito em propaganda e entregando pouco em termos de resultados” (LEFFA, 2006, p. 20).

Leffa (2006, p. 20) ainda menciona que existem “críticas em relação à falta de um embasamento teórico suficientemente robusto para explicar a aprendizagem através de objetos”.

Diante deste cenário de instabilidade em relação aos benefícios ou não que o OA pode trazer para a educação, pretendemos, de forma crítica, posicionarmo-nos a favor do seu uso, já que consideramos que o desenvolvimento tecnológico deve chegar à educação de forma cada vez mais incisiva e criar novas expectativas tanto em relação ao ensino, quanto em relação à aprendizagem.

Assim, Leffa (2006, p. 20) chama-nos a atenção sobre a necessidade de resolver o problema da área, pois, do contrário, os OAs podem morrer “como tantas outras tentativas na história da educação, que começam prometendo muito e desaparecem pela incapacidade de cumprir o que prometem”.

Nos próximos parágrafos fazemos uma breve discussão sobre os problemas que afetam os objetos de aprendizagens, dentre os quais, destacamos três pontos, que são explorados por Leffa (2006): a) a hipótese da neutralidade teórica; b) a preocupação quase exclusiva com o lado técnico do objeto; c) a falta de um embasamento teórico mais amplo.

A hipótese da neutralidade teórica refere-se ao fato de alguns estudiosos acreditarem que o uso de um OA não precisa estar conectado a nenhuma teoria de aprendizagem. Para esses proponentes, não há a necessidade de subjugar a aprendizagem a um determinado arcabouço teórico (LEFFA, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, “a construção do saber é feita pelo acúmulo e sistematização de dados que seriam, em si, teoricamente neutros” (WOLFF, 2006, *apud* LEFFA, 2006, p.21). Isso permite a diversos profissionais trabalharem com o mesmo objeto dentro de cada especificidade. Nesse sentido, o que muda não é o objeto, mas o uso que se faz dele. Essa afirmação é interessante porque o sujeito que usa o objeto aparece com certa autonomia e autoria, ou seja, é um sujeito ativo diante do OA. O objeto de ensino não seria um produto acabado, mas a ação do professor a partir dele é que faria dele um elemento com vistas à aprendizagem. McCormick (2004, p. 134, *apud* Leffa, 2006, p. 22) diz “que o lócus do controle ou da abordagem didática está nas mãos do professor”. Isso deve ser enfatizado, pois, de fato, a ação docente é muito importante e um OA sem interferência do professor não é válido, pois seria a tecnologia pela tecnologia e não a tecnologia pela educação.

No entanto, apesar de visualizar esse ponto positivo a que nos referimos no fim do parágrafo anterior, entendemos que essa hipótese de neutralidade teórica leva a uma insustentabilidade teórica. E, a nosso ver, não há como falar de aprendizagem sem estabelecer *links* com teorias que podem sustentá-las. Wiley (2000, *apud* LEFFA, 2006, p. 22) “vê nessa proposta apenas uma estratégia de marketing dos produtores de software para atingir um público maior, incluindo escolas de diferentes linhas teóricas. Para ele, o que chamam de ‘teoricamente neutro’ deveria ser mais adequadamente chamado de ‘teoricamente agnóstico’, revelando mais ignorância do que opção teórica”. Além disso, a falta de embasamento teórico pode levar à falta de credibilidade científica. Se quisermos olhar para o OA como um objeto de pesquisa científica, é preciso considerá-lo dentro de certa corrente teórica de aprendizagem.

Outra questão que deve ser avaliada é a preocupação excessiva e, como diz Leffa (2006), quase que exclusiva com o lado técnico do OA. Segundo os estudos do autor, o que se tem percebido é que o recuo teórico também é percebido nas avaliações que se faz dos OAs, já que elas se referem mais aos aspectos técnicos do que a questões relacionadas às teorias de aprendizagem. Assim, para avaliar um OA, muitas instituições mantenedoras de repositórios mantêm seu foco na parte técnica e prática. Leffa (2006) cita a avaliação realizada pelo Centro de Recursos Online da Universidade de Wisconsin (Wisc-Online), que propõe perguntas voltadas para a parte técnica do OA, conforme se observa abaixo no texto de Leffa (2006, p. 23 e 24):

1. O OA tem um objetivo claro, imediatamente relevante para o aprendiz?
2. Reflete uma preferência de aprendizagem específica (visual, auditiva ou sinestésica)?
3. Desenvolve a competência no nível apropriado?
4. Ajuda os aprendizes a desenvolver o conceito que está sendo apresentado?
5. Pode ser usado em disciplinas de áreas diferentes?
6. Pode ser usado em outros cursos?
7. Pode ser agrupado em conjuntos maiores de conteúdo, incluindo disciplinas tradicionais?
8. Requer a aplicação de habilidades de pensamento de nível superior?
9. Independe de outras fontes (capítulos de livros, vídeos)?
10. Contém todo o material necessário para que o aprendiz complete a atividade (introdução, conteúdo a ser desenvolvido, conclusão)?
11. É fácil de ser usado pelo aprendiz?

12. Usa princípios éticos?

13. Segue a filosofia, normas ou regimento da instituição?

A necessidade de um OA que se encaixe dentro das perguntas acima talvez tenha relação com a necessidade mercadológica de vender o OA, enquanto produto que pode ser consumido pelo maior número de pessoas possíveis, pois assim o lucro é maior.

Em contraposição a esse tipo de avaliação, Leffa (2006) cita o trabalho de Vargo et al. (2003), que propõem uma avaliação mais voltada para os aspectos teóricos do que práticos. Esses autores criaram um instrumento chamado LORI (Learning Object Review Instrument), no qual propõem dez critérios que devem ser examinados em um OA:

1. Nível estético;
2. Design educacional;
3. Correção de conteúdo;
4. Objetivos claros;
5. Motivação;
6. Interatividade;
7. Feedback;
8. Reusabilidade;
9. Interoperabilidade;
10. Recuperabilidade.

Segundo Leffa (2006, p. 25), os critérios utilizados pelos autores,

“ênfatisam as características que um bom OA deve possuir, e não a teoria que o deveria embasar. (...) A avaliação, portanto, parte da perspectiva do próprio objeto, começando e terminando nele mesmo. O objeto é muitas vezes visto como um artefato isolado do contexto. Um outro problema a meu ver, é que há também uma preocupação maior com a aparência do objeto do que com o conteúdo que ele apresenta”.

Diante de tantas contradições e de tantas lacunas, perguntamo-nos de que forma podemos verificar se determinado OA é realmente produtivo, enquanto ferramenta de ensino que leva à aprendizagem. Acreditamos que a solução está no fato de se considerar que um objeto educacional, por mais que seja constituído por meio de softwares, é um elemento que precisa ser embasado teoricamente, a fim de que a locução adjetiva “de aprendizagem” possa caracterizar e dimensionar o nome “objetos”. Do contrário, os OAs estão fadados ao fracasso, pois parecem ser mais objeto de estudo do mundo capitalista do que da própria educação.

Assim, chegamos ao último problema constatado por Leffa (2006), que é a falta de um embasamento teórico mais amplo, no que se refere aos objetos. Ainda há poucos estudos

científicos na área de OAs, o que nos leva para duas conclusões: a primeira está na relevância desta pesquisa, que tem como *corpus* um OA e sua aplicação junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A segunda é a necessidade de que mais professores/pesquisadores estejam dispostos a encarar estudos sobre o assunto.

Os três problemas elencados acima concernem ao recuo teórico, que está intrinsecamente ligado ao problema de falta de estudos na área. É urgente que mais pesquisadores se voltem para a área dos OAs, a fim de criarem um arcabouço teórico que dê conta de explicar e analisar não apenas o termo *objetos*, mas também a locução *de aprendizagem*. Na educação, não podemos enxergar apenas as características físicas, de design e usabilidade dos objetos. É necessário buscarmos explicações para entendermos a aprendizagem por meio dos objetos.

De certa forma, esta pesquisa tem esse objetivo e, na próxima seção, há uma tentativa de avaliação do OA, que se constitui como *corpus* desta pesquisa. Buscamos compreender, portanto, se ele é um objeto capaz de produzir aprendizagem.

2.3.1 Uma avaliação do objeto de aprendizagem em questão: animação do texto *O Corvo* e atividades de compreensão

Tentamos esclarecer na seção anterior que avaliar um OA não é tarefa fácil. Isso porque há muitas divergências entre os autores sobre o que deve ser avaliado e, ainda, porque não há uma teoria consistente que tenha condições de apoiar amplamente uma avaliação. No entanto, o próprio Leffa (2006) fala sobre a importância de se saber criar um OA ou de saber avaliar a sua qualidade.

De acordo com as leituras realizadas, é possível observar que a avaliação de um OA não deve ficar apenas no nível de sua apresentação, mas também deve abordar as suas características constitutivas, que o levam a ser um objeto com finalidades de aprendizagem.

A partir dessa visão, estabelecemos alguns critérios para serem verificados no OA em questão, a fim de fazer uma avaliação e, então, verificar sua viabilidade ou não na aplicação de uma atividade de leitura.

Escolhemos alguns dos critérios estabelecidos pelo LORI mostrados na seção anterior e acrescentamos outros que se situam a partir da abordagem teórica por nós adotada, especificada no primeiro capítulo desta dissertação. Acreditamos que, assim, haverá uma

tentativa de avaliar não só o objeto em si, como também a aprendizagem que pode ocorrer por meio dele.

Assim, chegamos ao número de nove critérios, que são mostrados por meio das tabelas abaixo. Fazemos essa análise em três momentos, considerando, primeiramente, o texto *O Corvo*, e, em seguida, duas atividades subsequentes, que se referem ao texto e que pretendem levar o discente a uma compreensão global e contextual do texto de Edgar Allan Poe.

Imagem 8: primeira tela apresentada na animação para o vídeo do texto *O Corvo*

Critério	Nível do critério		
	Bom	Regular	Ruim
Nível estético	X		
Motivação	X		
Interatividade	X		
Reusabilidade		X	
Adaptabilidade	X		
Abordagem sociointerativa da linguagem	X		
Abordagem da pedagogia dos multiletramentos	X		
Uso da multimodalidade	X		
Contextualização	X		

Quadro 1: critérios utilizados para avaliar o OA mostrado na imagem 8

Nesse primeiro quadro, tentamos fazer uma avaliação dos critérios por nós estabelecidos, constituídos a partir do entendimento sobre OA e, ainda, do arcabouço teórico,

que sustenta nossa pesquisa, no que diz respeito à linguagem e à aprendizagem por meio da pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, descartamos a possibilidade de neutralidade teórica no OA e defendemos a necessidade de se estabelecer conexões entre um objeto e a aprendizagem.

Assim, o OA, que está no formato de vídeo, criado para funcionar a partir do software Adobe Flash Player, é apresentado com um bom nível estético, na medida em que a linguagem não verbal se conecta à linguagem verbal, formando um texto multissemiótico, que mobiliza visão e audição e, assim, estimula a aprendizagem, já que interfere em, pelo menos, dois sentidos.

Além disso, há uma abordagem situada, a partir do momento em que entendemos que o digital faz parte do mundo do aluno – como já mencionamos em outros momentos – e, por isso, a leitura a partir de um vídeo como este, estimula-o à ação leitora, motivando seu contato com um texto, que possui uma linguagem pouco usual, já que foi traduzido para o português no século XIX. Isso justifica nossa avaliação positiva no quesito motivação e na abordagem da pedagogia dos multiletramentos.

Em relação à interatividade, julgamos ser boa, a partir da possibilidade que a animação traz de levar o leitor a dialogar com a obra por meio da compreensão.

A multimodalidade gera, então, uma facilidade de contextualização, permitindo, assim, que o professor de língua materna, adapte esta leitura a diversas séries/níveis de ensino. Então, os itens adaptabilidade e contextualização também têm uma valoração positiva.

A abordagem textual é sociointerativa, na medida em que considera a linguagem verbal em interação com outras linguagens, o que justifica nossa avaliação positiva neste item.

Em relação à multimodalidade, fica claro que o uso de modalidades linguísticas diferentes é inerente ao OA, e, por isso, assinalamos de forma positiva.

Apesar da avaliação extremamente positiva do OA, entendemos que no quesito reusabilidade, apresenta-se uma série de deficiências, a começar pelo fato de este OA não estar catalogado em um repositório, que pudesse facilitar o seu acesso. Além disso, ele funciona a partir do Adobe Flash Player e, então, há a necessidade de fazer download do programa no hardware para que o vídeo funcione.

Em seguida, passamos à avaliação de duas atividades de compreensão, que se referem ao texto *O Corvo* e que podem ser realizadas imediatamente após a leitura do texto multimodal na tela de um computador, por meio de projetor multimídia ou lousa digital. A realização da atividade por meio da lousa digital permite maior interatividade, uma vez que o aluno pode ir até ela e solucionar a atividade que é sugerida.

A imagem a seguir se refere à atividade que ora analisamos e ela tem como base a pergunta: Quais as sentenças que fazem o resumo do poema *O Corvo*? Esse questionamento é verbalizado pelo desenho da garota que aparece ao lado da tela. O objetivo é que os alunos arrastem para dentro da caixa todas as afirmações que se constituírem como verdadeiras. As falsas devem ser descartadas por meio de apenas um clique.

Imagem 9. Atividade que tem o objetivo de fazer o resumo das informações principais do texto

Critério	Nível do critério		
	Bom	Regular	Ruim
Nível estético	X		
Motivação	X		
Interatividade	X		
Reusabilidade		X	
Adaptabilidade		X	
Abordagem sociointerativa da linguagem	X		
Abordagem da pedagogia dos multiletramentos	X		
Uso da multimodalidade	X		
Contextualização	X		

Quadro2. Critérios utilizados para avaliar o OA mostrado na imagem 9

Nesta atividade, também é possível perceber que estamos diante de um OA interessante que simula atividades de caráter interativo e que, para tanto, utiliza a multiplicidade linguística, ou seja, o objeto explora as múltiplas formas de linguagem visual, gestual, verbal, a fim de levar o discente a interagir com a atividade, respondendo às questões que o levarão a ter uma compreensão global do texto, já que o objetivo é a exploração do resumo do poema. Assim, a cada acerto do aluno, a garota menciona palavras de incentivo, tais como “Parabéns!”, “Isso mesmo!” e “Demais!”. A cada erro, o aluno é motivado a tentar novamente com o objetivo de chegar a um resultado positivo. Então, de forma autônoma, o aluno é levado a um recontar da história por meio de uma atividade lúdica, com possibilidades de interação. Essas afirmações justificam, portanto, nossa avaliação positiva nos seguintes itens: nível estético, motivação, interatividade, abordagem sociointerativa da linguagem e multimodalidade.

Em relação ao enfoque à pedagogia dos multiletramentos e à contextualização, também assinalamos como bom, já que o uso da tecnologia, como outras vezes mencionado, pressupõe toda a existência da atividade e isso vai ao encontro da realidade discente.

No entanto, visualizamos um ponto negativo no critério reusabilidade e adaptabilidade, já que esta atividade também precisa de um programa específico e, juntamente com o texto O Corvo, não foi disponibilizado em nenhum repositório, que levaria a uma acessibilidade para o reuso. Além disso, a adaptabilidade é limitada, pois essa atividade só tem significado e pode ser compreendida se aplicada junto ao objeto de aprendizagem anterior, o que se reproduz na terceira e última avaliação, como visualizamos a seguir.

Ponha em ordem a tabela conferir

CARACTERÍSTICA	NO POEMA
Preferência por lugares e momentos sombrios e noturnos.	Um corvo solitário (símbolo de má sorte) e um homem também solitário.
Importância de conhecimentos mágicos ou científicos pouco comuns.	O corvo fala com o protagonista.
Presença de leis ou acontecimentos que fogem ao que consideramos normal.	O corvo tem a capacidade de prever o futuro.
Presença de personagens que têm dificuldades em se ajustar à sociedade.	A narrativa ocorre à meia-noite, no frio inverno europeu.
Presença de personagens que estão inquietos ou sofrendo.	Temática da morte e da incapacidade de fazer algo para se livrar da saudade da amada.
Gosto pelo tédio e pelo mórbido.	O protagonista sofre a solidão da perda da amada Lenora.

Imagem 10. Atividade lúdica, na qual os alunos devem colocar em ordem a tabela explicativa

Critério	Nível do critério		
	Bom	Regular	Ruim
Nível estético	X		
Motivação	X		
Interatividade	X		
Reusabilidade		X	
Adaptabilidade		X	
Abordagem sociointerativa da linguagem	X		
Abordagem da pedagogia dos multiletramentos	X		
Uso da multimodalidade	X		
Contextualização	X		

Quadro 3: critérios utilizados para avaliar o OA mostrado na imagem 10

O terceiro e último OA também se relaciona ao OA principal, que é o texto *O Corvo*. Assim, ele se constitui como uma atividade produtiva se estiver atrelado ao texto de Poe. Por esse motivo, a adaptabilidade e a reusabilidade estão comprometidas, além do fato de ele não estar inserido em um repositório, da mesma forma que ocorreu com OA anterior.

No entanto, esta atividade possui mais pontos positivos do que negativos, porque, de forma geral, leva o aluno a um nível alto de interatividade, na medida em que o discente deve se dirigir até o computador ou lousa digital e colocar a tabela em ordem, com ajuda dos

colegas da classe, proporcionando autoria e autonomia diante da atividade de fazer relação entre características e fatos ocorridos no texto lido anteriormente.

Assim, é possível considerar o bom nível estético do OA, que se inicia com a presença de um adolescente, explicando a atividade a ser desenvolvida.

A motivação também é garantida por conta da interatividade e da multimodalidade presentes no OA, o que nos faz caracterizar positivamente os itens motivação, interatividade e multimodalidade.

Além disso, o diálogo que se estabelece entre o adolescente, que apresenta a atividade e os alunos, envolvendo-os numa atmosfera de motivação, leva-nos a apreciar positivamente os itens abordagem sociointerativa da linguagem, abordagem da pedagogia dos multiletramentos e contextualização, na medida em que a prática situada acontece, gerando, inclusive, autonomia no processo de aprendizagem.

Diante das avaliações realizadas acima, ressaltamos que nos três casos há multimodalidade e os três estão numa mesma interface, principalmente se pensarmos nos dois últimos casos, que subsistem a partir do OA *O Corvo*. No entanto, essa relação de interdependência se constitui como uma característica negativa dos dois últimos OAs, pois eles acabam por perder pontos nos princípios de reusabilidade e adaptabilidade, já que não podem ser reutilizados em diversas situações e ambientes de aprendizagem, visto que dependem de outro objeto central. Nesse sentido, perguntamo-nos: os dois últimos podem ser considerados objetos de aprendizagem? A resposta a que chegamos é afirmativa, pois, além de possuírem a característica digital, ainda podem ser utilizados de forma produtiva para a aprendizagem.

Observamos ainda que o arcabouço teórico sustentador da nossa definição de linguagem perpassa pelos três objetos de aprendizagem. Assim, a leitura, enquanto atividade sociointerativa, é o grande pilar de sustentação, pois as atividades pressupõem o lugar do aluno – que é de ser um sujeito tecnológico – e, assim, a prática situada subjaz a toda aplicação, que se inicia com o texto e termina com atividades sobre o texto.

Diante de todas as questões abordadas ao longo deste capítulo, é possível retomar o fato de que existe uma instabilidade conceitual quando se tenta definir objetos de aprendizagem, repositórios, ou mesmo, quando se tenta avaliar tais conceitos. Apesar de existirem estudos na área, eles são escassos, ainda mais se considerarmos a sua relação com o ensino e aprendizagem de língua materna. Isso pode engendrar falta de credibilidade para as pesquisas, no entanto, afirmamos, retomando Santaella (2007), que estamos diante de uma nova ideia de humano, o que nos leva a conferir um novo paradigma da educação pós-

moderna. Mudanças de posturas e práticas precisam ser urgentemente agenciadas por professores, pois os tempos mudaram, o ser humano mudou, e a educação? A resposta está nas mãos daqueles que entendem que é imprescindível um novo modelo de escola, que se pautem em práticas situadas e, portanto, no uso da tecnologia.

Encerramos, assim, este capítulo, com uma reflexão, a partir de Dyens, nas palavras de Santaella (2007, p. 130): “nossos corpos são agora feitos de máquinas, imagens e informações. Os corpos vivos estão borrados, moldados e transformados pela tecnologia e a cultura está tomando conta da biosfera”. E, assim, passamos a discutir no próximo capítulo, a metodologia usada para influenciar esses corpos e mentes modificados pela tecnologia – os nossos alunos.

3 METODOLOGIA

A investigação teórica até aqui apresentada no campo da leitura, da pedagogia e da tecnologia voltada para a educação objetivou trazer subsídios para a parte prática deste trabalho. Assim, o escopo deste capítulo é descrever a metodologia utilizada para a aplicação desta pesquisa, cujos resultados são analisados no capítulo ulterior.

Nesse sentido, procuramos aliar prática e teoria a fim de encontrar respostas para nosso questionamento central: como os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura? Ainda, buscamos compreender de que modo os alunos compreendem um texto multimodal.

Para responder a tais questionamentos, primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o tema, conforme já foi exposto nos capítulos um e dois.

Posteriormente, passamos para a parte prática, que ora descrevemos. Nesse momento, percorremos um caminho utilizando, inicialmente, a pesquisa de caráter qualitativo e, posteriormente, o estudo de caso, que, de certa forma, também pode ser considerado qualitativo, conforme mencionamos mais abaixo. O uso dessas duas metodologias é necessário, já que nosso trabalho se encontra numa posição interdisciplinar, que considera tanto a Linguística Aplicada, quanto a própria Educação. Ainda, é necessário justificar que para a obtenção dos dados requeridos para análise na pesquisa, a adoção desses dois procedimentos metodológicos é mister.

Existem diversos grupos de pesquisas qualitativas, no campo da educação, pelo país. Gatti e André (2010) citam, pelo menos, seis. Abaixo, reunimos, de forma resumida e numerada, os grupos de estudos apontados pelas autoras e, em seguida, situamos nossa pesquisa:

1. Grupo de avaliação qualitativa baseada em questões fenomenológicas e dialéticas;
2. Grupo de avaliação qualitativa baseada na perspectiva histórica;
3. Grupo que elabora pesquisa de campo e usa técnicas etnográficas;
4. Grupo de estudo centrado na perspectiva do sujeito, com o objetivo de investigar situações de processo de constituição de identidade do sujeito a partir da Psicologia Social;
5. Grupo de estudo que se situa na vertente pesquisa-ação;
6. Grupo de estudo que aborda a introdução das novas tecnologias na escola e na sala de aula.

Para as autoras, o último grupo pode ser considerado emergente e se aproxima, em certa medida, “dos estudos experimentais, embora se fundamente ora na Psicologia Social, ora na Filosofia ou na Linguística.” (2010, p. 36). Assim, nosso trabalho se acomoda mais no último item, já que nossos estudos se baseiam nas novas ferramentas tecnológicas de ensino.

Desse modo, os procedimentos metodológicos se iniciam com a aplicação de um questionário (Apêndice A e B) para traçar o perfil dos alunos e, então, ter uma visão global dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em um segundo momento, ocorre a aplicação de uma Sequência Didática – SD – (Apêndice C) com a participação de todos os alunos da sala de aula. Toda essa metodologia é filmada para posterior análise com a ajuda de um tablet e de uma câmera digital. Tanto a aplicação do questionário, quanto a aplicação de toda a SD, geram dados para posterior análise, conforme ilustra o capítulo quatro.

O segundo procedimento metodológico que utilizamos é o estudo de caso, com três alunos, que representam mais de 10% dos discentes frequentes na sala de aula em questão. Assim, essa parcela de alunos, é observada em relação à leitura que fazem do texto no suporte físico papel e do texto multimodal por meio do OA na tela de um computador. Além disso, passam por uma entrevista aberta, na qual respondem questões sobre o texto *O Corvo*, comparando os dois tipos de leituras realizadas.

Todo esse momento é filmado por meio de tablet e câmera digital, a fim de que os dados obtidos sejam transcritos e analisados. Além disso, um celular é utilizado, a fim de que a gravação do áudio seja realizada por diferentes instrumentos tecnológicos, para resguardar a integridade da pesquisa, diante de eventual problema com algum dos equipamentos.

Sobre o estudo de caso, Leffa (2006, p. 21) menciona que “é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável”. Dessa forma, ao proceder às entrevistas, buscamos explorar, por meio de análise, as transcrições dos dados obtidos numa tentativa de descrever e explicar a realidade discente diante do uso de tecnologia em sala de aula. É o que Leffa chama de estudo de caso explanatório, que, segundo o autor, é aquele que “tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade mas também explicá-la em termos de causa e efeito” (2006, p. 24).

Diante das escolhas metodológicas, dividimos, portanto, esta seção em subseções que tratarão dos seguintes temas:

a) metodologia de aplicação – detalhamento da metodologia, explicitando e analisando o questionário e a sequência didática aplicada aos discentes;

b) mediação pedagógica – intervenção pedagógica por meio de entrevista aberta, a fim de verificar o modo como os alunos conseguem obter um nível mais acurado de compreensão: por meio do texto escrito ou por meio do texto multimodal;

Passamos, então, na seção seguinte, à explicação da metodologia de aplicação, mostrando quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de que tenhamos uma visão holística do público, que se constitui, de certa forma, como objeto de estudo humano de nossa pesquisa.²⁷

3.1 O questionário: perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Antes da aplicação da SD, um questionário é respondido pelos alunos, a fim de traçar o perfil da classe. Esse material é importante, visto que nossa pesquisa tem caráter qualitativo e, assim, é importante considerar o contexto da investigação para que nossa interpretação da análise de dados seja considerada como um elemento situado. Sobre isso, Neves (1996, p. 1) diz que da pesquisa qualitativa

faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Assim, o questionário é um importante instrumento para traçar o perfil da turma trabalhada, que é o 9º ano B da EMEF Padre Domingos Zatti, uma escola situada na cidade de Campinas, zona Norte da cidade, em um bairro de classe média-baixa chamado Parque Fazendinha. Os alunos dessa escola, em sua grande maioria, moram no bairro ou na sua circunvizinhança. Embora os alunos também sejam de classe média baixa, a tecnologia faz parte de 100% da vida deles, seja por meio de celulares ou de computadores. Isso faz com que vejamos esses alunos como sujeitos imersos na tecnologia, já que a utilizam nas diversas práticas sociais em que são inseridos a todo instante.

Na aplicação da SD, conforme mostraremos a seguir, é possível perceber que, de fato, o uso da tecnologia em sala de aula motiva os alunos. Justificamos essa afirmação a partir do

²⁷ É importante frisar que, de acordo com os princípios legais acadêmicos, os pais dos alunos assinaram um termo de consentimento, permitindo que seus filhos participassem da pesquisa em todas as suas fases. Esse termo de consentimento também foi assinado pela direção da escola. Toda essa documentação encontra-se anexa a este trabalho.

discurso de um aluno, que rotineiramente é pouco interessado nas aulas. Na fala deste estudante, gravada ao longo da apresentação da SD, ouviu-se “Amanhã eu ia faltar, mas como essa aula vai continuar eu venho pra assistir”.

Abaixo, visualizamos o quadro com amostra de cinco questões que foram feitas no questionário e que consideramos importante explicitar aqui. O questionário, bem como os gráficos que representam as respostas das doze questões, podem ser visualizados integralmente nos apêndices A e B em anexo. A pesquisa foi realizada na primeira semana do mês de abril do corrente ano.

Amostra de questões	Resultados			
Você gosta de ler?	55% sim		45% não	
Quando pratica a leitura de textos literários, que gênero mais chama a sua atenção? ²⁸	1º lugar comédia 44%	2º lugar romance 41%	3º lugar aventura 30%	4º lugar suspense e terror 26%
Quantos livros você já leu este ano?	56% leram 1 a 3 livros	7% leram 4 a 7 livros	4% leram mais de 7 livros	33% não leram nenhum livro
Você usa o celular para se conectar à internet?	100% dos alunos usam o celular para conexão com a web			
Você tem acesso ao aplicativo WhatsApp?	96% dos alunos têm acesso ao aplicativo			

Quadro 4. Amostragem das questões que ajudaram a traçar o perfil da turma estudada

A partir da leitura e breve análise do quadro acima, é possível perceber que a cultura do alunado presente nas escolas hoje em dia é voltada para a interação social via tecnologia. Podem até não gostar de ler, mas leem diariamente nas redes sociais. Do mais abastado ao mais pobre, todos têm celulares smartphones e se conectam à internet. Em relação ao aplicativo WhatsApp, apenas uma aluna respondeu não ter acesso a ele. Isso nos mostra que a relação entre o sujeito – aluno – e o objeto – tecnologia – é muito intensa.

A segunda questão do quadro acima mostra a preferência dos alunos por um gênero ou outro. Como nosso foco é a leitura de *O Corvo*, que se adapta ao gênero terror/suspense, utilizamos esse item do questionário como critério de seleção dos alunos que participam de forma mais incisiva em nossa pesquisa, a partir de uma entrevista aberta, no estudo de caso, que será explicitada ainda neste capítulo. Foram selecionados, assim, inicialmente, cinco sujeitos para participarem desse momento, no entanto, apenas três entrevistas foram realizadas porque dois alunos entre os cinco escolhidos, não compareceram à escola nas datas e horários combinados com a professora, o que impossibilitou a ocorrência da entrevista.

²⁸ Nessa questão, os alunos marcaram mais de uma alternativa, de acordo com suas preferências pessoais.

Assim, após a aplicação do questionário, passamos para a aplicação da SD, descrita e explicada na próxima subseção.

3.2 A Sequência Didática

A Sequência Didática (SD) é um procedimento eficaz no processo de aprendizagem, pois “propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula.” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Assim, ela norteia o trabalho docente, constituindo-se como uma ferramenta importante na obtenção de resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a SD, que ora apresentamos, faz parte de uma metodologia, a partir da qual angariamos dados para análise na tentativa de compreender como os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura.

A SD foi pensada com base na pedagogia dos multiletramentos, objetivando atividades que visam à formação leitora, já que a escola é uma agência importante na promoção dos letramentos e dos multiletramentos. Ainda, na elaboração da sequência didática, procuramos levar o aluno leitor a ter uma atitude responsiva diante da sua leitura, privilegiando, assim, a abordagem bakhtiniana, já citada no capítulo um deste trabalho.

A SD se divide em doze momentos, conforme quadro abaixo, analisado brevemente em seguida.

Momentos da SD	Principais ações a serem desenvolvidas
Apresentação	Apresentação da SD.
Produção Inicial	Os alunos produzem um vídeo de no máximo 30 segundos com tema livre para ser postado em um grupo de WhatsApp da turma, criado anteriormente.
Para começo de conversa	Os alunos assistem ao curta-metragem “Vincent” de Tim Burton, que conta a história de um garoto de sete anos, que, ao ler textos de Edgar Allan Poe, mistura ficção e realidade e pensa ser Vincent Price, um ator famoso por atuar em filmes de terror entre as décadas de 50 e 90.
Trocando ideias	Os alunos respondem oralmente a cinco questões que têm o objetivo de instigar a compreensão responsiva ativa (Bakhtin)

	dos discentes.
Dialogismo	Os alunos assistem a um vídeo adaptado do texto de Edgar Allan Poe, <i>O gato preto</i> , e são convidados a estabelecer diálogos entre esta história e a história de Vincent Malloy.
Hora da leitura	Os alunos, neste momento, são convidados para uma leitura de mais um texto de Edgar Allan Poe. Desta vez, o texto é integral, com tradução de Machado de Assis e o suporte utilizado é o papel (xerox).
Compreendendo o texto	Neste momento, os alunos são convidados a responderem cinco questões de compreensão, que têm por finalidade observar se houve compreensão após a leitura do texto.
Para pensar um pouco	Nesta seção, os alunos são convidados a refletirem sobre qual leitura foi mais fácil e qual foi mais complexa. Além disso, deverão justificar o seu posicionamento.
O mesmo texto, outro suporte	Os alunos leem o texto <i>O Corvo</i> novamente com a utilização da tecnologia, ou seja, por meio de um objeto de aprendizagem.
Algumas atividades interativas	Neste momento, os alunos participam de três atividades interativas mediadas pelo computador, projetor e pelos programas <i>Smart Notebook</i> e <i>Adobe Flash</i> . Nessas atividades, os alunos são incentivados, respectivamente, a pensar nas sensações que sentiram ao ler o poema, a observar informações verdadeiras e falsas sobre o texto e, em seguida, a ordenar algumas características com relação a fatos presentes no poema.
Preparando para pôr a mão na massa	Os alunos assistem a vídeos rápidos de até um minuto, conforme explicitado mais adiante, com o intuito de observar que, em pouco tempo, é possível passar uma mensagem central por meio de um vídeo rápido.
Em ação	Por último, os alunos são convidados a escreverem um roteiro para produzir posteriormente um vídeo, fazendo uma paródia do texto de Poe, e, obrigatoriamente, utilizando um elemento que faça parte da cultura na qual estão inseridos.

Quadro 5. Subdivisões que compõem a Sequência Didática

A SD se inicia com uma apresentação, que objetiva aproximar o aluno do conteúdo a ser estudado, o que consideramos uma prática relevante, já que ele se situa melhor dentro da condição de aprendizagem. Na apresentação, portanto, os alunos já são convidados a pensar na quantidade de vídeos que os cercam diariamente.

A partir de uma conversa inicial, os alunos são conduzidos à produção de um vídeo, juntamente com mais cinco colegas, que deverá ser compartilhado no grupo da classe criado a

partir de um aplicativo – o WhatsApp. O objetivo desta tarefa é mostrar aos discentes que qualquer pessoa pode fazer um vídeo, desde que haja criatividade e motivação. Também podem explorar habilidades que já possuem, já que alguns têm o hábito de produzir vídeos, ainda que de maneira simples. Além disso, ao retomar a pedagogia dos multiletramentos, entendemos que este seja um caso de prática situada, já que as propostas partem da realidade social e cultural do alunado, que está totalmente imerso na tecnologia.

A terceira parte, denominada *Pra começo de conversa*, serve como uma espécie de momento de sensibilização, no qual os alunos começam a adentrar o clima mórbido que os textos da SD sugerem. E isso, mais uma vez, aproxima-os do tema da SD.

Na seção *Trocando ideias*, os alunos são convidados a responder a algumas questões a partir do texto lido. Assim, priorizamos a compreensão responsiva ativa, já que são instigados à reflexão e à exposição de suas opiniões.

Em seguida, na seção *Dialogismo*, a compreensão responsiva ativa é ainda explorada, a partir do momento em que os alunos são convidados a estabelecer diálogos com o texto *O gato preto*, que é apresentado aos alunos em forma de vídeo.

No momento *Hora da leitura*, os alunos são convidados a lerem o texto integral *O Corvo*, de Edgar Allan Poe, com tradução de Machado de Assis, no suporte físico papel – xerox do texto – por meio de uma prática individual e silente. Na sequência, são levados a responder a cinco questões dissertativas, cujas respostas se constituem como dados de posterior análise.

Questões	Expectativas de respostas
1. O Corvo é uma ave que no senso popular traz maus presságios. De que forma isso se relaciona com o texto?	Espera-se que os alunos consigam relacionar o fato de o corvo ser símbolo de predições com o anúncio que ele faz ao eu-lírico do poema.
2. Na 8ª estrofe, o corvo diz chamar Nunca mais. Como essa expressão contribui para a compreensão geral do texto?	Espera-se que os alunos consigam depreender do texto que a dor sentida pelo eu-lírico é algo que não o deixará jamais.
3. Na segunda estrofe, o eu-lírico diz passar por um sofrimento. Qual o motivo dessa dor?	Espera-se que os alunos associem o sofrimento ao sentimento de perda da pessoa amada.
4. No texto, a imagem de uma mulher é frequentemente retomada: Lenora. O que se pode dizer sobre ela? Quem é ela?	Espera-se que os alunos compreendam que é ela a pessoa amada, que morreu e não voltará jamais.
5. Descreva o cenário que você imaginou ao ler o texto, explorando o recurso estilístico dos adjetivos.	Espera-se que os alunos utilizem adjetivos, que explorem o ambiente mórbido retratado ao longo de todo o poema.

Quadro 6. Questões aplicadas na seção “Compreendendo o texto”

A compreensão do texto objetiva, assim, verificar se o panorama geral do poema foi compreendido. Por isso, as questões tendem a promover uma síntese da narrativa vivenciada na composição poética.

Em seguida, pensando em objetivos específicos de nosso trabalho, sugerimos que os alunos respondam qual a preferência do suporte da leitura. Assim, eles dizem de qual texto gostaram mais: “Vincent” (curta-metragem), “O gato preto” (animação com o resumo da história) ou “O Corvo” (texto no suporte físico papel). Além disso, comentam o nível de compreensão dos textos, mostrando o que consideraram mais fácil e o que consideraram mais complexo. Esse questionamento objetiva a nos levar a uma primeira consideração sobre o tipo de leitura que preferem.

Em seguida, na seção *Mesmo texto, outro suporte*, os alunos são levados a assistir a *O Corvo* por meio de um objeto de aprendizagem. O texto é integral e tem tradução de Machado de Assis e, assim, pretendemos verificar como os alunos compreendem um texto multimodal, buscando as estratégias que utilizam para tal leitura, em contraste com as estratégias utilizadas por eles na leitura do mesmo texto, em suporte físico papel (texto xerocado) ou livro.

Na seção *Algumas atividades interativas*, os alunos são convidados a participar de três momentos diferentes descritos e analisados no quadro abaixo:

Proposta da atividade	Análise
1. Uma voz aparece juntamente com uma imagem, sugerindo que os alunos reflitam sobre as impressões causadas pelo poema.	Essa atividade leva os alunos a trabalhar com a habilidade oral, além de podermos conversar sobre a possibilidade de as impressões causadas pela leitura do texto multimodal serem diferentes ou não, das sensações obtidas pelo texto lido no suporte físico papel.
2. Nessa atividade aparece uma personagem feminina que explica o que deve ser realizado na tarefa, dizendo, então, que os alunos devem colocar apenas as afirmações verdadeiras no baú, arrastando as respostas corretas para lá ou apenas clicando em cima da resposta para que ela seja jogada “fora”.	É possível, mais uma vez, perceber a teoria dos multiletramentos presente, já que a tarefa incita os alunos a uma atividade interativa que só funciona na medida em que eles participam de forma individual ou coletiva. Além disso, a atividade pressupõe a reconstrução da narrativa poética por meio de afirmações que resumem a trama.
3. Na última tarefa interativa, aparece uma personagem masculina que explica o que deve ser realizado na tarefa: ordenar característica ao fato ocorrido no poema.	Mais uma vez os alunos são instigados a refletirem sobre fatos presentes no poema e, mais do que isso, podem definir características que se relacionam com esses fatos. Assim, são levados à criação de imagens que caracterizam os fatos ocorridos, contribuindo para um entendimento global do texto.

Quadro 7. Questões interativas realizadas com a ajuda do computador, do projetor e de softwares específicos.

As práticas de letramento previstas nas escolas, de forma geral, não são suficientes para formar leitores competentes para o século XXI, pois, muitas vezes, não abarcam os novos letramentos e, com isso, a tecnologia que nos interpela com tanta veemência, acaba sendo deixada de lado nas práticas pedagógicas docentes. Em oposição a esse cenário, procuramos criar esta SD, que explora as questões tecnológicas, aumentando o nível de interesse dos alunos pelas atividades e, ainda, propiciando a eles possibilidade de uma leitura do texto literário em um suporte digital atual, além de promover atividades interativas, que pressupõem o protagonismo dos discentes, gerando um “saber fazer” e um “saber aprender”.

Nas duas últimas seções da SD, procuramos explorar ainda mais esses saberes. No momento *Preparando para pôr a mão na massa*, os alunos assistem a três vídeos rápidos. O primeiro e o segundo, com cerca de um minuto, mostram a possibilidade de passar uma mensagem importante em apenas sessenta segundos, utilizando a criatividade e também o humor. No último vídeo, os alunos observam que, em cinco segundos, o filme *Titanic* foi resumido com dois trechos retirados do longa-metragem, levando a uma compreensão geral da trama.

Isso os prepara para a atividade final, que é a seção *Em ação*. Nessa última parte da SD, os alunos se agrupam novamente com seus colegas e devem se preparar para fazer uma filmagem, de, no máximo, um minuto. Desta vez, diferentemente da primeira produção, os alunos constroem um roteiro, que é utilizado para posterior filmagem. Os alunos têm como meta: fazer uma versão do texto de Edgar Allan Poe, utilizando a criatividade e, ainda, explorando algum elemento cultural que faça parte da vivência deles. O material produzido é compartilhado em um grupo do aplicativo WhatsApp da classe e se constitui como dado de análise de nosso trabalho. Esse é um exemplo de prática transformada, o que consideramos como redesign (ROJO: 2012, p. 30), já que se constitui como material produzido e distribuído pelos alunos, levando-se em conta a circulação desses vídeos e até mesmo a questão cultural inserida neles.

Assim, a SD, de forma geral, propõe o uso de novas tecnologias e os alunos são incitados a produzir seu próprio material digital. O uso das novas tecnologias permite uma prática situada, voltada para a pedagogia dos multiletramentos. O uso de celulares, câmeras, computadores, internet, e de alguns softwares motivam as aulas – como já mencionamos – e, ainda, traz a possibilidade de trabalhar as práticas de leitura, compreensão e produção. Entendemos, portanto, que a SD se constitui como uma rica estratégia pedagógica, que além de atual por seu conteúdo e forma, é contemporâneo pelas teorias que a embasam, tais como os multiletramentos (GNL) e a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011). Assim, os sujeitos envolvidos na pesquisa não são meramente receptores, mas também atores, na medida em que são produtores e, portanto, construtores dos seus saberes. A seguir, buscamos compreender essas questões elencadas acima, de forma mais específica, entrevistando três alunos durante e após a leitura do texto de *Poe* nos dois suportes sugeridos.

3.3 Entrevista

Após a seleção dos sujeitos, a próxima etapa constitui em uma entrevista com esses indivíduos. Os alunos são entrevistados fora do ambiente da sala de aula e individualmente para garantir o bom andamento do trabalho sem nenhuma interferência externa. Essas entrevistas acontecem e são gravadas em vídeo e áudio ao longo do mês de abril de 2014 e o produto se constitui material importante de análise de dados, pois é a partir dele que se

verifica de que modo os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário.

Assim, abaixo fazemos uma breve apresentação do perfil dos três sujeitos leitores que participam desta fase do trabalho.

- Leitor 1 (L1) – a primeira participante é do sexo feminino. Tem quinze anos, gosta de ler, inclusive utilizando a internet, mas não costuma ficar muito tempo diariamente na rede. Conecta-se por cerca de uma hora diariamente em casa ou pelo celular com o objetivo de fazer pesquisas de escola, leituras diversas ou participar de redes sociais.
- Leitor 2 (L2) – a segunda participante é do sexo feminino. Tem catorze anos e gosta bastante de temas relacionados ao gênero terror. Conecta-se diariamente à internet por cerca de duas horas, especialmente para ler textos diversos, fazer trabalhos de escola ou participar de redes sociais.
- Leitor 3 (L3) – o terceiro participante é do sexo masculino e é um leitor assíduo de textos literários de diversos gêneros. Tem quatorze anos e costuma usar a internet em casa ou pelo celular diariamente por mais de quatro horas para fazer leitura de textos diversos, participar de jogos *online* e de redes sociais.

Para o procedimento das entrevistas, foi utilizado um aplicativo do celular – gravador de voz, uma câmera digital e, ainda, foi utilizado um tablet que foi direcionado integralmente para os sujeitos leitores entrevistados, a fim de gravar vídeos. Esse momento teve duração de aproximadamente 60 minutos com cada aluno.

As entrevistas aconteceram em três etapas, sendo a primeira, simultaneamente à leitura do texto em suporte físico papel; a segunda, simultaneamente à leitura do texto *O Corvo* por meio de um objeto de aprendizagem. Essa segunda leitura foi realizada com a ajuda de um netbook e dos programas *smart notebook* e *adobe flash*, softwares necessários para que os OAs rodassem. Durante a leitura dos dois textos, os alunos são interrompidos em momentos pré-estabelecidos e precisam falar sobre a compreensão/interpretação que depreenderam de determinado trecho do texto. Após as leituras, os alunos passam pela última etapa, na qual são interpelados por questões que objetivam verificar como eles leem um texto multimodal, comparando com a leitura do mesmo texto em suporte físico e, posteriormente, verificando como a compreensão pode se ressignificar no momento pós leitura.

Na primeira etapa, o aluno deve seguir as seguintes instruções para leitura, conforme Leffa (1996, p. 82 e 83).

- Leia o texto silenciosamente. O objetivo da leitura é uma compreensão geral do texto, contudo a leitura deve ser interrompida quando você detectar uma pausa – previamente marcada no texto com uma barra pela pesquisadora.
- Nesse momento, fale rapidamente sobre o que acabou de ler, isto é, sobre o conteúdo.
- Continue a ler o texto e a falar sobre ele a cada pausa, até que termine sua leitura por completo.
- Tente ler como se estivesse sozinho.
- A sessão será gravada.
- Será feito um treinamento inicial.

Na segunda etapa, essas instruções se repetem, no entanto a ação de pausar o objeto de aprendizagem é realizada pela professora, clicando no OA para que seja pausado.

Por último, na terceira etapa, o aluno leitor responde a algumas questões, como são mostradas no quadro abaixo. Esses questionamentos novamente são gravados, para posterior transcrição e análise:

Questões respondidas pelos alunos leitores na entrevista	
1.	Com que frequência você pratica a leitura?
2.	Você lê mais textos impressos ou em tela (por meio de aparelhos como celular, notebooks, tablets)?
3.	Se você tiver a opção de ler um texto impresso ou em meio digital, qual opção vai escolher? Por quê?
4.	Em qual suporte você considerou mais fácil compreender <i>O Corvo</i> : no papel ou por meio digital? Por quê?
5.	Que estratégias utilizou para ler o texto <i>O Corvo</i> na primeira leitura?
6.	Que estratégias utilizou para ler o texto <i>O Corvo</i> na segunda leitura?
7.	Você considerou a linguagem do texto acessível? Comente.
8.	Em que momento você sentiu mais motivado a ler o texto? Por quê?
9.	O que mais chamou sua atenção no objeto de aprendizagem? Explique.
10.	Pensando em toda a SD, comente as situações que você considerou mais interessante.

Quadro 8. Questões utilizadas para análise de protocolo por meio de entrevista.

E, assim, encerra-se esse momento de entrevista, que gera dados importantes analisados no próximo capítulo.

Além dos dados obtidos por meio da entrevista, no próximo capítulo, analisamos também o material criado pelos alunos ao final da SD. Assim, um vídeo produzido pelos alunos é escolhido para ser avaliado. Dessa forma, o vídeo escolhido para análise foi aquele que mais se aproximou dos parâmetros pré-estipulados para execução da tarefa. A análise realizada a partir da produção dos alunos tem por objetivo verificar se, na perspectiva da teoria dos multiletramentos, houve prática transformada a partir de todo o encaminhamento dado pela SD, especificamente pela leitura do texto multimodal, já que o vídeo é uma retomada do texto de Poe. Dados esses encaminhamentos, passamos para a análise das informações coletadas.

4 ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta os dados obtidos por meio da metodologia adotada, bem como analisa esses resultados mediante a teoria mencionada ao longo dos capítulos um e dois. Buscamos, assim, entender de que modo os alunos compreendem um texto multimodal e, ainda, verificar de que forma os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura.

Assim, dividimos essa seção em duas partes:

- Em um primeiro momento, analisamos a apresentação da sequência didática e falamos sobre o impacto dela no processo de aprendizagem, explicitando a motivação dos alunos na execução de atividades que requeriam o uso da tecnologia, enfatizando, inclusive, o protagonismo discente na elaboração de um vídeo. Dentre as produções dos alunos, uma é escolhida para ser analisada, conforme mostramos adiante, a fim de verificar se a proposta inicial foi cumprida e, ainda, de refletirmos sobre a aplicação da pedagogia dos multiletramentos, detalhada na primeira seção desta dissertação. Ainda, analisamos as respostas dadas pelos alunos no questionário a que os discentes do 9º B responderam. Essas questões consistem na interpretação do texto *O Corvo* para verificar, de forma geral, como foi compreendido pelos alunos. Também, discutimos três questões, que têm por objetivo verificar o suporte de leitura que os alunos preferem e o impacto que isso pode trazer para a compreensão do texto. Temos, portanto, uma análise baseada no macro – a sala de aula do 9ºB.
- Em um segundo momento, apresentamos os dados obtidos por meio da entrevista. Assim, apresentamos dois dados para a análise: o primeiro consiste na interpretação pelos alunos do texto escrito e do texto digital; o segundo mostra as respostas dos alunos aos questionamentos da pesquisadora, gerando mais dados para análises, auxiliando, assim, nas conclusões finais. Essa entrevista, por ter um caráter qualitativo, pode ser englobada naquilo que chamamos de estudo de caso, já que nos aprofundamos nas respostas de três alunos escolhidos por critérios já mencionados anteriormente, a fim de tentar suprir as demandas e questionamentos surgidos ao longo da pesquisa, ou seja, partimos para uma análise do micro.

Em suma, este capítulo se subdivide em duas partes, com o objetivo de elucidar melhor tanto a apresentação, quanto a análise de dados. Começamos, pois, pela sequência

didática, observando o percurso de aplicação e os dados obtidos por meio dessa prática pedagógica.

4.1. Dados e resultados a partir de uma visão do macro – 9º ano B

A SD foi apresentada aos alunos do 9º B da EMEF Padre Domingos Zatti em seis aulas, as quais aconteceram na segunda semana do mês de abril de 2014. A maioria dos alunos participou efetivamente das atividades de leitura propostas na SD e a pesquisadora pôde observar que o fato de estarem envolvidos com uma SD gerou um maior interesse pelas aulas, já que os alunos participaram mais do que o habitual, intervindo com opiniões e comentários, quando solicitados ou de maneira espontânea. De certa forma, a aplicação dessa SD se concatena com a pedagogia dos multiletramentos, que pressupõe, dentre outras coisas, uma prática situada e uma prática transformada, ou seja, uma prática que se inicia a partir do contexto discente – a tecnologia – e que se encerra com uma prática de autoria, a criação de um vídeo, que leva os alunos a saírem da posição de expectadores de seu aprendizado para um lugar de autonomia do seu saber.

4.1.1 Dados e resultados referentes à compreensão dos textos em vídeo – suporte digital

Ao apresentarmos a SD para os alunos, propondo que eles elaborassem um vídeo sobre um tema qualquer para ser compartilhado no aplicativo WhatsApp, permitimos uma prática situada do discente, já que ele entra em contato com a tecnologia que faz parte diariamente de sua vida, no entanto sem fins pedagógicos. Ao propormos o uso desses aparatos para a promoção da aprendizagem, proporcionamos o aparecimento da prática situada.

A prática situada é ainda mais explorada na continuação da SD, quando os alunos entram em contato, via youtube, por meio da internet, com o texto *Vincent* e depois com *O gato preto*, pois nesse momento praticam a leitura não só da linguagem verbal, mas da linguagem não-verbal, buscando, então, compreender os sentidos que são construídos na

leitura dos dois textos, que, de certa forma, são complementares e dialógicos, como a própria SD nos mostra.

Assim, na tabela abaixo, mostramos as questões que foram discutidas oralmente, primeiramente, acerca do texto *Vincent*. Explicitamos também algumas respostas obtidas dos alunos a partir das gravações e filmagens realizadas.

Questões	Expectativas da SD	Respostas efetivas de alguns alunos, dadas oralmente
1. O curta começa com a imagem de um gato preto. O que isso sugere?	Espera-se que os alunos associem a imagem do gato preto com a ideia do terror e do mau agouro.	A1: macumba A2: azar A3: ((inaudível)) como que apareceu no começo um gato preto já dá uma ideia de que tem alguma coisa meio sombria
2. O narrador tradutor diz que ele não se importa em viver com a sua irmã, cão e gatos, mas preferia ter em sua casa aranhas e morcegos. O que esses dois últimos animais representam?	Espera-se que os alunos também associem aranhas e morcegos a um ambiente de terror.	A4- bruxaria A5- coisas sombrias também professora, porque não é um animal que normalmente as pessoas querem ter, por exemplo A6- coisas mal assombradas
3. Que sensações vocês sentiram?	Espera-se que os alunos falem sobre medo e a angústia que a história e as imagens proporcionam.	A7- medo A8 - esquisito A9 – susto
4. O menino está à beira de uma loucura. Você concorda com essa afirmação? Por quê?	Resposta Pessoal	A10- porque ele já tava pensando que era outra pessoa A3- ((ruídos)) ele acabava viajando ((inaudível)) ele esqueceu quem ele era, ele era uma criança de sete anos que não tinha nada a ver com a pessoa do livro A5- ele tava criando uma outra pessoa ((ruídos)) do que ele tava lendo

Quadro 9. Respostas da seção Trocando ideias da SD

Nesse momento todos os alunos tiveram a oportunidade de expressar o que achavam, já que a sugestão dessa parte da SD é trocar ideias. A partir das respostas, recortamos algumas que podem ser observadas no quadro acima. É possível depreender que as expectativas de respostas são compatíveis com as respostas transcritas da fala dos alunos. Isso nos direciona para o fato de que o texto de Vincent Malloy, passado por meio de um vídeo, foi entendido e compreendido de forma geral pela classe, já que as respostas dadas pelos alunos são coerentes e correspondem à expectativa.

Assim, o contexto da obra é entendido pelos alunos, inclusive por meio das imagens, pois a presença do gato preto no início do curta leva os alunos para o contexto de terror que a obra propõe. É possível perceber isso por meio de algumas transcrições da primeira pergunta: “um gato preto já dá uma ideia de que tem alguma coisa meio sombria”.

A questão dois intensifica ainda mais nossa afirmação, pois os alunos mostram, por meio de suas respostas, terem entendido, de forma holística, o curta-metragem Vincent.

As questões três e quatro passam para um panorama subjetivo, pois trata do impacto da leitura da obra nos alunos. Conforme já esperávamos, as sensações são disfóricas, ou seja, negativas. Nenhum aluno retratou que se sentiu bem ao ler o texto. Pelo contrário, aparecem as palavras “medo”, “esquisito” e “susto”.

A última questão passa por um viés psicológico, na medida em que fala da loucura e esse é um tema muito discutido na psicologia, que nos parece estar presente no conhecimento enciclopédico dos alunos, já que eles atribuíram a loucura do menino ao fato de querer ser outra pessoa.

Assim, diante dessa primeira parte de aplicação da SD, concluímos que, apesar de ser um texto altamente complexo, *Vincent* foi compreendido por grande parte da sala do 9º B, fato que atribuímos ao suporte textual, tela do computador, que auxiliou não só na apresentação das palavras, mas contribuiu na construção de sentido por meio de suas imagens.

Em seguida, outro vídeo foi passado *O gato preto* e novas perguntas, cujas respostas se encontram parcialmente²⁹ transcritas no quadro abaixo, são inseridas para reflexão discente.

²⁹ Não transcrevemos todas as respostas, pois como a atividade foi aplicada para a turma, houve muita sobreposição de respostas, então transcrevemos aquelas que conseguimos ouvir com mais nitidez.

Questões	Expectativas da SD	Respostas efetivas de alguns alunos, dadas oralmente
1. Qual a relação entre essa história e a história do Vincent Malloy?	<i>Espera-se que os alunos percebam a intertextualidade e interdiscursividade, que ligam os dois vídeos.</i>	A5- assim... um ele é viciado no álcool e ele fica louco e o outro cria uma fantasia em cima de ficções de livros, ele também fica louco.
2. É possível dizer que para compreender um texto é necessário conhecer os outros textos com os quais dialoga?	<i>Espera-se que os alunos percebam que o conhecimento enciclopédico adquirido ao longo de toda vida escolar e social é importante para a contextualização de um texto. Assim, nenhum conhecimento é vão.</i>	A5-sim... mas depende do texto
3. Você já tinha ouvido falar em Edgar Allan Poe? Na última cena, Vincent Malloy recita alguns versos do poema <i>O Corvo</i> deste autor. Você conhece este poema?		Vários alunos - não A3 - eu já tinha ouvido falar nele por ((inaudível)) em site de filme de terror.

Quadro 10. Respostas da seção Dialogismo da SD

O quadro acima nos mostra que, ao estabelecer diálogo entre textos, os alunos também conseguem dar respostas satisfatórias, na medida em que conseguem perceber semelhanças entre as obras vistas por meio dos vídeos, que ora consideramos como objetos de aprendizagem, já que se encontram em um repositório *youtube* e podem ser acessados para fins pedagógicos por diversos seguimentos de ensino. A aluna definida aqui por A5 consegue perceber que em ambos os casos há o diagnóstico de loucura. No entanto, as causas que geram a loucura são diferentes, sendo uma o álcool e a outra, a confusão entre ficção e realidade. A resposta da aluna é coerente e ela consegue estabelecer o diálogo entre os dois textos claramente.

Ao observar a resposta da segunda questão, vários alunos responderam que sim e a aluna A5 respondeu “sim, mas depende”. Assim, observamos que os alunos percebem uma característica que é inerente aos textos de maneira geral: eles conversam entre si. E sobre isso Coscarelli (2012, p. 153) retoma Bakhtin (1992) afirmando que

nenhum autor é um Adão bíblico e que, sendo assim, os textos sempre fazem referência a outros, acreditamos que a intertextualidade e a polifonia são outros traços indicativos da não linearidade dos textos.

Conforme esperado, a maioria dos alunos não tem conhecimento de Edgar Allan Poe, no entanto A3 diz já ter ouvido falar do autor em sites de filme de terror, que ela consulta por gostar de filmes da mesma temática. Assim, em uma classe, apenas uma aluna conhece, de ouvir falar, o autor de *O gato preto* e *O Corvo*. Esta última obra passa a ser estudada na sequência da SD, conforme observamos na próxima subseção.

4.1.2 Dados e resultados referentes à compreensão do texto *O Corvo* – suporte físico papel

Após ler duas obras por meio de animações, os alunos passam a ler um texto no suporte físico papel e os resultados dessa leitura podem ser traduzidos por meio das perguntas e respostas explicitadas nos quadros abaixo. Dessa forma, esta subseção apresenta dados referentes a algumas questões de interpretação de texto a que os alunos responderam logo após a leitura do texto impresso *O Corvo*. No dia em que essas questões foram apresentadas, dois alunos faltaram e, assim, há apenas 25 presentes de um total de 27³⁰.

A primeira questão a ser analisada é:

- O Corvo é uma ave que no senso popular traz maus presságios. De que forma isso se relaciona com o texto?

Diante dessa questão, espera-se que o aluno relacione o fato de o animal ser visto como símbolo de predições com a mensagem que o corvo traz consigo de que nunca mais o eu-lírico voltará a ver Lenora e isso lhe trará tristeza eterna.

Nº de alunos	Situação da resposta	Porcentagem
11 alunos	Responderam não saber ou deixaram em branco	44%
1 aluno	Fez cópia de um trecho do texto sem nenhuma conexão com o questionamento proposto	4%
5 alunos	Deram uma resposta que não equivale à expectativa	20%
8 alunos	Apenas tangenciou o tema, sem dar uma resposta totalmente satisfatória.	32%
Nenhuma	Resposta correta	0%

Quadro 11. Dados referentes às respostas da questão 1 – compreensão do texto *O Corvo*

³⁰ Na lista de chamada, estão arrolados 30 alunos, no entanto, um foi transferido e outros dois são especiais e não frequentam a classe regularmente.

Para efeito de análise, nos próximos parágrafos, mostramos alguns trechos, que foram transcritos literalmente das respostas dos alunos e, por isso, os problemas com ortografia, concordância, segmentação, entre outros, foram mantidos. As questões podem ser visualizadas em anexo no apêndice D desta pesquisa.

Os números do quadro acima nos mostram que quase metade da classe não conseguiu responder à questão ou deixou em branco, o que é preocupante, quando observamos que 44% de uma sala de aula não consegue retirar o tema central de um texto após sua leitura. Esse fato pode até não ser melhorado com a tecnologia, no entanto, acreditamos que ela pode ajudar a amenizar tal problema, se o professor conseguir utilizar, por exemplo, um objeto de aprendizagem a favor de seus objetivos pedagógicos.

A resposta que corresponde ao segundo item da tabela foi dada por uma aluna que copiou um trecho, que não se conecta com a pergunta estabelecida: “Abro a janela, e de repente, vejo tumultuosamente. Um nobre corvo entra, digno de antigos dias.” Além dos problemas de segmentação, pontuação e ortografia que se observam na transcrição do trecho, ainda é possível perceber que a aluna não consegue compreender a ideia de relacionar, por isso faz uma cópia sem um objetivo específico.

As respostas diferentes daquelas previstas na expectativa, que perfazem um total de 20%, fazem-nos refletir sobre problemas pontuais no ensino de língua materna: o primeiro problema é a falta de compreensão de um texto – literário ou não – lido. O segundo problema está na falta de compreensão das próprias questões interpretativas que se faz após um texto lido. A junção dessas duas dificuldades faz com que tenhamos uma porcentagem significativa de analfabetos funcionais, o que corrobora sérias pesquisas realizadas na área, como é o caso do Instituto Paulo Montenegro, que traz indicadores de desempenho escolar e mostra que em 2011 e 2012 a taxa de analfabetismo funcional (incluindo analfabeto e rudimentar) é de 27%³¹. Assim, professores de língua materna têm o grande desafio de trabalhar com alunos que, apesar de estarem em séries finais do Ensino Fundamental, não têm os pré-requisitos básicos daquela turma.

Em relação ao terceiro grupo de alunos, que corresponde a 32%, entendemos que, apesar de terem dado uma resposta mais adequada, tal como “que ele estava em seu quarto caindo de sono, e o corvo bate em sua janela, e ele viu que lhe trouxe azar”, o sentido principal de que a notícia ruim que ele traz é a dor do “nunca mais” ainda não é explorado, o que nos faz considerar apenas um tangenciamento da resposta correta.

³¹ Dados referentes às tabelas expostas no site do Instituto Paulo Montenegro
< http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso 07 mai. 2015.

Assim, por meio dessa questão é possível concluir que nenhum aluno conseguiu efetivamente responder aquilo que se esperava. Dessa forma, é possível inferir que a questão temática central do poema não foi interpretada como deveria, já que os alunos não conseguiram extrair o sentido holístico do texto, o que prejudica a compreensão e, conseqüentemente, traz uma lacuna entre aluno leitor e texto, prejudicando o processo de construção de sentido.

A segunda questão a ser analisada consiste na seguinte pergunta:

- Na 8ª estrofe, o corvo diz chamar “Nunca mais”. O que essa expressão contribui para a compreensão geral do texto?

Nesse momento, espera-se que o aluno consiga estabelecer um link entre o nome do corvo e a dor sentida pelo eu-lírico que não o deixará nunca mais, nas palavras de Machado de Assis (Edgar Allan Poe).

Nº de alunos	Situação da resposta	Porcentagem
10 alunos	Responderam não saber, ou não terem entendido ou deixaram em branco	40%
8 alunos	Responderam equivocadamente	32%
5 alunos	Deram uma resposta que não equivale à expectativa	20%
2 alunos	Apenas tangenciou o tema, sem dar uma resposta totalmente satisfatória.	8%
Nenhuma	Resposta correta	0%

Quadro 12. Dados referentes às respostas da questão 2 – compreensão do texto *O Corvo*

Novamente nessa questão, não houve uma resposta satisfatória, o que nos faz pensar que a cadeia de construção de sentido está sendo prejudicada e isso contribui para um problema geral de falta de entendimento.

Um número de 40% dos alunos diz não ter entendido a questão ou a deixaram em branco. Novamente, uma quantidade significativa dentro de uma sala de aula.

O segundo grupo de alunos, que corresponde a 32%, respondeu equivocadamente, como se pode observar em “que ele ouviu uma pergunta e uma ave negra respondeu nunca mais” e em “dizendo nunca mais, só que aquela não podia ser a última vez”. A hipótese é que esses alunos não tenham entendido o sentido que o verbo contribuir traz para a questão e, assim, as respostas não se conectam à compreensão geral do texto, como foi proposto.

Já um terceiro grupo, 20% dos alunos, falou sobre o fato de ele ser um corvo “diferente”. Acreditamos que o adjetivo “diferente” foi cunhado talvez pelo fato de o animal

falar. Mas isso não se conecta com a pergunta proposta e, portanto, os alunos que falaram sobre essa característica do corvo não responderam conforme as expectativas de resposta.

Em suma, apenas dois alunos conseguem tangenciar a expectativa de resposta, sendo que um se aproxima mais, respondendo da seguinte forma: “que nunca mais iria acontecer alguma coisa com ele, ou que a mulher dele nunca mais iria voltar”.

Assim, ao observar os dados da questão dois, ratificamos o que afirmamos na questão um sobre o analfabetismo funcional, que existe e é significativo também dentro das salas de aulas. É grande, portanto, o desafio do professor de língua materna no sentido de fazer progredir as habilidades de interpretação e compreensão de seus alunos. Nosso trabalho aponta para uma alternativa interessante nesse sentido, que é a de explorar o uso de textos multissemióticos, que são melhores compreendidos pelos alunos, já que utilizam várias modalidades de linguagem, como a verbal e visual em um suporte físico digital, por exemplo, e, assim, desenvolver tais habilidades nos discentes para que tenham condição, posteriormente, de analisar textos no suporte físico papel e, então, compreender e interpretar.

Retomando o ensino de Leffa (2012), abordados no primeiro capítulo desta pesquisa, o aluno precisa saber montar o quebra-cabeça do texto, observando o dito e não dito, estabelecendo conexões corretas com seu conhecimento de mundo e com outros textos, a fim de que o processo de compreensão seja construído e o texto seja interpretado.

A terceira questão a ser analisada é:

- Na segunda estrofe, o eu-lírico diz passar por um sofrimento. Qual o motivo dessa dor?

Aqui se espera que os alunos sejam capazes de inferir que o sofrimento é por causa da perda da pessoa amada. O quadro abaixo mostra em números reais que nessa questão houve uma melhora significativa, já que, pela primeira vez, 64% dos alunos responderam satisfatoriamente. No entanto, essa pergunta pode ser considerada de um nível mais fácil, já que define para os alunos a localização da informação e esta pode ser encontrada explicitamente no texto. Além de localizar informação explícita, o aluno não precisa fazer mais nenhuma inferência e nenhuma relação, ao contrário das duas primeiras questões. Ao retomar os estudos de Leffa (2012), dizemos que esta questão é de interpretação, já que busca a extração de um sentido que se encontra pronto no texto.

Nº de alunos	Situação da resposta	Porcentagem
5 alunos	Responderam não saber ou deixaram em branco	20%
2 alunos	Deram uma resposta que não equivale à expectativa	8%
2 alunos	Apenas tangenciou o tema, sem dar uma resposta totalmente satisfatória.	8%
16 alunos	Resposta correta	64%

Quadro 13. Dados referentes às respostas da questão 3 – compreensão do texto *O Corvo*

Conforme se observa acima, alguns alunos deixam a questão em branco, mas vale dizer que nem todos os estudantes que deixaram de responder, o fizeram por não saber a questão. Em alguns poucos casos, houve desinteresse, já que esta é uma característica da classe e, nesse dia de aplicação, especificamente, não usamos a tecnologia, apenas o texto em suporte físico papel e as questões para serem respondidas manualmente.

Em suma, 64% dos alunos responderam corretamente à questão, que pressupõe a localização de uma informação explícita em um texto de alta complexidade vocabular.

A questão quatro consiste na seguinte pergunta:

- No texto, a imagem de uma mulher é frequentemente retomada: Lenora. O que se pode dizer sobre ela? Quem é ela?

Nessa quarta questão, espera-se que os alunos compreendam e consigam, por inferência, deduzir que ela é a pessoa amada, que morreu e que não voltará.

Nº de alunos	Situação da resposta	Porcentagem
11 alunos	Responderam não saber ou deixaram em branco	44%
11 alunos	Deram uma resposta que não equivale à expectativa	44%
3 alunos	Resposta correta ou parcialmente correta	12%

Quadro 14. Dados referentes às respostas da questão 4 – compreensão do texto *O Corvo*

Apesar de parecer uma questão um pouco óbvia, 44% dos alunos não responderam ou deixaram em branco pelos motivos já mencionados acima. Outros 44% deram respostas que não equivalem à expectativa, como “ela é estudiosa” ou “ela é um anjo”. Assim, apenas 12% dos alunos, ou seja, três estudantes conseguiram responder corretamente à questão como em: “que ela estava morta”, “mulher do eu-lírico” ou “ela era uma pessoa muito próxima de eu-lírico, talvez uma esposa, mãe, irmã, etc” ou, ainda, no trecho “ela era uma amiga dele, que ele sentia muita saudade, pois ela morreu”.

A quinta e última questão dessa sequência de atividades é, teoricamente, a mais fácil, pois deixa o aluno livre para escrever o cenário que imaginou dentro das possibilidades que o texto traz. No entanto, 24% dos alunos não responderam porque não quiseram ou porque não souberam reconhecer o que é uma descrição, apesar de ser um conteúdo que no corrente ano já foi trabalhado/ensinado.

Nº de alunos	Situação da resposta	Porcentagem
6 alunos	Responderam não saber ou deixaram em branco	24%
2 alunos	Deram uma resposta que não equivale à expectativa	8%
5 alunos	Resposta parcialmente satisfatória	20%
12 alunos	Resposta correta	48%

Quadro 15. Dados referentes às respostas da questão 5 – compreensão do texto *O Corvo*

Assim, ao elaborarem suas respostas para tal questão, apenas 48% da classe fez uma descrição satisfatória diante do que foi pedido.

As descrições parcialmente satisfatórias deixaram de contemplar os adjetivos “escuro” e “sombrio”, que 48% dos alunos citaram em suas descrições sobre o lugar, onde se passam os fatos narrados no poema.

Nos dados observados diante das cinco questões respondidas acima, além do problema do desinteresse, há de se considerar também outra variável, tal como a falta de interesse por realizar a atividade, já que eles sabiam que as questões eram parte integrante de uma pesquisa e não conteúdo para nota. – Infelizmente, veem-se muitos alunos que estão interessados meramente em nota e, se, então, não é para uma pontuação, parece que o conhecimento é nulo. Temos trabalhado isso com nossos estudantes, mas o processo de educação é lento e requer perseverança.

Em seguida, os alunos respondem sobre sua preferência de suporte textual, conforme observamos a seguir.

4.1.3 Preferência por textos dos alunos do 9º B: suporte físico papel x suporte físico digital

Diante de todas as atividades desenvolvidas até o momento ao longo da SD, propomos três questões para refletir sobre o suporte textual que os alunos preferem, além de conjecturar

também acerca das facilidades e dificuldades dos três textos. Os resultados podem ser visualizados por meio dos três quadros abaixo, que representam quantitativamente tanto a preferência dos alunos, quanto o nível de facilidade/dificuldade que encontraram nos três textos lidos até o momento. No entanto, os números, nesse caso, vêm seguidos de justificativa, o que pressupõe um dado qualitativo, já que trabalha com a subjetividade de quem responde a questão e, portanto, constitui-se como uma fatia da realidade, nas palavras dos alunos do 9º B.

O primeiro quadro (quadro 16) mostra que os alunos têm uma preferência considerável pela leitura em meio digital. A justificativa que usam é, em sua maioria, “porque é mais fácil de entender”.

Nº de alunos	Você prefere qual suporte textual: livro/papel ou meio digital?	Porcentagem
2 alunos	Papel/livro	8%
20 alunos	Meio digital	84%
2 alunos	Responderam de forma confusa ou dúbia	8%

Quadro 16. O suporte textual que os alunos preferem

Diante da segunda pergunta sobre a compreensão que consideraram mais fácil, o resultado foi que a maioria, conforme se vê no quadro abaixo, elegeu o texto *O gato preto* como o mais fácil de ser compreendido. Um dos alunos utilizou a seguinte justificativa: “assistindo, entendo mais do que lendo”. As outras justificativas passam pela dramaticidade do texto e pela facilidade da linguagem utilizada, que é quase que integralmente não verbal.

Nº de alunos	Qual texto você considerou mais fácil compreender?	Porcentagem
8 alunos	Vincent	32%
16 alunos	O Gato Preto	64%
1 aluno	O Corvo	4%

Quadro 17. Texto mais fácil de ser compreendido

Em relação ao texto que os alunos destacam como mais complexo, *O Corvo* se destaca com 88% e a justificativa quase unânime dos alunos é a dificuldade advinda do vocabulário e da forma como a linguagem se apresenta.

Nº de alunos	Qual texto você considerou mais difícil compreender?	Porcentagem
2 alunos	Vincent	8%
1 aluno	O Gato Preto	4%
22 alunos	O Corvo	88%

Quadro 18. Texto mais difícil de ser compreendido

É válido lembrar que até o momento os alunos leram o texto *O Corvo* apenas no suporte papel, contudo na próxima seção visualizamos a análise advinda da leitura do mesmo texto em suporte físico digital, por meio de um objeto de aprendizagem.

4.1.4 Lendo *O Corvo* por meio de um objeto de aprendizagem – resultados

A leitura de *O Corvo* a partir de um objeto de aprendizagem é um dos momentos mais importantes da aplicação da SD, já que esta foi construída com o objetivo de explorar o objeto de aprendizagem em questão, pois entendemos que, se apenas aplicássemos o OA, não teríamos condições de analisar qualitativamente todo o processo de aprendizagem. No entanto, ao aplicar o OA para a turma e analisar os impactos dessa aplicação, temos apenas uma visão holística do que isso representa. Apenas mais abaixo, na próxima seção, ao realizar três estudos de casos, é que vamos nos aprofundar mais na questão.

Conforme já mencionado na metodologia no capítulo anterior, todo o processo foi gravado e, a partir dessa gravação, temos dados para fazer a presente análise, que se dá a partir do que conseguimos transcrever da fala dos alunos após a leitura de *O Corvo* por meio de um objeto de aprendizagem. O quadro abaixo traz algumas falas dos estudantes sobre o que acharam da leitura do OA. Não usamos no quadro a transcrição, tal qual usamos em outras situações, porque as falas acontecem, muitas vezes, coletivamente e sobrepostas. Assim, tentamos utilizar a linguagem mais próxima do original. É importante ainda mencionar que toda a atividade estava prevista na SD (apêndice C).

Comanda/ Atividade	Alunos que responderam	O que disseram
A professora pergunta o que acharam, imediatamente após terminar a apresentação da OA.	Vários alunos ao mesmo tempo	É muito mais fácil compreender!
Que impressões o poema causou em vocês? Discuta as sensações que sentiram durante a leitura e o que mais chamou a atenção de vocês. (Atividade realizada com o auxílio do meio digital.)	A1 A2 A3 A4	Medo! Susto! Parece que com o narrador fica mais fácil de compreender do que com a gente mesmo lendo! Ele fala de um jeito que dá pra entender... As imagens também ajudam...

Quadro 19. Respostas das atividades realizadas com o uso da tecnologia

Por meio dessas falas, é possível perceber que o fato de o texto ser multimodal leva os alunos para uma melhor contextualização da obra, o que gera também maior motivação, com consequente compreensão.

Em seguida, os alunos realizam mais uma atividade com a ajuda de um OA. A proposta da atividade é dizer quais são as sentenças que resumem o poema. Vários alunos vão até o computador, cuja atividade é projetada com a ajuda de um projetor multimídia e, assim, clicam na afirmação, arrastando-a para uma caixa, se assim a considerarem como verdadeira. O interessante dessa atividade é que os alunos se sentem bem motivados para realizar as tarefas. Além disso, a classe ajuda os colegas e, quando acontece o acerto, ouvem-se palmas e vibrações.

A última atividade realizada propõe que se coloque uma tabela explicativa em ordem, que também gera muita motivação, ao passo que, apesar de existir apenas um aluno para pôr a tabela na ordem correta, vários estudantes dão suas opiniões e, então, “gritam” para o colega, dando a comanda para a realização correta da tarefa.

Assim, podemos dizer que o uso da tecnologia na apresentação da SD para os alunos do 9º B gera uma motivação interessante, já que, de forma geral, a classe é considerada pelos professores da unidade escolar como apática e desinteressada. Assim, asseveramos, mais uma vez, que o uso da tecnologia nas práticas pedagógicas pode motivar o aprendizado e gerar resultados inesperados, no sentido positivo.

4.1.5 Analisando um vídeo: estudo de caso

Para realizar a análise do vídeo de autoria dos alunos, escolhemos um, e, então, utilizamos aqui o método estudo de caso. Sugerimos esse tipo de análise, porque temos o objetivo, nesta seção, de fazer uma apreciação com profundidade e não meramente para obter dados estatísticos. Escolhemos, portanto, um vídeo produzido por um dos grupos da classe. Conforme já mencionamos, o critério de escolha se deu por meio da fidedignidade à atividade proposta. Assim, consideramos que o vídeo analisado conserva características do roteiro pré-discutido e estabelecido entre professora-pesquisadora e alunos.

Sobre a decisão de adotar ou não, o estudo de caso como metodologia, Leffa defende que se deve escolher tal método se o “interesse for, por exemplo, investigar um caso em profundidade, concentrando-se num determinado aspecto num contexto bem definido, mas envolvendo variáveis indefinidas, com interações imprevisíveis” (2006, p.31), o que justifica nossa escolha.

O vídeo analisado consiste em uma paródia de um funk, interpretado pelas meninas do grupo, que se vestiram a caráter e, ainda, escolheram um local adequado para a gravação. Ficou claro que houve ensaio, antes da gravação. Além disso, as características abaixo, pré-estipuladas no roteiro, estão presentes no vídeo.

- Resumo do texto de Poe;
- Escolha de um elemento cultural, que fizesse parte da vivência do grupo;
- Humor;
- Local apropriado para filmagem.

O vídeo é uma paródia da música *Agora chora* de uma garota de oito anos chamada Mc Melody. A “funkeira” e seu pai foram alvos de muitas críticas na TV e na internet ao longo do mês de abril do corrente ano. Assim, consideramos que esse vídeo possui um caráter de atualidade muito grande. A letra da paródia se encontra abaixo:

Agora chora tua mulher morreu
Agora chora tu viu que já perdeu
Agora é tarde não adianta implorar
O corvo veio para ela nunca mais voltar

A alusão ao texto de Poe, de certa forma, está presente no primeiro e último versos, quando se diz “tua mulher morreu”, e na última “estrofe”, quando se diz que “o corvo veio” e, ainda, “ela nunca mais voltar”. Essas três partes constituem a ideia central do vídeo.

A produção também foi bem interessante porque o grupo fez uma espécie de *making of* com uma outra música – um pagode – que também foi testado na tentativa de estabelecer diálogo com o texto de Poe.

A apresentação do vídeo é bem interessante: uma das garotas diz “Nós estamos aqui diretamente do morro da Luana, com a DJ Giovana e as bailarinas Mc Gigi e Mc Belinha pra interpretar *O Corvo*. Vamo lá... 5, 6, 7, 8” e começa o *beatbox* e, posteriormente, a letra da música. A aluna que falou essa parte era uma espécie de apresentadora. Todas se vestiram a caráter e, dançando, cantaram a paródia. Um fato interessante é que uma das alunas do grupo fez sons com a boca, conhecido no mundo do *hip hop* como *beatbox*, e isso marcou o ritmo e o compasso da música.

A edição do vídeo ficou muito boa e interessante, na medida em que elas colocaram efeitos visuais: por exemplo – um corvo passando pela tela, que aparece no *making of*.

Imagem 11. Trecho do vídeo criado pelo grupo: parte do *making of*

Acreditamos que todo o processo de elaboração do vídeo tem relação com a aplicação criativa da prática transformada, que segundo Bevilacqua (2013, p. 109) é “baseada na intervenção no mundo de forma que considere os interesses, experiências e aspirações dos aprendizes”. Além disso, a compreensão responsiva ativa do Círculo de Bakhtin também fica

evidente, já que os alunos dialogam com o texto e criam a sua própria versão com base no que foi entendido.

O produto final da SD, portanto, privilegia o hibridismo cultural do contexto do alunado e a criação de um texto multimodal. Assim, foi explorada a multiplicidade de linguagem e cultura presente no dia a dia dos estudantes, a fim de promover autoria diante de suas produções, traçando um diálogo com o texto de Poe e levando-os a uma apropriação das práticas de aprendizagem, que ecoa numa prática transformada com a presença de diferentes letramentos e de hibridação cultural, que, segundo Garcia Canclini, permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias (*apud* ROJO, 2012, p. 16).

Ainda, entendemos que a criação de um vídeo representa bem as instâncias propostas por Cope e Kalantzis, pois é uma forma de construção e recontextualização dos sentidos, que modifica, inclusive, o gênero do texto: de poema para vídeo. Essa produção leva os alunos a compreenderem, portanto, que os padrões de significação são produtos de diferentes contextos. (COPE; KALANTZIS, 2008).

Diante desta atividade prática e de toda a teoria abordada nos capítulos um e dois, é possível dizer que a produção final da SD – aqui representada por este vídeo – conseguiu ser um bom exemplo de prática transformada, na medida em que possibilitou o uso dos “princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos nos conceitos de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Passamos, na próxima seção, a explorar ainda mais o estudo de caso, com os dados e resultados das entrevistas realizadas com os três alunos, como já indicado anteriormente na metodologia.

4.2. Dados e resultados a partir de uma visão do micro - as entrevistas abertas: estudo de caso

Conforme já mencionamos anteriormente, dentre os integrantes do 9º B, três alunos são escolhidos para participarem de um estudo de caso, no qual objetivamos observar o micro, para compreender o macro. Isso é necessário porque podemos ter um olhar apurado para as questões que se levantam e, então, temos condições de explorar as vantagens dessa metodologia, dentre as quais destacamos a capacidade de contextualização, que consiste em uma abordagem mais próxima da realidade de três discentes.

As entrevistas se dividem em dois momentos, conforme já previsto na metodologia. Assim, há duas fontes de dados que são analisadas separadamente. Uma se refere aos dados de compreensão textual, obtidos por meio da leitura de *O Corvo* em dois suportes diferentes. A outra alude às respostas obtidas por meio de um questionário de dez questões, às quais os alunos respondem abertamente e, posteriormente, são transcritas pela professora.

4.2.1 Análise da leitura do texto *O Corvo* e da compreensão

Os três alunos leram o texto *O Corvo* em dois suportes. Em alguns momentos essa leitura foi pausada para que eles pudessem dizer o que tinham compreendido naquela estrofe. Assim, abaixo transcrevemos alguns comentários que os alunos fizeram, fazendo uma comparação entre o que entenderam na leitura 1: suporte papel e na leitura 2: suporte digital, via OA. Para esta análise comparativa escolhemos as estrofes 1 e 18, ou seja, a primeira e a última. E, para transcrição, utilizamos os estudos de Marcuschi (1986).

Ao estabelecermos uma comparação entre primeira e segunda leitura, pensamos que uma pode influenciar na outra, já que houve um conhecimento prévio. No entanto, nosso objetivo, ao analisar a leitura das duas estrofes abaixo, é apenas verificar se houve uma alteração considerável na compreensão do texto.

Nos quadros abaixo, a primeira leitura corresponde à leitura que o aluno fez utilizando a cópia do texto disponibilizada em papel. Já a segunda corresponde à leitura do texto multimodal por meio do uso do OA.

Estrofe 1	1ª leitura	2ª leitura
Em certo dia, à hora, à hora Da meia-noite que apavora, Eu, caindo de sono e exausto de fadiga, Ao pé de muita lauda antiga, De uma velha doutrina, agora morta, Ia pensando, quando ouvi à porta Do meu quarto um soar devagarinho, E disse estas palavras tais: “É alguém que me bate à porta de mansinho; Há de ser isso e nada mais.”	L1. mmh (+) esse pedaço diz que ele tava caindo de sono (+) que ele tava muito cansado já e (+) tava lendo alguma coisa e quando ele ouviu alguém bater a porta dele	L1. /.../ que ele estava cansado e alguém bateu na porta dele
	L2. /.../ ele fala que ele tá cansado que quando (ele ia) dormir ele escuta alguém bater na porta mas bem devagar	L2. que (+) ele tá cansado tá (+) morrendo de cansaço ele quer deitar (quer) vai dormir e ele escuta alguma coisa batendo na porta
	L3. Ele tava muito cansado e (+) alguém bateu na porta dele	L3. entendi que alguém ba/ bateu na porta dele e (+) (ele) perguntou quem era ele tava muito cansado e (+) só

Quadro 20. Transcrição da compreensão referente à estrofe 1

Ao observar as respostas dos três alunos leitores nos dois momentos, é perceptível que a compreensão do fragmento em questão é praticamente igual e não há, portanto, mudanças significativas na construção de sentido do trecho. Além disso, os três alunos leitores têm uma compreensão semelhante em relação à estrofe.

Estrofe 18	1ª leitura	2ª leitura
<p>E o corvo aí fica; ei-lo trepado No branco mármore lavrado Da antiga Palas; ei-lo imutável, ferrenho. Parece, ao ver-lhe o duro cenho, Um demônio sonhando. A luz caída Do lampião sobre a ave aborrecida No chão espraia a triste sombra; e, fora Daquelas linhas funerais Que flutuam no chão, a minha alma que chora Não sai mais, nunca, nunca mais!</p>	<p>L1. aí esse última parte fala assim que ele implorou pro pássaro ir embora mas que o p/ pássaro não queria ir embora talvez esse pássaro poderia ser (+) alguém que queria a morte dele ((inaudível)) que ele morreu porque ele fala (+) que (+) ele/ a alma dele chora e ele não levanta nunca mais nunca mais nunca mais (+) que esse pássaro poderia não ser alguém que: responsável de levar a alma de Leonora pro céu ou para o inferno mas responsável por esperar ele morrer até o final dele morrer e ser responsável por ele não por Leonora</p>	<p>L1. aí parece que eu consegui imaginar mais coisas que: por exemplo tá passando até imagem ajuda eu imaginar bastante aí eu fechei o olho eu imaginei a situação (+) parece que como o corvo tava lá em cima/ eh: em cima da porta (+) e: tinha um lampião que é um objeto que fogo dentro né (+) usado pra fazer luz tinha um lampião então a luz amarela então o ambiente era bem escuro (+) bem sombrio e: a luz ele:/ ela refletia eu acho que a sombra do corvo no chão (+) e quando ele levantou pra falar com o corvo meio que implorar pra ele (+) ele se sentiu fraco foi ao chão e ficou vendo a sombra e fechou assim os olhos e já foi morrendo parece na minha imaginação parece que ele já foi morrendo já acabou</p>
	<p>L2. acho que no último ele fala que: ai ((risos))::: que ele (tá) com saudade tipo (+) apesar de tudo esse corvo foi enviado por causa da Lenora e a dificuldade continua ainda ((inaudível)) saudade dela (+) ah (não) deu pra entender muito bem (esse último)</p>	<p>L2. esse final eh acho que ele vê que o corvo não vai falar nada além de nunca mais aí ele desiste de: tentar falar com/ com o corvo (+) mas parece que ele sente que Lenora está perto dele uma coisa assim</p>
	<p>L3. ah ele descobriu que o:: corvo era um demônio (+) e: esse corvo ficava em cima da porta ainda (+) acabou</p>	<p>L3. ahm:: (+) ele/no/eu/o corvo continuou em cima da porta (+) e ele achou/ ele achou acho que ele decidiu que era um demônio (+) e pelo que eu percebi também ele morava num cemitério</p>

Quadro 21. Transcrição da compreensão referente à estrofe 18

A estrofe 18 é a última no poema de Poe e, portanto, conclui toda a narrativa que ocorre ao longo do texto. Assim, podemos observar que, ao compararmos as respostas dadas pelos três alunos, não há uma concordância sobre as conclusões finais da história, já que cada um demonstra ter um entendimento diferente: L1 fala sobre a morte do eu-lírico, L2 sobre a

saudade de Lenora, enquanto que L3 diz, em outras palavras, que o corvo é a metáfora do demônio. Essa discrepância entre as respostas dos três alunos nos leva a entender que a construção de sentido nessa estrofe foi prejudicada por equívocos que ocorreram ao longo de toda a leitura do texto e que foram se somando para um entendimento errado, no entanto, quem tem uma interpretação mais coerente é L1.

Mas ao compararmos cada sujeito consigo mesmo nos dois momentos de leituras realizadas, percebemos algumas alterações, dentre as quais algumas são relevantes. A aluna L1 fala da sua compreensão da última estrofe e, ao mencionar o que entendeu, ela fala da morte do eu-lírico. Ao longo de toda sua explicação, é possível perceber que ela retoma também a estrofe dezessete e isso é interessante porque há uma relação complementar entre os dois trechos. Na segunda leitura, L1 acrescenta algumas afirmações: “eu consegui imaginar mais coisas” e, então, adiciona informações à sua primeira leitura. De certa forma, a leitura por meio do OA ajudou na ampliação de informações.

Já L2 faz algumas relações que não parecem ser muito claras. Ela fala da saudade que o eu lírico sente de Lenora, mas isso não é uma questão enfatizada na estrofe. Assim, parece-nos que ela foge um pouco da temática do trecho. Não foge da temática geral do poema, mas do assunto abordado nos versos da última estrofe, já que na segunda leitura ela diz que “parece que ele sente que Lenora está perto”.

Por último, L3 dá destaque para o fato de o eu-lírico considerar o corvo um demônio, e acrescenta uma informação errônea, que talvez tenha sido motivada pelas imagens do OA, como “percebi também que ele morava num cemitério”.

Assim, a partir desses trechos comparando a leitura nos dois momentos, podemos concluir que não é possível dizer que uma é melhor que a outra, mas que uma é diferente da outra e proporciona gestos de leitura diferentes um do outro, pois o modo de ler vai ser diferente e, conseqüentemente, pode gerar uma ou outra interpretação, podendo trazer resultados positivos ou negativos na compreensão. Então, essa comparação nos dá, ainda, uma visão parcial sobre como os alunos leem os textos multimodais, observados por meio de OAs. Apenas as entrevistas que são transcritas na próxima seção é que podem nos trazer uma visão mais específica de como os alunos procedem a leitura de um texto multimodal e como esses objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós leitura. Assim, passamos a verificar as respostas dos alunos frente aos questionamentos que levantamos.

4.2.2 Análise das respostas dos entrevistados

Pesquisadora	(1) Com que frequência você pratica a leitura?
L1	eu acho que (+) vamos dizer todo dia (+) não é só lendo livro (+) não é (+) na escola mas (+) a cada momento que você vê na internet também você lê alguma coisa (+) então (+) todo momento (+) eu acho
L2	quase todo dia (+) então geralmente quando eu tô dentro do ônibus eu gosto de ler
L3	todos os dias

Quadro 22. Pergunta 1 da entrevista

Ao serem questionados sobre a frequência de suas leituras, os três alunos/ leitores em questão mencionam que a leitura é um hábito diário, que faz parte das mais diferentes esferas por onde eles circulam. Na fala de L1 isso fica mais nítido porque ela menciona que a leitura não acontece apenas na escola, mas a todo o momento que se depara com a web 2.0, por exemplo.

Essa visão dos alunos é interessante porque mostra a consciência que eles têm em relação à leitura, que deve ser um hábito que vai muito além do ambiente escolar.

Pesquisadora	(2) Você lê mais textos impressos ou em tela (por meio de aparelhos como celular, notebooks, tablets)?
L1	eu acho que a mesma quantidade os dois (+) porque (+) no mesmo (+) por exemplo ontem eu tava falando com a senhora (+) tava vendo alguns vídeos (+) mas eu também gosto muito de ler em papel gosto muito de ler livro (+) eu tenho vários em casa também
L2	Impressos
L3	Impressos

Quadro 23. Pergunta 2 da entrevista

Apesar da vivência que os alunos têm com a tecnologia, é possível perceber que a leitura do texto impresso ainda é predominante. No entanto, L1 responde haver uma equiparação entre a leitura do texto impresso e em tela. A aluna ainda menciona “vendo vídeos”. Isso nos leva a perceber que a estudante considera vídeo como texto, ou seja, ela tem uma visão correta sobre o que seria um texto, abrangendo linguagem verbal e não verbal.

Pesquisadora	(3) Se você tiver a opção de ler um texto impresso ou em meio digital, qual opção vai escolher? Por quê?
L1	depende muito de como (+) esse texto digital tá (+) se ele for uma coisa explicando bem certinho a cada a cada vamo/ a cada parágrafo a cada coisa vamos dizer assim (+) eu prefiro o digital (+) senão eu prefiro o impresso porque aí eu vou imaginando eu mesma como seria o lugar as coisas
L2	eu prefiro o impresso eu acho que (+) você ficar de frente pra uma tela lendo (+) isso acaba cansando muito a vista e é ruim
L3	eu escolheria (+) o impresso porque (+) eu gosto muito mais de pegar no papel e sentir o cheiro do papel (+) e sentir a emoção de tá segurando um livro ou algum jornal

Quadro 24. Pergunta 3 da entrevista

Mais uma vez percebemos que a tecnologia tem o seu lugar, no entanto, o livro impresso não perdeu o seu espaço entre os leitores, pois há uma tendência para a escolha dos livros impressos. Os motivos dessa escolha parecem estar relacionados a alguns fatores, a saber:

- o livro impresso mexe com a imaginação, pois aguça os sentidos para a imaginação das cenas lidas;
- ler na tela do computador pode ser cansativo, se não houver um preparo especial dessa tela, como acontecem com e-books;
- ainda há emoção no fato de as pessoas segurarem um livro, parece que existe uma certa relação de prazer entre o possuidor/leitor e o livro. Na fala de L3 podemos perceber um pouco dessa questão.

Acreditamos que o fato de L1 dizer que depende de como o texto digital se apresenta está relacionado à própria apresentação do projeto. Quando ela diz “se ele for uma coisa explicando bem certinho (...) a cada parágrafo” nos leva a entender que ela não estava falando de um texto que apenas muda o seu suporte de localização, mas ela estava se referindo a textos multimodais. Segundo Coscarelli (2012, p. 149)

é preciso repensar o sentido da palavra “texto”, não como um novo conceito, mas com uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele.

Pesquisadora	(4) Em qual suporte você considerou mais fácil compreender <i>O Corvo</i> : no papel ou por meio digital? Por quê?
L1	como não dava pra (ver) muito bem por causa que (+) barulho eu acho que eu consigo compreender melhor o (+) no papel (+) porque num sei eu fico imaginando (+) porque ah todo mundo que lê vai imaginando por exemplo eu gosto de ler muito romance (+) quando eu leio um romance (+) eu imagino eu naquela cena eu fazendo as coisas tudo certinho (+) então eu acho que eu entendi mais no papel
L2	pelo meio digital porque foi do jeito que (+) veio a tradução com as expressões que o ca/que a pessoa leu (+) e foi falando de uma forma mais expressiva que deu pra entender (+) melhor
L3	no digital porque eu escutando e vendo as imagens é muito melhor (+) do que (+) só usar a imaginação

Quadro 25. Pergunta 4 da entrevista

Diante da questão quatro, L1 considerou mais simples ler no papel, enquanto que L2 e L3 acharam mais fácil compreender após leitura no objeto de aprendizagem. No entanto, L1 teve sua leitura no OA um pouco comprometida pelo barulho que existia no ambiente externo à sala onde a entrevista estava sendo realizada. Esta deve ser uma variável a se considerar, já que sua leitura foi prejudicada por causa do barulho externo, que fez com que a aluna não pudesse ouvir plenamente a narração. Assim, ela diz ser mais fácil ler no suporte papel. Já L2 atribui a facilidade da compreensão à leitura realizada pelo narrador do OA. Entendemos que ela se refere à prosódia do locutor, que, de certa forma, contribui para o clima da narração e, consequentemente, para o entendimento do texto. L3 soma as imagens à locução na atribuição da facilidade de leitura. Assim, inferimos que a multimodalidade presente no OA é o que facilita a compreensão, mencionada por L2 e L3.

Pesquisadora	(5) Que estratégias utilizou para ler o texto <i>O Corvo</i> na primeira leitura?
L1	eu li e reli ele pra ver se eu tava entendendo certo (+) eu li e reli (+) porque eu fazia a primeira leitura por exemplo algumas coisas eu não entendendo tem algumas palavras muito difíceis no texto (+) coisas que eu (+) nunca (+) sei lá (+) vamos dizer nunca ouvi falar (+) aí eu lia e relia pra ve/ tentar encontrar o sentido dessa palavra (+) pra encaixar (+) no (+) assim (+) no meu pensamento na minhas coisas pra mim
L2	ah eu tentei ver uma ba/as palavras que eram mais complicada eu tentei é (+) tipo (+) distinguir uma palavra mais fácil pra poder entender por exemplo sub/(+) eh (+) significado da palavra é uma coisa mais fácil
L3	eu (+) / eu lia o texto duas vezes antes de falar o (+) / o que eu tinha entendido

Quadro 26. Pergunta 5 da entrevista

A estratégia utilizada pelos alunos para a leitura de um texto escrito/traduzido para a língua portuguesa no século XIX foi a leitura e releitura. Acreditamos que essa estratégia seja uma recorrência entre os leitores de textos com vocabulários mais difíceis. Além disso, além do dicionário, outra estratégia é tentar observar o contexto para deduzir os sentidos das palavras. Parece-nos que L2 e L3 tentaram dizer isso, no entanto, foram um pouco confusos em suas explicações. O questionamento central de ambos foi a dificuldade vocabular encontrada no texto *O Corvo*. Enfim, mesmo diante de algumas incoerências, é possível dizer que os três alunos leitores recorreram à técnica de repetição de leitura dos trechos para um melhor entendimento.

Pesquisadora	(6) Que estratégias utilizou para ler o texto <i>O Corvo</i> na segunda leitura?
L1	no co/ no início eu tentava ver as imagens /.../ (+) mas depois eu fechei o olho eu acho que ficou mais (+) mais claro pra mim ouvir só e (+) imaginar
L2	ah (+) pela (+) forma expressiva da pessoa que tava (+) falando que era mais fácil de você inter/ interpretar o que ele tava falando aí é mais fácil
L3	eh (+) só escutar e ver

Quadro 27. Pergunta 6 da entrevista

Essa questão é muito importante para o nosso trabalho, porque, de certa forma, ela nos leva a refletir sobre nosso questionamento central: como os alunos compreendem um texto multimodal por meio de um OA? Assim, ao observar as estratégias que eles utilizam para tal leitura, de certa forma, começamos a entender como se dá o entendimento desses textos pelos alunos. É notório que algumas habilidades precisam ser exploradas para a estratégia

funcionar. Por exemplo, é necessário ler imagens. L3 responde que usou como estratégia escutar e ver. Isso já pressupõe o uso de dois sentidos, que precisam ser ativados concomitantemente para a leitura acontecer. L2 novamente retoma a importância do locutor e diz que a estratégia foi se atentar para a forma expressiva que o locutor declama o texto. Já L1, coerentemente com informações que havia dado anteriormente, prefere fechar os olhos, escutar e imaginar.

Assim, é possível entender que as estratégias utilizadas pelos alunos passam pela utilização de mais de um sentido e, portanto, não é um processo apenas social, mas também cognitivo. Coscarelli (2012, p. 150,151) defende essa ideia de compreensão do texto como processo cognitivo e para a autora todo o processo de leitura é hipertextual, ou seja, não linear.

O que inferimos, então, é que as estratégias de compreensão se conectam com o processamento cognitivo do aluno, envolvendo a intersecção de mais de um sentido para que haja compreensão após a leitura de um texto multimodal. No entanto, acreditamos que um texto, cujo suporte é o papel, requer as mesmas estratégias, porém, esse cruzamento dos sentidos acaba por ser algo mais difícil de acontecer, já que apenas um ou outro sentido é explorado.

Pesquisadora	(7) Você considerou a linguagem do texto acessível? Comente.
L1	acessível? (+) assim (+) ((explicação da professora/pesquisadora sobre o significado da palavra acessível)) Eu achei BEM difícil entender cê tem que (+) ler bastante porque (+) no começo/ na primeira leitura que a gente leu em sala eu não entendi muita coisa.. eu achei BEM difícil (+) né assim as palavras que eu uso no dia a dia mmh e que as pessoas usam normalmente
L2	não (+) é meio complicado de entender (+) porque (+) por causa as palavras a gente não tem muito acesso a essas palavras no dia a dia tipo (+) tem palavras que eu nunca tinha visto na minha vida
L3	sim (+) pelo menos pra mim é (+) ah (+) a linguagem do texto ela é b/ ela é boa pra mim pelo menos que entende um pouco de palavras porque tem muita pessoas que tipo (+) não entende que tá (+) dizendo o texto (+) tipo tinha (+) várias coisas que eu deixei passar ali (+) e eu não percebi (+) só fui perceber quando tava narrando

Quadro 28. Pergunta 7 da entrevista

L1 e L2 consideram a linguagem do texto bem difícil de ser compreendida. Isso está relacionado ao fato de o texto ter sido escrito no século XIX. Além disso, o fato de ele ser do

gênero poema e possuir, então, uma estrutura sintática diferente daquela com a qual os alunos costumam lidar, também aumenta o grau de dificuldade de compreensão.

L3 é confuso ao responder essa questão, pois primeiro ele diz que a linguagem do texto é acessível. Em um segundo momento, ele fala que deixou passar várias coisas e que só foi perceber com o OA por meio da narração. Isso nos leva a deduzir que talvez a compreensão não tenha sido integral.

Pesquisadora	(8) Em que momento você se sentiu mais motivado a ler o texto? Por quê?
L1	no segundo porque assim eu achei mais interessante eu fui entendendo melhor eu acho que eu achei mais interessante no segundo momento
L2	na segunda porque eu entendi melhor e (+) o texto é mais interessante quando alguém conta
L3	no (+) /no segundo porque ele (+) eh (+) além de tudo ele tava narrando (+) e eu tava (+) sei lá (+) tinha música no fundo então era bem melhor (+) então eu me motivei muito mais

Quadro 29. Pergunta 8 da entrevista

Existe unanimidade entre os alunos em dizer que ler um texto a partir de um OA gera mais motivação e isso, por consequência, nos leva a deduzir que o uso de um texto que explore diferentes linguagens dentro da sala de aula pode trazer mais interesse e, consequentemente, mais aprendizado.

L1 conecta o fato de ser mais motivador com a questão de ter havido mais compreensão. Interessante essa conexão entre um texto ser motivador e a compreensão, no entanto a aluna entra em contradição se compararmos essa resposta com a que L1 deu na questão quatro. Todavia, ainda devemos relembrar o fato dos problemas externos à leitura, tais como o barulho presente no corredor da sala, onde a entrevista é gravada.

L2 fala do interesse motivado pela narração, que facilita a compreensão. L3, por sua vez, acrescenta o som musical que aparece junto da narração e, assim, motiva a leitura.

Pesquisadora	(9) O que mais chamou sua atenção no objeto de aprendizagem? Explique.
L1	o jeito dele falar ele tava falando muito certinho parece que ele tava (+) eh (+) parece que era ele a pessoa (+) parece que ele tava contando uma história dele ele tava falando a cada (+) pa/ a cada parágrafo a cada coisa ele se expressava de um jeito (+) se tivesse triste ele ficava mais triste se (+) ele falava diferente (+) aí dava pra entender bastante
L2	Ah eu acho que foi (+) pelo (+) ah (+) pelo jeito por causa das músicas assim (+) o jeito que tá contando a história (+) chama bastante atenção porque você lendo no papel você acaba tá (+) não entendi quase nada (+) mas assim parece que por causa das músicas das imagens você pode até não ter entendido o que ele falou direito mas (+) pelo desenho assim você (+) consegue
L3	ah (+) acho que a narração e a música de fundo (+) chamou bastante atenção

Quadro 30. Pergunta 9 da entrevista

As respostas dos três alunos em relação a esse questionamento retoma o fato de o objeto de aprendizagem ser constituído por um texto multimodal. Assim, os alunos leitores retomam características interentes à multimodalidade do texto para mostrar o que mais chamou a atenção.

L1, por exemplo, retoma a narração e a prosódia do locutor nas cenas do poema. Para a aluna há uma relação de proximidade sentimental entre a entonação da voz do locutor e a linguagem verbal do poema, o que auxilia na compreensão.

L2 fala da locução do texto, mas acrescenta também o fato de terem sido usadas imagens e o fundo musical de todo o poema. Para ela, na constituição da compreensão, se um sentido falhar, vem outro para completar: “você pode até não ter entendido o que ele falou direito mas (+) pelo desenho assim você (+) consegue”. Na mesma direção argumentativa, L3 fala do fundo musical e da narração.

Em suma, o caráter constitucional do texto multimodal proporciona uma possibilidade de complementaridade entre as diferentes modalidades de linguagem e isso permite que a compreensão seja mais integral e menos parcial.

Pesquisadora	(10) Pensando em toda a SD, comente as situações que você considerou mais interessantes.
L1	<p>eu achei mais interessante? (+) o fato da gente produzir assim um vídeo porque seria bem difícil não são todos os professores que aplicam isso (+) eu acho que vai ser assim (+) vai ser difícil produzir esse vídeo até porque tem/ na minha opinião acho que tem pouco tempo i/ isso vai ser um desafio mas o mais interessante a gente produzir um vídeo mmh... pra uma pessoa importante sabe? (+) ah (+) eu acho que foi isso porque o cara é importante e a gente vai fazer uma coisa sobre ele sobre o texto dele eu acho que isso foi o mais interessante pra mim (+) [porque no início até=</p> <p>P [unh... legal muito bom</p> <p>L1 [= deixa eu terminar de falar eu falo bastante porque no início até a gente fez um (+) um comentário livre um vídeo livre eu acho que não ficaria tão bom quanto o que tem um propósito você fazer o propósito eu acho que aí ser mais mais legal mais uma coisa mais eh (+) criativa eu acho que vai fluir mais coisas</p>
L2	<p>ah a coisa mais interessante? ((risos)) deixa eu ver (+) foi o tema da/ dos vídeos que você passou tipo todos foi meio de suspense assim (+) eu gostei bastante porque a gente vai ter que produzir uma coisa relacionada com o corvo então eu acho que é uma coisa bem legal</p>
L3	<p>ah () que eu achei mais interessante é (+) o projeto do corvo que a gente vai fazer /.../ eu achei bem interessante porque (+) tem eh (+) tem música (+) você pode escolher alguma coisa do seu dia a dia eh (+) tem os trajes também (+) roupas diferentes e tal</p>

Quadro 31. Pergunta 10 da entrevista

Houve unanimidade entre os três alunos quando eles mencionam o que consideram mais interessante em toda a aplicação da SD. Todos citaram a produção do vídeo.

De certa forma, isso se conecta com toda a teoria mostrada no capítulo um, especialmente, no que tange à compreensão ativa responsiva e à pedagogia dos multiletramentos.

A produção do vídeo está vinculada com uma resposta ativa que se dá ao texto. O aluno lê, compreende e, enfim, pode dar sua resposta ao texto lido, concordando ou não com ele. Nesse sentido, retomamos Rojo (2013) e afirmamos que o fato de os alunos criarem um vídeo gera reflexão e refração ideológica e faz alguns conceitos da pedagogia dos multiletramentos se tornarem prática: *apreciação valorativa, plurilinguismo, polifonia e réplica ativa*.

A apreciação valorativa está no fato de os alunos atribuírem um valor significativo diante do seu objeto de estudo, diante do texto lido e de toda a SD vivenciada. Dizemos que se trata de uma valoração eufórica, ou seja, positiva, perante o processo de aprendizagem, que coloca o aluno, conforme já dissemos em outros momentos, não apenas numa posição de espectador, mas também promove a autoria.

Essa ação autoral, por sua vez, permite que o estudante entre em contato com mais de uma modalidade de linguagem: a verbal e a não verbal – plurilinguismo – e, além disso, faça conexões entre as várias vozes – polifonia – que ecoam de sua cultura e da cultura do outro.

Todo esse processo acontece por meio da réplica ativa, já que há um movimento de postura do leitor, frente ao texto lido.

Refletindo sobre a pedagogia dos multiletramentos, observamos que o FAZER dos alunos, na elaboração de um vídeo, constitui uma prática transformada, na medida em que protagonizam suas ações e, ainda, estabelecem conexões entre a sua cultura e a cultura do outro. Seria o que Canclini chama de “desterritorialização, descoleção e hibridação que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção, sobretudo a partir das novas tecnologias’” (*apud* ROJO, 2013, p. 18).

Assim, ao longo de toda essa pesquisa não objetivamos sobrepujar a leitura em suporte físico papel/livro e exaltar a leitura em suporte digital. A comparação é inevitável, todavia é possível observar claramente que cada uma tem o seu lugar. A leitura no papel já faz parte da vida discente há séculos, mas a leitura em suporte digital, o uso de um objeto de aprendizagem é algo relativamente recente e, por isso, requer lugar dentro das salas de aulas, já que motiva o aprendizado, e, por assim ser, pode ressignificar a compreensão textual, inclusive do texto literário.

Na próxima seção, trazemos as considerações finais desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Este trabalho procurou averiguar de que modo os textos multimodais, apresentados por meio de OAs, podem influenciar nos processos de compreensão após leitura do texto literário. Assim, ele tenta observar também como a leitura de um texto multimodal é realizada pelos discentes e como os impactos dessa leitura influenciam na construção de sentido, conforme pode ser observado na introdução.

Para tanto, fizemos um longo trajeto teórico, que pôde ser observado nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

O primeiro capítulo procurou mostrar a relação entre a leitura, a literatura e a escola, trabalhando os aspectos históricos e conceituais, que foram evoluindo no decorrer dos tempos, com o intuito de mostrar que a teoria que embasa as questões referentes à leitura é rica e factível, na medida em que pode ser executada em sala de aula, por meio de uma SD, conforme mostramos ao longo deste trabalho.

O segundo capítulo, de forma complementar, apresentou os possíveis conceitos para o termo objetos de aprendizagem e, assim, situou o leitor em relação ao objeto de estudo central de nossa pesquisa, que é o uso de um objeto educacional no contexto da leitura do texto literário com uma turma do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo deste trabalho, o leitor pôde observar como ocorreram os procedimentos metodológicos, que geraram dados importantes para esta investigação. A metodologia, como se observou, baseou-se na pesquisa de ordem qualitativa e culminou no estudo de caso, para a obtenção e análise de dados específicos e relevantes para a pesquisa.

Enfim, o quarto capítulo procurou descrever e analisar as informações obtidas, à luz da teoria abordada nos capítulos um e dois, de forma a chegar às conclusões finais, conforme exploramos mais adiante.

As considerações finais aqui elencadas apontam para o fato de haver necessidade da existência de mais pesquisas sobre o assunto e, portanto, ponderamos que este trabalho pode ter continuidade acadêmica, a fim de tentar averiguar a multimodalidade presente nas seções de leitura dos livros didáticos e verificar, então, se as estratégias de leitura utilizadas por esses materiais são produtivas ou não.

O percurso desta pesquisa até aqui permitiu que confirmássemos o fato de que as novas tecnologias estão presentes nas mais diversas relações humanas, inclusive, na forma de

os sujeitos se relacionarem com o conhecimento. Na educação, as novas tecnologias podem ser ferramentas importantes de otimização do aprendizado em aulas de língua materna.

No entanto, o uso da tecnologia em sala de aula não é garantia de que o processo de aprendizagem será bem sucedido, pois há muitos problemas em relação à introdução das tecnologias em sala de aula. A dificuldade vai além da ação docente, pois está enraizada no próprio sistema escolar, que tem caráter político e reducionista, em relação aos custos, que o uso da tecnologia requer.

A aplicação de uma SD com os alunos do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Campinas possibilitou que comprovássemos algumas hipóteses iniciais e refutássemos outras.

O fato de os alunos serem motivados pela presença da tecnologia na sala de aula era uma hipótese inicial que pôde ser comprovada na aplicação da pesquisa e corroborada no estudo de caso, quando houve relatos de que ler por meio de um OA pode ser mais interessante.

No entanto, acreditávamos que o nível de compreensão dos alunos poderia ser otimizado na leitura por meio de um objeto de aprendizagem. Mas, a partir da visualização dos dados obtidos, percebemos que nem sempre isso é uma constante. Assim, dizemos que a leitura por meio de um OA pode, sim, potencializar a compreensão do texto literário, como se observou em alguns casos, todavia não é regra que a leitura por meio de um OA com um texto multimodal leva a uma compreensão melhor do que a leitura realizada em um suporte físico mais convencional como o papel, por exemplo.

Outra questão é que o OA é uma ferramenta tecnológica muito importante para a educação atual, mas ele não pode, nem deve ser utilizado fora de uma metodologia consistente de ensino. Atribuímos, portanto, que a relevância observada na parte prática desta pesquisa deve-se ao fato de o OA estar inserido em uma SD, cujos objetivos culminaram no protagonismo discente, o que confirmamos com o estudo de caso, na entrevista aberta, quando todos mencionam a produção de vídeo como um dos momentos mais interessantes de estudo, dando destaque à pedagogia dos multiletramentos, no que diz respeito à prática situada e à prática transformada, que, segundo Rojo, constitui-se como uma proposta didática “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (2012, p. 30).

Enfatizamos, portanto, que a tecnologia não deve ser exaltada em detrimento da prática docente, pois o sucesso de uma prática pedagógica com utilização de ferramentas tecnológicas está atrelado totalmente ao FAZER do professor. Assim, é ele que deve nortear o

uso de um OA e verificar de que modo sua aplicação pode ser relevante em um determinado contexto de ensino.

Nesse sentido, o professor continua a ser o sujeito que deve pensar, repensar e pesquisar as práticas de ensino mais eficazes para seus alunos. A aplicação da SD em questão faz sentido porque foi direcionada a um público específico. Se tivéssemos, simplesmente, proposto a leitura do texto de Edgar Allan Poe por meio de um OA sem inseri-lo num contexto maior, certamente teríamos resultados diferentes dos obtidos, pois faltaria, dentre outras coisas, contextualização.

Todavia, é necessário que os docentes se conectem com essas novas formas de ensino, a fim de que usem a mesma linguagem de seus alunos, no sentido de atingir os objetivos de uma situação proposta. É necessário mencionar essa necessidade, porque, ao que nos parece, ainda hoje há muita resistência por parte de alguns professores em relação a usar a tecnologia na sala de aula. Portanto, a discussão sobre o uso de OAs deve começar na graduação e, ainda, fazer parte dos cursos de formação continuada, a fim de que todos conheçam essa ferramenta de ensino que pode ser integrada à prática docente.

Outro fato a se ponderar é que o uso da tecnologia por si só não representa sucesso na prática de ensino. Nem tampouco transportar um texto do papel para o computador representa uma metodologia eficaz em aulas de leitura. A questão vai além do suporte. Como já dissemos, está relacionada ao como fazer.

Ainda, é importante lembrar que essa conexão entre leitura e objetos de aprendizagem produz novos gestos, ou seja, novas formas de ler, que permitem criação e favorecem a interação, colaboração e autonomia, na medida em que o aluno se depara com um texto multimodal, que possui não só palavras, mas também sons, imagens, movimentos etc. A cooperação também deve ser um elemento presente nesta nova forma de ler, principalmente no que tange à construção do sentido, pois os sujeitos constituídos na interação autor-texto-leitor assumem responsabilidades na prática discursiva da leitura.

Essa responsabilidade pode ser observada claramente na produção final da SD, quando os alunos criam um vídeo, elaborando uma versão para o texto lido, propondo uma hibridação com a cultura, na qual se inserem. Portanto, a leitura do texto multimodal por meio de um objeto de aprendizagem permite não somente construir um sentido para o texto de Edgar Allan Poe, como também possibilita reconstruir esses sentidos, na medida em que a produção do vídeo acontece, gerando interação e colaboração num processo de aprendizagem autônoma. Esse fato, como já mencionamos em outros momentos, conecta-se com a pedagogia dos multiletramentos.

Segundo Rojo,

o trabalho da escola (...) estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar, (...) os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (ROJO, 2012, p. 29).

Mais uma vez, destacamos a importância docente porque o professor deve, então, levar o aluno a aprender a aprender, já que isso é sinônimo de autonomia. Propor a criação de um vídeo é um bom exemplo para isso.

Notadamente todo este contexto de ensino, promovido pela SD e englobado pela leitura do texto multimodal por meio de um OA, provoca uma ressignificação da obra literária em questão, pois esses mecanismos de leitura geram construções de sentido que vão além do próprio texto, criando, inclusive, condições de estabelecer diálogo com outras obras por meio da intertextualidade.

Com todo esse estudo, é inegável que as novas tecnologias introduzidas no ambiente escolar potencializam tanto a função autor, quanto a função leitor dos alunos, o que pode ser um caminho produtivo nas práticas de leitura em aulas de língua materna.

Diante de todas as considerações acima, inferimos que os alunos não leem os textos semióticos por meio de um OA da mesma forma que leem os textos em suporte físico papel. Eles têm gestos diferentes, ou seja, usam estratégias diferentes, pois precisam mobilizar mais de um sentido – audição e visão, por exemplo – na tentativa de construir sentidos e, assim, extrair a interpretação do texto. As competências exigidas para a leitura de um texto multimodal também são diferentes, pois é necessário que o aluno leia a linguagem verbal, a visual e a sonora. É nessa intersecção de linguagens que os discentes podem construir sentidos coerentes na leitura de textos multimodais.

Em última análise esta pesquisa se traduz em um desafio tanto para os discentes, quanto para os docentes. Os primeiros no sentido de terem autonomia no uso da tecnologia de maneira significativa e crítica. Os segundos no sentido de explorarem o uso da tecnologia em seus encaminhamentos metodológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, N. M. S. **A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?** In: ARAÚJO, J; ARAÚJO, N. Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo. Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, M. M.; Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, M. L. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_12/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf>. Acesso em 13 jan. 2015.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BEVILAQUA, R. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências.** RevLet – Revista Virtual de Letras, v.05, nº1, jan/jul, 2013, p. 99-114. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2015.

BRASIL. **Pârametros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 49-51, 69-74.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1. Edição Extra, p. 1.

BUNZEN, C.; ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo.** In.: COSTA VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005. p. 73-117.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2007.

CATTO, N. R. **A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 10, n.2, p. 157-163, abr./jun.2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Language education and multiliteracies.** In: HORNBERGER, N.H. (org.) Encyclopedia of language and education, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

COSCARELLI, C.V. **Texto versus hipertexto na teoria e na prática.** In: COSCARELLI, C.V. (Org.). Hipertexto na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CRISÓSTOMO, M. T.; ZANON, S. R. T.; LUQUETTI, E.C.F. **O livro didático de língua portuguesa e a prática pedagógica do professor de língua materna.** Cadernos do CNLF. Vol. XVIII, nº3, Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CIEFIL. 2014. p. 181-206. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/013.pdf>. Acesso em 19 jun. 2015.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros Textuais e Multimodalidade.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros Textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-151.

DIONÍSIO, A.P.; VASCONCELOS, L. J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura.** In: Múltiplas linguagens para o ensino médio. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 29-38.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Oficina de leitura : teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil.** Livro digital. São Paulo: Editora Ática, 2011.

LEFFA, V. J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto.** In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, A.E. (orgs.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269. Disponível em:<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar_compreender.pdf>. Acesso em 08 jan. 2015.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra – D.C.Luzzatto Editores, 1996.

_____. **Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas.** Polifonia. Cuiabá, v. 12, n.2, p. 15-45, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf>. Acesso em 07 jan. 2015.

_____. **A aprendizagem de línguas mediada por computador.** In: LEFFA, V. J. (org.) Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat. 2006. p. 11-36.

LEIRIA, E. L. **A escolarização da leitura no Brasil: uma visão histórica.** Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/elisandra.pdf>>. Acesso em: 08. jan.2015

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades.** Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº3, 2º sem.1996.

NÓBREGA, M. H. **O impacto da comunicação eletrônica na produção de textos.** Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38(2), p. 145-156, maio-ago. 2009.

POUND.E. **O ABC da Literatura.** São Paulo: Cultrix,1970. p. 23-86.

POE, E.A.**O corvo.** Tradução de Machado de Assis. Disponível em: [http://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_\(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis\)](http://pt.wikisource.org/wiki/O_Corvo_(tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Machado_de_Assis)). Acesso em: 28 jan.2014.

ROJO, R. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos.** In: ROJO, R. (Org.). Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

_____. ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola.** In: ROJO, R.; MOURA, E.(orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo, Paulus, 2007.

SOARES, M. B. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (orgs.). A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 19-42.

SOUSA, M.E.V. **Mais uma leitura do/no livro didático.** Graphos. João Pessoa. p. 123-142. Dez/2000.

STEFANIE, S. Número de brasileiros que usam internet pelo celular cresce 106% em dois anos, diz pesquisa. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/06/1476690-numero-de-brasileiros-que-usa-a-internet-pelo-celular-mais-que-dobra-em-dois-anos-diz-pesquisa.shtml>>. Acesso em 29 jan.2015.

WILEY, D.A. **Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor and a taxonomy.** In Wiley, D.A. (Ed.). The Instructional use of Learning Objects: Online Version. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 13 nov. 2013.

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em 06 jan.2015.

APÊNDICE A. Modelo de questionário respondido pelos alunos

Questionário dirigido a alunos do Ensino Fundamental II

Tema de Pesquisa: A leitura de um texto multimodal por meio de um objeto de aprendizagem: novos gestos de leitura

Pesquisadora: Esther Ribeiro Lino Favero de Souza

Caro (a) aluno (a),

Este questionário é parte integrante do projeto de pesquisa de mestrado que pretende verificar como os objetos de aprendizagem podem ressignificar a compreensão do texto literário no momento pós-leitura.

EMEF PADRE DOMINGOS ZATTI

Nome: _____ Idade: _____ 9º _____

1. Quantos aparelhos celulares existem na sua residência?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais

2. Você usa o celular para se conectar à internet?

☐ sim ☐ não

3. Quantos computadores/laptops/tablets existem em sua residência?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais

4. Onde você costuma usar a internet?

☐ em casa ☐ na escola ☐ lan house ☐ celular
☐ em casas de parentes/amigos ☐ não uso internet

5. Você usa a internet com que frequência?

☐ diariamente ☐ aproximadamente 3 vezes por semana
☐ 1 vez por semana ☐ raramente ☐ nunca uso a internet

6. Você usa a internet, principalmente para:

☐ fazer pesquisas de escola ☐ participar de jogos *on line*
☐ fazer leituras de textos diversos ☐ participar de redes sociais
☐ outros _____ ☐ nunca uso internet

7. Quanto tempo por dia você costuma ler/comentar *posts* nas redes sociais?

☐ não leio, nem comento ☐ 1 hora ☐ 2 horas ☐ 3 horas ☐ 4 horas ou mais

8. Você gosta de ler?

☐ sim ☐ não

9. Quando pratica a leitura de textos literários, o que mais chama a sua atenção?

☐ comédia ☐ terror ☐ suspense ☐ romance ☐ aventura

10. Quando lê um livro – literário ou não – geralmente, você:

☐ não entende nada ☐ entende algumas partes ☐ entende bem o todo

11. Quantos livros você já leu este ano?

☐ nenhum ☐ 1 a 3 ☐ 4 a 7 ☐ mais que 7

12. Você tem acesso ao aplicativo WhatsApp?

☐ sim ☐ não

Obrigada pela participação!

APÊNDICE B. Gráficos que representam as respostas dos alunos

APÊNDICE C. Sequência Didática

Apresentação

Esta sequência didática objetiva que você:

- Experimente a leitura por meio de suportes diferentes;
- Reflita sobre o uso da tecnologia nas diversas situações de comunicação;
- Seja protagonista na produção de um material digital.

Você e seus colegas de classe já devem ter assistido a inúmeros vídeos. Fazem isso, muitas vezes, via Youtube ou via WhatsApp.

Existe vídeo para tudo: para divertir, para despertar reflexão, para ensinar fazer algo, etc.

Produção Inicial

A partir da criação de um grupo da sala de WhatsApp, cada equipe de seis alunos deve criar um vídeo/animação bem legal, de no máximo 30 segundos, com tema livre. Esse vídeo deve ser postado no aplicativo.

Para começo de conversa

Agora, para introduzir nossa SD, vocês vão assistir a um vídeo que tem por objetivo levá-los a conhecerem um pouco da temática que envolverá as atividades que se seguem. O vídeo pode ser acessado por meio do link seguinte:

<<https://www.youtube.com/watch?v=5s85a-fAwal>>

O curta-metragem Vincent conta a história de um menino de 7 anos que gosta de ler as horripilantes histórias de Edgar Allan Poe. Além de ler, o garoto se projeta nos textos de Poe, gerando uma verdadeira confusão psicológica que o leva à loucura, já que não consegue separar ficção e realidade. O vídeo é realizado a partir de um poema do escritor e cineasta Tim Burton – mesmo autor de *Noiva Cadáver*. No curta, o garoto Vincent Malloy queria ser Vincent Price, um ator norte-americano famoso por suas atuações em filmes de terror entre os anos 50 e 90. Vincent Price gravou narrações dos poemas de Poe e é ele mesmo quem narra este curta em 1982.

Trocando ideias

1. O curta começa com a imagem de um gato preto. O que isso sugere?

Espera-se que os alunos associem a imagem do gato preto com a ideia do terror e do mau agouro.

2. O narrador tradutor diz que ele não se importa em viver com a sua irmã, cão e gatos, mas preferia ter em sua casa aranhas e morcegos. O que esses dois últimos animais representam?

Espera-se que os alunos também associem aranhas e morcegos a um ambiente de terror.

3. Que sensações vocês sentiram?

Espera-se que os alunos falem sobre medo e a angústia que a história e as imagens proporcionam.

4. Em um determinado momento, após a leitura de um livro, o menino vai até o quintal de sua mãe para cavar e encontrar “sua esposa”. Você sabe a que história essa cena faz referência?

Acredita-se que grande parte dos alunos não conhecerão a história e, assim, passa-se ao momento seguinte, no qual assistirão “O gato preto”.

5. O menino está à beira de uma loucura. Você concorda com essa afirmação? Por quê?

Resposta pessoal

Dialogismo

Agora você assistirá a outro vídeo que dialoga diretamente com o curta anterior.

< [TTPS://www.youtube.com/watch?v= T_T90CthjI](https://www.youtube.com/watch?v=T_T90CthjI)>

1. Qual a relação entre essa história e a história do Vincent Malloy?

Espera-se que os alunos percebam a intertextualidade e interdiscursividade, que liga os dois vídeos.

2. É possível dizer que para compreender um texto é necessário conhecer os outros textos com os quais dialoga?

Espera-se que os alunos percebam que o conhecimento enciclopédico adquirido ao longo de toda vida escolar e social é importante para a contextualização de um texto. Assim, nenhum conhecimento é vão.

3. Você já tinha ouvido falar em Edgar Allan Poe? Na última cena, Vincent Malloy recita alguns versos do poema *O Corvo* deste autor. Você conhece este poema?

Hora da leitura

Leia agora, na íntegra o poema *O Corvo* de Edgar Allan Poe, traduzido por Machado de Assis, ainda no século XIX.

O Corvo

Em certo dia, à hora, à hora
Da meia-noite que apavora,
Eu, caindo de sono e exausto de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta,
Ia pensando, quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho,
E disse estas palavras tais:
“É alguém que me bate à porta de mansinho;

Há de ser isso e nada mais.”

Ah! Bem me lembro! Bem me lembro!
 Era no glacial dezembro;
 Cada brasa do lar sobre o chão refletia
 A sua última agonia.
 Eu, ansioso pelo sol, buscava
 Sacar daqueles livros que estudava
 Repouso (em vão!) à dor esmagadora
 Destas saudades imortais
 Pela que ora nos céus anjos chamam Lenora.
 E que ninguém chamará mais.

E o rumor triste, vago, brando
 Das cortinas ia acordando
 Dentro em meu coração um rumor não sabido,
 Nunca por ele padecido.
 Enfim, por aplacá-lo aqui no peito,
 Levantei-me de pronto, e: “Com efeito,
 (Disse) é visita amiga e retardada
 Que bate a estas horas tais.
 É visita que pede à minha porta entrada:
 Há de ser isso e nada mais.”

Minh’alma então sentiu-se forte;
 Não mais vacilo e desta sorte
 Falo: “Imploro de vós, — ou senhor ou senhora,
 Me desculpeis tanta demora.
 Mas como eu, precisando de descanso,
 Já cochilava, e tão de manso e manso
 Batestes, não fui logo, prestemente,
 Certificar-me que aí estais.”
 Disse; a porta escancaro, acho a noite somente,
 Somente a noite, e nada mais.

Com longo olhar escruto a sombra,
 Que me amedronta, que me assombra,
 E sonho o que nenhum mortal há já sonhado,
 Mas o silêncio amplo e calado,
 Calado fica; a quietação quieta;
 Só tu, palavra única e diletta,
 Lenora, tu, como um suspiro escasso,
 Da minha triste boca saís;
 E o eco, que te ouviu, murmurou-te no espaço;

Foi isso apenas, nada mais.

Entro co'a alma incendiada.
Logo depois outra pancada
Soa um pouco mais forte; eu, voltando-me a ela:
"Seguramente, há na janela
Alguma cousa que sussurra. Abramos,
Eia, fora o temor, eia, vejamos
A explicação do caso misterioso
Dessas duas pancadas tais.
Devolvamos a paz ao coração medroso,
Obra do vento e nada mais."

Abro a janela, e de repente,
Vejo tumultuosamente
Um nobre corvo entrar, digno de antigos dias.
Não despendeu em cortesias
Um minuto, um instante. Tinha o aspecto
De um *lord* ou de uma *lady*. E pronto e reto,
Movendo no ar as suas negras alas,
Acima voa dos portais,
Trepá, no alto da porta, em um busto de Palas;
Trepado fica, e nada mais.

Diante da ave feia e escura,
Naquela rígida postura,
Com o gesto severo, — o triste pensamento
Sorriu-me ali por um momento,
E eu disse: "O tu que das noturnas plagas
Vens, embora a cabeça nua tragas,
Sem topete, não és ave medrosa,
Dize os teus nomes senhoriais;
Como te chamas tu na grande noite umbrosa?"
E o corvo disse: "Nunca mais".

Vendo que o pássaro entendia
A pergunta que lhe eu fazia,
Fico atônito, embora a resposta que dera
Dificilmente lha entendera.
Na verdade, jamais homem há visto
Cousa na terra semelhante a isto:
Uma ave negra, friamente posta
Num busto, acima dos portais,
Ouvir uma pergunta e dizer em resposta

Que este é seu nome: “Nunca mais”.

No entanto, o corvo solitário
Não teve outro vocabulário,
Como se essa palavra escassa que ali disse
Toda a sua alma resumisse.
Nenhuma outra proferiu, nenhuma,
Não chegou a mexer uma só pluma,
Até que eu murmurei: “Perdi outrora
Tantos amigos tão leais!
Perderei também este em regressando a aurora.”
E o corvo disse: “Nunca mais!”

Estremeço. A resposta ouvida
É tão exata! É tão cabida!
“Certamente, digo eu, essa é toda a ciência
Que ele trouxe da convivência
De algum mestre infeliz e acabrunhado
Que o implacável destino há castigado
Tão tenaz, tão sem pausa, nem fadiga,
Que dos seus cantos usuais
Só lhe ficou, na amarga e última cantiga,
Esse estribilho: “Nunca mais”.

Segunda vez, nesse momento,
Sorriu-me o triste pensamento;
Vou sentar-me defronte ao corvo magro e rudo;
E mergulhando no veludo
Da poltrona que eu mesmo ali trouxera
Achar procuro a lúgubre quimera,
A alma, o sentido, o pávido segredo
Daquelas sílabas fatais,
Entender o que quis dizer a ave do medo
Grasnando a frase: “Nunca mais”.

Assim posto, devaneando,
Meditando, conjeturando,
Não lhe falava mais; mas, se lhe não falava,
Sentia o olhar que me abrasava.
Conjeturando fui, tranquilo a gosto,
Com a cabeça no macio encosto
Onde os raios da lâmpada caíam,
Onde as tranças angelicais
De outra cabeça outrora ali se desparziam,

E agora não se espargem mais.

Supus então que o ar, mais denso,
 Todo se enchia de um incenso,
 Obra de serafins que, pelo chão roçando
 Do quarto, estavam meneando
 Um ligeiro turíbulo invisível;
 E eu exclamei então: “Um Deus sensível
 Manda repouso à dor que te devora
 Destas saudades imortais.
 Eia, esquece, eia, olvida essa extinta Lenora.”
 E o corvo disse: “Nunca mais”.

“Profeta, ou o que quer que sejas!
 Ave ou demônio que negrejas!
 Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
 Onde reside o mal eterno,
 Ou simplesmente naufrago escapado
 Venhas do temporal que te há lançado
 Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
 Tem os seus lares triunfais,
 Dize-me: existe acaso um bálsamo no mundo?”
 E o corvo disse: “Nunca mais”.

“Profeta, ou o que quer que sejas!
 Ave ou demônio que negrejas!
 Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
 Por esse céu que além se estende,
 Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
 Dize a esta alma se é dado inda escutá-la
 No éden celeste a virgem que ela chora
 Nestes retiros sepulcrais,
 Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!”
 E o corvo disse: “Nunca mais.”

“Ave ou demônio que negrejas!
 Profeta, ou o que quer que sejas!
 Cessa, ai, cessa! Clamei, levantando-me, cessa!
 Regressa ao temporal, regressa
 À tua noite, deixa-me comigo.
 Vai-te, não fique no meu casto abrigo
 Pluma que lembre essa mentira tua.
 Tira-me ao peito essas fatais
 Garras que abrindo vão a minha dor já crua.”

E o corvo disse: “Nunca mais”.

E o corvo aí fica; ei-lo trepado
 No branco mármore lavrado
 Da antiga Palas; ei-lo imutável, ferrenho.
 Parece, ao ver-lhe o duro cenho,
 Um demônio sonhando. A luz caída
 Do lampião sobre a ave aborrecida
 No chão espraia a triste sombra; e, fora
 Das linhas funerais
 Que flutuam no chão, a minha alma que chora
 Não sai mais, nunca, nunca mais!

Compreendendo o texto

1. O Corvo é uma ave que no senso popular traz maus presságios. De que forma isso se relaciona com o texto?

Espera-se que os alunos consigam relacionar o fato de o corvo ser símbolo de predições com o anúncio que ele faz ao eu-lírico do poema.

2. Na 8ª estrofe, o corvo diz chamar Nunca mais. O que essa expressão contribui para a compreensão geral do texto?

Espera-se que os alunos consigam depreender do texto que a dor sentida pelo eu-lírico é algo que não o deixará jamais.

3. Na segunda estrofe, o eu-lírico diz passar por um sofrimento. Qual o motivo dessa dor?

Espera-se que os alunos associem o sofrimento ao sentimento de perda da pessoa amada.

4. No texto, a imagem de uma mulher é frequentemente retomada: Lenora. O que se pode dizer sobre ela? Quem é ela?

Espera-se que os alunos compreendam que é ela a pessoa amada, que morreu e que não voltará jamais.

5. Descreva o cenário que você imaginou ao ler o texto, explorando o recurso estilístico dos adjetivos.

Espera-se que os alunos utilizem adjetivos, que explorem o ambiente mórbido retratado ao longo de todo o poema.

Para pensar um pouco: que suporte de leitura você prefere?

1. O que você prefere: ler um texto no papel ou ler um texto por meio do computador, utilizando uma linguagem mais dinâmica, como animação, por exemplo? Por quê?

2. Até o presente momento, qual texto você considerou mais fácil compreender?

() Vincent

() O gato preto

() O corvo

Por quê?

3. Até o presente momento, qual texto você considerou mais difícil compreender?

() Vincent

() O gato preto

() O corvo

Por quê?

Mesmo texto, outro suporte

Assista agora a uma animação com o texto O Corvo. O texto não está disponibilizado na internet, mas é um material restrito a algumas escolas da SEE/SP.

1. Você acha que foi mais fácil compreender o texto após a leitura por meio desta animação?
2. Você mudaria alguma resposta nas cinco questões de compreensão de texto respondidas anteriormente?

Algumas atividades interativas

1. Pensa e reflita

2. Arraste e coloque na caixinha apenas as afirmações verdadeiras:

3. Coloque a tabela em ordem, de forma a deixar as informações do lado direito coerentes com as afirmações do lado esquerdo.

Ponha em ordem a tabela conferir

CARACTERÍSTICA	NO POEMA
Preferência por lugares e momentos sombrios e noturnos.	O corvo tem a capacidade de prever o futuro.
Importância de conhecimentos mágicos ou científicos pouco comuns.	Temática da morte e da incapacidade de fazer algo para se livrar da saudade da amada.
Presença de leis ou acontecimentos que fogem ao que consideramos normal.	O corvo fala com o protagonista.
Presença de personagens que têm dificuldades em se ajustar à sociedade.	Um corvo solitário (símbolo de má sorte) e um homem também solitário.
Presença de personagens que estão inquietos ou sofrendo.	A narrativa ocorre à meia-noite, no frio inverno europeu.
Gosto pelo tédio e pelo mórbido.	O protagonista sofre a solidão da perda da amada Lenora.

Preparando para pôr a mão na massa

Depois de ler textos com a utilização de animações, assista aos vídeos de um minuto. Os vídeos têm apenas um minuto. É possível perceber qual a mensagem do vídeo em apenas um minuto?

< [TTPS://www.youtube.com/watch?v=vxOA3INGc0U](https://www.youtube.com/watch?v=vxOA3INGc0U)>

< [TTPS://www.youtube.com/watch?v=sxZ809VQUfE](https://www.youtube.com/watch?v=sxZ809VQUfE)>

Agora assista ao vídeo abaixo:

< [TTPS://www.youtube.com/watch?v=TCT3qKQ0wj8](https://www.youtube.com/watch?v=TCT3qKQ0wj8)>

1. Você conhece o filme Titanic?
2. O vídeo consegue resumir a história central do filme?

Em ação

Agora é a sua vez de produzir um vídeo, que deve ter, no máximo, um minuto. Para tanto, você deverá se reunir com outros cinco colegas e fazer um vídeo, que seja uma versão do texto de Edgar Allan Poe. Nessa atividade, você deverá utilizar algo que faça parte da sua vivência cultural, tal como música, personagens, esportes etc.

Siga o roteiro abaixo:

1. Faça um resumo do texto de Edgar Allan Poe;
2. Escolha um elemento cultural do seu dia a dia para explorar;
3. Procure utilizar algum elemento de humor, a fim de que o vídeo fique engraçado e suscite reflexão;
4. Defina as funções de cada integrante do grupo: diretor, câmera, atores etc;
5. Escreva um breve roteiro para cenas das personagens, pensando no figurino e nos objetos que a cena requer;
6. Escolha um local apropriado para filmar;
7. Ensaie bastante: atores e movimento da câmera;
8. Filmar;
9. Outras observações que se fizerem necessárias.

De posse do roteiro, é só escolher o equipamento que usarão para fazer a filmagem e bom trabalho! Os vídeos poderão ser compartilhados pelos alunos via WhatsApp, conforme aconteceu no momento inicial desta SD.

APÊNDICE D. Modelo das atividades respondidas pelos alunos, conforme consta em SD**EMEF PADRE DOMINGOS ZATTI****ALUNO (A):** _____ **9º** _____**Compreendendo o texto**

1. O Corvo é uma ave que no senso popular traz maus presságios. De que forma isso se relaciona com o texto?

2. Na 8ª estrofe, o corvo diz chamar Nunca mais. O que essa expressão contribui para a compreensão geral do texto?

3. Na segunda estrofe, o eu-lírico diz passar por um sofrimento. Qual o motivo dessa dor?

4. No texto, a imagem de uma mulher é frequentemente retomada: Lenora. O que se pode dizer sobre ela? Quem é ela?

5. Descreva o cenário que você imaginou ao ler o texto, explorando o recurso estilístico dos adjetivos.

Para pensar um pouco: que suporte de leitura você prefere?

1. O que você prefere: ler um texto no papel ou ler um texto por meio do computador, utilizando uma linguagem mais dinâmica, como animação, por exemplo? Por quê?

2. Até o presente momento, qual texto você considerou mais fácil compreender?

() Vincent

() O gato preto

() O corvo

Por quê?

3. Até o presente momento, qual texto você considerou mais difícil compreender?

() Vincent

() O gato preto

() O corvo

Por quê?

APÊNDICE E. Termo de consentimento da unidade escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tema da Pesquisa: Objetos de aprendizagem: novos gestos de leitura

Nome da Pesquisadora: Professora Esther Ribeiro Lino Favero de Souza

Nome da Orientadora: Dra. Maria Helena da Nóbrega

Instituição de origem: USP

1. Natureza da pesquisa: a EMEF PADRE DOMINGOS ZATTI está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade observar os benefícios dos objetos de aprendizagem na compreensão de textos literários.

2. Participantes da pesquisa: alunos dos 9º ano B

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, a direção permitirá que os alunos participem das diversas fases da pesquisa, que compreenderão os seguintes aspectos:

a. Preenchimento de um questionário social, a fim de que a pesquisadora tenha condições de traçar o perfil da turma;

b. Participação de algumas aulas, que serão filmadas para posterior análise. Nestas aulas, os alunos responderão a algumas questões, que, posteriormente, serão analisadas.

Obs. Sempre que quiser, a direção poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.

4. Sobre o questionário: os questionários serão respondidos pelos alunos em sala de aula.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa, a instituição não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes ao ensino de língua materna, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer diretrizes para as questões de leitura na sala de aula mediadas pela tecnologia.

8. Pagamento: A escola **não** terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir que o 9º B possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação dos alunos do 9º B na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Diretor

Nome do Vice-diretor

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Professora pesquisadora: Esther Ribeiro Lino Favero de Souza – 19 981819375

APÊNDICE F. Termo de consentimento referente ao aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título Provisório da Pesquisa: Objetos de aprendizagem: novos gestos de leitura

Nome da Pesquisadora: Professora Esther Ribeiro Lino Favero de Souza

Nome da Orientadora: Dra. Maria Helena da Nóbrega

Instituição de origem: USP

1. Natureza da pesquisa: seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade observar os benefícios do uso de objetos de aprendizagem na compreensão de textos literários.

2. Participantes da pesquisa: alunos do 9º ano B da EMEF Padre Domingos Zatti.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o Sr. (Sra.) permitirá que o (a) filho (a) participe das diversas fases da pesquisa, que compreenderão os seguintes aspectos:

a. Preenchimento de um questionário social, a fim de que a pesquisadora tenha condições de traçar o perfil da turma;

b. Participação de uma aula, que será filmada para posterior análise. Nesta aula, os alunos responderão a algumas questões, que, posteriormente, serão analisadas.

c. Reaplicação do item anterior.

4. Sobre o questionário: os questionários serão respondidos pelos alunos em sala de aula.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o (a) aluno (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o uso de objetos de aprendizagem em sala de aula de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer diretrizes para as questões de leitura na sala de aula mediadas pela tecnologia.

8. Pagamento: o Sr. (Sra.) **não** terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir que seu (sua) filho (a) possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação de meu filho na pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Responsável

Nome do (a) aluno (a)

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Professora pesquisadora: Esther Ribeiro Lino Favero de Souza – 19 981819375