

Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem / *Educational games and responsiveness: playfulness, reading comprehension and learning*

*Nukácia Meyre Silva Araújo**
*Fernanda Rodrigues Ribeiro***
*Suellen Fernandes dos Santos****

RESUMO

Este artigo, embasado em pressupostos teóricos da teoria bakhtiniana, tem o objetivo de analisar as características das atitudes responsivas de alunos de duas turmas de 1ª ano do Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza, durante a interação com textos em um jogo educativo voltado para o ensino de leitura em Língua Portuguesa. A análise é feita a partir de dados colhidos em um experimento-piloto que tinha como objetivo analisar a influência do uso de um Objeto de Aprendizagem (OA) no desenvolvimento de estratégias de leitura. Durante a tarefa de ler, verificou-se que o OA, devido à forma como propõe a tarefa e ao uso de tecnologia interativa para a aprendizagem, desenvolveu, nos alunos-usuários do jogo, atitudes responsivas ativas durante a complementação de significados do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão responsiva; Ensino de leitura; Jogos educativos; Leitura

ABSTRACT

This article, based on theoretical assumptions of the Bakhtinian theory aims to analyze the characteristics of responsive attitudes of students from two high school classes at a public school in Fortaleza. The research took place during interaction with texts in an educational game for teaching reading in Portuguese. The analysis is based on data collected in a pilot experiment that aimed to analyze the influence of using a Learning Object (LO) in the development of reading strategies. During the task of reading, it was verified that the LO, due to the way the task is proposed and the use of interactive technology for learning, developed, in the student-users of the game, active responsive attitudes during the complementation of meanings of the text.

KEYWORDS: *Responsive reading; Teaching reading; Educational game; Reading*

*Professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil; nukacia@gmail.com

**Mestranda em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil; FUNCAP; fernanda.posla@gmail.com

***Graduanda em Letras da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil; CNPq; suellen_sfs@hotmail.com

Introdução

O ensino por meio de tecnologias interativas pode provocar uma mudança revolucionária nos processos de ensino-aprendizagem, visto que o material produzido com essas tecnologias contém recursos (cores, sons, movimento e outros aspectos atrativos) que têm o dinamismo e a interação como palavras-chave. Nesse novo contexto, todos ganham novos papéis: os professores saem das salas de aula e invadem os laboratórios de informática para trabalhar com novas ferramentas (os Objetos de Aprendizagem - OAs) e os alunos, experientes no trato com as tecnologias, compartilham conhecimentos entre si e com o próprio professor.

Em função desse novo contexto, estão sendo desenvolvidas ferramentas e material didático específicos para a utilização nas escolas como material complementar. Para a elaboração e o armazenamento desse material, vêm sendo planejadas e implementadas algumas ações e programas governamentais² que têm como objetivo promover a inclusão digital nas escolas e a produção de OAs³.

Neste artigo, analisa-se – numa perspectiva sociointeracionista de base bakhtiniana – a utilização de um OA – ferramenta definida como um recurso digital que pode ser usado e reusado para apoiar atividades de ensino-aprendizagem (WILEY, 2000, p.23) – para ensinar leitura em Língua Portuguesa. Objetiva-se analisar, tendo por base os pressupostos da teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997), o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora e o interesse pela leitura por alunos do ensino médio.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1997), a compreensão é definida como um movimento dialógico, como uma forma de diálogo. Afinal,

compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Compreender é replicar, é contrapalavrear. A compreensão como ato passivo, aquela que exclui qualquer tipo de réplica, nada tem a ver com a compreensão da linguagem. [O] [...] ativismo é intrínseco ao processo de compreender [...] qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta. Só a

² Exemplos dessas ações é o Programa Um Computador Por Aluno – PROUCA (<http://www.uca.gov.br>), que tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

³ O Projeto CONDIGITAL é exemplo de uma das ações do Governo Federal que visou à criação de Objetos de Aprendizagem, nas mídias áudio, vídeo, *software*, para alimentação do Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE).

compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo (p.131).

Sendo assim, no contexto escolar, demonstra compreender um texto o aluno que toma, diante dele, uma posição responsiva ativa, ou seja, “concorda ou discorda do que lê (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2003, p.271).

No presente trabalho, analisar-se-ão características de atitudes de compreensão responsiva de alunos, através da utilização do jogo *O que vem a seguir*, que propõe desenvolver, prioritariamente, a predição como estratégia de leitura, a qual consiste na capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto e de elaborar hipóteses sobre o escrito à medida que vai processando a sua compreensão.

Para apresentar a discussão, dividimos este artigo em quatro partes. Na primeira, tratamos do conceito de responsividade à luz da teoria bakhtiniana; na segunda, apresentamos o jogo *O que vem a seguir*, destacando suas principais características como OA; na terceira, descrevemos o experimento, os procedimentos e os resultados; e na última, discutimos os resultados e avaliamos o uso do OA.

1 Sobre o conceito de responsividade

Os Objetos de Aprendizagem, como ferramentas de ensino, podem trazer para a sala de aula muitas possibilidades de aprendizagem que passam por novas abordagens de conteúdos e também pela motivação à aprendizagem em função da mídia em que são produzidos. No caso dos jogos educacionais digitais ou *softwares* educacionais, a interação permitida entre conteúdo e aluno e a possibilidade de aprender usando recursos digitais podem favorecer a apreensão de conteúdo e o interesse pela tarefa. Esse conteúdo, então, é facilmente compreendido e compartilhado entre os alunos-usuários de forma interativa, o que exige, desses estudantes, uma atitude responsiva ativa. Considerando o papel do interlocutor na compreensão responsiva, Bakhtin (2003) afirma:

[o interlocutor] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc. e esta atitude do ouvinte [leitor] está em elaboração constante durante todo o processo

de audição [leitura] e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (p.271).

Segundo a concepção bakhtiniana, a atitude do interlocutor é sempre responsiva, mesmo que ela não se traduza em nenhum ato ou discurso imediatos. No entanto, é possível falar de diferentes formas de compreensão considerando-se a forma de manifestação da compreensão responsiva. Tratando do conceito bakhtiniano de responsividade, Menegassi (2009) afirma que a atitude responsiva seria imediata quando o outro, ao compreender o enunciado, apresentasse, imediatamente, ao locutor uma resposta devolutiva, ou seja, expressasse publicamente a sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi endereçado; seria passiva quando a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifestasse, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem, evidenciando uma relação social altamente assimétrica entre falante e ouvinte; seria de efeito retardado quando o posicionamento responsivo do outro não fosse verificado no exato momento da troca verbal, mas se refletisse mais tarde, nos discursos seguintes. Dessa forma, de acordo com o autor, a compreensão responsiva não se manifestaria apenas de uma única maneira, mas de modos distintos, que dependeriam da situação comunicativa em que estão inseridos o locutor e seu interlocutor.

O conceito de compreensão responsiva encontra-se vinculado a outra noção, a de processo de identificação, elencada em *Marxismo e filosofia da linguagem*:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. (...) A palavra não pode existir apenas como sinal, porque se assim for, não é palavra: a pura sinalidade não existe (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.96).

O filólogo-linguista desvincula-a [a forma linguística] dessa esfera real, aprende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica viva, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.101).

A este respeito, Angelo (2010) sublinha:

enquanto que, na compreensão passiva a identificação dos elementos linguísticos, a percepção do signo como objeto-sinal prevalece sobre a compreensão, recusando-se previamente alguma possibilidade de reação ativa, na compreensão autêntica, tem-se uma tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, visto que toda compreensão comporta em si uma resposta (2010, *online*).

Para Bakhtin/Volochinov (1997), todo enunciado é dirigido a alguém (auditório social). Seu sentido só se completa na medida em que o outro replica, isto é, tem, em relação ao discurso do locutor, uma atitude responsiva. Em razão disso, podemos dizer com Bakhtin (2003):

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados (p.272).

É a noção de que todo enunciado gera uma resposta ativa que permeia a análise que fazemos neste artigo. Tendo discutido brevemente o conceito, passemos agora à descrição do objeto de aprendizagem *O que vem a seguir*.

2 O jogo *O que vem a seguir*

O objeto de aprendizagem apresentado neste trabalho foi criado no âmbito do Projeto CONDIGITAL/Língua Brasil e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴. O projeto foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em

⁴ A autoria do jogo é de Valdinar Custódio Filho e a coordenação do Projeto e o desenvolvimento do jogo é de Nukácia Meyre Silva Araújo.

parceria com a Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação⁵. O projeto envolveu várias instituições do Brasil e tinha como objetivo a produção de OAs para várias disciplinas, entre elas língua portuguesa⁶.

Os principais objetivos do jogo *O que vem a seguir* são exercitar a estratégia de predição como componente essencial para a leitura proficiente; reconhecer o papel das pistas linguísticas para o estabelecimento de predições pertinentes; dialogar com o texto à procura de confirmação de hipóteses, como estímulo para o desenvolvimento da leitura autônoma. Segundo o texto introdutório do guia do professor que acompanha o OA, no jogo partir-se-ia da ideia de que os bons leitores são “detetives” do texto: procurariam adivinhar o conteúdo a partir das pistas que já teriam (pistas que se encontram no texto, mas que também estão relacionadas com os conhecimentos prévios do leitor e com os objetivos de leitura).

Sendo assim, durante a leitura, o aluno interage com o texto, reage a ele, tem, então, uma atitude responsiva diante do que lê. O desenvolvimento e o aprimoramento da estratégia de predição seriam importantes no desenvolvimento de habilidades de leitura porque favoreceriam essa atitude responsiva. No caso do jogo, quando o estudante tenta adivinhar partes do texto, significa que está buscando sentido na leitura, que está imerso nela. Ainda conforme informações do guia do professor:

A atividade possibilita que o aluno seja “desafiado” a explicitar suas predições sobre um determinado texto. A partir de sua participação e da intervenção do professor, esse aluno perceberá que, na verdade, o ato de ler implica mobilizar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, os quais devem ser coordenados a fim de se chegar à produção de sentido. Nesse caminho, quanto mais capaz ele for de estabelecer hipóteses de continuidade textual, bem como de confirmá-las ou refutá-las, mais proficiente será. Em última instância, portanto, a atividade procura desenvolver a tomada de consciência (e posterior autonomia) sobre uma importante estratégia de leitura (CUSTÓDIO FILHO, 2009, p.4).

⁵ A Ágora – Cooperativa de Profissionais em Educação - é uma sociedade civil sem fins lucrativos, criada por um grupo de educadores especializados em diversas áreas do conhecimento e oriundos de várias instituições educacionais: Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), Fundação de Teleducação do Ceará (FUNTELC), mantedora da antiga Televisão Educativa (TVE), hoje TV Ceará, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). [Texto extraído do site <http://www.coopagora.com.br/>]

⁶ Mais informações sobre o Projeto Condigital podem ser vistas em <http://www.coopagora.com.br>.

A adequação do conteúdo do jogo para o ensino de leitura é patente, uma vez que a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias. Para que se possa utilizar o conhecimento prévio em textos, realizar inferências para interpretá-los, identificar e esclarecer pontos que ficaram confusos, faz-se necessário o ensino de estratégias de leitura. De acordo com Solé (1998), seria imprescindível que os professores conscientizassem seus alunos de que estão construindo conhecimento, buscando e elaborando informações para edificar a aprendizagem. Kleiman (1993) compartilha do mesmo ponto de vista de Solé ao afirmar que o ensino de leitura consiste na modelagem de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

Voltando à descrição do objeto, o conteúdo do *software* educacional *O que vem a seguir* apresenta como parte principal uma sequência de atividades em que é proposta ao aluno-usuário⁷ a leitura de textos diversos, os quais estão divididos em partes intercaladas com perguntas sobre o que se seguiria ao texto. Além disso, há uma seção denominada *Saiba mais*, em que, no caso específico desse jogo, se fala a respeito da importância da participação ativa, na qual o leitor elabora e testa hipóteses para a produção de sentidos; e ainda um *Guia do professor*, no qual há uma breve apresentação do jogo (conteúdo), comentários sobre os objetivos, requerimentos técnicos, previsão do tempo de duração da atividade, assim como a sugestão de outras formas possíveis de se trabalhar com o ensino de leitura e de escrita com e sem o uso do *software*, como se vê a seguir:

Para além do trabalho na sala de informática, com o *software*, é possível organizar o projeto *O que vem a seguir*, com o objetivo de estimular a produção de textos pelos alunos, que desafiarão os colegas a adivinharem as continuações. O professor também poderá realizar atividades de produção textual a partir dos textos do *software*; poderá pedir, por exemplo, que, num dos textos narrativos, os alunos escolham uma das opções que não se confirmou e inventem uma nova continuação a partir dela (CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 8).

⁷ Usamos a denominação aluno-usuário, também utilizada pelos autores do OA, porque no âmbito do Projeto Condigital esperava-se que os objetos produzidos fossem usados em ambiente de sala de aula; mas, por estarem disponíveis em um repositório na internet, esperava-se também que fosse usado por usuários da WWW, que acessariam a ferramenta e jogariam sem o auxílio de um professor.

Além disso, estão presentes, no Guia, as respostas das atividades e a sugestão de conteúdos complementares (como a indicação do *software Adivinha o que é*, também produzido pela Ágora, no mesmo projeto Condigital). Vejamos, a seguir, a tela MENU⁸:



Tela 1- *Menu* do jogo

Considerando a usabilidade⁹ do jogo, ao clicar em “jogar”, na tela *Menu*, o aluno é levado a outra tela, na qual aparecem quatro opções de texto: o primeiro, “A mentira”, uma crônica do escritor Luís Fernando Veríssimo; o segundo, “O caso da secretária”, também uma crônica, cujo autor é Carlos Drummond de Andrade; o terceiro, “Pela liberdade de uma mulher”, um artigo publicado em um jornal de grande circulação nacional, escrito por Maria Clara Lucchetti Bingemer, e, por fim, o último texto, “*Wall-E*”, uma resenha escrita por Carlos Eduardo Corrales.

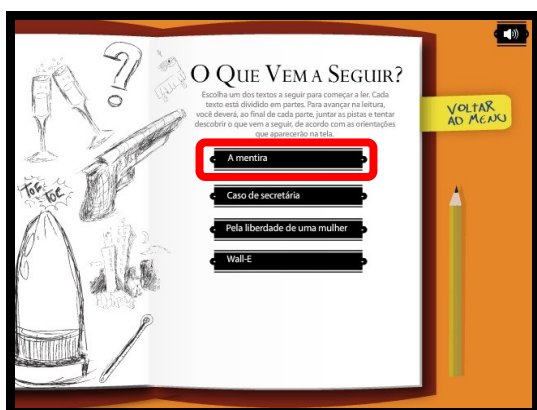
O aluno-usuário deve escolher uma das opções para começar a jogar. Recomenda-se, já que se trata de um jogo educacional, que o professor oriente a escolha dos alunos no sentido de serem selecionados primeiramente os textos que têm predominância de sequência narrativa e, depois, os textos cuja sequência principal seja argumentativa. Outra recomendação, sugerida no guia do professor, é que os alunos se organizem em duplas, para que eles possam discutir as alternativas a serem marcadas, desenvolvendo, assim, as estratégias de leitura na interação com os colegas.

⁸ O Guia do professor está disponível em um arquivo no formato pdf na pasta onde se encontra o OA, por isso, não aparece na tela *Menu do jogo*.

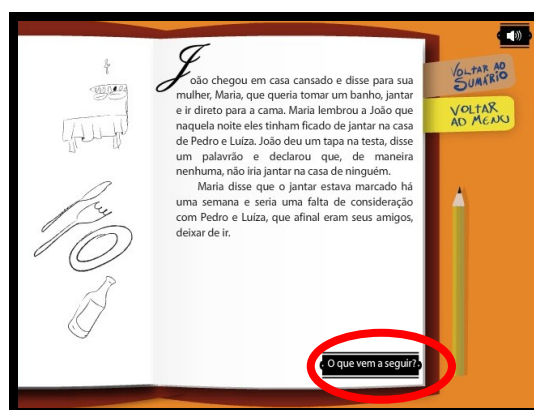
⁹ Conforme Nielsen (1994), para que um aplicativo tenha boa usabilidade, é necessário que seja de fácil aprendizagem, eficiente na utilização, fácil de lembrar, tenha poucos erros e satisfaça subjetivamente.

Como o jogo não tem níveis explícitos, a dificuldade vai aumentando de acordo com os tipos de texto: no primeiro e segundo textos, há duas crônicas, textos essencialmente narrativos, que, pela sua própria estrutura (sequência de fatos), já facilitam a estratégia testada, a predição. Nos dois últimos, têm-se um artigo e uma resenha, no caso do OA, textos predominantemente argumentativos, cuja estrutura exigiria maior habilidade de leitura pelo aluno-usuário, que deveria guiar-se mais por pistas semânticas e discursivas.

Depois de escolher o texto, clicando em seu título, o aluno-usuário é conduzido à página seguinte, onde se encontra a primeira parte do texto, a qual será interrompida pela intercalação de perguntas, quando pistas suficientes forem dadas a ele. Nesse momento, surgirá, no canto inferior à direita da tela, a frase “O que vem a seguir?”. Vejamos as telas abaixo:

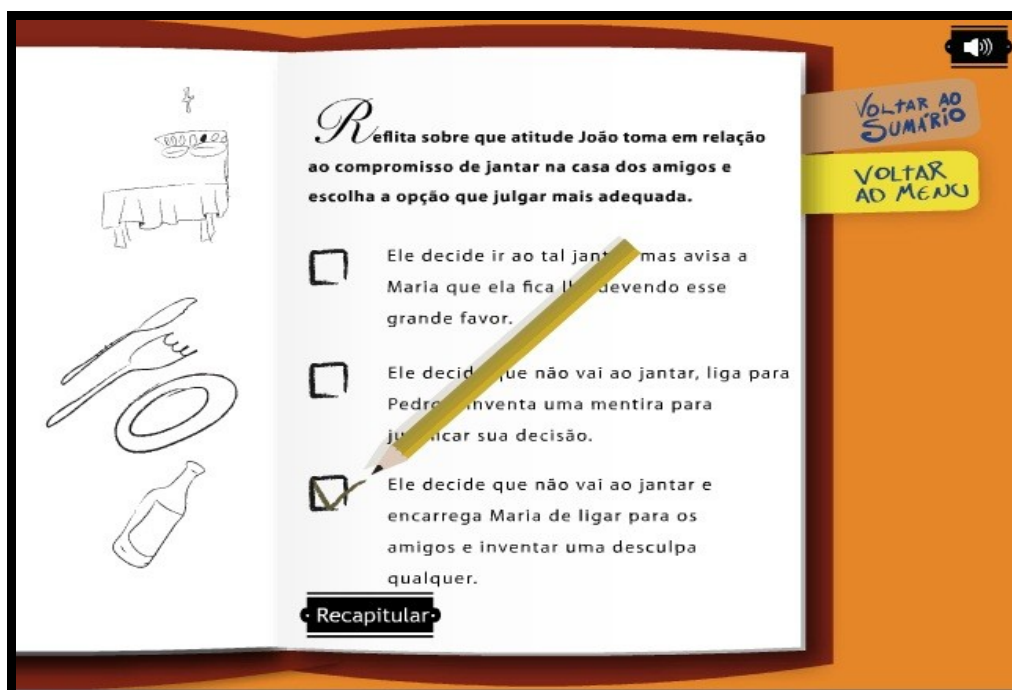


Tela 2- Sumário dos textos



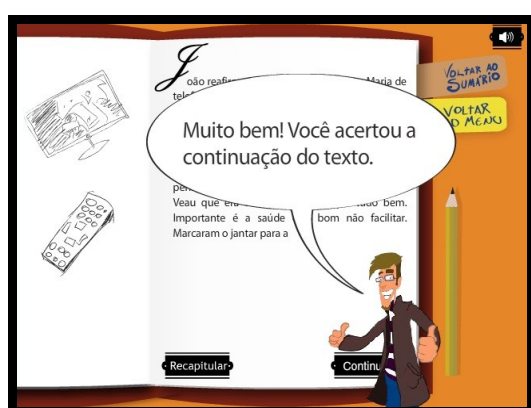
Tela 3- Tela de leitura do texto (A mentira)

Ao aluno-usuário são apresentadas três possíveis opções de continuidade do texto. Ele deverá escolher aquela que, de acordo com o que foi lido em página(s) anterior(es), é mais coerente como continuação do texto. Na tela de escolha das opções, há ainda o ícone “recapitular”, que aparece à esquerda da tela. Essa opção deve ser usada no caso de haver dúvida sobre o que já foi lido. A tela reproduzida a seguir retrata o momento do jogo em que o aluno escolhe a opção que julga correta:

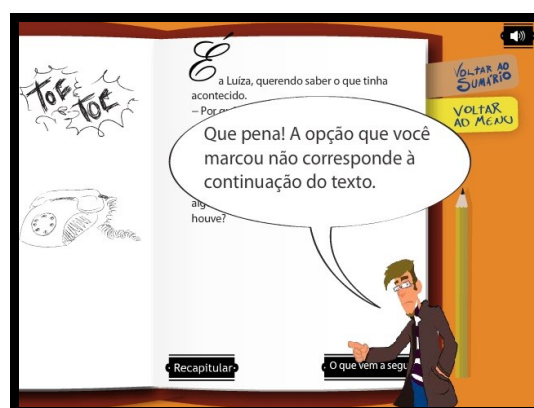


Tela 4- Escolha de opção

Depois de selecionada a opção, um personagem que representa um detetive (de quem se conhecia apenas a sombra – na tela *Menu do jogo*) aparece para interagir com o jogador-leitor, para comunicar-lhe se sua escolha condiz com a informação que está por vir no texto ou se não corresponde à continuação da história. Observemos as telas em que a interação acontece:



Tela 5- Resposta correta



Tela 6- Resposta incorreta

A atividade proposta é uma atividade de leitura em que o aluno-usuário interage com o texto de tal forma que o desenvolvimento do jogo mede ou estimula sua *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (1): 4-23, Jan./Jun. 2012.

compreensão leitora. Caso erre a opção que continuaria o texto, ele pode reler o texto e reavaliar sua suposição sobre o que ainda poderia aparecer. Esse exercício, por si só, já se configura numa estratégia de leitura. Se o aluno aprende a elaborar hipóteses e reavaliá-las à proporção que vai lendo, ele desenvolve habilidades de leitura. Ao mesmo tempo em que isso ocorre, o aluno usa seus conhecimentos de mundo e de texto, transformando assim estratégias cognitivas em estratégias metacognitivas, já que terá que fazer reflexões, reler para criar hipóteses apropriadas para o estabelecimento de sentido do que está sendo lido.

Depois de descrever o jogo, passemos agora à descrição do experimento.

3 O experimento

Nesta seção, apresentamos a descrição do experimento e teceremos comentários a respeito da tarefa proposta e das opiniões dos sujeitos da pesquisa quanto ao uso do OA como ferramenta de aprendizagem. A análise da atitude responsiva dos sujeitos será feita a partir dos comentários feitos pelos alunos no decorrer da tarefa e dos protocolos verbais.

3.1 Desenvolvimento da tarefa

Para estudar a relevância do jogo pedagógico no tocante ao ensino de leitura, planejou-se uma experiência-piloto com alunos de ambos os sexos, do 1º ano do ensino médio, na faixa etária entre 14 e 16 anos, de uma escola pública, em Fortaleza/Ce. Foram escolhidas duas turmas: A (experimental) e B (controle). O teste se dividiu em três etapas: 1ª) aplicou-se um pré-teste em que os alunos das duas turmas responderam a questões de compreensão de texto e fizeram um protocolo verbal; 2ª) somente os alunos da turma experimental usaram o *software* de ensino de leitura; 3ª) os alunos das duas turmas fizeram um pós-teste – com a mesma estrutura do teste inicial –, no intuito de constatar eventuais mudanças de desempenho relacionadas à compreensão do texto. A hipótese levantada é a de que o uso de objetos de aprendizagem em sala de aula gera interesse e facilita o aprendizado da leitura e que sua utilização faz os alunos transformarem estratégias cognitivas em metacognitivas.

No exercício mencionado, o leitor ativo elabora e testa hipóteses na construção de significados do texto. Através das simulações do que acontece no processamento da leitura, o leitor adquire novas habilidades, o que torna sua leitura mais proficiente. Neste artigo, analisamos as atitudes responsivas dos alunos em relação ao desenvolvimento da atividade com um dos *softwares* testados através de conversas gravadas e anotadas, assim como de comentários dos alunos acerca do *software* (questões acerca da jogabilidade, do *layout* e da própria proposta do jogo).

3.2 Pré-teste e pós-teste

O pré-teste e o pós-teste são compostos por duas partes: um protocolo verbal e algumas questões de compreensão leitora, das quais quatro dizem respeito ao nível de compreensão literal¹⁰ e duas relativas ao nível de compreensão inferencial¹¹.

O pré-teste e o pós-teste foram os mesmos para as duas turmas. O pré-teste, composto pela crônica *Uma velhinha em Florença*, de Cecília Meireles e das questões de compreensão leitora e o pré-teste composto por uma adaptação de uma notícia publicada em um jornal britânico (*A motorista mais experiente do mundo*) e questões de compreensão. Foi pedido aos alunos que, à medida que fossem lendo os textos, preenchessem um protocolo verbal, no qual eles explicariam como ocorria o processo de leitura. No teste, o aluno deveria relatar como se dava a leitura, tanto no que dizia respeito a fatores internos (por exemplo, caso o aluno não entendesse determinado parágrafo, se ele relia para entender) como também a fatores externos (por exemplo, algum barulho que interrompesse sua leitura).

Vejamos a seguir a reprodução de um dos testes realizado por um aluno da turma A e, após explicitar o modo como a pesquisa foi conduzida, passemos à análise dos resultados, considerando o conceito bakhtiniano de responsividade.

¹⁰ O nível de compreensão literal exige detecção de relações de coerência e coesão; identificação do significado de palavras a partir de pistas contextuais; identificação das relações de sentido estabelecidas entre as palavras; identificação de aspectos e de especificidade dos gêneros textuais.

¹¹ O nível de compreensão inferencial demanda conhecimento de informações implícitas; estabelecimento de conclusões; estabelecimento de inferências - de detalhes, de ideias principais, causa e efeito etc.; reconhecimento de efeitos de sentido construídos no texto - ironia, humor, crítica etc.; reconhecimento de relações estabelecidas entre suporte, gênero, interlocutores e propósito do texto.

Aluno: Série: 1º ano A

Durante a leitura do texto a seguir, você deve registrar informações a respeito de seus comportamentos, ações, impressões durante a tarefa de ler. Leia, então, o texto e à medida que for lendo, vá anotando tudo o que você pensar sobre o texto ou sobre a própria leitura. Diga, por exemplo, que hipóteses formulou após a leitura do título e durante a leitura dos parágrafos, se houve palavras cujo significado você não conhecia, o que foi feito em relação a essa dificuldade, que hipóteses foram sendo confirmadas/rejeitadas, etc.

25 PR A

UMA VELHINHA EM FLORENÇA	
<p>Por que me lembraria agora daquela velhinha de Florença? Há sentimentos antigos, dentro de nós, que não perdem a sua força, que não se deixam aniquilar pelo tempo e pelos acontecimentos; estão apenas reclinados como em cadeiras invisíveis, numa obscura sala de espera. Por serem tão antigos, permitem-se ficar de olhos fechados, silenciosos e anônimos, tão inativos como se não existissem. Mas, de repente, acordam, levantam-se dos seus lugares, acendem as luzes, fazem-se tão vivos e presentes que não resistimos ao seu poder e docilmente nos submetemos às revisões da memória e à sua crítica.</p> <p>Pois eu agora olhava para estes jardins úmidos de chuva, detinha-me a descobrir em que arvore cantava o pássaro, e do obscuro salão de espera levantou-se da sua cadeira invisível a velhinha de Florença. A tarde em redor de mim entristeceu, e, por mais que eu deseje ser meiga e solícita, todas as desculpas que lhe dirijo permanecem longe, imóveis, nulas, como esta nuvem escura que paira no céu turvo, sem vento que a desmanche nem chuva que a dissolva.</p> <p style="text-align: center;">A velhinha de Florença não me diz nada: sou eu que tento dizer-</p>	<p><i>Base título eu entendi que fala de uma idosa na cidade de Florença. O primeiro parágrafo existem palavras que dificultam a leitura e com o passar da leitura fica mais difícil de entender como se saísse do contexto.</i></p> <p><i>Não entendi quase nada, continha as palavras difíceis e o texto fica sem sentido.</i></p> <p><i>O terceiro parágrafo já deu pra entender um pouco mas as palavras difíceis ainda continuam como benevolência</i></p>

Tela 7 – Recorte de protocolo verbal (pré-teste – turma A)

Aluno: Série: 1º A

Durante a leitura do texto a seguir, você deve registrar informações a respeito de seus comportamentos, ações, impressões durante a tarefa de ler. Leia, então, o texto e à medida que for lendo, vá anotando tudo o que você pensar sobre o texto ou sobre a própria leitura. Diga, por exemplo, que hipóteses formulou após a leitura do título e durante a leitura dos parágrafos, se houve palavras cujo significado você não conhecia, o que foi feito em relação a essa dificuldade, que hipóteses foram sendo confirmadas/rejeitadas, etc.

A motorista mais experiente do mundo?	
<p>Uma das centenárias mais ativas da Escócia, a Sra. Morton dirige há quase 80 anos, embora nunca tenha tirado a carteira de motorista. Semana passada ela sofreu seu primeiro acidente – bateu num canteiro quando dirigia seu novo carro rumo à capital.</p> <p>A Sra. Morton, que comemorou seu 100º aniversário em julho, ganhou de presente um carro novinho. Ontem ela comentou o acidente. “Eu não estava em alta velocidade, mas subi no canteiro. Eu não consegui enxergar porque não tinha luz, o que é absurdo. Mas estou bem e por sorte meu carro nem ficou muito amassado.”</p> <p>Apesar do acidente ela não planeja parar de dirigir. “Algumas pessoas nasceram para dirigir e eu me considero uma delas. Nunca tirei a carteira, mas sempre fui uma ótima motorista, desde a primeira vez que entrei num carro. Sou muito fã de música então sei pelo som do carro quando tenho que passar a marcha. As pessoas são muito inconvenientes</p>	<p><i>Para mim o texto título fala de um motorista experiente que já viveu muitas coisas no trânsito talvez seja ele o melhor do mundo. No primeiro parágrafo não é muito uma boa motorista não tem muito a ver com o título. Realmente é uma idosa que acha que sabe dirigir, se acha a melhor do mundo, mas isso responde a pergunta do título, e por ela</i></p>

Tela 8 – Recorte de protocolo verbal (pós-teste – turma A)

4 Resultados da testagem

Na análise dos dados, foi percebido, que, embora por uma diferença muito pequena, a turma experimental obteve melhores resultados, no que diz respeito ao nível de compreensão leitora, quando comparada à de controle. Atentemos para os gráficos a seguir:

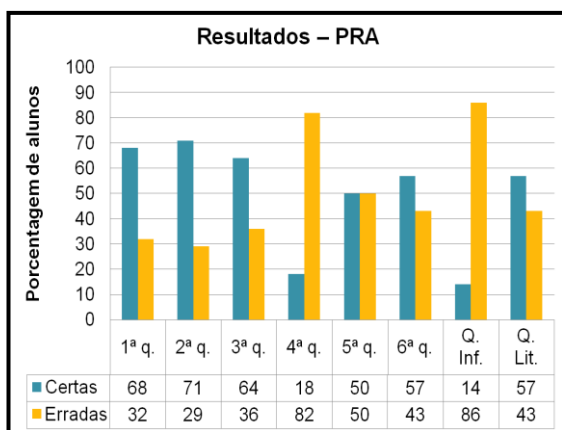


Gráfico 1- Resultados (pré-teste/ turma A)

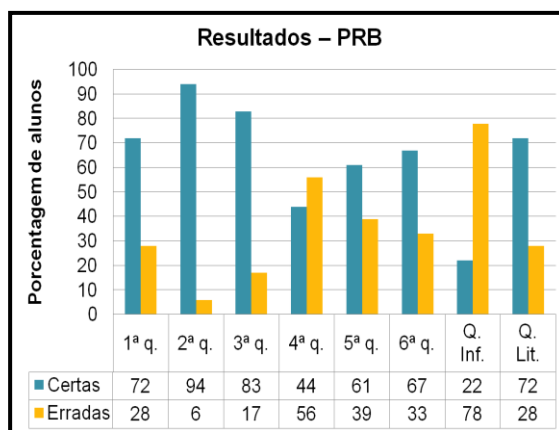


Gráfico 2- Resultados (pré-teste/ turma B)

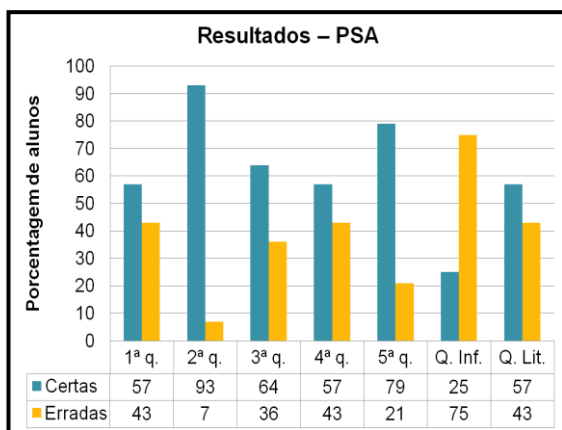


Gráfico 3- Resultados (pós-teste/ turma A)

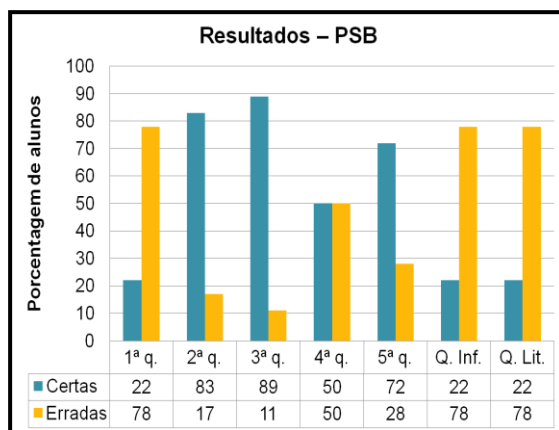


Gráfico 4- Resultados (pós-teste/ turma B)

No desenvolvimento da tarefa de leitura, foram percebidas formas de manifestações responsivas ativas em maior e em menor grau. O grau de agentividade poderia variar, por exemplo, desde o silêncio ou da ausência de prática de alguma ação,

a uma resposta em forma de enunciado ou ação propriamente dita¹². Durante a fase de testagem, os alunos da turma experimental apresentaram manifestações responsivas com um grau de “atividade” menor do que na segunda fase da testagem, uma vez que não se posicionavam diante do texto lido, mas faziam, após a leitura de cada parágrafo, resumos (que continham literalmente a reprodução das informações do texto). Veja, no exemplo abaixo, um trecho, retirado do pré-teste de alunos da turma experimental, sobre a crônica “Uma velhinha em Florença”, de Cecília Meireles:

No primeiro parágrafo fala sobre um sentimento que está guardado e de repente é lembrado [...]. [No sexto parágrafo,] a pessoa compra uma blusa da velhinha. Ela gosta tanto da blusa que quer comprar outra mas a loja está fechando e ela pede para a velhinha guardar uma blusa para comprar no outro dia (A.5).

Trecho da obra (primeiro parágrafo): Por que me lembraria agora daquela velhinha de Florença? Há sentimentos antigos, dentro de nós, que não perdem a força, que não se deixam aniquilar pelo tempo e pelos acontecimentos; estão apenas reclinados como em cadeiras invisíveis, numa obscura sala de espera [...] (MEIRELES, 1976, p.24).

Trecho da obra (sexto parágrafo): Exteriormente, sua loja não era nem rica nem elegante nem artística. Isso acontece em muitas lojas, na Europa. Mas a velhinha vendia umas blusas tão lindas e originais que mulher nenhuma poderia ficar insensível aos seus encantos. E eis que, de repente, me torno possuidora de uma delas. Começava a escurecer. A formosa Florença tornava-se uma cidade de prata. Eu desejava mais uma blusa: quem viaja sempre está pensando em alegrias que, na volta, pode dar aos amigos. Mas a loja ia fechar, a velhinha não negociava com dólares (pensar que um dia eu tive dólares): então separei a segunda blusa e prometi que na manhã seguinte apareceria com minhas liras” (MEIRELES, 1976, p.25).

O primeiro parágrafo fala sobre lembranças, sentimentos antigos que não dá para se esquecer, e a lembrança daquela velhinha de Florença [...]. O quarto parágrafo fala que mesmo que a história seja muito simples a autora não consegue esquecer porque é muito importante na vida dela (A.16).

Trecho da obra (quarto parágrafo): Ninguém cuide tratar-se de uma história policial, ou de lances dramáticos, emocionantes e pungentes. A história é mesmo tão simples que não sei como há tanto tempo continua a ocupar lugar tão importante na minha vida. Mas é assim (MEIRELES, 1976, p.24).

¹² Para a análise da responsividade, usaremos apenas os dados da turma A (experimental), já que a outra turma não usou o *software* digital.

Na segunda fase, em que os alunos da turma A usaram o *software* educacional, foram citados pontos positivos e pontos negativos a respeito do Objeto de Aprendizagem *O que vem a seguir* pelos alunos-usuários no momento em que jogavam. De forma geral, os aspectos positivos destacados referem-se à dinamicidade das aulas, pois, de acordo com os estudantes, fica mais fácil aprender usando tecnologias digitais interativas – alguns deles reclamam da monotonia das aulas ministradas em classe. Os aspectos negativos, segundo os sujeitos da pesquisa, dizem respeito ao nível de dificuldade dos textos que, segundo alguns deles, seria alto. No entanto, ainda que tenham sentido dificuldade na execução da tarefa, os jovens pareceram ter gostado da nova proposta de ensino. Seguem alguns comentários feitos pelos próprios alunos:

É massa esse jogo. A gente pode ficar em dupla e conversar sobre o jogo, assim é melhor pra gente discutir sobre o que a gente conseguiu ou não acertar. Além do mais, a aula fica mais legal. É bem melhor que a mesma aula todo dia na sala. Era bom se a aula às vezes fosse assim e não só hoje (A.3).

Esse jogo é legal, parece que a gente é mesmo o detetive do texto. Tem que prestar muita atenção para acertar a continuação. Só é um pouco difícil porque às vezes engana. Mas, estou gostando. Não é só porque está no computador, não. A tarefa é que é legal mesmo! (A.8).

Engraçado, na sala de aula, não importa o que a gente fale, a gente sempre escuta que a gente não pode abrir a boca porque a professora diz que senão a gente não vai aprender. Pois eu estou aprendendo com esse jogo e não tem ninguém calado aqui (A.13).

De acordo com Bakhtin (2003), podemos entender, a partir dos enunciados dos alunos que, de fato:

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (p.272).

As observações dos alunos mostram que eles se colocaram diante dos textos como leitores ativos e interagiram com o escrito na complementação dos sentidos. A

tarefa proposta parece ter favorecido a atitude responsiva dos adolescentes envolvidos no experimento. Eles dialogam com o texto e com a própria tarefa e emitem opiniões sobre isso.

Já no pós-teste, a turma A, ao apresentar melhores resultados (em elaborações de hipóteses, inferências e predições), demonstrou, conseqüentemente, atitude responsiva ativa. Diferentemente da forma de resposta presente no pré-teste, que consiste em manifestações discursivas sem expansão, que não confirmam a continuidade do diálogo entre leitor e texto, na terceira fase de testagem, o aluno-leitor “agiu sobre a palavra do ‘outro’, confrontou essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em palavra ‘própria’” (ANGELO, 2010, *online*). Veja, como exemplos, os trechos seguintes, extraídos do pós-teste de alunos da turma A, sobre a notícia intitulada “A motorista mais experiente do mundo?”:

Após ler os dois primeiros parágrafos, percebi que não teve nada a ver com o que pensei, mudando totalmente a noção do que imaginava. Fiquei surpreso pois a história fala de uma mulher de cem anos que dirige. É interessante que apesar da idade, ela é corajosa e bastante decidida (A.5).

Trecho do texto (primeiro parágrafo): Uma das centenárias mais ativas da Escócia, a Sra. Morton dirige há quase 80 anos, embora nunca tenha tirado a carteira de motorista. Semana passada ela sofreu seu primeiro acidente – bateu num canteiro quando dirigia seu novo carro rumo à capital (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2005, p.87).

Trecho do texto (segundo parágrafo): A sra. Morton, que comemorou seu 100º aniversário em julho, ganhou de presente um carro novinho. Ontem ela comentou o acidente. “Eu não estava em alta velocidade, mas subi no canteiro. Eu não consegui enxergar porque não tinha luz, o que é absurdo. Mas estou bem e por sorte meu carro nem ficou muito amassado” (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2005, p.87).

O primeiro parágrafo, pensava que ia falar que a motorista não sabia dirigir, mais me enganei. [...] O quinto parágrafo mostra que não é só a experiência que conta para dirigir bem. O trânsito de hoje atrapalha muito as pessoas que estão aprendendo a dirigir. Acho que existe pessoas que nasceram pra dirigir e ela é uma delas (A.16).

Trecho do texto (último parágrafo): A sra. Morton comprou seu primeiro carro em 1927. A principal diferença que ela diz haver de lá pra cá é o tráfego. “É terrível! Eu não me importo, já que tenho

experiência, mas tenho pena dos jovens iniciantes” (OXENDEN; LATHAM-KOENIG; SELIGSON, 2005, p.87).

Através dos protocolos e das atividades de compreensão leitora, pôde-se perceber que os alunos demonstraram atitudes de compreensão responsiva em relação aos textos lidos. Isso coincide com o que afirma Bakhtin (2003, p.271) em relação à posição responsiva: “a posição responsiva do ouvinte [leitor] se forma ao longo de todo o processo de audição [leitura] e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante [enunciador]”.

Considerando a forma de interação do aluno-usuário com o Objeto de Aprendizagem, puderam-se identificar manifestações responsivas ativas em grau mais elevado (uso de estratégias de leitura) e em grau menos elevado (compreensão superficial do texto). Em relação aos alunos que demonstraram um grau menor de responsividade, o professor, na sala de aula, deve passar a contribuir para o desenvolvimento de estratégias que facilitem a compreensão leitora por parte dos grupos, especialmente daqueles cujo posicionamento perante o texto demonstrou menor responsividade.

Durante a atividade realizada com o objeto de aprendizagem, que traz textos e situações que fazem parte da realidade do estudante, percebeu-se uma atitude responsiva ativa por parte de muitos alunos, visto que dialogavam com os textos no momento da leitura.

Conclusão

Como se pode presumir, os jogos educacionais podem gerar um grande estímulo à aprendizagem não só na área de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas. No caso do ensino de leitura em língua materna, como foi observado na pesquisa, concluiu-se que o interesse, estimulado por Objetos de Aprendizagem, contribui para que os alunos adquiram e desenvolvam estratégias e habilidades que facilitem a compreensão leitora desses alunos.

Os dados obtidos através deste experimento-piloto, ainda que confirmem a hipótese inicial (progresso da turma experimental frente à de controle), são apenas um indicador de que, se utilizados com frequência, OAs podem possibilitar avanços mais

significativos. No entanto, os resultados do experimento no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de leitura em função do uso de OAs destinados a esse fim não puderam ser confirmados, uma vez que se tratava de um experimento-piloto e nele foram utilizados apenas três softwares no intervalo entre o pré e o pós-teste.

Por outro lado, no que tange à avaliação da atitude responsiva dos alunos durante o processo compreensão do texto, é possível afirmar que, a partir observação do desenvolvimento da tarefa de leitura pelos sujeitos da pesquisa, o uso do OA favorece maior grau de atitude responsiva ativa.

Nesse artigo, compartilhamos experiências adquiridas na testagem do software *O que vem a seguir*, a fim de mostrar a importância de OAs para o ensino de língua portuguesa. Isso pôde ser verificado através dos resultados da análise, os quais demonstraram existir atitude responsiva ativa por parte da maioria dos alunos que participaram das atividades.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. Compreensão responsiva: aspectos para o ensino da leitura. In: *I CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Maringá: UEM, 2010. Versão online. Disponível em: < <http://www.cielli.com.br/downloads/439.pdf> >. Acesso em 9 de jan. de 2012.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CUSTÓDIO FILHO, V. *O que vem a seguir: software educacional*. Versão 1.0. Fortaleza: Ágora, 2009. 1 CD-ROM.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.
- KOCH, I. V. G. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- MEIRELES, Cecília. Uma velhinha em Florença. In: *Ilusões do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*. V. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.
- NIELSEN, J. *Usability Engineering*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann, 1994.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. *New English File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PRATA, C. L.; NASCIMENTO, A. C. A. A. (Orgs.). *Objeto de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, SEED, 2007.

WILEY, D. A. *Learning object design and sequencing theory*. Doctoral dissertation, partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Brigham Young University, 131p. 2000. <<http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>>

Recebido em 29/02/2012

Aprovado em 05/06/2012