

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

MARILÉIA SILVA DA ROSA NEVES

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA
NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Bagé
2015**

MARILÉIA SILVA DA ROSA NEVES

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Curso de
Mestrado Profissional em Ensino de Línguas
da Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Profa. Dra. Taíse Simioni

**Bagé
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

N939c Neves, Marileia Silva da Rosa
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA / Marileia Silva da Rosa Neves.
160 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2015.
"Orientação: Taíse Simioni".

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Gêneros Discursivos. 3. Leitura.
4. Interação. I. Título.

MARILÉIA SILVA DA ROSA NEVES

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NA
AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Docência

Dissertação defendida e aprovada em: 14/12/2015.

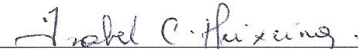
Banca examinadora:



Profa. Dra. Taíse Simioni
Orientadora
(UNIPAMPA)



Profa. Dra. Elenice Maria Larroza Andersen
(UFSC)



Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho a todos os familiares que sempre me apoiaram e torceram por mim, em especial, aos meus grandes amores, esposo Bruno e filha Naila, maiores incentivadores e fontes inesgotáveis de apoio, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- A Deus, por ter me conduzido e ajudado a conseguir a aprovação neste Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e também pela saúde, paz, proteção, sabedoria, força e coragem para lutar.
- A minha filhinha, Naila, que me enche de alegria e força para continuar batalhando a realização de cada sonho. E que, mesmo tão pequenina, compreende minha ausência para poder estudar. Obrigada, anjinho, pela compreensão e apoio.
- Ao meu esposo, Bruno, pelo companheirismo, amor, carinho, estímulo, apoio, dedicação, paciência e compreensão.
- Aos meus familiares, pais e sogros, pelo apoio, preocupação, compreensão, pensamento positivo e palavras de conforto e incentivo.
- Às amigas e colaboradoras, Denise Alves e Cristiele Duarte, por ajudarem, em boa parte do meu curso, a cuidar com carinho e atenção da minha filhinha para que eu pudesse frequentar as aulas, cumprir com as tarefas acadêmicas e realizar minha pesquisa.
- À professora Taíse Simioni, pela orientação, trocas de experiências, atenção, compreensão, incentivo, apoio e amizade.
- À coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, professora Valesca Irala, e demais professores que lutaram para implementar este curso, pela oportunidade de eu estar concretizando o desejo de ser mestre.
- Aos professores Elenice Andersen e Moacir de Camargos, pelo aceite em participarem da banca examinadora da minha defesa de qualificação, pelo apoio e por todas as contribuições feitas, as quais têm sido muito valiosas e bem vindas.
- Às professoras Elenice Andersen e Isabel Teixeira, pela gentileza em aceitarem participar da banca examinadora da defesa final de minha dissertação e por todas as sugestões atribuídas ao meu trabalho e críticas construtivas.
- A todos os professores do Curso, pela forma como conduziram as aulas, contribuindo através de disciplinas e de discussões sobre diversos assuntos de interesse pessoal e profissional.
- Aos colegas, em geral, pelo convívio e troca de experiências, bem como pela confiança em mim depositada para ser a Representante Discente durante o tempo em que estive no Curso.
- À direção e coordenação da Escola Municipal Professor Peri Coronel por abrir as portas desta instituição para que eu pudesse realizar parte da minha pesquisa.
- À professora Magda, por me receber em suas aulas de LP com muita atenção, carinho, compreensão e apoio.

- Aos alunos da turma de 6º ano (em 2014) do Ensino Fundamental da Escola Professor Peri Coronel, pelo carinho e respeito com que sempre me trataram durante as observações de aulas.
- Aos alunos da turma do 7º ano (em 2015) do Ensino Fundamental da Escola Professor Peri Coronel, por participarem ativamente nas atividades propostas na unidade de aprendizagem, pelos questionamentos e troca de conhecimentos.
- Enfim, obrigada a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, têm contribuído para a realização desta pesquisa.

A VIDA É ASSIM

*Tudo tem início, meio e fim
Assim é a vida
Nosso consolo é que todo problema
Um dia aparece e em outro acaba
Há esperança porque a cada dia
Podemos reiniciar
É desse jeito que estabelecemos projetos
Trocamos também objetivos
E corremos para realizá-los
Estamos sempre crescendo
Porque estamos sempre buscando
Quando crianças, usamos frases como
Quando eu for grande
Jovem, queremos fazer tudo
Aí entram os sonhos
Buscamos torná-los realidade
A cada desejo, uma forma de pensar
Hoje penso diferente de ontem e de amanhã
Sei que para caminhar
É preciso dar os primeiros passos
É preciso iniciar, desfrutar o momento
E apostar para que os bons durem bastante
Quero curtir a vida
Pois descobri que depois da tempestade
Vem a bonança
Sou otimista e quero cada vez mais dizer:
- Os sonhos bem vividos
Permanecem em nós*

Sandra Mara Silveira Neves

RESUMO

Tendo em vista que muitos estudantes apresentam dificuldades de ler um texto e compreender os sentidos que estão além do código e que é comum ouvir que os alunos não gostam de ler (ou não sabem), objetivou-se, neste trabalho, a partir de observações realizadas em sala de aula de Língua Portuguesa (LP) da escola básica, propor atividades focadas na compreensão leitora. Esta pesquisa amparou-se em pressupostos da abordagem sócio-histórica bakhtiniana para embasar conceitos relacionados a gêneros do discurso, texto e compreensão, buscando também suporte na Neurociência, a qual serviu para auxiliar na preparação (planejamento e criação) das atividades ofertadas no produto final desta dissertação. Para a metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa e como procedimentos optou-se em dividir a pesquisa em vários momentos. Primeiro, buscou-se investigar o processo pedagógico que envolve o discurso e as práticas de uma professora de LP, através de observações de aulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola municipal da cidade de Bagé/RS, e da aplicação de um questionário a esta profissional. Depois, tentou-se conhecer, a partir destas questões, a formação e as concepções de língua, linguagem e texto, desta docente, comparando suas aceções ao que foi observado nas aulas. Na penúltima fase, elaborou-se um projeto, dirigido a profissionais de LP, propondo uma unidade de aprendizagem com atividades de compreensão leitora com intuito de mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social, mediadora das relações humanas, o texto como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico, o aprendiz como protagonista, a motivação e a plasticidade do cérebro como auxílio e estímulo para o aprimoramento e aperfeiçoamento das múltiplas inteligências. Para a elaboração da unidade de aprendizagem, o foco esteve na leitura e compreensão a partir do tema informática e suas tecnologias, ofertando atividades advindas de diferentes gêneros discursivos e priorizando a leitura como interação social, visando com isso à formação de leitores proficientes e eficazes, defendendo o estudante como protagonista do seu aprendizado. Por fim, o propósito foi de aplicar as atividades elaboradas a uma turma de 7º ano pertencente ao âmbito da mesma escola onde ocorreram as observações. Como resultado, percebeu-se, nas investigações, que, eventualmente, há atividades de leituras e a compreensão textual tende a oportunizar espaço para a interação entre leitor e texto, bem como entre colegas, alunos e professor. Apesar disso, foi ofertada uma quantidade significativa de questões consideradas artificiais, em que o leitor não precisa de esforço cognitivo para refletir, e, com menos frequência, houve atividades criativas, que requerem desenvolvimento de habilidades para

criar e se posicionar criticamente perante as leituras. Na implementação do projeto, foi possível contribuir para que os alunos tornem-se leitores autônomos, reflexivos e críticos, aprendendo a se posicionarem diante dos textos, aceitando ou refutando as informações lidas e interpretadas. Deseja-se também que todos os estudantes que tiverem acesso às atividades sejam motivados para a leitura crítica e que os docentes que forem contemplados com este material reflitam sobre suas práticas, percebendo a importância de propor estratégias que contemplem a compreensão leitora, o texto como unidade de sentido e o estudante como participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Gêneros Discursivos. Leitura. Interação.

ABSTRACT

Considering that many students have difficulty to read a text and understand the meanings that are beyond the code, and that it is common to hear that students do not like to read (or do not know), the aim of this study was to propose activities focused on reading comprehension, based on the observations made in Portuguese Language (LP) classroom of the basic school. This research relied on assumptions of socio-historical Bakhtinian approach to base concepts related to discourse genres, text and understanding, also seeking support in Neuroscience, which served to assist in the preparation (planning and building) of the activities offered in the final product of this dissertation. The development of the research is based on a qualitative approach and on a division of this work in different stages. The first stage consisted of an investigation of the educational process formed by the discourse and practices of a professor of LP. This step was performed by observing the lessons taught by this professor to a group of 6th grade of elementary school (EF) of a municipal school in the city of Bagé/RS, as well as by applying a questionnaire to this professor. In the next stage, we tried to capture, from these issues, both the formation and the conceptions of language, comparing their meanings to what was observed inside the classroom. In the penultimate stage, it was elaborated a project directed to LP professionals, proposing a learning unit with activities for reading comprehension in order to mobilize the teaching of reading taking into account the language as social interaction, mediator of human relations, the text as an object full of meanings (in which the words have a link of ideological value), the student as the protagonist, the motivation and the plasticity of the brain as an aid and encouragement for the improvement and enhancement of the multiple intelligences. Along the developing of the learning unit, the focus was on reading and understanding texts in the area of the computing and its technologies, offering activities from different genres and prioritizing the characterization of the reading as social interaction. This way, the aiming was the formation of proficient and effective readers, defending the student as the protagonist of their learning. Finally, in the last step occurred the execution of activities developed in the scope of this research by a group of 7th grade belonging to the same school where the observations occurred. As a result, it was noticed that in the investigation previously performed there are reading activities that occur eventually and the reading comprehension tends to create room for interaction between the reader and the text, as well as between the colleagues, and between the students and the professor. Nevertheless, a significant amount of artificial issues have been offered, in which the reader does not need cognitive effort to reflect, and, less often, there was creative

activities requiring initiative and critical capacity. In implementing the project, it was possible to help students become independent, reflective and critical readers, making them able to position themselves before the texts, accepting or refuting the information read and interpreted. It is hoped also that all students who had access to the activities be motivated for critical reading and that the teachers who will use this material in future reflect on their practices, realizing the importance of proposing strategies that include reading comprehension, the text as a unit of meaning and the student as an active participant in the learning process.

Keywords: Teaching and Learning. Discursive Genres. Reading. Interaction.

LISTA DE SIGLAS

EFII	– Ensino Fundamental II
EM	– Ensino Médio
GT	– Gramática Tradicional
LA	– Linguística Aplicada
LDs	– Livros Didáticos
LP	– Língua Portuguesa
MEC	– Ministério da Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RCLRG	– Referencial Curricular – Lições do Rio Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	EMBASAMENTO TEÓRICO.....	18
2.1	LEITURA E COMPREENSÃO.....	18
2.1.1	Perspectiva bakhtiniana.....	18
2.1.2	Contribuições da Neurociência.....	28
2.2	DOCUMENTOS OFICIAIS – REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	33
2.2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Leitura.....	34
2.2.2	Referencial Curricular – Lições do Rio Grande – e o Ensino de Leitura.....	37
2.3	RETOMANDO E FINALIZANDO A REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA.....	40
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	43
3.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	43
3.2	ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	43
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
4.1	DIAGNÓSTICO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS E DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	50
4.2	PRODUTO.....	59
4.2.1	Descrição da aplicação da proposta.....	60
4.2.1.1	Primeiro Módulo da Unidade.....	61
4.2.1.2	Segundo Módulo da Unidade.....	62
4.2.1.3	Terceiro Módulo da Unidade.....	63
4.2.1.4	Quarto Módulo da Unidade.....	71
4.2.1.5	Quinto Módulo da Unidade.....	74
4.2.1.6	Sexto Módulo da Unidade.....	79
4.2.2	Reflexão sobre a aplicação das atividades.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – Questionário	103
	APÊNDICE B – Unidade de Aprendizagem.....	105
	APÊNDICE C – Atividade desenvolvida pelos alunos em sala de aula.....	148

APÊNDICE D – Atividade desenvolvida pelos alunos em sala de aula.....	150
ANEXOS – Textos e exercícios trabalhados pela professora de LP durante as observações de aulas.....	152
ANEXO A – Nem tudo que se joga fora é lixo.....	153
ANEXO B – Crônica para fazer hora.....	154
ANEXO C – Piada.....	155
ANEXO D - Tira da Turma da Mônica.....	156
ANEXO E – HQ sem fala das personagens.....	158
ÍNDICE.....	159

1 INTRODUÇÃO

Muito se ouve sobre a necessidade de focar mais no trabalho de leitura de diferentes gêneros em sala de aula de Língua Portuguesa (LP), mas pouco se percebe essa ação nas práticas pedagógicas do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM). Normalmente, as atividades escolares usam textos e gêneros como pretextos para o ensino da metalinguagem, secundarizando, dessa forma, a semântica e a pragmática (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2009; MENDONÇA, 2006). Além disso, tende a ser comum os professores ficarem restritos ao Livro Didático (LD), o qual nem sempre prioriza a prática através de exercícios de reflexão sobre o uso da língua(gem) que possibilitem o desenvolvimento de habilidades não apenas *metalinguísticas*, mas, e principalmente, *epilinguísticas*¹ (GERALDI, 2009), conforme postulam os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1998; Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande - RCLRG, 2009). Somado a esta realidade, está o fato de serem recorrentes reclamações/lamentações mencionando que os alunos não gostam/não sabem ler.

Seguindo esta linha de raciocínio, outro fator preocupante e que contribui para refletir sobre a educação é o resultado da prova de leitura realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que reflete que o desempenho do Brasil, segundo o site UOL, piora em leitura em 2012. Do total de 65 países, o Brasil está em 55º lugar do ranking, com 410 pontos (abaixo do Chile, Uruguai, entre outros. Xangai lidera com 570 pontos).

Somado a esta avaliação, está o fato de que o bom desempenho de leitura é valorizado e exigido pela sociedade letrada. A leitura implica um processo de decodificação, de compreensão e de interação e a escola tende a se preocupar apenas com a primeira estratégia, o que pode estar influenciando para os índices baixos apontados. Segundo Rojo (2009), a escola não forma leitores proficientes e eficazes, o que favorece para se pensar sobre a importância do estudante não apenas decifrar as palavras lidas, mas (re)produzir significados a partir delas. Geraldi (2010, p. 58) também critica essa situação dizendo que as atividades de leitura e compreensão não ultrapassam a superfície textual, pois “um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares”.

¹ Este autor conceitua as habilidades da seguinte maneira: *Metalinguísticas* - análise voltada para a descrição, categorização e sistematização dos elementos linguísticos. *Epilinguísticas* - atividades que remetem à reflexão voltada para o uso da língua em situações de produção e interpretação.

Além disso, há várias pesquisas sobre o ensino de leitura, as quais se direcionam prioritariamente para observações de sala de aula ou desenvolvimento de atividades (e suas aplicações) aos estudantes, o que pode ser positivo, mas talvez não suficiente para modificar o cenário atual da educação no que diz respeito ao ensino-aprendizado de leitura e formação profissional, uma vez que deixa o docente, de certa forma, fora deste processo de criação e planejamento de estratégias para o trabalho com o ensino de leitura em sala de aula. O que se percebe nestas investigações é que há poucas sugestões de como desenvolver atividades direcionadas a esta temática em sala de aula focadas no professor ou favorecendo sua participação. Dados revelados a partir de uma pesquisa feita no segundo semestre de 2014 sobre o estado da arte referente ao ensino de leitura e realizada através da leitura dos resumos de teses e dissertações disponíveis no site da Capes (palavras-chave digitadas “leitura e compreensão textual em língua portuguesa”) indicam que, de 30 ocorrências encontradas, há análise do discurso de professores, observações de aulas e investigação de livros didáticos. Apenas quatro registros propõem intervir/contribuir diretamente nas atividades docentes.

Entende-se que leitura é um tema muito relevante para se refletir porque está associada à vida do estudante dentro e fora da escola, isto é, implica situações sociais, culturais e ideológicas por parte dos sujeitos que interagem comunicativamente. Apesar disso, é comum ouvir ou ler que há poucos ou até mesmo ausência de projetos no ambiente escolar favoráveis à formação de alunos leitores, uma vez que a preocupação maior está em vencer os conteúdos do ano letivo e que a leitura nem sempre tem sido uma aliada para tal situação. Neste sentido, defende-se a necessidade e importância de promover momentos que mexam com a zona de conforto do professor e provoquem seu senso crítico e reflexivo para a elaboração de atividades didáticas que provoquem interesse do estudante pelos textos e despertem curiosidades sobre os temas presentes nos materiais lidos.

Com base nestas justificativas, espera-se, nesta dissertação, conseguir intervir junto a este(s) problema(s) através da criação de uma unidade de aprendizagem contendo diversas atividades direcionadas ao ensino-aprendizado de leitura e compreensão textual, favorecendo com isso reflexão e aperfeiçoamento didático por parte dos docentes de LP que tiverem acesso ao material, bem como aprimoramento dos conhecimentos dos aprendizes que praticarem as questões propostas. Apesar de entender que o trabalho com a leitura deve estar associado à produção textual, nesta pesquisa, o foco é a leitura.

Na intenção de contemplar tais aspectos, a pesquisa realizada divide-se em cinco momentos diferentes. Primeiro, busca investigar o processo pedagógico que envolve o discurso e as práticas de uma professora de LP, especificamente, como ela trabalha o ensino-

aprendizagem de leitura na disciplina de LP, no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Bagé/RS. Em um segundo momento, a proposta é conhecer, através de um questionário, a formação e as concepções de língua, linguagem e texto, desta professora. Em terceiro lugar, tenciona-se averiguar a concretização (ou não) das suas acepções em relação ao que foi observado nas aulas. Em penúltimo passo, o trabalho está voltado a elaborar um projeto propondo, aos docentes de LP e aos estudantes de 6º e 7º anos, uma unidade de aprendizagem que favoreça a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a observação sobre o desenvolvimento de estratégias e elaboração de atividades de compreensão leitora, bem como sua implementação. Para finalizar, o foco é aplicar as atividades elaboradas para uma turma de 7º ano de uma escola municipal da cidade de Bagé/RS².

Norteiam esta dissertação as seguintes questões:

- São trabalhados gêneros textuais variados em sala de aula conforme os documentos oficiais preconizam?
- O professor tem uma concepção de língua definida para sua atuação pedagógica? Será que a coloca em prática em sua didática?
- Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código?
- O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto?
- De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação?
- Como propor atividades de compreensão leitora considerando a Neurociência?

O objetivo geral que se espera alcançar no decorrer deste trabalho é, a partir de um diagnóstico feito sobre algumas observações de aulas de LP da escola básica e aplicação de um questionário³ à professora observada, propor atividades que proporcionem discussões sobre como mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social, o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralingüísticos, e o aluno como protagonista do seu aprendizado.

Como objetivos específicos destacam-se:

² A turma para a qual foi aplicada a unidade de aprendizagem é o 7º ano, por serem os mesmos alunos que pertenciam ao 6º ano quando as aulas foram observadas. Embora tenha sido feita a escolha por esse público, o material elaborado poderá ser também aplicado aos 6º anos.

³ As observações das aulas e a análise do questionário aplicado são instrumentos necessários que serviram para diagnosticar como está sendo o ensino de leitura na sala de aula, mesmo que esta investigação tenha sido realizada em um único local.

- Contribuir para tornar efetivo um ensino de língua materna mais contextualizado, expressivo e relevante para o estudante;
- Observar se há articulação entre o discurso do professor e a sua prática;
- Colaborar com os docentes de LP da escola básica ofertando uma unidade de aprendizagem que possibilite a reflexão e a elaboração de material didático para um trabalho significativo com leitura em sala de aula;
- Auxiliar o docente a uma reflexão que o faça perceber a necessidade de se ensinar estratégias de leitura que considerem as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler;
- Levar o docente, através da análise da unidade de aprendizagem proposta, a conceber o aluno como leitor protagonista, que consegue perceber as inferências globais e (re)organizar as informações do texto através de reflexões;
- Possibilitar reflexões e encaminhamentos didáticos capazes de promover a articulação entre teoria e prática nos movimentos de ensino-aprendizagem, em aulas de LP;
- Colaborar com os estudantes para um trabalho de compreensão textual que priorize a atitude responsiva de cada estudante e considere o estímulo da neuroplasticidade e o aperfeiçoamento das múltiplas inteligências.

Para o embasamento teórico, buscam-se subsídios em pressupostos da abordagem sócio-histórica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010a e 2010b; GERALDI, 2010, 2009, 2007). Também complementa esta reflexão teórica, a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e Referenciais Curriculares - Lições do Rio Grande (RCLRG, 2009). Outros autores pesquisados para este referencial são: Faraco (2009); Rodrigues (2009); Rojo (2009, 2005). Contribuí também para a pesquisa desenvolvida a Neurociência (COZENZA & GUERRA, 2011; DOIDGE, 2013; RELVAS, 2011). Na metodologia, o enfoque é qualitativo e os procedimentos envolvem: diagnóstico (a partir de observação de aula, aplicação de questionário e análise dessas duas práticas) e proposta de uma unidade de aprendizagem, como intervenção/colaboração pedagógica e contribuição para os estudantes aprimorarem-se no que diz respeito à interação e compreensão textual.

Esta dissertação é composta, inicialmente, por um capítulo de fundamentação teórica, que se divide em subcapítulos, os quais mencionam o tema leitura e compreensão, segundo o viés da perspectiva bakhtiniana, apresentam algumas contribuições da Neurociência e descrevem os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e Referenciais Curriculares (RCLRG, 2009) – no que diz respeito ao ensino de leitura em LP. As teorias utilizadas – perspectiva bakhtiniana e Neurociência –, embora tratem de assuntos

distintos, foram escolhidas com intuito de utilizá-las para propósitos diferentes. Esta servirá de amparo para ampliar as técnicas que se relacionam ao planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula, enquanto aquela subsidiará os conceitos de sujeito, discurso, entre outros.

Na sequência à teoria, é apresentada a metodologia de pesquisa, que se organiza pela abordagem metodológica e pelos critérios de desenvolvimento dos cinco momentos propostos para este trabalho: observação de aulas, aplicação do questionário, diagnóstico com a análise comparativa entre essas duas investigações, a proposta das atividades presentes na unidade didática, que contempla o produto exigido pelo Mestrado Profissional, e sua aplicação. No penúltimo capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados e, por fim, algumas considerações finais feitas em relação à pesquisa realizada, em especial, ao diagnóstico e à implementação da unidade de aprendizagem e sua contribuição para ampliar e aperfeiçoar os recursos didáticos pedagógicos e aprimorar a aprendizagem dos estudantes.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Este capítulo discute sobre leitura e compreensão em LP e divide-se em três seções: uma em que são discutidos os conceitos de leitura e compreensão de acordo com os preceitos de Bakhtin e seu Círculo e de alguns aspectos referentes à Neurociência e sua cooperação para a educação; a outra contempla uma discussão sobre os documentos oficiais no que tange ao ensino de leitura em LP, com uma subseção sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e outra sobre os Referenciais Curriculares - Lições do Rio Grande. Por fim, é feito um breve comentário sobre as contribuições que esta fundamentação tem proporcionado a este trabalho.

2.1 LEITURA E COMPREENSÃO

Leitura e compreensão é um tema já pesquisado há bastante tempo, mas continua sendo relevante e necessário de ser discutido na atualidade, porque as práticas escolares ainda demonstram estar ancoradas às questões mais tradicionais, embora existam várias teorias que têm estudado e contribuído para o ensino-aprendizado de LP. Além disso, na região onde foi realizada a pesquisa (cidade de Bagé/RS), o tema ainda é pouco estudado, sobretudo em nível de pós-graduação. Apesar da existência de diferentes autores preocupados em refletir sobre a língua, o embasamento para este trabalho está, basicamente, amparado em concepções defendidas por Bakhtin e seu Círculo (subseção 2.1.1), teoria utilizada de uma forma mais conceitual, e na cooperação da Neurociência (subseção 2.1.2) no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem aprimorar o ensino-aprendizagem de leitura, teoria utilizada de uma maneira mais instrumental.

2.1.1 Perspectiva bakhtiniana

Para os apontamentos a seguir, o embasamento está, prioritariamente, em Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2010a e 2010b). Foram consultados também neste estudo os autores Geraldi (2010, 2009, 2006), Faraco (2009), Rojo (2009, 2005), Rodrigues (2005), entre

outros. O debate sobre leitura e compreensão envolve concepções sobre língua, discurso, enunciado, sujeito, gênero, leitura e compreensão, o que será discutido nesta subseção. Optou-se por comentar todos esses termos em um texto único, isto é, sem separá-los por subseções por serem noções que estão fortemente ligadas umas às outras.

A teoria bakhtiniana considera a língua como interação social, mediadora das relações humanas. Defende ainda que a língua é heterogênea e é entendida como uma atividade social, cultural e histórica. Quanto aos gêneros do discurso, o conceito é de que são enunciados da língua e suas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes. O texto é considerado como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico. Esse conteúdo ideológico é o processo de interação social e está presente nos atos de compreensão e de interpretação. As palavras carregam sentido e apreciação valorativa. Leitura refere-se a um processo de interlocução, pois se efetiva através do diálogo entre sujeitos históricos (locutor/autor e interlocutor/leitor), e a compreensão é subjetiva, uma vez que cada leitor traz sua vivência de leitura. O indivíduo sofre influências do contexto que vivencia, por isso, o sujeito é circunstancial, pois não está pronto, acabado, mas em constante crescimento e se constitui na inter-relação com o outro e o meio social. Essa relação que ocorre com o mundo é regida por valores, sendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito não está pronto e se constitui com o outro, ele é singular, pois cada um tem seus valores e ideologias peculiares, apesar dessas serem influenciadas por outras.

A partir desses breves comentários, é possível perceber que aspectos ideológicos, sociais e culturais influenciam na comunicação verbal, uma vez que o enunciado de um falante é permeado (precedido e sucedido) por outros dizeres. A língua deve ser ensinada e aprendida ultrapassando a artificialidade que se instaura na sala de aula no que diz respeito ao uso da linguagem, em que a escola ensina e o aluno aprende. Na escola, conforme menciona Geraldi (2006), espera-se que professores e alunos assumam papéis de locutor/interlocutor, mas isso não costuma acontecer na prática, isto é, efetivamente em sala de aula. O aluno e o professor devem ser locutor e interlocutor efetivamente, ser um “eu”, mas também saber se colocar no lugar do outro e se tornar um “tu”, pois do contrário “essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (GERALDI, 2006, p. 89).

Seguindo essas concepções, pode-se dizer que o leitor, através da interação com o texto (de uma atitude responsiva), replica, (re)constrói, (re)significa, uma vez que ler não é apenas decifrar, mas compreender e atribuir significados, relacionar um texto com outro, e saber posicionar-se, criticamente (e autonomamente), diante do que lê, o que envolve uma

atitude responsiva ativa do leitor. Para Bakhtin (2010a, p. 296), essa atitude é subjetiva e é determinada pela “relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado”. Entende-se que esse elemento objetual refere-se ao conteúdo/intenção/postura do outro que transparece no diálogo, no momento da interação, durante a alternância dos sujeitos do discurso, independentemente de ser uma interlocução face a face ou mediada por um texto escrito, por exemplo. O posicionamento de réplica contribui para avaliar o enunciado do outro, concordando ou discordando de tal ponto de vista.

Como o objetivo aqui é de tratar a leitura, pensa-se que, para que ocorra a compreensão de um texto, é preciso que haja um diálogo entre o autor e o leitor subsidiado pelo texto. Nessa relação, ocorre a ação/resposta aos enunciados lidos. Como defende Fernandes (2011, p. 52), “um texto só tem sua existência plena em função da relação social, dialógica e discursiva, que o leitor estabelece com ele. Ele tem sua existência confirmada a partir da compreensão ativa discursiva, ou seja, de uma atitude responsivo-ativa do leitor”. A autora comenta, inclusive, que as atividades de leitura presentes em LDs costumam, em sua maioria, apresentar a palavra autoritária dos autores, deixando explicitar/reproduzir o discurso do outro, ao invés de favorecer uma atitude responsiva ativa do leitor, possibilitando uma réplica às palavras do outro. Diz ainda que, durante um ato de leitura ou compreensão, deverá haver uma atitude de resposta, ação que remete à natureza dialógica da linguagem.

É possível inferir ainda que em cada texto poderá haver diferentes leituras, dependendo da maturidade, capacidade de compreensão do leitor, mas nunca infinitas (GERALDI, 2006), pois, normalmente, há um limite de possibilidades de significados para serem entendidos em cada texto. Além disso, a infinitude de leituras poderá gerar compreensão e significados diferentes da temática exposta no texto ou até mesmo favorecer um rompimento da leitura, ocasionando uma resposta completamente inadequada. Para expressar ou compreender os gêneros que são enunciados da língua, há atitudes responsivas (reação e resposta), o que significa que existe o falante com sua visão de mundo, seus juízos de valor e emoção, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos da língua), por outro (BAKHTIN, 2010a). Há também, neste processo, o interlocutor.

Conforme menciona este pesquisador, o conteúdo ideológico é o processo de interação social, o que ocorre através da palavra. Envolve tema, construção composicional e estilo (linguagem) - elemento expressivo que é a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2010a, p. 288-290).

A palavra pode ser permeada pela oralidade ou escrita, é um instrumento da consciência (considerado como signo interior), utilizada na relação social e considerada o objeto das ideologias. Para Bakhtin (2010b, p. 38), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. Considerando a palavra como meio de interlocução e que a leitura é uma das formas de interação entre sujeitos, recorre-se a Geraldi (2010, p. 32), que menciona que há a leitura de mundo e a da palavra. Para esse estudioso, essas duas leituras (de mundo e de palavra) “são concomitantes na constituição dos sujeitos”. Diz ainda que para entender (ler) o mundo, usam-se as palavras e, ao ler essas palavras, é possível reencontrar leituras do mundo. Para esse estudioso, “em cada palavra, há história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro de articulam” (GERALDI, 2010, p. 32).

Considerando a leitura como um processo realizado através da interação leitor/autor, pode-se concluir, a partir das palavras de Geraldi, que sua compreensão ultrapassa o texto, pois representa/envolve diferentes vozes e ideologias. Para esse pesquisador, a compreensão “é produto de uma composição que vai além do que é dito explicitamente e requer consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla como lugares sociais, ideologias, história cultural, etc” (GERALDI, 2010, p. 71).

Entendendo que ler é interagir, posicionar-se face à leitura realizada, aprender ou ensinar a ler é “ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações” (GERALDI, 2009, p. 66). Isso ocorre não através do texto em si, apenas do código, mas, conforme defende Bakhtin (2010a), a partir dos discursos, dos enunciados veiculados no texto, isto é, da influência do destinatário e de sua atitude responsiva, que são mediadas pelo contexto social em que os interactantes estão inseridos.

Para Rodrigues (2005), enunciado e situação social são vinculados, pois o primeiro é a conclusão de uma totalidade discursiva permeada pela dimensão extraverbal (social), envolvendo posicionamentos axiológicos (atitude valorativa dos participantes). Neste sentido, o texto, por manter relação dialógica com outros textos e apresentar função ideológica do autor e destinatário, pode ser visto como um enunciado. O enunciado só será compreendido se considerar a situação social que o precede ou procede. Esse autor, embasado em Bakhtin, diz que os gêneros são um tipo de interação verbal e a relação entre eles e o enunciado decorre de sua historicidade. Considera ainda um horizonte espacial (esfera social), temporal (momento

histórico), temático (tema) e axiológico (finalidade ideológica e discursiva), isto é, “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2010, p. 165).

Ainda em relação aos gêneros, Bakhtin (2010a) aponta que há os primários e os secundários. Os primeiros são considerados simples e se constituem no âmbito da ideologia do cotidiano (por exemplo, uma conversa informal, um bilhete, entre outros). Esses ocorrem mais imediatamente, porém, nem sempre são orais. Os secundários, entendidos como os mais complexos, mais elaborados, se constituem nas ideologias formalizadas e especializadas (por exemplo, uma apresentação de seminário, uma palestra, um texto científico, etc). Esses são usados em atividades científicas, políticas, religiosas, etc, e podem não ser representados apenas por escrito, embora essa seja a predominância. Essas duas modalidades podem influenciar uma a outra, por terem natureza semelhante. Para esse estudioso, essas duas realidades são interdependentes, pois, às vezes, é possível/preciso passar de um para outro ou um pelo outro, principalmente do complexo para o simples, o que as diferencia são os enunciados.

Esses gêneros, embora com características peculiares, influenciam uns aos outros, pois há uma plasticidade dos mesmos, um hibridismo, por serem dinâmicos e influenciados pela situação social de interação, podendo se modificar dependendo da intenção dos interactantes. A ideia de plasticidade também remete ao cérebro que poderá se moldar/modificar de acordo com as experiências, situações sociais e psicológicas, vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de interação.

Os gêneros tendem a se adaptarem ou se transformarem, podendo se renovar “a cada situação social de interação, pois cada enunciado individual contribui para a existência e continuidade dos gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 166). Alguns gêneros, como os artigos, por exemplo, tendem a apresentar duas situações: a argumentação do autor/articulista ao expor seu posicionamento a respeito de um determinado assunto e a espera da possível reação- resposta de seu interlocutor. Ambos os envolvidos na relação dialógica enunciam-se de diferentes lugares e posições utilizando enunciados já ditos e (re)formulando-os de acordo com sua visão de mundo.

Sendo assim, depreende-se que a relação interpessoal é influenciada pelo social, isto é, em toda a relação humana há alternância dos sujeitos e suas intenções. Para que haja uma comunicação, haverá uma ação e uma reação, ou seja, espera-se uma resposta, e a

interlocução ocorre por meio dos gêneros. Portanto, para que exista uma compreensão responsiva ativa, o enunciado precisa estar acabado, isto é, com significação.

Para Rojo (2005), quando o embasamento sobre a linguagem está em Bakhtin e seu Círculo, o trabalho de leitura e compreensão, que busca a formação do leitor, volta-se a “despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos” (ROJO, 2005, p. 207).

Faraco (2009), estudioso de Bakhtin, ao refletir sobre o ser humano considera-o como único, singular. Para o autor, há dois universos de valor – “eu” e o “outro”. Os atos desses sujeitos são orientados e constituídos por contraposições axiológicas no plano da alteridade. A entonação, considerada a tomada de posição axiológica, é o que permeia os enunciados que, como um ato singular e irrepetível, mediam as atitudes valorativas. É preciso posicionar-se avaliativamente, respeitando e demonstrando valores. Isso deve acontecer porque o enunciado é criado a partir de um contexto cultural e também considerado como “uma réplica ao já dito e ao não dito” (FARACO, 2009, p. 42). Na compreensão, replicar ativamente implica em não apenas reconhecer, mas se posicionar diante do texto. Nesta linha de pensamento, há uma relação dialógica com o texto, por este ser o objeto, a expressão de alguém. Neste diálogo, há o envolvimento de pelo menos dois sujeitos, o analisador (leitor/interlocutor) e o analisado (autor/locutor), em que cada um pertence a um lugar social e tem uma visão de mundo e valores diferentes.

Quanto à compreensão, esta remete à significação que é criada do efeito de sentidos, da interação, das orientações axiológicas e da pluralidade de sujeitos e ideologias. De acordo com Faraco (2009), tal ideologia tem a ver com o espírito humano, a consciência social. O ideológico é equivalente a axiológico, é um signo porque tem significado. Se o ideológico é um signo, tem caráter social e histórico, isto é, tem dimensão valorativa e expressa posicionamento social valorativo.

Este pesquisador aponta ainda que os signos refletem e refratam o mundo, uma vez que constroem diferentes visões/interpretações do mundo, sendo essas interpretações os sentidos dados ao mundo (refração). Para significar deve-se refratar, pois não há significação sem refração. Esse significado tende a ser diferente porque depende do contexto social em que as vozes estão inseridas. Faz também parte deste processo o domínio cultural que é o mesmo da esfera da criação ideológica. Assim sendo, uma posição axiológica, ou ponto de vista criativo, só se torna efetivo na correlação com outros pontos de vistas, ideologias, o que contribui para que todo o diálogo se modifique e se renove com o tempo. O fato de o enunciado ser histórico significa que não se restringe apenas a processos fisiológicos e/ou

psicológicos de cada indivíduo. Segundo Faraco (2009, p. 54-56), “a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semânticos–axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores”. Neste contexto, encontram-se as várias vozes (ou línguas sociais), o que, conforme menciona Faraco, Bakhtin entende serem “como complexos semiótico–axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p. 56).

Nas palavras de Faraco, Bakhtin olha para a linguagem “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (Faraco, 2009, p. 56). As estratificações são as variações geográficas, sociais e temporais, bem como as vozes sociais também conhecidas como plurilinguismo. Para o autor, plurilinguismo é diferente de polifonia, pois diz respeito a uma dinamicidade semiótica, ao encontro social entre as vozes, isto é, há uma dialogização das vozes que podem propor, contrapor, polemizar, concordar, refutar, criticar, ironizar, aderir, recusar, e sua fronteira é o social.

Além dessa visão, o estudioso aponta que todo dizer é uma discussão cultural, uma vez que se constitui do “já dito” (dizer alheio) que se refere a um enunciado réplica. Da mesma forma, espera uma resposta, é dialogizado, heterogêneo e se articula de diferentes vozes. As relações dialógicas são as relações de sentidos estabelecidos entre enunciados. Como defende o autor, essas relações entre palavras, entre elementos de um texto ou entre textos, não existem se for considerado apenas o viés linguístico. É preciso que sejam enunciados, façam parte da esfera do discurso, isto é, exteriorizem a posição dos sujeitos sociais, colidindo as diferentes vozes. Essas relações dialógicas remetem ao espaço de tensão entre as vozes sociais, os enunciados, podendo convergir ou divergir umas das outras, mostrando poder entre as vozes que se manifestam a partir de condições sociais específicas. Essas manifestações verbais constituem atitude responsiva e discursiva.

Isso ocorre porque toda vez que alguém enuncia está tomando uma posição avaliativa e, da mesma forma, esperando uma resposta. Seguir este pensamento nas práticas educacionais incentiva o planejamento de atividades de compreensão leitora que favoreçam aos estudantes a se posicionarem criticamente, seja concordando ou discordando de outros discursos. É pensar que toda ação tem reação e vice-versa, quando alguém se pronuncia/argumenta, espera uma postura, com aceite ou um contra-argumento.

Para Faraco (2009) e Bakhtin (2010a), a compreensão deve ser responsiva e não um processo passivo de decodificação. A compreensão é ativa, uma vez que há uma troca de posições axiológicas, é o enunciado do “eu” com o “outro” e vice-versa, é fazer pergunta e

dar respostas. Este “outro” é tão importante porque o “eu” só se constituirá na relação/comunicação com o “outro”.

Cada sujeito tem seu ponto de vista, crenças e valores, os quais se co-relacionam através de um diálogo tecido pela comunicação verbal. Entre esses sujeitos há diálogo mediado, normalmente, pela linguagem. Essa interação ocorre porque há várias vozes e consciências. Essas vozes remetem ao termo polifonia, que significa um universo repleto de vozes com diferentes opiniões, mas com igual poder/valor. Dito de outra forma, polifonia representa para o filósofo Bakhtin várias vozes com sentidos equivalentes. Sendo assim, depreende-se que nenhum ser humano é reduzido ao materialismo, pois há o espiritual também. A partir do pensamento de Bakhtin e Faraco, é possível compreender que não deveria haver desigualdades sociais, hierárquicas, mas equiparar as vozes, independente de seu status, do local de onde se pronunciam.

A língua nem o discurso são únicos. Pode-se dizer, então, que plurilinguismo equivale a várias línguas e várias culturas. De acordo com Faraco (2009), como a interação socioideológica é contínua e o sujeito é constituído pela linguagem social heterogênea, seu mundo interior também é repleto de vozes, as quais podem ser de autoridade (interpela o sujeito, é resistente e impermeável) ou persuasiva (tenta convencer, mas aceita mudança).

A partir disso, o autor diz que a consciência do ser humano pode ser única, singular, mas seus enunciados, suas relações sociais emergem de outros discursos. O sujeito se singulariza quando, a partir de vários pontos de vistas, elege o seu e se pronuncia assumindo um lugar e uma visão.

Esse pesquisador distingue dois tipos de linguagem – a verbal em si e a verbal situada. A primeira refere-se à gramática como sistema, e a segunda remete à língua viva, ao enunciado concreto “situado num contexto cultural axiológico e semântico” (FARACO, 2009, p. 103). Envolve práticas sociais, significação e relações dialógicas. O autor aponta ainda que o discurso é a língua viva e que há uma correlação entre o verbal (relação entre elementos linguísticos) e o enunciado (relação entre pessoas). Nas palavras de Faraco, Bakhtin também diferencia sentença de enunciado, informando que este é biológico e social enquanto aquela é de caráter estrutural. Quando distingue o verbal do não verbal informa que este remete ao presumido e aquele ao dito, à estrutura. Para Bakhtin (2010a), enunciado é a atitude responsiva do falante, é a reação e resposta de cada sujeito contribuindo para o significado da interlocução, enquanto que sentença pertence à oração e diz respeito à gramática.

No que diz respeito aos enunciados, o autor informa que esses, em cada condição específica que exige cada esfera de atividade em que os participantes estão envolvidos, têm

conteúdo temático, organização composicional e estilo (linguagem). Essas terminologias direcionam o foco para os gêneros do discurso que são tipos de dizer (discurso).

Conforme defendem alguns autores, existe uma distinção entre o significado de gênero de texto e de discurso, bem como de gêneros discursivos e gêneros textuais. Para Rojo (2005), gêneros textuais parecem estar mais focados no texto, na materialidade linguística, enquanto que os gêneros discursivos consideram a significação, o tema, o contexto, as condições de produção e até mesmo de circulação.

Rojo, embasada em outros autores, menciona que todo o texto pertence a um gênero. São algumas características peculiares presentes em vários textos, que por representarem um modelo similar, permitem reconhecer determinados textos como sendo um ou outro gênero. O gênero é uma forma de discurso e de comunicação verbal e socioideológica, isto é, é uma forma viva de enunciado que considera ideologia e valoração.

Rojo (2009) lamenta que os pesquisadores, ao considerarem os conceitos de Bakhtin, apenas seguem e citam o que lêem sem de fato fazerem um diálogo. Para esta autora, a leitura desse teórico não deve ser monofônica, mas polifônica, de maneira a considerar o conceito de gênero como um objeto discursivo e não como forma.

Na Linguística Aplicada (LA), algumas linhas teóricas e/ou autores utilizam conceitos diferentes para gêneros – do discurso ou textual –, outros consideram as terminologias como sinônimos. A partir da leitura de Rojo (2005), a escolha, neste trabalho, será por gênero do discurso (ou discursivo), o qual se entende ser o mais apropriado e abrangente para embasar o estudo realizado nesta pesquisa. Os termos “do discurso” ou “discursivo” serão utilizados como sinônimos. De acordo com esta pesquisadora, aqueles que adotam a perspectiva dos “gêneros do discurso” partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sociocomunicativos e de algumas formas típicas de estrutura e de estilo, bem como da temática, isto é, ficam atentos aos contextos de produção e de circulação de cada gênero (ROJO, 2005, p. 199).

Os gêneros discursivos de Bakhtin, conforme já mencionado, consideram três dimensões que são determinadas pela situação de produção, veículo de circulação e a apreciação valorativa do leitor/locutor sobre o autor/interlocutor. São as três: tema; forma composicional – estrutura; estilo – marcas linguísticas. Todos os aspectos que envolvem as práticas de linguagens, e a conceituação sobre gêneros discursivos, são permeados por questões sociais, uma vez que cada sujeito participante da comunicação/interação pertence a um lugar social e é constituído, historicamente, por ideologias advindas deste lugar.

Para Bakhtin (2010a), gênero não é forma da língua, mas do enunciado e essas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações sociais de reciprocidades entre os participantes da comunicação. De acordo com o autor, o enunciado é a intenção do sujeito, a atitude responsiva do falante, e todo o discurso é moldado por determinadas formas de gêneros.

Segundo Faraco (2009, p. 127-129), quando Bakhtin diz que os tipos/discursos “são relativamente estáveis” está considerando a historicidade dos gêneros, o que significa que eles se transformam, possuem maleabilidade e plasticidade. Para esse estudioso, “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p. 128).

Conceitua gêneros discursivos dizendo que “são modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade” (FARACO, 2009, p. 131). Os gêneros representam um modo social de fazer e de dizer. Nem todas as pessoas dominam todas as esferas da comunicação verbal, podendo, dependendo da situação, sentirem-se desconfortáveis, pouco à vontade. Esse fato pode decorrer, não por falta de domínio linguístico (gramatical e vocabular), mas por falta de conhecimento do repertório do gênero utilizado neste contexto desconhecido.

A partir dessa reflexão, pensa-se que o trabalho com gêneros diversos, em sala de aula, tende a possibilitar ao educando ampliar seu repertório e conhecimento sobre discursos usados em diferentes esferas da comunicação social e cultural. Para isso, julga-se importante que o professor escolha propor atividades e discussões sobre os dois tipos de gêneros (primário e secundário) destacados por Bakhtin (2010a), Faraco (2009) e Rodrigues (2005).

Depreende-se desses comentários que, conforme defende Faraco (2009, p. 136), “sem uma orientação social de caráter apreciativo (axiológico) não há atitude mental” (FARACO, 2009, p. 136). Por exemplo, o estilo de um gênero advém de uma apreciação social, “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posições axiológicas frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 137).

Levando em consideração os conceitos discutidos até aqui, na defesa da linguagem como um fenômeno social da interação verbal, nos aspectos educacionais (referentes ao ensino-aprendizado de LP, em especial a leitura e compreensão textual), abre-se um leque de possibilidades para serem abordadas em sala de aula, tais como: subjetividade, identidade, autoria, relação eu-tu e, principalmente, responsividade, valoração, na busca da aquisição de conhecimentos para aprender a se posicionar criticamente, reagindo e respondendo aos

enunciados acessados, sabendo replicar e ser receptivo a réplicas. Entende-se que, quando o sujeito preocupa-se com a reação e compreensão do outro, e com sua interpretação às palavras alheias, isto remete não só ao social, conforme Bakhtin (2010a e 2010b), mas à mente, ao psicológico, a um estado de espírito, visto que as ideologias e valores defendidos pelo “eu” (e/ou expostos pelo “tu”), por exemplo, embora sendo influenciados socialmente pelo outro, associa-se também ao cognitivo, ao intelecto, enfim, às proposições da Neurociência. Apesar desse entendimento não surgir das leituras de Bakhtin, ampara-se essa reflexão em Faraco (2009), que diz que o papel do psiquismo tem autonomia no dizer de cada sujeito. Para o pesquisador, é preciso ficar atento, não se deve perder

as lições de certa tradição europeia de estudos discursivos de que a interpelação dos interactantes não se faz só pelo local ou pelas práticas sociais, mas também pelas estruturas do inconsciente e pelos pré-construídos histórico-axiológicos que condicionam o que pode ou não ser dito, o que deve ou não ser dito e fazem nosso dizer significar pela memória discursiva que nele ressoa (FARACO, 2009, p. 150).

Apesar deste posicionamento, o autor menciona que este assunto é complexo e o estudo sobre esse fato é um desafio e, portanto, não discursa sobre isso.

Segundo Faraco (2009, p. 111), amparado em Humboldt, a língua não é um produto, mas um processo e envolve linguagem e pensamento. A linguagem colabora para exteriorizar o pensamento viabilizando “a elaboração conceitual e os atos criativos da mente”. É a junção do intelecto e do processo histórico que resultam no espírito do povo, nas ideologias, valores, etc.

Diante desses comentários e entendendo que o social pode influenciar no comportamento humano, contribuem também para essa fundamentação alguns conceitos da Neurociência, os quais serão percorridos na subseção seguinte. Sabe-se que as duas teorias escolhidas para este referencial são diferentes: uma defende o social e a outra a cognição. Apesar disso, acredita-se que, embora não dialogando, podem ser pertinentes para pensar na educação, no ensino, uma vez que uma serve para conceituar as terminologias, bem como fundamentar as noções de língua e leitura em que serão ancoradas as atividades a serem propostas, e a outra contribui para a criação de técnicas para propostas de atividades de leitura e compreensão.

2.1.2 Contribuições da Neurociência

Busca-se também, para embasamento, algumas contribuições da Neurociência, a qual pode ser uma boa aliada no momento da elaboração das atividades previstas para serem desenvolvidas na unidade de aprendizagem, por considerar não apenas o cognitivo, mas os aspectos que influenciam o psicológico que, em alguns casos, advêm da convivência com outros sujeitos, isto é, do ambiente e/ou meio social em que se está inserido. Esta teoria também subsidia as estratégias de planejamento de atividades de leitura e compreensão em sala de aula.

A educação parece ainda estar carente de propostas pedagógicas que levem em consideração todos os aspectos que podem estar por trás da aprendizagem significativa dos estudantes. Conforme menciona Relvas (2011, p. 123), “aceita-se a ideia de que temos duas memórias: uma emocional que se emociona, sente, comove... E outra racional que compreende, avalia, julga, analisa, pondera, reflete...”. Neste sentido, acreditando que há uma demanda por novos saberes e novas habilidades na busca do aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de leitura, entende-se que a Neurociência, por considerar os dois hemisférios do cérebro - responsáveis pelo racional e o emocional (COZENZA & GUERRA, 2011), e defender que existem inteligências múltiplas (GARDNER, 1995; RELVAS, 2011), as quais podem/devem ser levadas em consideração para o sucesso do aprendizado, visto que o ser humano dispõe de todas elas, precisando apenas de treinamento para aperfeiçoá-las, contribui positivamente para a reflexão sobre o tema leitura.

A proposta das múltiplas inteligências foi criada na década de 80 pelo psicólogo e estudioso Howard Gardner e seus colaboradores. Desde então, tem sido desenvolvida e estudada, o que tem contribuindo significativamente no ensino-aprendizagem de diferentes áreas. Há vários autores que estudam essa teoria, entretanto, por não haver um consenso sobre tal proposta literária, as explicações conceituais para as sete primeiras inteligências (conforme seguem) foram buscadas em Gardner (1995), acrescentando mais duas (pictórica e naturalista) com embasamento em Relvas (2011).

Para Gardner (1995) e Relvas (2011), as inteligências múltiplas são conceituadas da seguinte maneira:

- Inteligência Linguística – diz respeito à utilização da linguagem como habilidade de convencer, agradar, estimular ou transmitir informações.
- Lógica-matemática – inteligência direcionada às habilidades analíticas. Responsável pelo raciocínio dedutivo, que ocorre através de cálculos e percepção de espaços geométricos.

- Corporal-cinestésica – remete ao autocontrole do corpo na busca por resolução de problemas, criação de produtos e manipulação de objetos.
- Espacial – refere-se à capacidade de construir uma situação espacial, através da mente, e fazer uso de tal modelo.
- Musical – habilidade para compreender e distinguir sons e ritmos, bem como (re)produzir uma música, por exemplo.
- Interpessoal – é ser capaz de se colocar no lugar do outro, cooperando e respeitando os sentimentos e comportamentos alheios. É a habilidade que o ser humano desenvolve para compreender outras pessoas.
- Intrapessoal – é a capacidade de manter o equilíbrio interior, em busca do autoconhecimento. É conhecer sua personalidade e saber lidar com os próprios sentimentos, expressá-los de maneira coerente, fazendo uso desses para solucionar problemas.
- Pictórica – faz menção a desenhos e objetos reproduzidos física ou mentalmente.
- Naturalista – remete à sensibilização pelo mundo natural.

O conhecimento das inteligências múltiplas, pelos docentes, auxilia “para compreender a multiplicidade e a singularidade de seus educandos” (RELVAS, 2011, p. 119), o que significa considerar o estudante como protagonista, participante ativo no/do seu aprendizado. Neste contexto e de acordo com a autora, o professor será o mediador, possibilitando e favorecendo o aprendizado, além de auxiliar o estudante a aprender a lidar e controlar suas emoções, o que pode ocorrer a partir de determinadas atividades como, por exemplo, apresentação oral de trabalho, momento em que muitos alunos sentem-se tímidos e/ou intimidados pelo contexto social em que estão.

Para Gardner (1995), é importante que sejam trabalhadas, estimuladas e aperfeiçoadas, as múltiplas inteligências, porque uma pessoa pode, por exemplo, ter um nível mais elevado de uma inteligência em relação à outra. Além disso, este autor defende que determinadas situações ou ações requerem a combinação de várias inteligências. Pelo motivo de que o ser humano precisa utilizar/acionar mais de uma inteligência em certos casos e que existe diversidade da capacidade humana, as múltiplas inteligências precisam ser aperfeiçoadas em cada sujeito. Para isso, a educação, a maneira como o docente planeja e leciona suas aulas, pode auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento das inteligências.

Para este autor,

o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (GARDNER, 1995, p. 15)

Esta teoria possibilita ainda pensar na plasticidade do cérebro, que significa considerar a modificação do cérebro, o que ocorre durante toda a vida, em especial, no período escolar/acadêmico. Esta moldagem, segundo os autores pesquisados, tende a ser influenciada pelo meio social e experiência de vida de cada indivíduo e pode acontecer a partir da postura do docente que deve ofertar atividades que proporcionem o enfrentamento de desafios pelos estudantes, bem como despertem suas curiosidades, contribuindo para aprenderem a se posicionarem diante de cada situação.

Considerar a neuroplasticidade na educação, por se referir ao cérebro como algo maleável, capaz de se modificar, se (re)modelar, pode favorecer o desenvolvimento e aprendizado significativo de leitura, ficando, então, para o professor a tarefa de incentivar e praticar ações que favoreçam a reorganização e adaptação do cérebro a partir de estímulos praticados em sala de aula (COZENZA & GUERRA, 2011; DOIDGE, 2013; RELVAS, 2011).

Considerando este novo paradigma para o ensino de leitura e somado aos conceitos defendidos na subseção anterior, acredita-se que, para o trabalho com leituras em sala de aula, o professor poderá estimular os aprendizes a perceberem que todo texto deixa lacunas a serem inferidas a partir dele, além de possibilitar incentivo, curiosidade e interesse dos estudantes para a leitura e compreensão. Esta prática remete também à participação do leitor no significado do texto lido, bem como o desenvolvimento e aprimoramento da criticidade e reflexão individual e coletiva dos alunos. É preciso ofertar atividades que mexam com a zona de conforto dos aprendizes e que considerem os discursos (lidos/ouvidos/pronunciados) a partir de (e para) um posicionamento axiológico (de caráter avaliativo).

Como os dois pólos do cérebro, apesar de terem propósitos diferentes, se complementam, é preciso motivar e exercitar os pontos analíticos, reflexão e memória. Somado a isso, está a inteligência, que, segundo Relvas (2011), pode ser compreendida como a capacidade de o ser humano usar o pensamento para resolver situações novas e/ou complexas, isto é, aprender, resolver questões, saber fazer uso de diferentes conceitos, envolvendo linguagem verbal e não-verbal, símbolos, números, etc. De acordo com Gardner (1995, p. 38), inteligência é “um conjunto de faculdades intelectuais”, o qual a espécie humana é capaz de exercitar. Para os autores Cosenza & Guerra (2011, p. 127), “inteligência

pode ser considerada como a habilidade de se adaptar ao ambiente e aprender com a experiência”. Tudo que é praticado e se sabe o motivo de estar praticando tende a ser aprendido. Essas palavras dos autores remetem ao fato de que o ser humano é regido/constituído pelo meio social, isto é, o ambiente influencia no aprendizado, no ensino e no comportamento individual e coletivo. Isso significa que o indivíduo constitui e é constituído nas e pelas relações sociais. Ele responde ao social, isto é, o sujeito posiciona-se criticamente de acordo com a necessidade de interação social e cultural.

Seguindo esta linha, é importante que os profissionais da educação ofereçam recursos que possibilitem mobilizar estratégias que equilibrem emoção e razão, almejando e aperfeiçoando a inteligência. É compromisso da educação favorecer “motivação, estimulação e orientação da aprendizagem” (RELVAS, 2011, p. 125).

Em relação ao ensino da linguagem, entende-se que a predição leitora, considerada uma estratégia de compreensão, pode contribuir para que o aluno direcione sua atenção para conhecimentos prévios, contexto semântico (palavras do mesmo campo), linguístico, imagem, símbolos, estrutura do texto, bem como os significados discursivos (os valores e ideologias por trás de cada discurso/enunciado). Tal atividade, por propiciar desenvolvimento de estímulos e estratégias diferentes, contribui para o aprimoramento da plasticidade cerebral.

Sobre a predição leitora, Pereira (2011) diz que é uma maneira de fazer uma leitura e buscar sua compreensão. Comenta ainda que é a partir de determinados elementos linguísticos (pistas deixadas no texto) que o leitor conseguirá antecipar/prever algumas informações. Esses vestígios são colocados no texto de acordo com a intenção do autor e a percepção e compreensão dos mesmos tende a ocorrer conforme os conhecimentos prévios (já adquiridos) e culturais do leitor sobre o assunto tratado no texto. Para essa autora, as previsões são de cunho cognitivo e exigem atenção e consciência do leitor/ouvinte. As predições exigem que o leitor se monitore, fazendo uma autoavaliação e autocorreção. De acordo com a pesquisadora, para o desenvolvimento da estratégia de predição, é preciso usar o raciocínio que deverá contribuir para inferir os significados. Conforme defende a autora, “para chegar à compreensão, inferências de diferentes níveis de complexidade, com diferentes graus de esforço cognitivo, são condições indispensáveis – das mais simples, próprias da decodificação, às menos simples, próprias do desvendamento dos implícitos” (PEREIRA, 2011, p. 95).

É importante que as atividades oferecidas em sala de aula proporcionem a formação de interesses culturais e estímulo à criatividade e ao desejo de autoaperfeiçoamento do indivíduo, visto que isso facilita a aprendizagem e estimula para a aquisição e aperfeiçoamento dos

conhecimentos intelectuais, emocionais e racionais. As práticas escolares devem estar focadas para capacitar o aprendiz a se tornar um sujeito completo, criador de suas próprias ações. Entende-se que dessa forma o educando vai estar motivado para aprender, reunindo recursos e subsídios para seu aperfeiçoamento enquanto cidadão e estudante. O fato de ser completo não significa acabado e pronto, mas aperfeiçoado, pois o sujeito vai se constituindo e crescendo durante toda sua existência.

De acordo com os autores lidos (COSENZA & GUERRA, 2011; RELVAS, 2011, PEREIRA, 2011), a maneira como uma aula é planejada e implementada pode proporcionar um impacto social positivo ou negativo, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual dos estudantes. É preciso pensar e ensinar a pensar, além de considerar o educando como autor de sua trajetória de aprendizagem estudantil e não como mero e passivo receptor. O aluno precisa refletir e organizar situações diversas, uma vez que tais atitudes, além de provocarem desafios, podem amenizar a ansiedade, fatores fundamentais para usar o raciocínio e aprender a lidar com as emoções. Destaca-se também a importância do docente criar recursos diversos que auxiliem os estudantes a sanarem possíveis dificuldades encontradas, ajudando-os a superá-las.

Para o sucesso no ensino-aprendizagem de leitura, crê-se que seja fundamental a estimulação cognitiva sobre atenção, percepção e memória dos aprendizes, o que os leva a se tornarem cada vez mais críticos, aprendendo e sabendo posicionar-se criticamente diante de um texto, refutando ou aceitando as informações observadas. Essa situação remete aos posicionamentos axiológicos, valoração, discutidos na subseção anterior.

Acredita-se que as duas teorias escolhidas para subsidiar a pesquisa realizada, embora diferentes, tendem a contribuir significativamente para a reflexão sobre o ensino-aprendizado de leitura em sala de aula de LP, porque envolvem o social (aspectos essenciais para constituição do sujeito) e o cognitivo (aprimoramento dos conhecimentos, capacidades e competências), dois fatores que influenciam o desenvolvimento do ser humano, no que tange ao seu comportamento e aprendizado, dentro e fora do ambiente escolar.

Também relevantes para as discussões sobre ensino-aprendizado de leitura em LP, destacam-se os documentos oficiais que serão apresentados na seção a seguir.

2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS – REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Os documentos oficiais considerados neste trabalho são: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (RCLRG). O primeiro, PCN, foi criado em 1998 com a intenção de auxiliar os educadores em geral, no que tange à escolha de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, objetivos almejados e materiais didáticos. É de cunho nacional, deve estar de acordo com a realidade social e ser avaliado periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC). Para o ensino de LP, sugere o uso de textos como unidade de ensino e de sentido.

Elaborado para complementar esse documento e seguindo a ideia de que o trabalho educacional poderá ser embasado a partir de texto e com foco no aprendiz, o segundo documento, RCLRG, foi produzido após dez anos de existência dos PCN, em 2009. É de natureza estadual e defende, segundo informações presentes em sua introdução, um ensino diferenciado em relação aos séculos passados, isto é, pretende focar na aprendizagem do estudante e não no ensino. Para isso, considera o aluno “protagonista”, participante de seu aprendizado. Este material é destinado aos professores com intuito de auxiliá-los na seleção de conteúdos, planejamento e metodologia de ensino.

Sobre o posicionamento desses materiais no que diz respeito ao ensino de leitura, as informações serão expostas nos subitens subsequentes.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Leitura

Este documento destaca que o trabalho docente deve prever a valorização da leitura como fonte de informações, utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem para melhorar a qualidade das relações pessoais dos usuários da língua, e reflexão sobre as possibilidades de uso dessa linguagem. Sugerem um trabalho com gêneros textuais⁴ variados.

Destacam-se, como alguns dos objetivos dos PCN (1998, p. 5) para o Ensino Fundamental II (EFII)⁵, a preocupação em formar alunos que sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política”; “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais”; além de expressar opinião e

⁴ Utilizou-se o termo “textuais” (para Gêneros Textuais) por ser a terminologia presente nos documentos oficiais.

⁵ A escolha pelos objetivos do Ensino Fundamental II aconteceu porque as observações que foram realizadas em sala de aula ocorreram em uma turma deste mesmo nível. Além disso, para este mesmo público foi criada a Unidade de Aprendizagem.

interpretar produções em diferentes contextos comunicativos. Os PCN (1998) defendem que os projetos educacionais devem direcionar suas ações para a democratização social e cultural, oferecendo acesso aos saberes linguísticos demandados para a vida, uma vez que é através da linguagem que as pessoas se comunicam, recebem informações e expressam opiniões.

Para esses materiais, a escola deve favorecer o exercício da cidadania, possibilitando uma reflexão sobre a língua, pois “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN, 1998, p. 19). Tais documentos defendem a língua como um sistema histórico e social, visto que aprendê-la é entender e interpretar o mundo e a si próprio.

Sendo a linguagem o instrumento de interação entre indivíduos, pode-se dizer que ela se realiza numa atividade discursiva, pois o que e como se fala, além do contexto histórico em que isso ocorre, permeiam a interlocução. Sendo assim, entende-se que as escolhas discursivas não são aleatórias, mas escolhidas de acordo com a intenção que se deseja no momento da comunicação, refletindo e refratando as ideologias dos envolvidos na interação verbal.

Os PCN (1998) postulam que as atividades discursivas, consideradas práticas de leituras, escuta e produção de textos escritos ou orais, possibilitam, além de reflexões sobre os aspectos envolvidos, a construção e ampliação das competências discursivas dos estudantes. Para isso, é importante a participação do docente, que deve estar direcionada ao planejamento de atividades reflexivas que auxiliem o aluno a aprender a pensar e se expressar adequadamente de acordo com cada contexto social. É preciso que as atividades escolares sirvam como recursos para se perceber “as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte” (p. 28).

Para esses materiais, cabe ao professor o papel de mediador, auxiliando o aluno a perceber a importância de considerar e respeitar a opinião alheia no momento de interlocução, mesmo concordando ou não com tal posicionamento. O dizer de um reflete o dizer do outro e vice-versa. Para ser ouvido deve-se ouvir. Dessa forma, o professor vai estar ajudando a

organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo - intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições - articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos (PCN, 1998, p. 48).

Informam ainda que a intervenção docente no trabalho com textos deve estar voltada para considerar todos os aspectos relevantes, como: descrição dos elementos regulares e constitutivos dos gêneros trabalhados, as particularidades dos textos, tematização, enfim, forma e conteúdo, estilo, composição, suporte, esfera de circulação, autor, possíveis leitores, etc.

No trabalho com leitura de texto escrito em sala de aula, os PCN (1998, p. 50) consideram como objetivos que o estudante seja capaz ou torne-se capacitado para: ler de maneira autônoma, ser receptivo aos textos mesmo que esses rompam com suas expectativas, refletir e discutir com seus colegas, aceitando ou refutando outras ideologias (encontradas nos textos ou advindas de seus colegas) e se posicionando sobre isso, de maneira crítica e coerente, sempre respeitando o outro. É esperado ainda que os alunos consigam estabelecer relações de um texto lido com outros, em relação às temáticas e aspectos linguísticos, bem como percebam o que está nas entrelinhas, articulando conhecimentos prévios e textuais, levantando hipóteses.

Todos esses objetivos serão alcançados se os estudantes forem orientados e preparados, através de práticas educacionais que fomentem e sustentem tais atitudes. Para isso, o docente precisa estar preparado e motivado, isto é, ser alimentado de conhecimentos advindos de reflexões sobre suas práticas pedagógicas, buscando e recebendo periodicamente subsídios para embasar suas aulas, seja através de cursos/oficinas de curto ou longo prazo, ou através de leituras realizadas por conta própria. É necessário ter condições favoráveis para formar leitores, tanto no que diz respeito a recursos materiais quanto ao uso que se faz deles (PCN, 1998, p. 71) e, para que isso ocorra, é fundamental a experiência, o conhecimento e a boa vontade do docente, agregada às políticas educacionais (governo e escola) regentes, que devem estar direcionadas ao mesmo objetivo: formar leitores competentes.

Ao demonstrar reflexão sobre a língua, este documento em questão menciona que é nas práticas escolares que “pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação” (PCN, 1998, p. 34).

Para avaliar o estudante em relação à leitura, esses documentos almejam que o aprendiz demonstre compreensão dos textos lidos ou ouvidos, conseguindo relatá-los preservando as ideias principais; atribua sentido ao que lê, posicionando-se criticamente sobre o texto; consiga ler autonomamente; compreenda o texto estabelecendo relações entre suas partes e com outros textos; crie e selecione estratégias para a compreensão parcial e total do

texto, articulando conhecimentos prévios com os adquiridos/percebidos no texto, a fim de deduzir as informações implícitas e chegar ao(s) sentido(s) proposto(s)/esperado(s) pelo texto.

Seguindo esse mesmo posicionamento em relação ao ensino-aprendizado de leitura, serão apresentados e discutidos, no subitem a seguir, alguns aspectos defendidos pelos RCLRG (2009).

2.2.2 Referencial Curricular – Lições do Rio Grande – e o Ensino de Leitura

Para os Referenciais Curriculares do RS (2009), a leitura e a escrita devem possibilitar o desenvolvimento de capacidades de compreensão textual de textos que circulem em diferentes esferas sociais. Apontam ainda que o texto é um espaço de interação sócio-historicamente situado e que sua leitura deve levar o estudante a se posicionar criticamente. Para esses materiais, ler é produzir sentido, interagir com o texto e o autor. A prática de leitura deve focar no desenvolvimento de competências que favoreçam a compreensão e a produção de sentido.

Os referenciais (RCLRG, 2009) propõem planejamentos de atividades que envolvam situações de comunicação social e que sejam “voltadas ao uso da língua em interações efetivas, nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender” (p. 9). O alvo defendido por este material é um ensino focado na leitura, escrita e resolução de problemas em LP. Mencionam ainda que para melhorar a qualidade de ensino é preciso de ações, do envolvimento do governo e da sociedade.

As atividades oferecidas na escola devem prever o desenvolvimento de habilidades que sirvam para ajudar o estudante a dominar procedimentos de leitura e escrita, visando “instrumentalizar respostas adequadas em situações diferentes e aprofundar o desenvolvimento da competência para interagir” (RCLRG, p. 12). A capacidade de interação remete à competência discursiva/linguística que o sujeito usa para interlocução.

Este documento informa ainda que, apesar de existir uma exigência educacional de que os conteúdos devam ser trabalhados, a escola deve priorizar o desenvolvimento e competência cognitiva dos estudantes. Para que isso aconteça, sugere que sejam escolhidos conteúdos e didáticas que despertem o interesse dos alunos, isto é, que sejam relevantes para que eles compreendam e aprendam a fazer uso disso.

Estes referenciais mencionam que, para haver a construção de conhecimento, é relevante e necessário que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor e aluno) “tenham atitudes que valorizem a investigação, a busca por soluções, o conhecimento prévio, a reflexão crítica, a abertura para escutar e dialogar com o outro e o comprometimento com o aprender” (RCLRG, 2009, p. 48).

Para se alcançar o sucesso nesse processo, é fundamental dosar coerentemente a abordagem teórica, o planejamento e elaboração das atividades e a avaliação. Para aperfeiçoar a qualidade de ensino, é preciso refletir sobre o que é mais relevante valorizar no momento de avaliar o crescimento (ou não) do estudante. Esses referenciais defendem que “a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar” (RCLRG, 2009, p. 49). Tais materiais dizem que é importante que o estudante participe da escolha dos objetivos a serem alcançados no ato de avaliar, propondo

uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem. Isso significa orientá-la para uma função formadora, que assegure a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a participação do professor, ambos possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas (RCLRG, 2009, p. 49).

Este documento informa ainda que a avaliação deve ser realizada a partir das tarefas ofertadas aos estudantes e que prevêem o desenvolvimento de competências para a leitura (e escrita) e não apenas na exposição das informações memorizadas mecanicamente pelos alunos. Defende que a avaliação deve ser somativa, de maneira que o professor, ao avaliar a leitura, perceba o que de fato foi aproveitado e compreendido do texto lido, por exemplo. Comenta também que a avaliação poderá levar em consideração os aspectos linguísticos do texto que permitem a mobilização de indícios que possibilitam “a realização de inferências, de vinculações entre informações locais e mais globais, além da capacidade de interpretar o uso de recursos estruturais e lexicais presentes no texto” (RCLRG, 2009, p. 117). Para este material, a avaliação não deve ser feita para punir ou classificar o aluno, mas para oportunizar o crescimento do estudante e, para isso, a escola deve criar diferentes instrumentos de avaliação com objetivos específicos a serem alcançados. É preciso redirecionar a maneira de pensar e agir escolar de forma a manter coerente a concepção de língua adotada com o tipo de avaliação realizada.

Somado a isso, está o espaço escolar que deve ser adequado para seus usuários (professores e alunos), atraindo-os e motivando-os, seja na carga horária, no planejamento de aulas ou na implementação de atividades. Esses fatores acontecerão se a gestão (a política educacional) pensar sobre tais aspectos e de que maneira eles podem influenciar no aprendizado significativo, empenhando-se para contribuir com este novo olhar para a educação.

A concepção de língua defendida por esses materiais é interacional e construída historicamente. A língua permeia a ação dos sujeitos no mundo social, possibilitando participarem e interajam uns com os outros em diferentes contextos. Os Referenciais comentam que os sujeitos, ao mergulharem no uso da sua (ou outra) língua, “constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua” (RCLRG, 2009, p. 54).

O texto é conceituado como “resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma intenção responsiva. É a manifestação, por meio de linguagem, das ideias de um autor e destina-se à interpretação de um outro” (RCLRG, 2009, p. 44). O texto é visto como objeto de ensino e, portanto, a leitura de gêneros variados é importante, assim como a reação dos estudantes diante dele, pois é preciso apropriar-se do texto com atitude crítica “para participar da vida social e resolver problemas” (RCLRG, 2009, p. 54).

As tarefas planejadas para aulas de LP devem considerar a construção de sentidos, pensando a leitura como prática significativa e a criticidade como fator a ser aprimorado e desenvolvido. Este material defende a leitura como interação, uma vez que o “o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos” (RCLRG, 2009, p. 55). Nesta linha de pensamento, atividades de leitura devem almejar o desenvolvimento de competências capazes de fazer com que o leitor dê-se conta de que todos os textos têm um autor e que esse tem um ponto de vista e está situado em um determinado contexto, que influenciará certos posicionamentos dependendo da visão de mundo e ideologias defendidas.

Conforme já mencionado, os referenciais servem como auxílio/suporte para o planejamento de atividades didáticas, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos, veiculando informações e dicas de como e quando trabalhar determinadas tarefas, bem como a importância de definir os objetivos que se deseja realizar e a maneira (o que se pretende) avaliar em cada situação. Deixa claro também que o foco da leitura deve ser para a reflexão e não para memorização ou apenas decodificação. É preciso

lançar desafios para que os educandos inquietem-se e busquem respostas, posicionando-se criticamente, o que favorece o amadurecimento, ampliando e aperfeiçoando as competências.

Considera como competência as ações criadas para realizar relações entre indivíduos, objetos ou situações, e como habilidade conceitua como sendo a compreensão que se tem de como fazer determinada ação. Essas duas práticas (re)constróem significados, uma vez que capacitam o ser humano para operacionalizar. Competência significa “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação” (RCLRG, 2009, p. 70). Habilidades são atitudes que se desenvolvem para chegar a um resultado, por exemplo, conseguir identificar informações implícitas ou temas mais complexos.

Para este material, as competências devem ser “aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento sociocognitivo, e é nesse sentido que há progressão” (RCLRG, 2009, p. 93). Habilidade é a capacidade de o indivíduo compreender, apreender determinada atividade ou situação.

2.3 RETOMANDO E FINALIZANDO A REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE LEITURA

O objetivo desta seção é retomar e finalizar a reflexão feita anteriormente em relação ao ensino de leitura e compreensão, conceito de línguas, ambiente escolar, entre outros. O propósito deste momento é concluir, a partir dos documentos oficiais e dos autores já mencionados, a meditação sobre o tema em questão. Sempre que possível ou necessário, inseriu-se outros estudiosos para embasar as considerações e auxiliar nos argumentos.

Tanto os PCN quanto os RCLRG apontam para o entendimento da língua como uma atividade de interação social que permeia a comunicação, isto é, a linguagem promove a interlocução, e os significados presentes nos textos ou nos diálogos são mediados por valores e ideologias. Cada compreensão ou expressão é influenciada também pelo contexto social e cultural, lugar em que os envolvidos se encontram, tornando a língua também histórica, por ser viva e tender a se modificar com o tempo ou a situação de interatividade.

Sabe-se que para a leitura e compreensão de um texto, muitas vezes, é preciso ir além do linguístico, tentando perceber o que está nas entrelinhas, no não dito. Para isso, é importante considerar a interação do leitor/locutor com o autor/interlocutor mediado pelo texto e o envolvimento de conhecimento de mundo, de valores ideológicos, sociais e culturais,

aspectos defendidos por alguns dos autores referidos na seção 2.1.1 (GERALDI, 2010 e 2006; RODRIGUES, 2005; ROJO, 2005) e postulados pelos documentos oficiais (PCN, 1998; RCLRG, 2009). Para Bakhtin (2010) e Geraldi (2010), o ato e êxito da compreensão de uma leitura, por exemplo, ocorrem em um processo de interação, sendo que os elementos essenciais para esta construção e interlocução estão definidos previamente.

Agrega-se a essas reflexões, Bagno (2007, p. 115-116), que defende que o docente deve motivar o estudante para a reflexão e não para a repetição do que se está lendo e estudando. Para o autor, “é necessário lançar dúvidas sobre o que está dito ali, questionar a validade daquelas explicações, filtrá-las, tomando inclusive como base seu próprio saber linguístico, devidamente valorizado”. A partir disso, deve-se passar “à investigação, ao levantamento de hipóteses, à busca de explicações que esclareçam o fenômeno que provocou o questionamento”. Neste sentido, depreende-se que as atividades de leitura devem levar o aluno a discutir, comentar, identificar e entender as condições de produções e de circulação do gênero trabalhado, através de questões indutivas, bem como se posicionar a respeito de tema/assunto abordado em cada texto. Essa reflexão, investigação e compreensão devem ocorrer desde o título do texto até o que está por trás das informações explícitas. Tais atitudes estão coerentes com as alegações presentes nos materiais estudados nesta seção, no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura, e levam a pensar na constituição do indivíduo mais crítico e atento, e na importância da motivação e respeito para um aprendizado significativo.

Conforme destaca Geraldi (2010, p. 37), o estudante não nasce pronto e acabado, ele vai se constituindo ao longo da vida. Ao chegar à escola, o foco de seu aprendizado não deve ser apenas receber o novo, aprendendo somente a norma culta e esquecer o que já sabe, sua cultura, mas “construir a linguagem da cidadania”, (re)elaborar sua cultura, produzir novas formas linguísticas sem desconsiderar o velho. Este autor critica a escola dizendo que esta instituição tende a incentivar o leitor (aluno) a repetir as leituras e pontos de vista do professor. Segundo Fernandes (2010), em uma pesquisa realizada sobre questões de leituras presentes em LDs de LP do EM, as atividades, em geral, tendem a explicitar o posicionamento autoritário dos autores dos LDs (conforme informação já dada anteriormente), o que pode levar o estudante a ter uma compreensão induzida pelos valores ideológicos defendidos por tais autores, atitudes que ocasionam na não oportunidade de reconstrução de sentidos pelo leitor. São atividades que não favorecem a réplica do leitor em relação ao assunto do texto, prejudicando a compreensão, uma vez que “os sentidos válidos para um dado texto são delimitados não pelo leitor, mas pelos autores dos LDP, ou seja, o discurso de outrem, a sua palavra autoritária” (FERNANDES, 2010, p. 268).

A autora comenta ainda que a escola, por ser “uma esfera de circulação de discursos, tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem que leve à reflexão crítica, ou seja, a uma atitude responsiva ativa a esses discursos” (FERNANDES, 2010, p. 51). Para essa pesquisadora, a compreensão é subjetiva e, portanto, a leitura que a escola deve favorecer é a considerada como prática social e cultural que, através da interação, constrói os sentidos. Dessa forma, de acordo com a autora, a leitura será crítica, pois vai auxiliar o estudante a refutar ou aceitar o que o texto diz, e o aluno será o “protagonista do seu fazer discursivo” (FERNANDES, 2010, p. 51). Neste caso, defende-se que o ambiente escolar deve proporcionar ferramentas/atividades para o estudante desenvolver competências para entender os enunciados e se posicionar em relação a eles.

Diante desses comentários, não menos importante está a Neurociência que, ao pensar no estado de espírito do ser humano, contribui para um aprendizado mais significativo, semeando o respeito e reconhecimento humano.

A partir das leituras realizadas até o momento, apresenta-se no capítulo 3 a metodologia usada na pesquisa, a qual foi planejada com a intenção de contribuir para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de leitura em LP.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo divide-se em abordagem metodológica, explicando sucintamente o método escolhido, e procedimentos da pesquisa, em que são discutidos todos os passos para o desenvolvimento dos vários momentos que permeiam este trabalho (observação de aulas de LP, aplicação de um questionário à docente observada, análise dessas duas práticas, elaboração da unidade de aprendizagem, aplicação deste material em sala de aula e discussão sobre a implementação das atividades presentes na unidade).

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica utilizada é a qualitativa, que tende a oferecer mais liberdade ao pesquisador tanto no momento de busca/seleção do corpus a ser investigado como na interpretação dos dados. A participação do pesquisador na coleta e análise dos dados ocorre de maneira mais direta e interativa com seu objeto de estudo. Este método, por ser de cunho social, permite envolver em seus procedimentos a razão e a intuição, isto é, mistura estratégias de cunho racional e intuitivo na compreensão dos fenômenos investigados. Diferente do método quantitativo que se preocupa com resultados numéricos e, normalmente, sem margem de erro, o qualitativo considera o contexto social e a participação ativa (ponto de vista) do investigador no momento da descrição e interpretação dos dados (GODOY, 1995a, 1995b; GOLDENBERG, 1999; MARCONI & LAKATOS, 2003).

3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como foco o ensino-aprendizagem de leitura em LP e divide-se em cinco momentos que correspondem a três fases: diagnóstico, proposta de uma unidade de aprendizagem e a aplicação de suas atividades em sala de aula. Fazem parte desta primeira

etapa, três momentos: as observações de aulas de uma professora de LP, a aplicação de um questionário a esta docente e a análise desses dois processos. A segunda fase foi destinada à elaboração (planejamento e desenvolvimento) de uma unidade de aprendizagem. Como etapa final, a qual se divide em dois momentos, foram aplicadas, em sala de aula, as atividades de leitura e compreensão disponíveis na unidade de aprendizagem, após foi feita uma análise reflexiva sobre esta aplicação.

Escolheu-se, para observar, uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Bagé/RS, por ser o momento em que se separam as disciplinas, distribuindo-as entre vários professores. Além disso, é um período em que, normalmente, intensificam-se as atividades com conteúdos da Gramática Tradicional (GT), o que muitas vezes influencia para a secundarização do trabalho com leitura em sala de aula.

Nas observações, a intenção foi de verificar como é a prática cotidiana de trabalho da professora em relação ao ensino de leitura; quais instrumentos didáticos são utilizados; qual(is) gênero(s) é (são) trabalhado(s) em aula, seu(s) contexto(s) de produção e a esfera de circulação a que pertence(m).

Para este levantamento, foi averiguado se a professora trabalha com textos e compreensão; se leva para a sala de aula gêneros variados ou não; se as atividades são elaboradas por ela ou são retiradas de algum outro material, como livro didático (seu ou ofertado pela escola); se os tipos de questões englobam apenas a identificação do código, decodificação, tradução ou se há reflexão, interpretação pessoal do leitor; se aceita (ou não) e como procede diante de uma leitura do aluno, caso seja diferente da sua (do professor); se defende (ou não) uma única leitura possível.

Para a análise dos tipos⁶ de questões ofertadas aos estudantes, o embasamento está nas teorias que permeiam esta pesquisa (perspectiva bakhtiniana e contribuições da neurociência). Além disso, buscou-se também inspiração em Marcuschi⁷ (2008, p. 271), que as classifica em diferentes possibilidades e cita exemplos que contribuem para um melhor entendimento, tais como:

- A cor do cavalo branco de Napoleão – questões já auto-respondidas pela própria formulação.
- Cópias – atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Exemplo: copie, transcreva, retire do texto...

⁶ Apesar de buscar, na metodologia, inspiração em Marcuschi, a tipologia foi reelaborada (conforme apresentada mais adiante) com embasamento na fundamentação teórica utilizada nesta dissertação.

⁷ A escolha por Marcuschi deve-se ao fato de que este autor já havia feito uma pesquisa semelhante, onde elaborou tipologia para vários tipos de questões, as quais foram observadas em livros didáticos e analisadas.

- Objetivas – decodificação do que está no texto. Exemplo: quem vendeu a casa? Assinale com um x a resposta certa.
- Inferenciais – são mais complexas, pois exigem conhecimentos além dos textuais. Exemplo: A personagem do conto de fadas, Branca de Neve, costumava ir à praia ou não?⁸
- Globais – levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais. Exemplo: qual a moral da história? Que outro título você daria?
- Subjetivas – têm a ver com o texto de maneira mais superficial. Exemplo: qual sua opinião sobre...? Diga o que você acha de..., justificando sua resposta.
- Vale-tudo – admitem qualquer resposta, uma vez que a ligação com o texto é apenas pretexto. Para a resposta não há relação com o texto. Exemplo: de que passagem do texto você mais gostou? Você concorda com o autor?
- Impossíveis – exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. Refere-se a uma pergunta cuja resposta não depende do texto, não tem nada a ver com o texto. Exemplo: quando pede ao aluno para responder algo que não há no texto e que não foi explicado na lição a ser realizada.
- Metalinguísticas – indagam sobre questões mais formais, geralmente de estrutura do texto ou do léxico, levando o aluno a copiar vocábulos. Exemplo: qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere as linhas do texto.

Ao considerar que, para a leitura e compreensão de um texto, existe a participação do autor e do leitor que é atravessada por aspectos culturais, sociais, ideológicos, entre outros, o tipo de questão entendida por Marcuschi (2008) como sendo “impossível” será descartada desta análise, por causa do argumento do autor que diz que para respondê-la é preciso acionar somente conhecimentos fora do texto e também por ela ser semelhante a inferencial. Entende-se que todo o conhecimento externo ao texto pode ser praticável se vier a auxiliar na atribuição de/do(s) sentido(s), mas, para responder uma questão, o conhecimento deve partir de alguma pista, mesmo que mínima, presente no texto. Algumas explicações sobre a tipologia criada por Marcuschi, às vezes, parecem confundir o leitor, mas as exemplificações apresentadas pelo autor convencem para o uso dessa tipologia, nomeada e apresentada anteriormente, na análise desta pesquisa. O próprio estudioso comenta que essa tipologia é

⁸ Nesta pergunta, o leitor precisa dar-se conta de que o significado do nome da personagem (Branca de Neve) infere que ela é branca, por isso não vai à praia. Além disso, a neve também representa a ausência de sol. São duas pistas que proporcionam ao leitor inferir a resposta.

apenas um guia para definir os tipos de questões encontradas em cada exercício analisado nos LDs (objeto de análise do autor) e que pode ser renomeada, dependendo do interesse de quem está realizando uma pesquisa.

A partir da análise das atividades ofertadas pela docente de LP durante as observações de suas aulas, seguindo as teorias discutidas no início deste trabalho e usando como guia⁹ os tipos de questões (bem como seus conceitos e exemplos) sugeridas por Marcuschi (2008), criou-se uma tipologia própria:

- Artificial – o leitor decodifica a informação, isto é, extrai do texto e escreve na resposta (copiar x colar). É uma atividade mecânica, uma vez que não precisa esforço cognitivo nem de posicionamento axiológico (de caráter avaliativo).
- Interativa – possibilita ao leitor interagir com o texto e o autor, exigindo conhecimento extralinguístico. A partir de uma pista encontrada no texto, o leitor consegue compreender o significado do que está lendo. Além de propiciar a percepção das inferências, valores e ideologias, oportuniza o leitor (re)organizar as informações através de reflexões. Este tipo de questão remete às habilidades desencadeadas por duas inteligências: interpessoal (compreender outras pessoas) e intrapessoal (autoconhecimento), pois é preciso conhecer-se e tentar colocar-se no lugar do outro para chegar a um entendimento mais aprimorado possível de um texto.
- Crítica – induz ao leitor posicionar-se criticamente e autonomamente, envolvendo com isso uma atitude responsiva. Oportuniza a exposição do ponto de vista do leitor sobre o texto. Este tipo de questão tende a provocar o senso crítico e colabora para o aprimoramento de habilidades de convencer e/ou transmitir informações através da linguagem.
- Superficial¹⁰ – solicita respostas somente sobre a estrutura formal ou algum vocábulo do texto.

O pesquisador Marcuschi (2008) critica o ensino escolar, em especial os LDs que se baseiam em atividades de compreensão que visam apenas uma leitura superficial, com extração de informações explícitas no texto. Essa realidade ainda tende a ocorrer nas salas de aulas nos dias atuais, principalmente quando o trabalho é ancorado em LDs. Este fato pôde ser constatado também a partir das observações realizadas na sala de aula de LP, as quais

⁹ A intenção, neste trabalho, foi de usar a tipologia elaborada por Marcuschi apenas como auxílio, uma vez que algumas das questões desta tipologia do autor remetem às atividades ancoradas apenas no código ou até mesmo fora do sentido expresso pelos textos ou por seus indícios. Por conta disso, foi criada uma nova tipologia, a qual está mais de acordo com a teoria escolhida para embasamento nesta pesquisa.

¹⁰ Ligada à superfície do texto.

ocorreram durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, período que corresponde a uma carga horária aproximada de 32 horas/aulas (ou 32 períodos de aulas).

Outro processo almejado foi de aplicar um questionário (conforme Apêndice A) à professora regente da turma observada, a fim de saber qual concepção de língua(gem) é defendida e como entende/costuma agir didaticamente em relação a atividades de leitura em aula. Este método foi realizado ao final das observações.

Após essas etapas, para o diagnóstico final, a intenção foi de verificar se há ou não atividades de leitura e como estas são desenvolvidas nas aulas de LP, comparando os resultados obtidos às respostas dadas ao questionário, com intuito de averiguar se as concepções colocadas em prática corroboram (ou não) com o que é dito. O objetivo aqui não foi de analisar ou criticar a professora a partir de um determinado ponto de vista, mas tentar entender se há relação da sua compreensão sobre a língua com a sua prática, pois dependendo do resultado pode ser um indicativo do estado atual do ensino de leitura em sala de aula.

A partir do que foi constatado nas etapas anteriores das investigações, propôs-se, considerando a segunda fase da pesquisa, aos professores e estudantes de LP da escola básica (6º e 7º anos), exercícios de leitura e compreensão a partir de uma unidade de aprendizagem, a qual seja capaz de proporcionar reflexões sobre como mobilizar o ensino de leitura levando em consideração a língua como interação social e o texto como objeto repleto de significados que podem ser compreendidos nos planos verbais e extraverbais. As atividades ofertadas prevêem leitores desde um nível iniciante até uma fase mais madura. Por este motivo, o nível de leitura exigida nos exercícios não corresponde necessariamente a um nível escolar, pois depende do repertório de leituras e conhecimentos de cada leitor e não do grau de estudo em que se encontram.

Para a proposta da unidade de aprendizagem, os passos percorridos foram: escolha do tema que permeia as atividades da unidade, seleção de textos, planejamento e elaboração das atividades de leitura e compreensão de textos e estratégia de organização física dos textos e das atividades. Para tomar a decisão sobre qual tema trabalhar, foi buscado junto à escola (com a professora de LP e o coordenador pedagógico) onde ocorreram as observações de aulas e local onde seriam aplicadas as atividades, qual assunto poderia ser mais pertinente (de interesse dos estudantes) para ser discutido em sala de aula. Seguindo a sugestão destes profissionais, o tema selecionado foi informática e alguns aspectos que o envolve. A pertinência dessa escolha deve-se à importância de discutir com os aprendizes sobre de que maneira a informática tende a facilitar a vida do ser humano, impactos sobre o uso da Internet, avanços da tecnologia, aquisição de conhecimento, acesso à informação, etc.

Para a organização das atividades de compreensão leitora, a estratégia esteve na tentativa de distribuir os textos e atividades em módulos e de uma maneira progressiva. Primeiro, o estudante é convidado a se familiarizar com o tema e participar ativamente na compreensão. Após, a intenção é de que o leitor continue dialogando com o texto de modo a ampliar seus conhecimentos. Na terceira parte, o objetivo é de proporcionar uma reflexão final sobre o assunto e ideologias presentes nos textos lidos, bem como se posicionar criticamente. Logo em seguida, a proposta é dirigida a uma revisão de alguns assuntos discutidos. Por fim, o aprendiz é instigado a desenvolver habilidades que sirvam para aperfeiçoar o senso crítico. Para encerrar, as atividades ofertadas promovem mais reflexões.

Levou-se em consideração ainda para este processo a tentativa de mobilizar estratégias que permitam, aos estudantes, o aprofundamento e ampliação de suas competências (conhecimentos, comportamentos e habilidades) e aperfeiçoem suas habilidades direcionadas às compreensões dos textos, pontos de vistas dos autores, escolha e uso adequado da linguagem, etc.

Como pode ser percebido na unidade, não foram colocadas sugestões de respostas às atividades. Esta atitude deve-se ao fato de que os materiais que trazem respostas, como a maioria dos LDs, ao mesmo tempo em que auxiliam os professores que têm uma carga de trabalho excessiva, tendem a influenciar os docentes a não refletirem sobre o que está sendo solicitado no momento de trabalhar em sala de aula, o que os mecaniza, tornando meros repetidores de outros autores, sem fazer, muitas vezes, uma leitura reflexiva sobre os textos e atividades lidos. Acredita-se que deixar as respostas para serem pensadas e formuladas pelos leitores (alunos e professores) auxiliará no aprimoramento das capacidades intelectuais dos profissionais, tornando-os leitores também, pois não se pode pensar em ensinar a ler não sendo leitor.

Para a implementação da unidade de aprendizagem, cujo objetivo é possibilitar reflexão e discussão sobre leitura e compreensão textual, utilizou-se as seguintes estratégias: sempre partir de uma conversa, depois oportunizar o contato dos estudantes com um texto (impresso ou digitalizado), a realização da leitura e a reflexão sobre as questões referentes ao texto lido. Após, buscou-se proporcionar uma discussão no grande grupo para que todos tivessem a oportunidade de se manifestarem (com argumentos contras ou a favor) sobre o que foi lido. A escolha dos gêneros discursivos (primários e/ou secundários) para trabalhar em sala de aula foi feita pela temática que rege a unidade de aprendizagem e não pelos tipos de discursos mais recorrentes ou forma composicional que cada gênero apresenta, uma vez que o foco está na leitura e compreensão.

Após cada encontro com os estudantes, foi feita uma reflexão sobre os aspectos positivos e/ou negativos encontrados na aplicação da unidade, se houve alguma (re)ação dos estudantes perante os exercícios, se eles conseguiram participar ativamente, com autonomia e atitudes responsivas. A intenção com isso é de disponibilizar, a partir do produto pedagógico criado (unidade de aprendizagem), as considerações observadas na implementação do objeto elaborado para que sirva de base/colaboração para outros docentes que forem colocar em prática as atividades. Assim, esses profissionais poderão modificar/adaptar/adequar as atividades de acordo com a necessidade que julgarem pertinentes e/ou com o público que terá contato com o material. Por fim, espera-se que a proposta desta dissertação seja capaz de influenciar positivamente no redimensionamento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, mobilizando o trabalho docente e a participação (atitude ativo-responsiva) dos estudantes com a compreensão leitora em sala de aula de LP.

Após o desenvolvimento da unidade, suas atividades propostas foram aplicadas em sala de aula de LP. O local eleito foi a mesma escola em que ocorreram as observações nas aulas de LP, em 2014. Esta escola é municipal e está localizada em um bairro afastado do centro. Apesar disso, parece ter os recursos básicos (físicos e humanos) necessários para o andamento letivo, em termos de processos de ensino-aprendizagem. O público escolhido para a aplicação dos exercícios foi uma turma do 7º ano do EF, mesmos alunos observados quando estavam no 6º ano. A escolha por este grupo foi motivada pelo fato de querer retribuir o momento em ele foi apenas observado, isto é, a intenção foi de voltar a encontrá-lo com a oferta de atividades que poderiam ajudá-lo em seu aprendizado. O grupo era de vinte e um alunos, inicialmente, e, ao final, tinha dezenove, pois dois dos estudantes passaram para o turno da noite. Em nenhum dos encontros estavam todos presentes em sala de aula. A idade dos alunos variou entre doze e treze anos. Suas condições sócio-econômicas, segundo a professora regente e a direção da escola, são médias, sendo que a maioria são filhos de trabalhadores do comércio ou domésticas. Muitos destes estudantes não moram com o pai e a mãe, porque são separados ou o pai está preso ou não o conhecem. Inclusive, há uma delas que já esteve morando em uma casa que abriga crianças abandonadas ou retiradas da família pelos órgãos competentes. O tempo total de duração para a aplicação dos exercícios da unidade de aprendizagem foi de, aproximadamente, três meses, sendo quatro horas/períodos por semana/encontro, que ocorreram no segundo semestre de 2015, entre os meses de agosto e outubro.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados encontrados a partir da análise das observações realizadas na sala de aula de LP e das reflexões a respeito do planejamento e implementação da unidade de aprendizagem. Nas investigações advindas do olhar para o processo pedagógico na sala de aula LP e da aplicação do questionário à docente investigada, o objetivo esteve em perceber como ocorria o ensino-aprendizagem de leitura e conhecer o conceito de língua(gem) da professora. No planejamento, a intenção foi de criar atividades que favorecessem o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos dos estudantes e permitissem sua participação no processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de refletirem e posicionarem-se criticamente sobre os assuntos lidos. Para a implementação, a escolha foi por um grupo de estudantes que tinham feito parte das observações de aulas, ocorridas no primeiro momento da pesquisa, a fim de notar o comportamento deles perante as atividades, além de ter interesse em propiciar atividades de reflexões em que se pudesse interagir com eles.

4.1 DIAGNÓSTICO A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS E DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Nas observações de aulas, foi possível perceber que, eventualmente, há atividades de leituras, predominando questões que remetem ao tipo interativa. Apesar disso, as atividades de compreensão textual parecem ainda considerar fortemente a decodificação, com exercícios que não exigem esforços para refletir e argumentar sobre as leituras realizadas e/ou com respostas já explícitas no texto, além de o texto, em determinados momentos, ser também utilizado para identificação e classificação de conteúdos gramaticais. Esses fatos podem estar presentes nos dias atuais porque, não apenas esta docente, mas outros professores tendem a utilizar o LD em sala de aula, seja por necessidade, por gostar de determinados livros ou por influência e/ou exigência da escola. Além disso, a busca por atividades prontas pode estar relacionada à sobrecarga dos professores que, normalmente, têm uma carga horária de trabalho extensa, seja em uma ou mais escolas. Esta professora, inclusive, trabalha em mais de uma escola, o que totaliza mais de 40h de trabalho semanal em sala de aula.

Apesar disso, a professora esforça-se para propor atividades diversificadas que envolvam reflexões e produção de texto escrito, como, por exemplo, sinopse de filme, além de oferecer gêneros variados (História em Quadrinhos (HQ), tirinhas, artigos, gibis, filmes, resumos, entre outros). A docente observada costuma trabalhar leitura e compreensão, ofertando aos estudantes gêneros discursivos variados e, dependendo da temática exposta no texto trabalhado, tenta conscientizar os aprendizes de que cada um deve produzir suas próprias respostas. Sempre que a professora leva texto para a sala de aula, após a entrega da cópia do material, lê o texto e, quando necessário, discute sobre o assunto abordado no texto (por exemplo: como armazenar o lixo em casa, o que determinados sinais indicam em uma HQ, etc). Quanto às atividades propostas, a educadora explica o que deseja/espera que cada estudante perceba e fique atento para responder às perguntas. Quando há uma questão mais reflexiva, por exemplo, “o que nos faz pensar o texto?”, a qual remete à vida das pessoas que precisam refletir sobre como armazenar o lixo (tema de um dos textos trabalhados), nem todos os estudantes participam, mas a maioria sim. Às vezes, de uma questão a professora faz outras oralmente para ampliar o momento de reflexão.

Para auxiliar o leitor desta dissertação para uma leitura linear, sem precisar voltar no capítulo da metodologia, retoma-se aqui a tipologia utilizada artificial (decodificação de informação, sem necessidade de avaliação por parte do leitor); interativa (interlocução entre leitor, texto e autor, exigindo conhecimento extralinguístico e acionando as inteligências inter e intrapessoal); crítica (exige posicionamento crítico e autônomo e aprimora a inteligência linguística); superficial (embasada apenas na forma ou em alguma palavra do texto).

Um dos textos discutidos tinha como título “Nem tudo que se joga fora é lixo” (Anexo A) e as questões trabalhadas foram: “no texto lido, o autor aborda um problema muito comum. Qual é?”; “o autor fala no texto que devemos nos preocupar com algo. O que é? Se não o tratarmos o que acontecerá?”; “o texto foi publicado onde?”. A primeira questão é do tipo artificial (a resposta está explícita no texto, logo, a exigência é apenas decodificá-la), e a segunda envolve, no primeiro momento, o tipo artificial (não exige reflexão e/ou acionamento de conhecimentos extratextuais), depois, crítica (espera uma reflexão e a exposição do ponto de vista sobre o assunto). A terceira, embora fazendo com que o estudante busque a fonte do texto, remete ao tipo artificial, uma vez que induz o aluno apenas a retirar a informação já dada na referência bibliográfica. Sobre esta última, não houve uma reflexão sobre o contexto de produção e de circulação do texto.

Ainda em relação ao texto sobre lixo, mais duas atividades foram propostas: “onde podemos armazenar o lixo na nossa casa para esperar a coleta do caminhão?” e “o que

podemos fazer para ajudar nosso planeta a ter mais vida?”. A primeira questão remete ao tipo interativa, por se referir não apenas às informações contidas no texto como um todo, mas também ao que está externo a ele, que são os conhecimentos de cada leitor. A última poderá ser de dois tipos: artificial, se a resposta esperada for apenas "gastar bem as coisas antes de jogar fora", ou crítica, se os alunos tiveram a oportunidade de se pronunciarem expondo seus pontos de vistas. Em sala de aula, ocorreram as duas ações, pois, além da resposta objetiva, a professora incentivou os alunos a ampliarem suas respostas, posicionando-se a respeito do assunto, conscientizando-se da importância de cuidar do lixo para que o planeta não sinta as consequências negativas de um mau armazenamento dos lixos criados e/ou descartados nas residências em geral, por exemplo.

Em determinados momentos, alguns estudantes costumavam perguntar onde estava a resposta no texto, atitude que remete a um ensino de leitura ancorado somente no texto, isto é, apenas nas informações explícitas e sem reflexões, mesmo que superficiais. Quando isso acontecia, a professora às vezes dizia para relerem o texto, em outros momentos indicava o parágrafo e o lugar dentro dele em que estava (ou poderia estar) a resposta.

Outro texto também trabalhado em sala de aula foi o intitulado: “Crônica para fazer hora” (Anexo B). Sobre esse material, foram trabalhadas as seguintes perguntas: 1) O que significa a expressão matar o tempo no título do texto? 2) Qual é o assunto do texto lido? 3)... homem que se diz livre. O que o narrador quer dizer com a expressão em destaque? 4) A que o autor compara o relógio de pulso? 5) Nos dois únicos períodos em que é empregada a primeira pessoa do singular, o que nos relata o narrador? 6) Por que o narrador diz que o homem é um prisioneiro do tempo? 7) O texto nos leva a refletir ou ao humor? Por quê?. As respostas discutidas com a turma e colocadas no quadro pela professora foram: 1) Significa deixar o tempo passar sem fazer nada; 2) O texto fala sobre as horas e os minutos; 3) Significa que o homem apenas pensa que é livre, mas não é. Ele é prisioneiro do tempo; 4) Compara com as algemas de um detento; 5) Localizar: me, meu, estou; 6) Porque o homem vive sempre preso às horas ou ao relógio dele ou dos outros; 7) Nos leva a refletir, pois devemos aproveitar ao máximo o tempo que nos foi dado nesta vida.

A primeira questão parece ser impossível de responder, por não haver a expressão em destaque explicitada no título, porém, ao fazer a leitura do texto, é possível pensar em uma resposta¹¹, o que remete a uma questão interativa, em que o leitor é acionado a ler com atenção todo o texto (interagindo com o mesmo e com seu autor) e a refletir sobre o assunto,

¹¹ A resposta elaborada em sala de aula foi: “significa deixar o tempo passar sem fazer nada”.

em especial, sobre a expressão destacada. Na busca pela primeira resposta, o leitor é capaz de concluir a segunda resposta, o que leva à conclusão de que é uma pergunta interativa também. A terceira segue o mesmo raciocínio e tipologia das anteriores. A quarta atividade faz menção ao tipo artificial, pois basta responder que o relógio é comparado a algemas, não necessitando de esforço cognitivo nem de posicionamento axiológico. Na quinta questão, há duas possibilidades: artificial, por solicitar para que seja identificado onde está localizada a primeira pessoa do singular e descrever o que o narrador falou, mas também espera que os estudantes compreendam quais são os pronomes que se referem à primeira pessoa. É necessário que os alunos tenham conhecimento gramatical sobre os pronomes. Apesar disso, se pensar ainda que a questão pede para ser observado apenas um vocábulo (o pronome) poderia ser classificada como superficial, tipo considerado mais relevante diante da resposta dada. As duas últimas questões são interativa e crítica, uma vez que exigem uma complexidade maior para respondê-las, precisando acionar conhecimentos extralinguísticos e reflexão sobre o tempo passar depressa e a importância de as pessoas se darem conta disso. Esta última atividade espera uma atitude responsiva do leitor, oportunizando a exposição de seu ponto de vista.

Além de leitura e interpretação, houve exercícios de escrita, em que a educadora solicitou para que a turma, individualmente, escrevesse frases contendo diferentes pronomes, tais como: possessivos, demonstrativos, retos e oblíquos, definidos e indefinidos. A intenção dessa atividade foi de fazer uma revisão de tais conteúdos para uma avaliação que ocorreria na semana seguinte. Ainda para a revisão, a professora fez uma brincadeira chamada “soletrando”. Para isso, colocou pendurado na parede um quadro com vários envelopes. Cada aluno deveria ir até um dos envelopes, retirar uma palavra e ler na frente da turma e, após a leitura, escolher um colega para soletrar a palavra. Quando alguém errava, a professora perguntava a todos se estava correto ou não, e como seria a forma adequada de escrita.

Na maior parte do tempo, a professora tentou proporcionar atividades diferentes para chamar a atenção dos alunos e auxiliá-los em seu aprendizado, porém, em uma aula levou uma piada escrita (Anexo C) e, ao invés de possibilitar uma reflexão sobre seu significado, solicitou apenas para localizar os artigos e pronomes, classificando-os. Acredita-se que o fato de ter solicitado apenas este tipo de exercício preso na decodificação tenha sido influenciado pelo LD do qual foi retirada a atividade. É provável que neste livro houvesse apenas esta atividade de classificação, sem preocupação com o sentido do texto.

Embora a professora não tenha provocado uma reflexão mais aprofundada nesta atividade, em outras aulas possibilitou diferentes tarefas que envolveram os estudantes e,

aparentemente, deixou-os motivados, conforme sugere a Neurociência. Por exemplo, foi ofertado um filme (*Meu nome é Rádio*), que foi assistido durante dois períodos de aulas (o que corresponde a, aproximadamente, duas horas) e, na aula seguinte, solicitado para responderem algumas questões, como: 1) “Como se chama o filme? 2) Qual o personagem principal? 3) Onde se passa a história? 4) Que tipo de esporte era praticado lá? 5) Rádio sofre algum tipo de preconceito? Qual? 6) Como acabou a história?”. O fato de a educadora proporcionar aos estudantes saírem do ambiente sala de aula e se alocarem em um outro local (sala de vídeo) e também por ofertar um filme, o que é diferente de uma aula comum, em que um aluno senta-se atrás um do outro e escuta o conteúdo, muitas vezes com pouca participação ativa, já os motivou. Esta motivação ficou clara também pelo comportamento dos estudantes que demonstraram interesse por entender do que se tratava o filme e curiosidade pelo que aconteceria com o personagem principal no final da história.

Antes de assistirem ao filme, a professora fez alguns comentários que contextualizaram os aprendizes, informando do que se tratava o filme, que “era de um adulto com ‘retardamento’ mental leve e que aprendeu a ler e escrever com um outro adulto auxiliando-o”. O personagem não falava, mas entendia o que os outros diziam e, com o passar do tempo, aprendeu a se comunicar oralmente. A docente informou também que o filme era baseado em uma história real, tratava sobre preconceito e possibilitava pensar que todas as pessoas são capazes de conseguir ler e escrever. Pediu ainda para que os estudantes ficassem atentos à situação vivida pelo personagem principal e às ações e reações das demais personagens diante do contexto. Comentou também que as pessoas podem aprender a ler e escrever mesmo que tenham alguma deficiência e que não se pode excluir os deficientes, mas respeitá-los e ajudá-los.

Sobre as atividades do filme, com exceção das duas últimas perguntas, as demais são do tipo artificial, em que as respostas estão inscritas no texto, o que se refere à decodificação, pois basta apenas olhar o filme e responder. A penúltima pergunta é interativa, pois envolve conhecimentos além do que foi observado no filme, isto é, instiga a conscientização do aluno em relação a preconceitos, em especial a quem tem algum distúrbio mental, vive na rua, ou é muito inocente. A última questão é criativa por esperar uma resposta mais elaborada, exigindo uma concentração maior sobre aspectos que ocorrem na vida de uma pessoa para concluir a resposta. A história finaliza com o personagem Rádio superando seus déficits, uma vez que ele consegue fazer amigos, expressar-se oralmente, aprende a ler e escrever e, com isso, conquista o respeito das pessoas que não o levavam a sério. Após essa atividade, a professora solicitou que os alunos escrevessem um relato sobre o que observaram, colocando no quadro

alguns aspectos a serem levados em consideração para obter sucesso na escrita, como: espaço de parágrafo, letra maiúscula para iniciar as frases, pontuação adequada para cada intenção de sentido, releitura da escrita e substituição de palavras repetidas por sinônimos.

Todos os textos entregues aos alunos foram retirados de algum LD. Nas questões expostas no quadro sobre compreensão textual, não foi possível perceber nenhuma elaborada pela docente. Após a entrega do texto impresso, eram oportunizados alguns minutos para a leitura silenciosa, em seguida, uma leitura coletiva e em voz alta e, por fim, era acordado um tempo para a elaboração das respostas e depois feita a correção individualmente ou no grande grupo.

Foram trabalhados vários gêneros, entre eles, filme, HQ, crônica, tiras. Sobre as HQ, foram discutidos os significados que cada pontuação, tipo de balão ou onomatopeia possibilitam, bem como as representações dos gestos de cada personagem. Para trabalhar os quadrinhos da Turma da Mônica (Anexo D), algumas perguntas foram realizadas: a) “Quais foram as pontuações usadas nesta HQ?”; b) “Que efeito este tipo de pontuação dá às falas?”; c) “Por que as falas dos personagens são grafadas com letras maiúsculas e soltas?”; d) “Por que as falas dos balões são grafadas desse modo?”. A questão dois pedia que “Observe o cenário e descreva onde e em que período do dia se passa a HQ.”. Quanto às tipologias das questões, a letra “a” remete à artificial (espera uma resposta rápida e direta, que está completamente explicitada no texto) e a resposta dada foi “o ponto de exclamação e reticências (!...)”. As demais questões são interativas (esperam uma reflexão por parte do leitor e conhecimentos sobre as características do gênero HQ e aspectos gramaticais – pontuação). As respostas foram, consecutivamente, “a exclamação é usada para expressar sentimentos e as reticências para indicar que o pensamento ou a fala foram interrompidos”, “é usada a letra maiúscula em todas as palavras e letra solta” e “para o leitor entender o que foi escrito.”. A questão número dois indica que os alunos precisam acionar conhecimentos sobre dia e noite e suas respectivas características, sendo a resposta “provavelmente a casa da Mônica. Tinha gramado, pequenas árvores e arbustos, o céu estava claro”. Para esta resposta, não foi explicitado na escrita que era dia, apenas a informação que estava claro.

Para trabalhar os recursos gráficos usados para demonstrar movimentos e emoções das personagens, as questões apresentadas pedem que os estudantes informem qual recurso gráfico foi usado para demonstrar a movimentação de Mônica, revelar angústia de Cebolinha ao ver Mônica, representar a dor de Cebolinha ao apanhar, demonstrar que Mônica estava com raiva. Essas questões são do tipo artificial, pois basta saber o que cada recurso gráfico representa e copiar/escrever o seu significado no caderno. As respostas mencionadas foram:

“nuvens pequenas que representam poeiras”; “o Cebolinha ficou assustado”; “as estrelinhas”; “os gestos e o rosto da personagem”.

Outras duas atividades foram realizadas sobre esta HQ: “Que tipo de título você daria a esta história” e “O que os balões representam na história? Para que eles servem?”. Na primeira, pode haver dois tipos: interativa por envolver aspectos fora do texto e processos inferenciais mais complexos, uma vez que exige uma concentração e reflexão um pouco mais elaborada para responder, acionando ainda valores e ideologias. Além disso, pode ser classificada como crítica, pois espera do leitor um posicionamento autônomo e criativo, o que auxilia no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades para o uso da linguagem. Para responder essa primeira atividade, que era livre, ninguém chegou a mencionar título. Apenas a professora sugeriu, por exemplo: “A Mônica e o Cebolinha” ou “O passeio de Mônica”. A segunda é do tipo interativa por esperar que o leitor interaja com o texto refletindo sobre o significado dos balões. A resposta foi “o balão representa a fala das personagens”. Os estudantes poderiam ter dito que os balões serviam para demonstrar a interação/comunicação/sentimento dos (e entre os) personagens, explicando ainda o que cada tipo de balão estava representando neste diálogo e/ou na expressão psicológica dos personagens.

Seguindo com atividades envolvendo o gênero HQ, a professora entregou uma folha contendo uma história, com personagens, mas sem falas (Anexo E), e solicitou que os estudantes preenchessem a conversa. Para isso, escreveu no quadro as onomatopeias e as interjeições, para que a turma tivesse o máximo de informação e conhecimento para elaborar a história.

Da totalidade de perguntas ofertadas e analisadas, pode-se dizer que o montante de questões artificiais e interativas é equivalente, aparecendo as do tipo crítica com menos recorrência. Neste contexto, é possível perceber que, embora havendo vários tipos de atividades de compreensão nos textos trabalhados em sala de aula, ainda há um número elevado de questões artificiais, em que as respostas estão centradas no texto. Porém, apesar disso, e com quase a mesma quantidade das artificiais, há também questões que remetem a uma reflexão um pouco mais elaborada em que são necessários conhecimentos externos ao texto, como os de mundo/enciclopédicos/inferenciais. Apesar de ser em minoria, foram ofertadas atividades do tipo crítica, que despertam o senso crítico dos estudantes. Entende-se que a criticidade é um fator fundamental de ser aprimorado nos estudantes para que os mesmos tornem-se aptos para compreenderem e se expressarem através da linguagem em diferentes situações de convívio social. Apesar da decodificação ainda estar fortemente

presente na sala de aula, com o esforço e boa vontade da docente, outras atividades foram elaboradas, como perguntas orais e propostas de escrita de textos, o que remete aos preceitos defendidos pela Neurociência, quando menciona que há inteligências múltiplas e que essas devem ser trabalhadas para que ocorra a plasticidade do cérebro. Os próprios LD, dos quais foram retiradas as atividades trabalhadas pela professora observada, oferecem outros tipos de questões, embora em minoria, como as interativas e críticas. Nas perguntas verificadas, foi encontrada ocorrência também de atividade pertencente à tipologia superficial.

Para finalizar, é possível compreender que a atitude da professora em sala de aula durante as observações considera, mesmo que indiretamente, a Neurociência que se preocupa com o emocional e o racional do estudante e defende que o indivíduo deve estar motivado para obter um aprendizado significativo, bem como participar ativamente, posicionando-se a favor ou contra determinados assuntos/attitudes e respeitando seu turno de fala (sabendo em que momento deve se pronunciar, ouvir ou solicitar participação de um colega, por exemplo). Além das atividades já mencionadas, a professora possibilitou, como mais uma maneira de motivar, uma aula no laboratório de informática para que os alunos pudessem ter contato com programas que permitem a criação de HQ. Esse tipo de atividade, além de envolver os estudantes, tende a favorecer o desenvolvimento das múltiplas inteligências defendidas por Relvas (2011). Acredita-se que as inteligências aqui acionadas são: a linguística, proporcionando aos estudantes usarem a linguagem para transmitir ideia e contar a história adequada e coerentemente com o gênero solicitado (HQ); a corporal-cinestésica, que diz respeito à habilidade de criar algo (neste caso, a HQ) com o próprio corpo; a interpessoal, por envolver a habilidade de compreender os colegas e suas motivações e interesses; e a intrapessoal, a qual auxilia o estudante a ser capaz de lidar com seus próprios sentimentos, desejos e criatividade, para elaborar a história.

Quanto aos preceitos de Bakhtin, pode-se concluir que há uma quantidade significativa de atividades em sala de aula que exigem uma atitude responsiva ativa dos alunos e nos momentos em que isso é proporcionado a maioria dos estudantes não participa. Acredita-se que essas atitudes devam-se ao fato de que esses alunos observados (e talvez a maioria dos estudantes em geral) não tenham tido a prática de tal responsabilidade até o momento acadêmico em que se encontram. Todos esses estudantes estão em formação, se constituindo em relação um ao outro no meio social em que estão inseridos. Para a constituição desses sujeitos é preciso da leitura da palavra e da de mundo. Como a minoria das atividades observadas é do tipo criativa, nas perguntas realizadas sobre os textos trabalhados parece que os posicionamentos axiológicos estão secundarizados, uma vez que as atitudes valorativas não

estão sendo ativadas, isto é, os pontos de vistas criativos não estão sendo acionados e oportunizados, o que tende a dificultar o desenvolvimento de habilidades criativas, que permitam os estudantes expressarem-se criticamente.

Observando a sala de aula, foi possível perceber que a professora defende a participação ativa dos estudantes, embasando-se na língua como código e comunicação, embora, em certos momentos, trabalhe a língua como interação social. Nas atividades que remetem à reflexão e posicionamento crítico, a docente proporciona aos estudantes interagirem com os textos, autores e colegas, bem como participarem como protagonistas do seu aprendizado, induzindo-os a aprenderem a aprender. No momento em que apresenta questões que remetem mais à decodificação, deixa mais evidente a concepção de língua como código.

No questionário aplicado no final das observações, a docente informa que tem formação de pós-graduação em comunicação, expressão e cultura e leciona há vinte e quatro anos as disciplinas de LP e de Literatura. Trabalha com Ensino Fundamental e Médio e em duas escolas da cidade de Bagé, uma municipal e outra particular. Defende que é preciso intensificar o ensino voltado para a oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos e produção textual, dizendo ainda que a leitura e interpretação devem ser compromisso de todas as áreas. Para responder se costuma desenvolver atividades de leitura em sala de aula, a docente informa que tem o hábito de trabalhar com variedades de gêneros, praticando suas leituras para depois partir para a produção de textos. Sobre o entendimento do que é língua e linguagem, diz que língua é a materna (português) e linguagem é qualquer código que permite a transmissão de uma mensagem. Seu conceito de texto é algo que passa informação completa, verbalmente ou não.

Diante das respostas dadas ao questionário, pode-se pensar em duas possibilidades: ou a professora age diferente do que fala intencionalmente, o que não parece ser, pois ela é bastante ética e responsável, ou inconscientemente, isto é, a professora pode não se dar conta de que defende, por exemplo, uma linha teórica, mas no momento de colocar em prática utiliza outra.

Comparando as atitudes da professora em sala de aula e as suas respostas ao questionário, é possível inferir que, embora suas palavras estejam coerentes e de acordo com suas ações, ela está situada entre as três concepções de língua (como código, como comunicação e como interação). Apesar de defender em sua fala a língua como código, em certos momentos de práticas didáticas, a professora considera, talvez inconscientemente, a língua como interação social. Acredita-se que essa atitude poderá conduzir a docente a uma

conscientização de que a língua como interação social pode ser um meio de possibilitar um ensino voltado para o estudante como protagonista de seu aprendizado, participando ativamente e criticamente de cada compreensão e expressão oral ou escrita, conforme preconizam os documentos oficiais (PCN, 1998; RCLRG, 2009).

4.2 PRODUTO

Esta seção apresenta alguns comentários sobre o resultado obtido com a elaboração do produto, material exigido pelo Curso de Mestrado Profissional, que corresponde a uma unidade de aprendizagem focada na leitura e compreensão textual. Sua criação foi feita a partir do tema “informática e as novas tecnologias” e as escolhas pelos gêneros discursivos foram aleatórias, uma vez que o objetivo não esteve nos gêneros, mas no assunto. Após sua elaboração, foi feita a aplicação das atividades em sala de aula.

A unidade de aprendizagem foi dividida em módulos, para os quais tentou-se fazer uma organização progressiva para serem trabalhados os textos e atividades. A divisão foi: familiarizando o leitor com o tema e motivando sua participação ativa; seguindo o diálogo com os textos; refletindo sobre as ideologias: compreendendo e se posicionando criticamente a respeito dos assuntos lidos; revisando os conceitos; aperfeiçoando o senso crítico; finalizando as atividades com mais reflexões. Na parte inicial, encontram-se os dois primeiros textos. Do segundo momento, fazem parte os textos três, quatro e cinco. No terceiro módulo, estão os textos de números seis ao quinze. A revisão (quarta fase) é composta pelos textos de números dezesseis ao dezoito. O penúltimo estágio é complementado pelos textos de números dezenove ao vinte e quatro, e uma sugestão de trabalho extraclasse. Por fim, estão as atividades referentes a um filme.

As imagens presentes na unidade estão em sua cor original, sendo a maioria colorida, porém, para entregar aos estudantes, por questões de custos financeiros, foram impressas em preto e branco. Apesar disso, entende-se que não houve problemas em relação ao que se esperava dos alunos.

A execução das atividades ocorreu em uma escola municipal da cidade de Bagé e foi realizada durante as aulas de LP, em que, na maior parte do tempo, a professora regente esteve presente. O público participante foi uma turma de 7º ano, com idade média entre 12 e 13 anos. Foram aproveitados também alguns horários semanais vagos por outro professor que

esteve, por um curto período, afastado de suas atribuições profissionais nesta escola. A aplicação da unidade aconteceu no período de agosto a outubro de 2015.

O docente que tiver contato com este material pode pensar que poderiam ter sido trabalhadas mais as características de cada gênero, mas se entende que isso poderia estar gerando uma didatização dos gêneros, o que não era a pretensão de desenvolver na sala de aula. Que fique claro que a intenção não é criticar a didatização, mas evitá-la na medida do possível, visto que tal ação pode implicar em secundarizar os significados presentes nos textos. O que se espera com a criação e implementação da proposta apresentada é mexer com a zona de conforto dos estudantes, cutucá-los para uma visão mais crítica e pronunciamentos mais aprimorados e produtivos sobre as leituras realizadas.

Para chamar a atenção dos jovens e esclarecer o que se esperava em cada atividade, foram trilhados alguns passos: entrega do material, leitura do mesmo, disponibilização de um tempo para elaborarem as respostas e compartilhá-las. Após a entrega do texto para os estudantes, sempre eram discutidas as perguntas para auxiliá-los sobre qualquer dúvida. Eles precisavam apenas reler o texto e as atividades para criarem as respostas. Mesmo assim, o decorrer das aulas e a fluência dos alunos não acompanharam, inicialmente, as expectativas sobre as atitudes dos estudantes. Como forma de motivá-los e orientá-los, para quase todos os textos, as leituras e compreensões foram realizadas em conjunto com os estudantes. Após cada leitura, eram feitas discussões e, por fim, elaboradas, pela professora/pesquisadora, as respostas no quadro com o auxílio dos aprendizes.

A seguir, serão apresentadas duas subseções: descrição da aplicação da proposta, de acordo com cada texto e atividades trabalhadas; reflexão sobre o comportamento dos estudantes em termos de participação, compreensão e posicionamento perante as leituras e exercícios.

4.2.1 Descrição da aplicação da proposta

Esta subseção tem por objetivo apresentar um relato descritivo da aplicação das atividades propostas na unidade de aprendizagem, estruturando-se de acordo com os módulos distribuídos na unidade, textos e exercícios trabalhados em sala de aula de LP.

No desenvolvimento da aplicação, em alguns momentos foi possível de serem discutidos mais de um texto, em outras ocasiões foram necessários mais de quatro encontros

para realizar a compreensão das atividades de um mesmo texto. Isso se deveu, basicamente, ou à extensão do texto e à quantidade de perguntas, sobre os quais os alunos não estão acostumados, ou à colaboração e interesse do grupo. Às vezes, alguns estudantes apresentavam interesse pelas atividades e se envolviam, em outros momentos ficavam distraídos, quietos, sem responder às questões.

Na sequência, são descritas situações ocorridas em sala de aula durante o desenvolvimento das atividades. Todos os textos e atividades encontram-se no Apêndice B desta dissertação. Para a exposição destas informações, optou-se por destacá-las por módulos, conforme está na unidade de aprendizagem. Com intuito de facilitar o acesso do leitor aos módulos e textos presentes na proposta, colocou-se, no final desta dissertação, um índice com o número do texto e o número da página onde o mesmo se encontra neste trabalho.

4.2.1.1 Primeiro Módulo da Unidade

No primeiro momento, em que a intenção foi de familiarizar o leitor com o tema, motivando sua participação ativa, onde estão os dois primeiros textos (imagem do arrouba e a letra da canção “Pela Internet”, de Gilberto Gil), esperava-se mais participação ativa dos alunos. Parece que esta falta de comprometimento remete ao fato de que os estudantes não estão acostumados a se envolverem e elaborarem suas próprias respostas. A docente regente, inclusive, comentou que eles têm bastante dificuldade em leitura e compreensão. Ela salientou ainda que são alunos que estão recém no sétimo ano (antiga sexta série), o que também poderia estar influenciando tanto para a participação, quanto para os conhecimentos a serem acionados para a criação das respostas. Comentou também que eles não estão acostumados com textos extensos e/ou que exigem muita concentração para compreendê-los. Concorde-se em parte com isso, uma vez que os estudantes, na idade em que estão (entre 12 e 13 anos), costumam conversar entre eles sobre diferentes assuntos, então, a não participação pode estar ocorrendo por conta do não interesse sobre algum texto e/ou atividade. Além disso, acredita-se que eles têm capacidade de compreensão e expressão, necessitando apenas de estímulo para o desenvolvimento de tais habilidades. Diante disso, entende-se que não houve necessidade de reformular as atividades. Devido a tudo isso, a docente sugeriu que fossem trabalhadas no máximo cinco questões por vez e colocadas no quadro as respostas de cada

atividade, o que tenderia a ajudá-los na organização do caderno. Para auxiliar os alunos a se concentrarem melhor, seguiu-se a sugestão de ir explicando cinco atividades de cada vez.

Sobre este possível desinteresse, pode haver vários fatores em jogo: os alunos podem não estar acostumados com os tipos de questões (em termos de reflexão e/ou extensão), não terem prática de participação ativa, estarem apenas no sétimo ano (antiga sexta série). Além disso, alguns relataram não gostar muito de leitura e compreensão, acham difícil interpretar letra de música e consideraram as questões muito difíceis (no entanto, alguns nem tentaram fazê-las). A minoria (apenas três) demonstrou interesse e discutiram sobre as questões, o que serviu como motivação para continuar tentando trazer esses e os demais estudantes para o foco deste trabalho, que intenciona despertar o interesse pela leitura e a importância de acionar os posicionamentos axiológicos dos sujeitos. Pensa-se que insistir neste objetivo não significa mudar os tipos de questões, nem deixar os estudantes comportarem-se de acordo com suas vontades, mas conscientizá-los da importância de ampliar e aprimorar seus conhecimentos (intelectuais e sociais) e suas culturas, situação que, no decorrer do tempo, tende a ocorrer naturalmente. Para este primeiro texto, foi utilizado um período de aula.

A letra da música (texto 2), por exemplo, precisou ser discutida várias vezes. Foram necessários seis períodos de aulas para a excussão de todas as tarefas. A professora regente comentou que as questões estavam elaboradas com um nível de exigência acima do nível desta turma e que algumas terminologias não são de conhecimento destes estudantes. Os próprios alunos, isto é, alguns deles comentaram sobre não conhecerem determinadas palavras. Quando isso ocorria, eram ofertados sinônimos ou explicadas as terminologias através de palavras diferentes até os estudantes demonstrarem que entenderam. Ao possibilitar uma reflexão junto com os aprendizes, eles copiaram as respostas. De um grupo de vinte estudantes, apenas quatro fizeram as atividades antes da correção. Nestes primeiros encontros, a participação ativa ainda não tinha acontecido, o que pode ter ocorrido por falta de treino, de conhecimento, timidez ou receio de se exporem. A professora regente, na medida do possível, interagiu tentando fazer com que os estudantes refletissem sobre as atividades propostas.

4.2.1.2 Segundo Módulo da Unidade

Neste conjunto “Seguindo o diálogo com os textos”, em que estão os textos três, quatro e cinco, o desejo era de que os alunos percebessem a importância de o leitor conversar

com o texto e seu autor na busca pela compreensão, e que usar esta estratégia facilita entender os sentidos expressos.

O terceiro texto, cujo assunto era direitos e Internet, teve alguma participação. Seu tema serviu também para orientar os jovens e esclarecer algumas dúvidas sobre os direitos e deveres do cidadão, bem como chamar a atenção para algumas ações que geram crimes. Alguns exemplos foram comentados pela professora regente que recordou sobre uma palestra ocorrida na escola no final do primeiro semestre e proferida por uma tenente da Brigada Militar. Foi bastante discutido sobre direitos autorais e plágio. Neste momento, houve uma conscientização sobre a importância de indicar a fonte de onde é retirado um material que pertence à outra pessoa ou instituição, bem como a data em que foi realizada a pesquisa, uma vez que essas duas atitudes respaldam e protegem o indivíduo que utiliza parte de textos e/ou imagens alheias. O tempo para a realização destes exercícios foi de três períodos de aula.

Para o quarto texto (explicações sobre alguns sites de relacionamentos), o tempo de execução foi de dois períodos. A partir deste texto 4, os estudantes pareceram ficar mais participativos. Uma das alunas, inclusive, questionou sobre a falta do whatsapp no texto que comentava sobre alguns sites de relacionamento. Uma outra estudante demonstrou surpresa ao ler que o Facebook é, de acordo com o texto, o segundo site de relacionamento social mais populoso e questionou sobre qual seria o primeiro. Este questionamento gerou dúvidas em todos os presentes, então, chegou-se à conclusão de que o texto poderia estar desatualizado. A professora/pesquisadora comprometeu-se em pesquisar em casa e trazer esclarecimentos na aula seguinte. Após a busca, foram encontradas e disponibilizadas em aula diversas informações sobre a quantidade de participantes em cada site existente e que fossem de conhecimento dos alunos. Foi ressaltado ainda que a quantidade de internautas estava relacionada também aos países, por exemplo, em um país o Facebook poderia ser o site de relacionamentos mais populoso, mas em outro país, a opção poderia ser por um site de troca de fotografias ou de exposição de músicas.

No dia em que foi trabalhado o texto 5 (Imagens das letras W, X e P), havia poucos alunos em sala de aula e todos participaram ativamente da proposta, seja lendo as perguntas, questionando ou argumentando. Surpreendeu um pouco o fato de apenas uma estudante dizer que conhecia a letra W, que corresponde ao Word. Os demais colegas comentaram que nunca tinham usado este programa. Pensa-se que provavelmente conheciam, apenas não lembravam.

Nesta parte “Refletindo sobre as ideologias: compreendendo e se posicionando criticamente a respeito dos assuntos lidos”, em que se encontram os textos de número seis ao quinze, como o próprio título representa, o desejo é de que os aprendizes percebam as ideologias e pontos de vistas dos autores lidos e se posicionem criticamente.

A aula em que foi discutido o sexto texto (diálogo utilizando a linguagem da internet) estava excelente. Dos alunos que estavam presentes, apenas um não trabalhou, dizendo que estava com preguiça e que depois copiaria as respostas de um colega. Os demais participaram ativamente, posicionando-se e interagindo com o texto, colegas e professores (pesquisadora e regente), através de conversas ou compreensão sobre as leituras e/ou exposição de opinião ou dúvida. Acredita-se que este interesse foi também influenciado pelo tamanho do texto e a linguagem utilizada, o que talvez tenha sido familiar para eles. O tempo para a execução das nove questões foi de apenas um período e meio.

Neste mesmo encontro, foi entregue o texto de número 7 (“A velha questão da lggs. dos chats”, de Sírio Possenti) e lido, primeiramente, em silêncio e, após, cada estudante que se voluntariou leu um dos parágrafos. Foi feita uma discussão oralmente sobre o texto. No encontro seguinte, iniciou-se a reflexão sobre as atividades. Segundo alguns alunos, apesar de ser um texto mais extenso, gostaram do tema. Um inclusive até comentou que gostou bastante do final do texto, candidatando-se a fazer a leitura desta parte. Foram utilizados quatro períodos de aula para trabalhar as atividades deste texto. Em quase todos os encontros, a maioria da turma estava presente, o que tende a ter mais dispersões e conversas paralelas, dificultando um pouco mais a concentração e participação dos aprendizes. Apesar deste incômodo, quatro alunos sempre participaram. Neste texto 7, os estudantes não conseguiram sozinhos responder a última questão (que perguntava se havia alguma desconfiança manifestada por parte do autor, pedindo que informasse qual era a manifestação, em relação a quem, indicando ainda quais indícios argumentativos que ajudaram o leitor a perceber isto e o motivo desta desconfiança), pois não perceberam que havia uma desconfiança por parte do autor, porém, após induzir uma reflexão a partir de informações e/ou indícios presentes no texto, alguns alunos manifestaram compreensão e concordaram com a discussão feita sobre o posicionamento do autor em relação à mídia.

O texto 8 (“Internetês”) foi trabalhado durante dois períodos de aulas e, como o assunto já havia sido introduzido em textos anteriores, facilitou um pouco a compreensão dos estudantes e seu envolvimento ativo nas discussões. Alguns, inclusive, deram-se conta de que algumas das atividades deste texto assemelhavam-se entre si e outras foram comparadas a

atividades de textos trabalhados anteriormente, como as que perguntavam sobre as críticas encontradas a partir do texto que tinha um diálogo usando a linguagem da Internet e do texto de Sírio Possenti sobre a nova linguagem dos chats, bem como o uso desta forma de se comunicar e em quais contextos é mais adequado de ser utilizada. Entretanto, dos estudantes que se pronunciaram em relação à segunda parte da questão 8, a qual indagava sobre aspectos positivos e negativos da palavra “desmoronamento” em seu uso corriqueiro e no contexto do texto, a opinião ficou um pouco dividida sobre o aspecto ser positivo ou negativo em relação ao termo. A turma demonstrou dúvida também na compreensão da questão 9, onde foi solicitado o significado deste termo no texto lido, isto é, a que ele remetia. Parece que a dúvida foi gerada porque os alunos não entenderam o que desmoronava e o que isso representava, precisando reler o texto para chegar a um resultado. Para responderem o último exercício desse texto (comparação do ponto de vista deste texto com o do texto anterior), foi necessário reler três vezes o texto juntamente com a turma, para que alguns conseguissem se pronunciar. Apesar disso, todos ficaram confusos sobre o ponto de vista do texto atual, necessitando de uma reflexão mais longa sobre o texto anterior (número 7) e o número 8. Depois de várias conversas sobre o tema, aparentemente entenderam as discussões e conseguiram, em conjunto, elaborar as respostas. Pelo comportamento dos estudantes, parece que não estão acostumados a praticar, em sala de aula, o diálogo entre textos.

Quando foi entregue o texto 9 (reflexão sobre o uso do internetês), alguns alunos reclamaram que não gostam de textos. Outros ficaram neutros e outros, aparentemente, estavam contentes com as atividades. Para amenizar a situação e tentar chamar os estudantes para a leitura, e sabendo que eles não gostam, aparentemente, de textos longos, foi feito um comentário dizendo que o texto atual não era extenso, porém, apesar disso, poderia apresentar significados e sentidos tanto quanto um maior. Somado a esta atitude, questionou-se o gênero de texto que mais gostavam. Os que se manifestaram disseram que gostam de músicas gauchescas. Foi sugerido, então, que trouxessem o nome de alguma canção para que a professora/pesquisadora providenciasse a letra e o áudio para serem ouvidos em sala em um momento no final de aula. Caso encontrassem alguma música que tivesse em sua letra algo direcionado à Internet e/ou à informática (tema que rege a unidade de aprendizagem) poderia ser discutida com mais aprofundamento. Caso contrário, poderia ser apenas ouvida e cantada, como forma de descontrair. Entretanto, nenhum estudante levou para a aula sugestões concretas de músicas. Alguns dos estudantes demonstraram dificuldades para compreender as perguntas deste nono texto, assim como já haviam se comportado diante de outros textos também. Quando eram feitos comentários e explicações das questões, então, os discentes

entendiam e pareceu, por suas expressões, que acharam que é fácil identificar os significados do que se está perguntando. Na atividade que pergunta sobre a possibilidade ou não de falar internetês, alguns não se manifestaram, outros disseram que não, e uma das alunas disse que seria possível falar, então, foi feita uma reflexão sobre qual(is) palavra(s) pode(m) ser pronunciada(s), de acordo com o internetês, e que poderia(m) ser compreendida(s) pelo interlocutor. Chegou-se à conclusão de que os termos “que” e “te”, por exemplo, poderiam ser substituídos por “q” e “t” sem prejuízo sonoro e/ou significado para o ouvinte. Chamou-se a atenção também para o fato de que a grande maioria das palavras abreviadas para a comunicação via Internet é mais cabível de ser usada na escrita e/ou digitadas. Sobre a questão que sugere a releitura de um texto já trabalhado, não foi necessário realizar a leitura novamente, apenas lembrá-lo. A última questão (5), que pedia a construção de um parágrafo expondo o que entendia por internetês, foi elaborada individualmente por todos os estudantes que estavam em sala de aula. Para isso, foi proporcionada uma reflexão em conjunto e sugestões de alguns aspectos que deveriam ser contemplados no parágrafo construído. Foi dito que os alunos deveriam levar em consideração todo o conhecimento adquirido até o momento sobre a linguagem utilizada na Internet, além de informar o que significava internetês, para que servia, qual o objetivo de usá-lo, em qual situação poderia ser utilizado, onde e para quem deveria ser usado. Esperava-se com isso que os alunos dissessem que o uso deveria ser em situações informais, com pessoas conhecidas e que conheciam esta maneira de colocar as letras para proferir (e/ou compreender) sentido/significado. Além disso, almejava escutar ou ler que o internetês é uma forma de comunicação utilizada por escrito e não em oralidade/conversas. Enquanto eles iam escrevendo o parágrafo, outros solicitavam a presença da professora/pesquisadora em suas classes para verificar se estavam certas suas respostas. Esta atitude demonstra preocupação com seus aprendizados, além de querer agradar a docente que desejava que todos participassem. Na execução desta tarefa, o objetivo foi alcançado parcialmente, pois não responderam tudo que se esperava, porém, foram capazes de pensar junto e desenvolver, mesmo que com ajuda, o texto solicitado.

Para o texto 10 (“O internetês não é bem uma novidade”), foram utilizados dois encontros de dois períodos cada. Em um dos períodos, foi praticada a leitura do texto e respondidas as primeiras quatro questões. Depois, em outro dia, foram trabalhadas as demais atividades. Quando começou a aula, todos os estudantes presentes estavam quietos, ninguém trabalhava nem se pronunciava sobre o texto. Foi uma situação estranha. Após alguns minutos, foi provocada uma conversa de conscientização, induzindo-os a refletirem sobre o que se tem e/ou se adquire ao longo da vida, em que a única coisa que ninguém pode tirar um

do outro é o conhecimento. Além disso, é preciso estudar e tentar entender para que serve cada informação recebida na escola e que as tarefas de ler ou calcular, por exemplo, embora não chamando a atenção hoje, no futuro poderá fazer falta para cada sujeito, dependendo do contexto social em que estarão inseridos. Este texto é contemplado por uma tira e uma parte escrita normal. Para a questão 6, que perguntava se as duas partes do texto tinham o mesmo propósito e quais eram os pontos de vistas identificados, foi provocada uma discussão sobre a palavra “bem” e o que ela representa no contexto do título do texto. Uma das alunas indagou sobre o significado da palavra “grifada”. Antes da explicação foi feito um questionamento ao grande grupo, perguntando se alguém conhecia esta palavra e seu significado. Ninguém soube responder. Pronunciaram-se apenas aqueles para quem já tinha sido explicado individualmente. Diante disso, foi comentado o significado e a resposta da questão. Para responder a atividade oito, onde estava sendo pedido que fossem identificados os dois assuntos tratados nos textos (tira e parte escrita), em um primeiro momento, a turma teve dificuldade de identificá-los. Demonstraram também insegurança para se pronunciarem sobre a crítica expressa na tira. Nesta ocasião, foi observado também que uns quatro estudantes gostavam muito de desenhar. Várias vezes, foram pegos desenhando paralelo à realização das atividades propostas em sala de aula. Pela situação vivenciada e imagens visualizadas, pareceu que tinham criatividade e gostavam de tal prática. Não apenas para estes quatro, mas também para a maioria da turma, a última atividade do texto, em que foi solicitada a criação de uma tirinha, chamou a atenção e pareceu despertar interesse. Quase todos os alunos se envolveram criando uma situação, desenhando e escrevendo o diálogo com o internetês (pelo menos em parte) entre os personagens criados. Apenas no primeiro momento, sentiram dúvida sobre qual situação criar para construir a tirinha. Foram sugeridas algumas possibilidades para alguns dos estudantes, como uma conversa com colegas, amigos, alguém de quem gostavam, um pedido de ajuda (como o que ocorreu no texto 10), etc.

No texto 11 (imagem de um computador centralizado entre várias pessoas), segundo os estudantes, não foi possível identificar nada na primeira visualização da imagem. Após chamar a atenção sobre todos os desenhos presentes no texto, alguns alunos foram identificando do que se tratava. Na atividade sobre a importância da tecnologia, foi comentado onde se podia encontrá-la no dia a dia das pessoas. Foi falado sobre o uso da Internet, do celular, do computador, do ônibus, da sirene que toca entre os intervalos da aula, etc. Um dos alunos comentou sobre o botão que se aperta para o ônibus parar, o que também é uma tecnologia. Sobre a última questão (imaginar um mundo sem internet), uma das alunas disse que não conseguia imaginar um mundo sem Internet, visto que se precisa dela para

quase tudo na vida e no dia a dia. Os demais responderam que era possível imaginar um mundo muito chato. Antes do final desta aula, foi indagado se os estudantes já haviam lido e compreendido tabelas ou gráficos. Todos os que estavam presentes responderam que não. Quando foram questionados sobre o interesse de praticar a leitura deste gênero de texto, quase todos pareceram interessados e, quando receberam a informação de que no próximo encontro trabalhariam com tabela, ficaram, aparentemente, contentes.

Para o texto 12 (gráfico sobre o uso de Internet por regiões), foram utilizados dois períodos de aulas. O gráfico foi lido e observado por todo o grupo. Três dos alunos presentes participaram de todas as atividades, ficando em dúvida apenas na questão sete, em que foi solicitado para que os leitores dissessem o que os dados poderiam estar revelando sobre o desenvolvimento econômico e social das regiões Nordeste e Sudeste. Esta situação foi gerada a partir da falta de conhecimento sobre o significado de econômico e social envolvendo um lugar, por exemplo, as regiões apontadas. Na questão onze (a qual público este texto era direcionado e qual ele não atingia), apenas um estudante posicionou-se, dizendo que o público alvo seria os adultos que têm interesse no assunto, e o não atingido seria as crianças. Para a atividade doze (por que era importante fazer uma pesquisa com tantas pessoas e o motivo da distância entre a realização da pesquisa e publicação dos dados), ninguém arriscou manifestar-se e disseram que não entenderam a pergunta. Foi necessário lançar, oralmente, algumas possibilidades de respostas antecipadas de perguntas como, por exemplo: se for feita uma pesquisa com apenas quatro ou dez pessoas, é suficiente para dar credibilidade e veracidade a uma pesquisa? Sobre a distância temporal entre a coleta dos dados e sua divulgação, foi explicado que é preciso de um tempo suficiente para analisar os dados e revisá-los para depois publicá-los. Várias vezes, alguns dos alunos posicionaram-se dizendo que não estavam entendendo as questões, porém, foi possível detectar que a maioria destes nem tinha lido a pergunta. As dificuldades apresentadas pelos estudantes nas atividades remetem ao fato de que, conforme relatado por eles, nunca tinham lido um gráfico.

No dia em que foi trabalhado o texto 13 (“Internet – novas formas de comunicação”), quase todos que estavam em aula reclamaram por terem de ler mais um texto e que não aguentavam mais ler, responder e copiar respostas. Esta atitude surpreendeu um pouco, pois são poucos os estudantes que fazem sozinhos, sem auxílio, as atividades. Os demais, na maioria das vezes, precisam de (ou só fazem com a) ajuda da professora/pesquisadora. Ao ler o título do texto comentaram ainda que quando se tratava de internetês (assunto de alguns textos), as perguntas e as respostas eram muito parecidas. Com isso, foi utilizada a seguinte estratégia: se são tão parecidas, não será necessário explicar do que se trata nem o que se

espera como possibilidades de resposta, pois todos saberão interpretar e responder. Diante disso, o comportamento deles mudou um pouco e um “sorriso amarelo” surgiu, o que indica, aparentemente, que não há (ou houve naquele instante) dificuldade e/ou repetição, mas pouca boa vontade em trabalhar textos. Foi, então, chamada a atenção para o fato de que, embora as atividades fossem semelhantes, era importante para os aprendizes terem contato com maneiras diferentes de perguntar sobre determinadas situações, uma vez que, além de ficarem mais atentos, era uma oportunidade de adquirirem mais vocabulários e desenvolverem estratégias e habilidades para compreender e se expressar. Somado a isso, foi informado que a intenção, ao levar para a sala de aula mais de um texto sobre o mesmo assunto, era de proporcionar diferentes pontos de vistas, pois cada autor e/ou cada título remetia uma ideia, por exemplo, a favor ou contra o uso da linguagem da Internet, se é uma linguagem nova ou já conhecida. Mesmo assim, perguntaram por que eram trabalhados somente textos e sugeriram que fossem ofertadas atividades diferentes, como: ouvir músicas, assistir filmes, usar o laboratório da escola para mexer na Internet ou trabalhar em sala de aula com os netbooks da escola. Após essas reflexões, se aquietaram um pouco e se convenceram, aparentemente, da importância de desenvolver hábito de leitura e compreensão. Para a primeira questão (distinguir a linguagem formal da informal, exemplificando onde cada uma podia ser usada), todos os estudantes responderam que conseguiam dissociar a linguagem formal da informal, mas, segundo relato da professora regente, ocorrido em outra ocasião, alguns alunos ainda fazem confusão em certos momentos de provas e/ou trabalhos escolares. Este fato comprovou-se em situações posteriores, em que foi questionado oralmente o significado de cada uma dessas linguagens e os alunos demonstram-se confusos em relação ao sentido de cada uma. Para a segunda atividade (se poderia haver problema se não soubessem dissociar as duas linguagens), no primeiro momento, alguns estudantes responderam que seria um problema não saber separar uma linguagem da outra e os demais disseram que não seria. Depois destas respostas, chegaram à conclusão de que poderia ser problema. O significado do termo “alfanumérico” ninguém soube responder. Como não tinha sido levado um dicionário para a sala de aula, conforme sugerido na atividade, foi promovida uma reflexão a partir de um questionamento: a palavra “numérico” remete a quê? Alguns responderam números. E o termo “alfa” a que faz menção? Um aluno respondeu alfabeto. Foi muito satisfatório escutar as respostas deles. Depois disso, voltou-se à pergunta e alguns responderam que era uma mistura do alfabeto (letras) e números. Para a questão quatro (se a escrita do texto estava no português do Brasil ou no de Portugal), apenas dois estudantes pronunciaram-se, dizendo que estava no português de Portugal. Os demais, depois de uma certa insistência, deram-se conta de que havia duas

palavras que estavam escritas diferentes do português do Brasil. A atividade cinco (estabelecer um paralelo entre o título deste texto e o de número 10) foi respondida (e corretamente) por apenas um dos estudantes (o mesmo que sempre fazia as atividades e se pronunciou sobre o termo alfa), o qual informou que a resposta estava nos próprios títulos dos textos. Os demais não participaram ou estavam desconcentrados.

No texto 14 (imagem de um jovem em frente ao computador e um diálogo entre o pai do menino e um amigo), apesar de alguns dos estudantes terem protestado a quantidade de textos trabalhada até o momento, os demais alunos participaram. Para a segunda questão, em que era perguntado se o personagem que conversava com o pai do menino concordava ou não com a fala do pai, houve divergências na resposta. Alguns dos alunos que se manifestaram disseram que concordava, outros que não. Depois de reler o texto, chegaram a um consenso. Um dos estudantes comentou, ao ler a imagem, que os olhos do menino pareciam de um zumbi. Para a sexta atividade (se o uso do computador e da informática permitia as pessoas aprenderem sozinhas), também houve discordância na resposta, mas, após uma reflexão, concluíram que era possível aprender sozinho no computador, poderiam pesquisar. Para a questão que previa os possíveis motivos que levavam a se ter tanta informação e pouco conhecimento, houve várias respostas. Um estudante disse que as pessoas poderiam não ter interesse em aprender. Outro comentou que era importante ter muitas informações, outro mencionou que ter informação é ter conhecimento, etc.

Sobre os tipos de informações expostas diariamente, falaram: violência, roubo, assalto, etc. Na atividade que previa o porquê de tanta informação, alguns responderam que era para as pessoas ficarem informadas e na que perguntava sobre como se obtinha acesso a todas essas informações, os alunos disseram que era através do rádio, da TV, da Internet, de mensagens de celular, de jornal. Sobre ser positivo ou negativo o excesso de informação recebida, também ocorreram as duas possibilidades de respostas, em que o porquê para o positivo foi de que era importante ter informação sobre tudo, e para explicar o negativo, se confundiram e não souberam argumentar. Para o fato de as informações recebidas diariamente gerarem (ou não) conhecimentos, todos que se manifestaram disseram que geram conhecimentos e servem para se manterem informados, para possibilitar aprendizagem, interatividade, etc.

Por fim, para amenizar a situação de reclamação sobre textos, foi proposta uma brincadeira. Uma das estudantes sugeriu dividir a turma (meninos e meninas) e fazer uma competição a partir de perguntas, as quais ela mesma elaborou. A professora/pesquisadora deveria fazer uma pergunta e um componente de cada grupo deveria escrever a resposta no

quadro. Quem finalizasse primeiro a escrita, e de maneira correta, venceria. Foi, então, exposta a proposta para o grande grupo. Alguns se demonstraram animados, outros disseram que não participariam. Quando a brincadeira começou, todos participaram. A competição gerou conversas altas e, em alguns momentos, discordâncias nos resultados. Cada vez que havia uma dúvida lançada por algum aluno sobre qual grupo ganhou, era sugerido pela professora/pesquisadora repetir a ação. Foram uns dez minutos de brincadeiras e, das perguntas criadas, as realizadas foram: como se chama a linguagem da Internet? Qual a diferença entre linguagem formal e informal? (foi este o momento em que pareceram estar confusos) O que significa linguagem verbal e não verbal?

No momento de entregar o texto 15 (diálogo entre um casal que usa uma rede social para se curtir), alguns alunos disseram: “mais um texto?!” e desabafaram: “não aguento mais textos”. Essas frases desanimaram um pouco, mas após mais uma conversa tentando conscientizá-los da importância de ler e se tornar crítico, conseguindo compreender e saber se posicionar coerentemente com o contexto em que se está inserido, pareceu ficarem mais calmos. Apesar de ficarem um pouco contrariados, alguns participaram, outros apenas copiaram as respostas do quadro e outros ficaram parados. Nesta conversa, foi feito o seguinte questionamento: “você não gosta de ler, não gosta do assunto ou não gosta do tipo de texto que está sendo apresentado?”. Alguns responderam: “não gosto de muitas questões, prefiro quando o texto tem duas ou três atividades”. Uma outra aluna respondeu que prefere textos maiores e com menos perguntas, inclusive citou o exemplo do texto, cujo título foi “a velha lggs dos chats”, do qual disse ter gostado. Parece que alguns dos estudantes, que participaram da leitura deste texto, praticaram tal ação porque gostaram do assunto tratado. Outro mencionou que preferia perguntas menos extensas, pois quando muito longas não as entende ou se confunde.

4.2.1.4 Quarto Módulo da Unidade

Nesta parte da unidade de aprendizagem, direcionada à revisão dos conceitos, foram inseridas três atividades, mais os textos dezesseis, dezessete e dezoito e seus respectivos exercícios. O alvo neste momento foi de revisar situações e pontos de vistas dos autores dos textos trabalhados anteriormente.

Do primeiro exercício, uma das questões previa reflexão sobre os diferentes pontos de vistas encontrados em textos lidos anteriormente que falavam sobre o mesmo assunto, outra sobre o diálogo entre locutor (autor) e interlocutor (leitor) e a importância da escolha das palavras adequadas para argumentar e ser bem sucedido no momento da comunicação. As duas primeiras questões foram feitas oralmente, sendo que a grande maioria dos alunos não se manifestou. Na atividade três, onde era solicitada a elaboração de um texto composto por quatro parágrafos, vários estudantes tentaram fazer. Primeiro, foi feito um esquema no quadro para cada um dos parágrafos. Depois, juntamente com os alunos, foram sendo construídos os parágrafos no quadro pela professora/pesquisadora. Parece que gostaram da atividade, uma vez que a maioria se envolveu.

O texto 16 (imagem do globo terrestre com várias pessoas conectadas por fios) foi trabalhado na aula seguinte e alguns dos estudantes participaram, outros ficaram em conversas paralelas. Quando era solicitado que atentassem para as atividades deixando os assuntos extras para um outro momento, paravam, mas logo em seguida conversavam novamente, porém, em tom de voz mais baixo. A atividade que perguntava sobre o que os aparelhos da imagem tinham em comum, responderam notícias e tecnologias. Para os aspectos positivos e negativos que a Internet proporcionava, alguns disseram que era positivo porque facilitava a vida das pessoas, e negativo porque havia presença de vírus e identidades falsas. Sobre o significado da imagem dos dois meninos brincando com estilingue e não conectados aos demais, houve várias respostas: que os meninos são pequenos (menores que os demais), não conhecem a Internet ou não gostam de usá-la. Neste momento, foi chamada a atenção dos estudantes de que esses meninos poderiam não ter acesso à Internet ou simplesmente optarem por praticarem uma brincadeira mais comum. Na questão sobre a Internet trazer felicidade às pessoas, responderam que traz felicidade. Uma menina, inclusive, disse que traz muita felicidade. Disseram que as pessoas que não têm Internet podem se sentir sozinhas, solitárias. Esta parece uma visão de alguém que tem acesso e que não consegue se imaginar sem Internet. Sobre a mudança que a Internet traz para a vida das pessoas, um dos estudantes disse que trazia ocupação, outros falaram sobre divertimento. Sobre a penúltima atividade, que previa pensar sobre como era a comunicação na época dos pais e avós, quando a Internet era restrita a poucas pessoas, alguns dos estudantes disseram que era por pombo correio, correio normal e pessoalmente. Foi sugerido, então, que perguntassem em casa aos familiares mais velhos como era a comunicação deles com os amigos. Após alguns dias, foi perguntado a eles sobre a pesquisa e, embora no momento da proposta terem ficado curiosos, todos tinham esquecido de fazer a busca.

O texto 17 (HQ do Garfield com o título “Na rede”) foi trabalhado pela maioria dos estudantes que estavam em sala de aula. Quando foi observado o texto, as imagens lidas foram: o gato saindo do computador ou da TV, imagem em 3D. Na sequência dos quadradinhos, a leitura foi de um gato tomando café, cansado, roncando, assustado, olhando o personagem que estava deitado, rasgando a rede e o rapaz caindo. Foi comentado que a expressão “fora” remete a sair da rede de deitar, mas também pode fazer menção à falta de acesso/sinal de rede de Internet. A personagem caindo também faz alusão ao sinal de Internet caindo.

O texto 18 trouxe um comentário sobre o dia da informática. Ao ler a imagem, alguns estudantes disseram que viam um boneco lego mexendo no Facebook ou no Twitter. Depois, disseram que havia uma caneca e uma mesa. Após chamar a atenção dos leitores para o visual do personagem (vestindo camisa, gravata, óculos e cabelo bem penteado), chegou-se à conclusão de que poderia ser alguém trabalhando em um escritório, por exemplo. Sobre a criação da frase, foi solicitado que todos a fizessem em seus cadernos, colocassem seus nomes e depois a entregassem em um pedaço de papel para a professora/pesquisadora. Alguns pediram ajuda para criar, pois estavam sem criatividade, segundo eles. Dos alunos que estavam em sala de aula, apenas dois resistiram um pouco para fazer e entregar, mas, após alguma insistência, participaram. Passados alguns dias, as frases foram digitadas em uma folha com formato A4 (Apêndice C)¹², impressa e colada em um mural da escola, para que todos os membros da escola (professores, alunos e funcionários) pudessem visualizar suas criações. Após cada frase, foi colocada a inicial do nome dos estudantes para não divulgar o nome por extenso, visto que alguns podem não ter interesse em se expor. A maioria das frases ficou interessante, porque demonstrou atitude e criatividade. Pensa-se que este foi um momento de descontração e de participação ativa, além de ser uma oportunidade de desenvolverem e/ou aprimorarem suas capacidades de criatividade, bem como os dois lados do cérebro (o emocional, a partir da motivação, e racional, a partir da criação).

No encontro seguinte, por conta de uma forte chuva, os períodos de aula foram reduzidos, apenas cinco alunos compareceram na aula e, segundo uma das estudantes, para que fosse possível assistir a um filme (*Cyberbully*), conforme prometido, antes do final do mês (tempo previsto para o encerramento da aplicação da unidade de aprendizagem), sugeriu que fosse, nesta data, trabalhado o máximo de texto possível, para assim terminar a quantidade de textos/atividades em tempo de se trabalhar o filme. Em dois períodos, foram

¹² No apêndice, as frases se espalharam em duas páginas, mas a que foi para o mural, devido à formatação das margens, ficou em uma apenas.

capazes de trabalhar dois textos e meio. Desses cinco, um deles é um estudante que nunca tinha participado das aulas, nem oralmente nem por escrito. Alegava sempre estar cansado, com preguiça, não saber, não querer, etc. Porém, neste dia participou oralmente. Ele disse ainda que participaria de todas as aulas daquele momento em diante se trouxesse a ele uma fita isolante para colar na boca de uma das colegas que não pára de falar um minuto em sala de aula. Esta menina a quem ele se referiu costuma falar o tempo todo e com um tom de voz bem alto, o que tende a atrapalhar a concentração do grupo e o andamento das atividades, situação relatada por outros colegas também, os quais ficam pedindo a ela para ficar quieta ou falar mais baixo. Apesar desta atitude falante da menina, é uma estudante que participa, às vezes até exagera, mas não é, em hipótese alguma, alguém neutra. Foi uma surpresa positiva a participação desse menino e também sua reação em relação à colega. Foi dito a ele que o ideal é não agredir os colegas, mesmo que esses tentem prejudicar os outros, e que o certo é conversar com a colega e/ou procurar ajuda junto a todos os professores, diretores e coordenadores, mas jamais cometer violência física ou verbal a alguém. Um outro aluno que sempre participa escrevendo, mas nunca tinha demonstrado interesse em fazer, por exemplo, uma leitura em voz alta ou ler sua resposta, nesta ocasião também se pronunciou lendo o texto e algumas das questões, bem como participando ativamente com suas respostas. Neste encontro, todos participaram. Crê-se que o motivo foi de que havia poucas pessoas, deixando-os mais à vontade e mais próximos no espaço de sala de aula.

4.2.1.5 Quinto Módulo da Unidade

Nesta parte da unidade, o foco era aperfeiçoar o senso crítico dos alunos, a partir das leituras já feitas e das que ainda seriam realizadas neste módulo. Para responderem as duas atividades do texto 19 (imagem de um casal com um bebê e um diálogo reflexivo sobre gênio e google), os estudantes disseram que “gênio da informática” remetia a alguém que sabe tudo, inteligente, que conhece a Internet. Sobre a palavra “google”, mencionaram que o significado sugeria Internet, pesquisa, informação.

Na leitura da imagem do texto 20 (um homem em frente ao computador e com as mãos na cabeça), os estudantes mencionaram, a partir dos indícios visualizados, que havia um homem estressado e suando, com as mãos no cabelo, olhos arregalados e rangendo os dentes que nem cachorro, o computador queimando, a impressora explodindo de tanto sair papel.

Uns mencionaram que o homem estava escutando música, mas que não gostava da canção, ou que estava jogando um jogo, outros disseram que a Internet havia caído. Sobre a possível visão dos pais sobre a informática, falaram que eles diriam que “é melhor que antes”. Comentaram ainda que suas visões atuais não são as mesmas de antes nem serão as mesmas de alguns anos à frente, e que a Internet pode ser melhor, mais elaborada, ter mais coisas. Disseram também que no futuro a Internet não vai ser tão lenta como hoje, vai avançar, ser mais rápida, mais comunicativa, com mais sites, mais informações, novas coisas, mais redes sociais, vai ser muito fácil de encontrar computadores em 3D, etc. Sobre o contexto que a imagem representava, a visão foi de loucura do personagem, dor de cabeça, dor na coluna, cansaço, nervosismo, irritação, estresse. Foi chamada atenção sobre a vestimenta da personagem, a qual está com camisa, paletó e gravata. Diante disso, chegou-se à conclusão de que parecia alguém trabalhando em um escritório e enfrentando diversos problemas, dificuldades. Em relação ao resultado inferido sobre a imagem, os estudantes relataram que tratava de uma pessoa que trabalha com computador e está enfrentando problemas, ou um pesquisador ou um escritor. Após o término deste texto, foi entregue e lido o texto posterior.

Neste mesmo encontro, foi possível começar o texto 21 (comparação entre tecnologia, informática e raciocínio humano), o qual foi lido, discutido e realizadas suas quatro primeiras atividades. No encontro posterior a este, foi dada continuidade nas atividades deste texto. Havia, devido à meteorologia novamente, apenas seis estudantes, sendo que apenas um deles se repetia, em relação à aula anterior. Por conta disso, foram retomadas todas as atividades do texto 21. No primeiro momento, após a leitura, alguém comentou: “verdadeiro”, o que sugere uma concordância com o posicionamento do autor do texto, porém, nas respostas, pareceu diferir um pouco a opinião sobre isso. Primeiro, pensou-se no significado de “se impondo” que remetia a algo estar em vantagem à outra coisa. Para a primeira atividade que previa entender o que o autor quis dizer com “a tecnologia e a informática estão se impondo ao raciocínio e ao trabalho humano”, foram mencionadas algumas possibilidades: estão ultrapassando, avançando, ganhando espaço. Sobre a ideia da tecnologia e a informática serem indispensáveis na vida do ser humano, alguns dos estudantes disseram que sim, porque quase todo mundo usa a tecnologia hoje em dia. Mencionaram ainda que mesmo não percebendo, as pessoas usam a Internet todos os dias. Outros mencionaram que não, porque era possível viver sem a tecnologia, sem celular, e dar mais espaço para outras coisas, como o futebol, por exemplo. A terceira atividade perguntava o que era mais importante, entre a tecnologia e o trabalho humano. Todos responderam trabalho humano. Alguns usaram como argumento que precisa de trabalho e dinheiro para comprar a tecnologia, cartão para celular,

etc. Outros disseram que o trabalho humano era importante para se sustentar. Sobre o fato de serem (ou não) dissociadas a tecnologia e a informática do trabalho humano, todos os alunos responderam que não, porque, segundo eles, pode se usar as duas coisas ao mesmo tempo, o homem pode raciocinar com a tecnologia ou trabalhar com a tecnologia, o que torna o trabalho mais fácil e rápido. Nesta ocasião, a professora regente, durante as respostas dos alunos, ressaltou que a tecnologia e o trabalho humano podem ser aliados, um estar a serviço do outro. Para responderem a atividade cinco (se o avanço tecnológico tem vantagem em relação ao desenvolvimento mental, segundo o texto), um dos estudantes disse que o avanço tecnológico tem vantagem em relação ao desenvolvimento mental, segundo o texto, porque é mais rápido. Para a atividade seguinte, um dos alunos mencionou que o desenvolvimento mental perde realmente para o avanço tecnológico porque este está bem avançado e é mais leveiro (terminologia utilizada por um dos estudantes). Quanto à questão que fala sobre a ansiedade gerada pela tecnologia, responderam que se faz muitas coisas com a tecnologia, se comunica, escuta música, etc, e as pessoas podem ficar ansiosas por estarem em lugar que não tem Internet e quererem usá-la. Além disso, segundo os alunos, a cada dia surgem coisas novas. Quando a pergunta foi pessoal, isto é, se cada estudante ficava ansioso por causa da tecnologia, apenas uma respondeu que sim, que era ansiosa em relação a tudo na vida dela. Os demais que participaram informaram que não, porque não usam muito a tecnologia. Citaram como exemplo de ansiedade a espera por resposta de alguém que goste, a espera por notícias em geral ou sobre a saúde de alguém, etc. A última atividade previa saber se os leitores achavam importante saber sobre a biografia do autor para entender o texto. Um dos estudantes falou que sim, para saber que não foi um “nada” que escreveu o texto. Foi proferido, então, que muitas vezes as informações sobre o autor podem ser relevantes para o leitor entender melhor as opiniões e pensamentos expressos nos textos.

Neste mesmo dia, foi trabalhado também o texto de número 22 (diálogo entre duas pessoas). Para a primeira questão (perguntava sobre o significado da palavra “conversar” para os personagens), os alunos disseram que o termo “conversar” remetia a falar, bater papo, teclar, e que concordavam com a interpretação dos personagens sobre o significado desta palavra, uma vez que conversar remetia a digitar, falar frente a frente. Sobre a maneira de se comunicar escolhida pelos personagens, mencionaram que foi a Internet, o uso de computador e tablet, o uso das palavras, da língua. As outras formas de comunicação poderiam ser: pessoalmente, por mensagens. Ressaltaram ainda que se for por sms não será muito boa a forma de se comunicar, principalmente se demorar a chegar ao outro (interlocutor). Sobre a esfera em que se encontram as personagens, todos os alunos falaram que era o mundo, o

planeta terra. E para o significado que esta esfera atribuía, uma das alunas disse que a posição era para conseguir mais rede, outro respondeu que as personagens estavam conectadas no mundo. Uma situação interessante ocorreu antes do final desta aula, em que uma das alunas que costuma sempre fazer as atividades em seu caderno, sem esperar/depende das discussões e respostas de seus colegas e/ou professor, disse que já havia terminado o texto 22 e que queria o próximo para ler e ver as questões. Foi apresentado a ela o texto seguinte. Ela leu e o devolveu, dizendo que na próxima aula faria as atividades. Este interesse bem que poderia ser de todos ou, pelo menos, da maioria. Nesta aula, houve bastante participação ativa dos estudantes.

Na semana posterior, foram trabalhados os últimos textos previstos na unidade de aprendizagem. O texto 23 (imagem de duas pessoas se abraçando e a mensagem da importância de se encontrarem pessoalmente) foi lido e discutido em um período de aula. Para a primeira atividade, que previa entender o que o leitor pensava sobre o encontro pessoalmente em relação à comunicação via Internet, todos os alunos que participaram responderam que concordavam que estar fisicamente presente com alguém era mais importante do que virtualmente. Sobre a intertextualidade, em que o texto 23 fazia referência à propaganda da operadora de celular TIM, inicialmente, apenas uma estudante deu-se conta, dizendo que conhecia a propaganda. Após ela responder, mais uns quatro alunos lembraram também. Sobre o texto concordar ou não com o sentido que a propaganda expressa, alguns estudantes disseram que sim, outros que não. Depois de um tempo de reflexão, alguns se manifestaram mencionando que os textos discordavam, uma vez que o texto atual defendia que as pessoas encontrassem-se pessoalmente, enquanto que o outro sugeria o uso de celular e Internet. Sobre a expressão “você sem fronteiras”, alguns alunos falaram que remetia a: “sem limites de acesso à internet”, “sem barreiras”, etc. Quanto à frase retirada de um blog (questão cinco), a turma demorou um pouco para compreender o significado da frase e perceber se havia concordância ou discordância em relação ao texto 23, entretanto, com o passar de alguns minutos de reflexão, entenderam que ambas as mensagens faziam referências ao mesmo significado: estar fisicamente presente era o mais importante e defendido pelos dois autores. Sobre os prédios estarem aparecendo atrás da imagem das personagens principais, mencionaram que fazia referência a uma cidade, à tecnologia. Mencionaram ainda que o fato dos prédios aparecerem longe das personagens e as mesmas terem deixado os celulares no chão significava que para estar com alguém pessoalmente é preciso deixar um pouco de lado a tecnologia. Após algumas reflexões, alguns estudantes disseram que quase todas as personagens estavam falando ao celular, apenas as que estavam abraçadas e as que estavam

sentadas não tinham aparelhos em mãos, o que remetia à ideia de que quem estava sem acesso (por vontade própria ou não) à tecnologia parecia estar mais tranquilo (sentado ou abraçado).

O texto 24 (imagem de uma professora e seu aluno, seguida de uma desculpa por parte do aprendiz sobre a não realização de tarefa) foi discutido na aula seguinte e a maioria dos estudantes participou oralmente ou, pelo menos, demonstrou estar concentrado nas atividades. Nestes dois últimos encontros, o menino, que até então havia participado apenas em uma das aulas, fez todas as atividades. Foi um avanço, pois a maioria dos professores da escola dizia que ele tende a não participar de nada em sala de aula. Todos os alunos que se pronunciaram em aula mencionaram que a imagem remetia a uma professora e a um aluno e que o comportamento do aluno remetia preguiça e desinteresse. A professora regente que estava em sala mencionou que poderia remeter à vontade de se eximir de culpa por não fazer as tarefas. Falaram que a personagem maior representava uma professora e que o argumento do suposto aluno não convenceria ninguém, porque não seria possível o lápis e a caneta estarem com vírus. Foi reforçado ainda, por esta mesma professora, que não seria possível estar com o mesmo vírus que ocorre em computadores, mas que poderia ser um vírus adquirido caso tivessem caído no chão, o que, logicamente, não seria um argumento para convencer a personagem professora sobre a não realização do trabalho. Quanto à penúltima questão, em que havia informação sobre como serão as aulas na Finlândia a partir de 2016, todos os alunos responderam que no Brasil não seria possível substituir o lápis e a caneta por computadores. Alguns mencionaram que seria horrível e péssimo ficar somente digitando. Outro fator que influenciaria negativamente, segundo os estudantes, seria o fato de que o computador pode travar, bloquear ou adquirir vírus, o que prejudicaria o andamento das aulas. Sobre a última atividade, a qual previa que os alunos fizessem uma pesquisa com outras pessoas da escola para saber as possíveis diferentes opiniões sobre deixar de usar a letra cursiva para utilizar a digitação, seis estudantes ficaram bastante motivadas, elaboraram juntamente com a professora/pesquisadora duas perguntas e pediram para realizarem a pesquisa antes do término da aula. Como não foi possível terminar as atividades antes do término do período de aula, os estudantes não foram liberados para fazerem a busca. Prometeram, então, fazer em um outro momento e trazer as respostas no próximo encontro. Como no encontro seguinte foi proporcionada uma contextualização sobre o filme que seria assistido em breve, os poucos estudantes que haviam se comprometido de encontrar respostas para suas indagações acabaram não apresentando suas pesquisas em sala de aula. Acredita-se que nem chegaram a pôr em prática a busca das informações planejadas.

Para o encerramento da aplicação da unidade de aprendizagem nesta turma, optou-se por não colocar em prática a atividade presente após a sessão de textos e exposta como sugestão de ser trabalhada. Ao invés disso, foi acrescentada na unidade uma proposta para trabalhar um filme. Foi feita, então, uma reflexão sobre *bullying* na Internet.

4.2.1.6 Sexto Módulo da Unidade

Neste último módulo, no intuito de contextualizar a turma sobre o assunto do filme, foram feitas algumas questões orais (presentes no final da unidade, Apêndice B) e proposto assistir ao filme *Cyberbully*. Após assistir ao filme, a intenção foi de realizar mais reflexões. Aparentemente, todos os estudantes que estavam presentes gostaram da ideia de assistir a um filme e demonstraram concordância (e interesse) com o assunto que seria abordado na história.

Nesta mesma ocasião, foi acordado que, no próximo encontro, seria assistido ao filme *Cyberbully* (conhecido também como *Bullying Virtual*)¹³, dirigido por Charles Binamé e estreado em 2011, nos Estados Unidos. Para entender melhor o que os estudantes pensavam sobre assistir a um filme e também como forma de prepará-los para o tema que permeia a história, foram realizadas algumas atividades (final da unidade, Apêndice B) sobre *bullying* e *ciberbullying*. Para responder o que significa *bullying*, um dos alunos disse que significava preconceito, outros mencionaram que era zoar de alguém, maus tratos, violência. Sobre a questão que indagava se algum deles já havia sofrido ou praticado *bullying*, todos mencionaram que sim, mas não chegaram a citar exemplos. Apenas a professora regente comentou sobre apelidos, informando ainda que havia recebido um quando adolescente. Todos os alunos falaram que o assunto a ser apresentado no filme era de seus interesses, mas não justificaram, alegando que não sabiam dizer o porquê. Diante disso, a professora/pesquisadora mencionou a importância de conhecer sobre o assunto para evitar praticar tal ação, bem como de saber dar a volta por cima, recuperar-se, caso seja ou venha a ser vítima em algum momento de suas vidas. Sobre a idade mais atingida com o *bullying*, mencionaram que era a adolescência, mas também não souberam explicar. Sobre existir

¹³ No Brasil, este filme não está disponível nas locadoras, então, poderá ser assistido somente online, através dos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.google.com/search?q=filme+bullying+virtual+completo&ie=utf-8&oe=utf-8%20ou%20https://www.youtube.com/watch?v=xwWB0FMvNi8>. Em um dos links o filme está dublado, em outro legendado. Os acessos ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2015.

alguma idade isenta de sofrer *bullying*, informaram que seriam os bebês, pois dificilmente alguém os ofenderia, uma vez que, apesar de usarem apelidos, como “meu gordinho”, “bochechudo”, seria apenas uma forma carinhosa e não ofensiva.

Em relação às demais atividades, os estudantes disseram que ouviram falar em *ciberbullying* somente depois de ter escutado comentários sobre o filme. Foi explicado, então, que este termo remetia à violência virtual. Para evitar tal violência, os alunos explicaram que era necessário conhecer bem os amigos das redes sociais e os quais se convivem diariamente na vida real. A pesquisadora citou que o respeito é também muito importante em uma relação de amizade, além da atenção ao aceitar, nas redes sociais, pessoas desconhecidas. Na questão que previa saber o que a turma entendia que significava assistir a um filme, cada estudante mencionou uma resposta diferente (refletir, divertir-se, contar aos amigos, matar tempo). Uma aluna disse ainda que muitos dos colegas não dizem, mas querem assistir para matar tempo. A penúltima atividade questionava sobre o que os estudantes esperavam que fosse a história desenvolvida no filme. Para respondê-la, disseram que contaria a história de alguém que sofre *bullying*. No que diz respeito à expectativa sobre o desfecho da história, os estudantes disseram que esperavam que a pessoa (personagem principal) ficasse bem.

Na semana posterior, foi assistido ao filme e foram desenvolvidas mais reflexões sobre a história vivenciada pela personagem principal (e as demais), bem como sobre os prováveis problemas que se pode adquirir ao praticar ou ser vítima de *bullying* (virtual ou não). A mensagem principal foi: “não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você”; “seja amigo e sempre que tiver algum problema tente superá-lo”; “tenha inteligência e maturidade para saber separar o que é uma brincadeira saudável do que não é”; “a importância de existir leis que protejam as vítimas de maus tratos virtuais e que punam os responsáveis”; “cuidar para não magoar as pessoas”. Chamou-se a atenção também sobre a importância de se ter amigos, alguém que os apoie nos momentos difíceis e que o *bullying* foi praticado e sofrido por vários personagens através de uma rede social. E que assim como a rede da Internet, o sofrimento das vítimas e os crimes cometidos aconteceram em rede também, como uma espécie de teia, em que cada um agiu de maneira errônea e foi punido/sofreu pelos seus atos inconsequentes e irresponsáveis, isto é, cada sujeito que praticou *cyberbullying* também foi vítima em algum momento. Foi discutido ainda que nem sempre as pessoas têm a real noção do que podem causar determinadas atitudes e que, às vezes, uma simples palavra pode repercutir um dano imenso nos sentimentos de outros sujeitos. Além disso, estar atento aos indivíduos que estão nos arredores (pessoal ou virtualmente) também é fundamental, pois, no filme, as personagens que praticaram algumas das violências e assédios eram bem próximas

das vítimas. Isso pode ocorrer talvez porque o predador tende a conhecer bem sua presa, isto é, sabe os pontos fracos e frágeis, agindo, então, de maneira covarde e injusta, provocando prejuízo a essas pessoas.

Nesta data, estavam presentes onze estudantes e todos mencionaram que gostaram do filme, da história. Demonstraram pelas suas ações faciais e alguns comentários que concordavam com o perigo das redes sociais e de que ter um grupo de apoio é fundamental para se recuperar de um trauma. Foi comentado ainda que em uma situação de desespero, de sofrimento, deve-se pedir ajuda, contar aos amigos, à família, professores, enfim, tentar buscar auxílio. É fundamental (re)considerar os fatos, fortalecer-se e seguir em frente, pois, como disse o responsável pelo grupo de apoio no filme, os indivíduos que praticam violência e maus tratos (virtual ou real), normalmente, aproveitam-se de pessoas consideradas mais fracas, mais fragilizadas. Devido ao pouco tempo disponível até o final do período de aula para uma maior reflexão oral, foram explicadas as questões (final da unidade, Apêndice B) e solicitado que todos os alunos respondessem as atividades em casa e as entregassem dois dias depois. Após liberar a turma, duas alunas chamaram a atenção sobre o pai de uma das personagens que praticou *bullying*. Este pai não havia aceitado a reclamação da mãe da personagem principal, quando essa mencionou a ele o comportamento inadequado de sua filha adolescente, que, através do *bullying*, influenciou a outra menina a ficar deprimida e tentar suicídio. As alunas comentaram que pelo pai ser viúvo talvez quisesse superproteger a filha, querendo compensar a falta da presença da mãe. Esses assuntos familiares tendem a chamar a atenção dos alunos pertencentes ao grupo de estudantes para quem foi aplicada a unidade de aprendizagem, uma vez que a maioria deles, segundo relatos de professores e direção, tem/enfrenta algum problema familiar em casa, como separação dos pais, abandono de pai ou de mãe, uso de drogas ou bebida alcoólica por algum membro da família, violências físicas e verbais, entre outras.

O primeiro prazo acordado para a entrega das atividades sobre o filme não foi cumprido. Estipulou-se, então, mais duas datas, as quais também não foram respeitadas. Diante disso, por sugestão e solicitação da professora/pesquisadora, a coordenação e direção da escola interviram pedindo aos alunos que respondessem as atividades em aula e as entregassem. Dos onze estudantes presentes no dia em que o filme foi assistido, oito elaboraram todas as respostas, duas alunas deixaram em branco a última questão, e uma aluna não estava em aula nesta nova data. Pensa-se que as duas meninas não responderam a última atividade por esquecimento, uma vez que tempo para a criação das respostas houve.

Na primeira pergunta que versava sobre a opinião de cada estudante em relação ao filme, todos mencionaram que gostaram. Das respostas dadas, várias opiniões foram encontradas: acharam bom, bem interessante, importante, ótimo, triste, que passa uma boa mensagem sobre *cyberbullying*, muito bom porque fala sobre algo que acontece com muitas pessoas ou pode acontecer a qualquer hora, uma vez que o *bullying* vem ganhando vida a cada dia que passa. Dois estudantes disseram que é um filme muito interessante por se tratar de um assunto não agradável. Acredita-se que quiseram dizer que é importante discutir sobre o assunto, mas é desagradável imaginar estar no lugar da vítima. Um outro disse que o assunto é importante e forte para as pessoas mais fracas. Uma outra menina disse que é legal, porque, segundo o ponto de vista dela, ensina a respeitar os outros. Uma outra opinião, exposta por uma menina, é de que o filme é muito legal porque mostra a realidade por trás da tecnologia. Foram fantásticas as respostas criadas pelos estudantes, por demonstrarem seus posicionamentos com tanta naturalidade e, em alguns momentos, com argumentos coerentes e convincentes.

A segunda questão pedia para ser contada a história resumidamente sobre o que acontece no filme, de acordo com que mais chamou a atenção. A maioria dos alunos relatou que uma menina adolescente ganha um computador de aniversário e, após participar de uma rede social, começa a sofrer *bullying*. Seis destes estudantes contam em detalhes os acontecimentos e um menino diz que o que mais chamou sua atenção foi a personagem principal tentar suicidar-se, enfatizando que é por esse motivo que não se deve praticar *bullying*, pois esta prática pode matar alguém não fisicamente, mas por dentro, isto é, a pessoa perde a vontade de viver e às vezes pode atrapalhar os estudos.

O terceiro exercício indagava sobre como aconteceu o *bullying* na história. As respostas foram: virtualmente, na/pela Internet, nas redes sociais, através do perfil da personagem principal. Para a atividade que previa o relato dos leitores sobre como procederam os praticantes de *bullying* e como se comportou a vítima, as falas geraram em torno de: eles [os praticantes] faziam *bullying* com ela [personagem principal], a menina chorava muito, ficou muito triste, e um dia tentou se matar, suicidar-se; a vítima quase se matou; os agressores sofreram mais do que ela no final porque *bullying* não se faz; a vítima tentou uma forma mais fácil de parar com a dor que os agressores faziam (a morte); os que procederam o *bullying* ficaram mais agressivos virtualmente e a vítima começou a ficar muito estressada até que a agressão a levou à tentativa de suicídio. Uma menina escreveu que procederam com deboche e a vítima ficava com raiva, ódio, queria vingança. Um dos estudantes colocou que a vítima queria resolver tudo na violência e que não sabia conversar

civilizadamente. Crê-se que os autores dessas duas últimas respostas estão equivocados, uma vez que a vítima não demonstrou, em nenhum momento, violência ou vingança, apenas procurou por ajuda e por leis que se encarregassem de punir os agressores.

Para responderem se um menino agiria (ou não) da mesma maneira que a menina agiu diante dos acontecimentos, os alunos disseram que não, argumentando que os meninos gostam muito de brigar, partiriam para violência, para agressão física, iriam querer bater nas pessoas, xingar, agredir todo mundo. Um dos alunos respondeu que é difícil, pois às vezes as pessoas falam uma coisa e fazem outra, e que ele conversaria com a pessoa que estivesse praticando o *bullying*, perguntaria o porquê de tal atitude e pediria para ela parar ou trocaria de cidade. Apenas uma menina disse que acha que o menino agiria da mesma maneira que a personagem do filme porque todos têm sentimentos.

Sobre como cada um agiria caso sofresse o mesmo *bullying* que a personagem e qual a maneira mais adequada de se comportar diante de uma situação destas, informaram que: agiria da mesma maneira que a vítima da história; buscaria uma forma de fazer com que os praticantes parassem com o *bullying*; ficaria magoada, com raiva, triste, agiria evitando as pessoas que causaram a agressão pela Internet, não reagiria aos erros e agressões porque “se não iriam fazer cada vez mais”; iria guardar só para si, entrar em depressão, e se visse alguma vítima sendo ofendida, falaria para a pessoa sair de perto; talvez tentasse se matar ou sairia da escola e excluiriam a conta. Outros mencionaram: ficaria calma, contaria à mãe, procuraria alguém especializado no assunto, não se preocuparia; mudaria de cidade e começaria outra vida, como se nada tivesse acontecido porque “não dá bola para essas coisas, nem esquentam”; procuraria um grupo de apoio ou uma psicóloga para ajudar a manter o controle; não se deve baixar a cabeça para o *bullying*, tem de enfrentá-lo.

No que diz respeito a opinarem sobre a importância de ter bons amigos nos dias de hoje, os aprendizes comentaram que: serve para se ajudarem em qualquer situação, para dar conselhos bons e não para levar para o mau caminho, para ajudar nas horas difíceis e dar calma, ter alguém que se possa confiar, compartilhar segredos, dividir, respeitar e conquistar sua confiança, deve-se ter amigos de verdade, porque são para/com os verdadeiros que se pode contar. Falaram ainda que ter amigos é para compartilhar segredos e conquistas, desabafar, conversar nas horas difíceis, para se ajudar, andar acompanhado e nos momentos de tristeza e em qualquer hora.

Quando interrogado para que servem as redes sociais, os estudantes responderam que serviam para: se comunicar com as pessoas, com os amigos, com a família; conversar; jogar; matar a saudade; se distrair de vez enquanto; conhecer pessoas; postar momentos legais e

importantes da vida; se divertir; conhecer pessoas novas; fazer trabalhos; acessar a Internet; olhar vídeos; estudar redes sociais; criar perfil.

Sobre as redes sociais serem seguras (ou não) para serem utilizadas por adolescentes, alguns dos alunos mencionaram que depende de como ela é usada, do comportamento de quem a usa, pois precisa se comportar corretamente; em alguns aspectos pode ser segura em outros não; pode ser boa ou ruim. Infere-se que esta última resposta (boa ou ruim) diz respeito a ser segura ou não. Outros estudantes disseram que o uso das redes sociais por adolescentes não é tão seguro, porque às vezes tem perfil falso. Outra explicação foi de que muitas vezes pode acontecer o que acontece. Neste último caso, o argumento parece estranho, mas, se analisado dentro do contexto em que foi discutido sobre o assunto em aula e assistido ao filme, acredita-se que a intenção foi dizer que há amigos em que não se pode confiar. Um outro aprendiz disse apenas que não eram seguras, não justificando a resposta. Um menino informou que as redes sociais são seguras de serem utilizadas por adolescentes que sabem usar e que não se pode dar muita conversa para estranhos porque é perigoso. Uma menina comentou que a segurança era em parte porque tem adolescentes que não sabem cultivar amigos em suas redes sociais, pois começam a se xingar, fazerem *bullying*, postam fotos inadequadas. Disse ainda que outros sabem usá-las com cuidados, adequadamente.

Quanto à última atividade, a qual incentivava os estudantes a elaborarem, a partir das discussões e reflexões feitas antes e após o filme, uma mensagem para os praticantes (ou vítimas) de *bullying*, vários discursos foram proferidos. Umhas mensagens foram maiores, outras menores, em termos de quantidade de palavras. Quanto aos sentidos, todas expressaram significados de acordo com a intenção do sujeito que produziu os enunciados e coerentes com os tipos de leitores alvos. Alguns recados foram, de um mesmo aluno, enviados aos dois interlocutores (praticante e vítima). As falas foram incisivas e, certamente, vão ajudar quem as ler. Todas as escritas foram revisadas gramaticalmente e, quando necessário, foram inseridas algumas palavras para auxiliar uma melhor compreensão por parte dos leitores. Entretanto, teve-se o cuidado para deixá-las o mais original possível. No final de cada recado, está a inicial do nome do aluno criador. Optou-se por colocar apenas a primeira letra do nome para garantir a preservação da identidade de cada um. As frases estão presentes no Apêndice D e foram coladas em uma cartolina, que foi fixada no mural da escola. A intenção, com isso, foi de proporcionar aos alunos serem locutores, comunicando-se com interlocutores reais, pois vários estudantes terão acesso aos recados deixados pelos aprendizes criadores das frases.

4.2.2 Reflexão sobre a aplicação das atividades

Nesta parte do trabalho, busca-se fazer uma reflexão sobre a aplicação da unidade, com intuito de avaliar algumas situações ocorridas em sala de aula no que tange ao comportamento dos estudantes diante dos textos lidos e exercícios. A intenção com isso foi de averiguar se houve um crescimento e aprimoramento da aprendizagem dos alunos, se os mesmos tiveram (ou não) participação ativa, se estiveram motivados, etc.

No primeiro momento em sala de aula, foi possível lembrar uma situação ocorrida durante as observações das aulas. Quando os alunos perguntavam onde estava no texto a resposta para alguma atividade de compreensão, em determinados momentos a professora apenas solicitava para rerelem o texto, em outras ocasiões indicava o parágrafo em que poderia estar a resposta. Essa atitude surpreende ao se pensar na teoria bakhtiniana, que indica justamente o contrário, pois remete à ideia de participação ativa e resposta de caráter avaliativo por parte do leitor. Entretanto, no momento da aplicação das atividades propostas na unidade de aprendizagem, foi possível compreender melhor tal atitude pedagógica, porque os estudantes demonstraram ter dificuldade de compreender os textos (e suas perguntas) e se expressar diante do que liam. Esta dificuldade é um indício de que pode haver, no histórico acadêmico dos alunos, pouca cultura sobre esta prática de leitura e compreensão, pensando no aprendiz como protagonista do seu aprendizado, bem como não terem incentivo da família em casa para a leitura, ou nem mesmo interesse próprio para tal prática.

Pelos relatos descritos na seção anterior, foi possível inferir que, na familiarização do leitor com o tema da unidade (primeiro módulo), alguns estudantes não se manifestaram porque não conheciam a imagem arrouba (ou não lembravam) e não estavam acostumados com os tipos de questões ofertadas sobre a música, as quais induzem à reflexão desde o título e exigem conhecimentos exteriores ao que está no texto. Para respondê-las, era necessário acionar saberes advindos da bagagem cultural adquirida pelos leitores até o momento.

Ao continuar as leituras, com propósito de seguir o diálogo com os textos (segundo módulo), a participação ativa começou a aparecer porque, possivelmente, as informações presentes nos textos começaram a fazer mais sentido aos alunos, além de serem perguntas mais direcionadas a eles, embora, claro, mediadas pelos textos. Nesta fase, já tinham adquirido alguma experiência com os tipos de questões, o que resulta em uma melhor aceitação.

No terceiro momento, previsto para refletir sobre as ideologias, compreendê-las e se posicionar criticamente, o grupo, embora em sua minoria, continuou participando, provavelmente, porque os assuntos dos textos (basicamente sobre linguagem da internet) eram de seus interesses. Ao mesmo tempo em que foram observados estes aspectos positivos, foram identificadas reclamações sobre a quantidade de texto e repetição de atividades. Embora esta manifestação não estando prevista, não ser tão motivadora e não ajudando na aprendizagem de leitura e compreensão, pensa-se que a reclamação leva a entender que os alunos tiveram voz e puderam expressar-se de acordo com o que estavam sentindo em determinadas ocasiões. Isso ocorreu porque sempre foi proporcionado espaço para a turma expor suas opiniões não apenas em relação aos assuntos dos textos, mas também sobre as aulas no geral (metodologia, atividades, gêneros discursivos escolhidos, etc). A intenção com isso era de aprimorar o processo pedagógico da docente/pesquisadora para atender as demandas dos participantes rumo aos seus aprendizados.

Para o quarto módulo, o qual objetivava revisar os conceitos, os aprendizes demonstraram compreensão para quase tudo que estava sendo solicitado, conseguindo, na medida do possível e com o auxílio da professora/pesquisadora, comparar um texto com outro, bem como os pontos de vistas dos autores. Neste momento, tiveram oportunidade de escrever um texto maior do que as respostas já criadas e foram capazes de elaborar, mesmo que com ajuda, quatro parágrafos, os quais visavam uma introdução, argumentos e fechamento do texto.

Na quinta parte da unidade, dirigida ao aperfeiçoamento do senso crítico, a turma demonstrou, aparentemente, mais maturidade em relação às leituras dos textos se comparado ao início da aplicação da unidade, refletindo sobre o uso da Internet e imaginando sobre como era na época em que esta ferramenta não existia ou não era de acesso a todos. Foi um momento também em que o grupo conseguiu pensar e se posicionar criticamente sobre o uso das tecnologias e do raciocínio humano, bem como sobre os aspectos (positivo e negativo) que diferem o convívio pessoalmente e via Internet. Os alunos executaram com êxito a maioria das tarefas propostas neste módulo. Fatores que influenciaram bastante este posicionamento mais crítico referem-se ao fato de que, praticamente, todos os exercícios da unidade exigiam argumentos que deveriam ser respondidos a partir de questionamentos como: por quê, explique, argumente, etc, colocados no final de cada questão.

No último momento, destinado ao encerramento da unidade com mais reflexões, o foco esteve em atividades orais e escritas referentes ao filme *Ciberbully*. Todos os que estavam presentes em aula participaram ativamente e demonstraram conseguir se pronunciar

criticamente em relação ao que estava sendo solicitado, além de responderem, por escrito, as questões previstas. Estas tarefas escritas possibilitaram à professora/pesquisadora perceber um melhor resultado sobre o crescimento intelectual e social dos aprendizes, porque pôde visualizar e avaliar as respostas de cada um. Nesta ocasião, ficou perceptível o acionamento de algumas das múltiplas inteligências, o desenvolvimento mais eficaz e proficiente dos leitores, os quais conseguiram (re)produzir significados a partir das leituras colocadas em prática, dos conhecimentos adquiridos através das palavras, imagens, filmes e conversas (trocas de experiências) ocorridas em sala de aula. Neste final da aplicação da proposta, conforme já mencionado, pelo fato de ter contato com as respostas escritas, o favorecimento para tais percepções foi maior, mas a progressão dos alunos ocorreu em quase todos os momentos.

Apesar de todas as situações encontradas (com e sem a participação ativa), foi possível perceber evolução intelectual e social dos alunos, uma vez que, se confrontar o comportamento estudantil expresso mais para o final da aplicação da unidade em relação ao demonstrado no início, os estudantes conseguiram, ao longo do caminho, pronunciar-se um pouco mais, compreendendo as perguntas, posicionando-se ou, pelo menos, tentando construir respostas adequadas e coerentes com o que estava sendo solicitado.

Após estes acontecimentos, entende-se que a proposta da unidade foi capaz de ajudar os discentes na ampliação e melhoramento das competências, que são ações que capacitam o indivíduo para o pensar e agir, sendo que, para isso, precisaram mobilizar diferentes conhecimentos que envolveu o linguístico, os valores e ideologias, culturas, escolha apropriada das palavras para se expressar e se comunicar diante dos diferentes contextos situacionais, entre outros. Prosseguindo os resultados obtidos e percebidos a partir do comportamento dos aprendizes, detectou-se ainda que, conforme preconizam os documentos oficiais, as atividades ofertadas promoveram o crescimento e aperfeiçoamento das habilidades destes alunos, uma vez que os mesmos progrediram nas suas atitudes direcionadas à aprendizagem, identificação e compreensão de informações e temas discutidos sobre os textos, o filme e alguns assuntos de possível interesse pessoal.

Para continuar as considerações e análise sobre a aplicação da unidade, retoma-se, então, os objetivos desejados para a implementação do produto e as perguntas norteadoras desta pesquisa. Como alvos estiveram a criação de uma proposta pedagógica que considerasse nas estratégias de leitura, as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, concebendo o aluno como leitor protagonista, que consegue perceber as inferências globais e (re)organizar as informações do texto através de reflexões. Soma-se a

isto a proposta de encaminhamentos didáticos capazes de promover a articulação entre teoria e prática nos movimentos de ensino-aprendizagem, em aulas de LP, colaborando com os estudantes para um trabalho de compreensão textual que priorize a atitude responsiva de cada um, o estímulo da neuroplasticidade e o aperfeiçoamento das múltiplas inteligências.

Primeiramente, foi preciso considerar a língua como interação social e o texto como unidade repleta de significados que podem ser compreendidos nos planos intra e extralinguísticos, conforme sugerem os documentos oficiais. Nas atividades, os alunos eram convidados não para decifrar palavras/informações, mas para de fato compreendê-las. Após, foram oferecidos textos com assuntos e formas que despertassem o interesse dos estudantes. Por fim, foram elaboradas atividades que induzissem a uma reflexão sobre aspectos ideológicos, sociais e culturais, os quais influenciam na comunicação e ampliam os conhecimentos. Era preciso que as leituras e as perguntas fizessem sentido aos estudantes, fossem significativas e, às vezes, fizessem parte de suas vidas, como, por exemplo, pensar sobre o uso das tecnologias, os pontos positivos e negativos do uso de redes sociais, as visões defendidas por alguns autores em relação a determinados temas (exemplo: linguagem da Internet), entre outras.

As atividades consideraram a relação dialógica com o texto, onde há o envolvimento do leitor/interlocutor analisando e o autor/locutor sendo analisado, sendo que cada um pertence a um lugar social, tem uma visão de mundo e valores diferentes. Quando se chamava a atenção dos alunos para perceberem este diálogo, em que cada autor tem seu ponto de vista e utiliza argumentos para sustentar suas ideias e que cada leitor deveria fazer o mesmo, demonstravam surpresa e ao mesmo tempo interesse por esta nova maneira de realizar uma leitura. Esta atitude dos aprendizes ocorreu porque, aparentemente, não era, até o momento da aplicação das atividades da unidade, uma prática comum em sala de aula o leitor ter oportunidade de compreender o posicionamento dos autores e expor e defender seu próprio ponto de vista. Neste contexto das atividades ofertadas, a linguagem foi considerada como instrumento de comunicação, em que as ações discursivas refletem e refratam (compreensão do significado dado ao mundo) as ideologias dos envolvidos na interlocução, pois era preciso entender (ou tentar entender) o ponto de vista dos autores e expor o seu posicionamento para chegar à compreensão, concluindo e elaborando as respostas. Os exercícios da unidade também permitiram aos participantes remodelarem o cérebro e a maneira de pensar e agir, bem como o estimularem e aperfeiçoarem as múltiplas inteligências.

O propósito desta unidade de ensino esteve também em responder (ou tentar encontrar as respostas) para as seguintes questões: 1) Como trabalhar leitura(s) em sala de aula para

tornar os estudantes proficientes e capazes de entender além do que está explícito no texto através do código? 2) O que fazer para possibilitar aos alunos capacitarem-se para compreender e interagir com o texto? 3) De que maneira planejar o ensino-aprendizagem de leitura(s) para ultrapassar a decodificação? Como propor atividades de compreensão leitora considerando a Neurociência?

Para responder à primeira indagação, foram ofertadas atividades que previam esforços cognitivos dos estudantes para entenderem os significados que estavam por trás das informações explícitas, além de instigá-los a participarem ativamente na busca pelas respostas, a partir de conhecimentos e ideologias já adquiridos até o momento acadêmico em que vivem estes aprendizes. As atividades que levam a estes comportamentos estão presentes em vários momentos da unidade (Apêndice B), pois desde seu início, onde se prevê familiarizar o leitor com os textos, o aluno já é convidado a refletir e não apenas extrair respostas dadas. A intenção foi de fazer com que os estudantes acionassem, a todo instante, todos os conhecimentos já adquiridos para compreender os textos e se posicionar a respeito dessas leituras.

Para responder a segunda pergunta, pensa-se que, para capacitar alguém para compreender e interagir com um texto e seu autor, é preciso de treino e incentivo para entender os diferentes pontos de vistas expressos nos textos, confrontar com os seus e elaborar as respostas. Esta atitude foi estimulada em vários exercícios propostos na unidade, conforme pode ser verificado no Apêndice B, onde se encontram todas as atividades e textos ofertados. Para auxiliar os leitores nesta interação, a reflexão foi promovida levando em consideração tudo a que eles tinham acesso, por exemplo: título, texto, imagens e as próprias questões. Em diferentes ocasiões, foram feitas perguntas prévias para despertar a curiosidade dos alunos e cutucá-los para uma visão mais observadora e crítica. Exemplos disso podem ser verificados nos momentos em que aparecia uma pergunta antes do texto, como: o que o título tal sugere que vá ser discutido durante o texto? Depois deste tipo de questionamento e após a leitura era questionado se a previsão feita inicialmente conferia ou não.

No terceiro questionamento, entende-se que a maneira adequada para planejar atividades que extrapolem a decodificação é embasar-se em teorias que critiquem essa forma mecânica de ensinar ou oferecem subsídios para entender o aluno como protagonista, com participação ativa. Além disso, é positivo considerar que existem múltiplas inteligências (envolvendo o racional e o emocional), as quais precisam ser acionadas e aprimoradas em cada sujeito. Tais atitudes foram levadas em consideração na elaboração dos exercícios da

unidade, a fim de proporcionar a ampliação e aperfeiçoamento das capacidades e habilidades direcionadas à aprendizagem de leitura.

Na última questão, que prevê a promoção de atividades de compreensão leitora considerando a Neurociência, acredita-se ter conseguido utilizar esta teoria a partir do momento em que se considerou que o estudante precisa estar motivado para aprender, bem como, é necessário praticar exercícios que auxiliem no desenvolvimento e aprimoramento da neuroplasticidade, estimule e aperfeiçoe as múltiplas inteligências. Entende-se também que a própria organização da unidade de aprendizagem contribuiu para conduzir o estudante a começar por atividades que esperam um nível mais iniciante de leitor para depois exigir um nível mais experiente, o que motiva e estimula os aprendizes para o sucesso na aprendizagem.

Quanto ao comportamento dos estudantes perante as atividades, identificou-se a singularidade dos aprendizes, pois, ao se pronunciarem (quando acontecia) em relação ao que liam, apresentaram atitudes subjetivas e determinadas pelas posturas e posicionamentos dos textos, autores ou colegas, isto é, cada leitor demonstrava atitudes, opinião e/ou argumentos diferentes uns dos outros. Foram poucos os momentos em que apresentaram réplica às palavras dos autores ou imagens observadas, mas não foram nulas tais atitudes. Na maioria das aulas, pelo menos alguns se pronunciaram. Esta ação, aparentemente tímida, remete à ideia de que não há (ou pouco existe) tal prática na escola.

De todos os textos e atividades ofertadas, foram raros os momentos em que a maioria dos alunos se manifestava voluntariamente sobre as questões. Na maioria das vezes, era preciso insistir e perguntar individualmente para que alguns se posicionassem, participassem, sobre alguma resposta. Crê-se que tal situação deva-se ao fato de que eles não estão acostumados a terem voz, opinião própria, atitude ativa responsiva, bem como motivação e conhecimentos suficientes para participarem, elaborando suas próprias respostas, com argumentos fundamentados. Outra possibilidade é de que a turma, ou a maioria deste grupo, não gosta de textos ou não tem noção da importância de aprender a aprender ou não tem interesse em se pronunciar, na busca de desenvolvimento de habilidades que os auxiliem no aprimoramento da criticidade, criando e sustentando seus argumentos.

Para os estudantes participarem, era necessário, quase sempre, fazer uma reflexão juntamente com toda a turma sobre o que estava sendo solicitado e o que eles poderiam argumentar em cada uma das atividades. Foram muito poucas as questões que alguns dos estudantes (a minoria, talvez uns cinco por aula) fizeram sozinhos, com iniciativa própria.

Acredita-se que tais atitudes devem-se ao fato de que este grupo, e talvez a maioria dos estudantes nesta faixa etária e neste grau de estudo, não tenha costume, prática de ler e

compreender além do que está explícito no texto. Especula-se ainda que a tendência de sala de aula é a de o professor falar e o aluno ouvir, situação que precisa ser mudada, pois conviver é interagir, trocar experiências e, para isso, o docente e o discente devem ser, de fato, locutor e interlocutor neste processo de comunicação. O mesmo precisa ser considerado em relação à leitura e compreensão, em que ler é dialogar com o texto e seu autor e atribuir significados, portanto, é preciso entender as entrelinhas, expor sua opinião e se posicionar com argumentos coerentes e convincentes. É preciso dar-se conta de que o autor de um texto e seu leitor dialogam a partir de lugares diferentes, com ideologias e valores, provavelmente diversos, e que cada um dos envolvidos nesta interação tem sua visão de mundo de acordo com seus conhecimentos e vivências. Para que a comunicação aconteça, é necessário que os estudantes, enquanto interlocutores, conscientizem-se do quão importante é, para seu aprendizado, ter atitude responsiva, reagindo e/ou respondendo, aos locutores, que podem ser o professor, os colegas, os textos e seus autores.

Apesar disso, são compreensíveis determinadas atitudes, porque todo indivíduo sofre influências do contexto em que está inserido e ao mesmo tempo contribui para que outros sujeitos também se modifiquem, se complementem. Este fato remete à ideia de que ninguém está pronto, mas em constante crescimento, constituindo-se na inter-relação com o outro e o com o meio social, situação que envolve também valores e ideologias de cada um. É preciso que os leitores dêem-se conta de que se constituir enquanto sujeito requer também sua participação neste processo e que compreender, criticar e avaliar os discursos do outro faz parte do crescimento pessoal, pois oferece oportunidades para vivenciar (e entender) diferentes contextos sócio-históricos, troca de valores e ideologias. A conscientização para tais aspectos aconteceu com o auxílio dos textos e discussões em sala de aulas sobre os assuntos abordados.

Nas atividades sobre o filme foi possível de se ter uma visão melhor sobre o crescimento dos estudantes, visto que foi a última proposta lançada a eles e as respostas foram por escrito. Isso oportunizou, à professora/pesquisadora, um maior contato com as atitudes responsivas ativas dos alunos provocadas pelos discursos e ações percebidas, por eles, no filme e expressas através dos seus enunciados. Nos posicionamentos dos estudantes, ficaram visíveis suas inquietações em relação à prática (exercer ou sofrer) de *bullying*, além da preocupação com a escolha das palavras, da linguagem, e a maneira de transmitir as informações/opiniões, demonstrando ainda respeito ao sentimento alheio e consciência da importância de lidar com seus próprios sentimentos.

Apesar de, em alguns momentos, os estudantes demonstrarem falta de interesse em participar ou em compreender o que estava sendo solicitado, isto é, apresentarem dificuldades para entender as leituras e se expressar diante dos textos, foram instigados e incentivados a estabelecerem relação entre textos e/ou pontos de vistas dos autores, articulando, para isso, conhecimentos prévios e textuais. Para induzir e motivar o grupo, levantavam-se hipóteses para que os estudantes pudessem refletir, posicionando-se a favor ou contra determinadas situações, valores, ideologias ou culturas. Tais suposições eram criadas a partir de reflexões sobre palavras ou argumentos expostos pelos autores, como, por exemplo, se o autor concorda ou não com algum assunto e quais indícios levam o leitor a esta conclusão. Ou então, perceber a intertextualidade dos textos ou comparar mais de um texto que tenha como foco o mesmo assunto, o que possibilita conhecer os raciocínios utilizados para defender um posicionamento. Em alguns momentos, os alunos conseguiam recuperar espontaneamente a leitura de textos já lidos, em outros, era necessário auxiliá-los a lembrar através de perguntas ou comentários sobre os assuntos ou argumentos expressos nos materiais. Após essas conversas, normalmente, os aprendizes estabeleciam com mais êxito as relações entre os textos.

Durante todo o período em que foram aplicadas as atividades, tentou-se desafiar os alunos para a compreensão e atitude valorativa, conscientizando-os de que cada um é autor de sua trajetória e de que compreender é se posicionar criticamente. Pensa-se que foi possível equilibrar, neste processo, razão e emoção, proporcionando o uso do raciocínio e saber lidar com as emoções.

Terminou-se, então, esta etapa que possibilitou o cumprimento do objetivo de serem colocadas em prática as atividades de leitura e compreensão, favorecendo, com isso, o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos estudantes, na tentativa de torná-los mais críticos, com posicionamentos axiológicos (atitude ativa responsiva envolvendo ideologias e valores) e, principalmente, considerando-os como protagonistas de seus próprios aprendizados. Caso não tenha sido possível mexer com a zona de conforto de todos os sujeitos desta turma, espera-se que, pelo menos, alguns tenham sido atingidos positivamente (direta ou indiretamente) através da leitura dos textos selecionados e da maneira como foram trabalhadas as atividades. Seria muito gratificante saber, através deles próprios e/ou de seus professores, que este grupo, que teve a oportunidade de ser escolhido para participar da proposta, tenha avançado em seus estudos, comportamentos, conhecimentos e aprendizados, depois de terem realizado as atividades. No final do penúltimo encontro, um menino mencionou que iria até sentir falta dos textos. Ao fazer uma pré-despedida, em que o

momento foi usado para agradecer a participação de todos e mencionar que o maior desejo era de que todos tivessem dado-se conta da importância de ler e saber se posicionar diante das leituras realizadas, aprimorando os conhecimentos já adquiridos, vários estudantes encheram os olhos de lágrimas. Pareceu estarem agradecidos também e comovidos com o encerramento das atividades, com a ruptura do convívio semanal e com aquele tipo de atividades. Foi um dos momentos em que foi possível perceber a emoção aflorar em cada um.

Conclui-se que todas as atividades de uma ou outra maneira contribuíram para o desenvolvimento e crescimento intelectual dos alunos, despertando a consciência sobre a necessidade e importância de dar-se conta que participar do/no seu próprio aprendizado capacita-os para a vida acadêmica e pessoal e que ler e saber posicionar-se sobre as leituras é relevante e fundamental porque os auxilia dentro e fora da escola. Conforme relatado pela professora regente em um parecer elaborado com sua opinião sobre as atividades e comportamento dos estudantes, “ficou notória a diferença na escrita e argumentação das respostas em questões interpretativas nas quais os alunos respondiam”¹⁴, o que significa que houve, segundo ela, um “desenvolvimento intelectual dos alunos”, além do tema ter sido útil aos jovens, uma vez que “envolveu a tecnologia, algo que eles vivem imbuídos, que é a Internet”. Quanto à escolha dos textos, esta docente diz que estavam “adequados à faixa etária e ao grau de dificuldade oferecido, tendo em vista o processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura dos estudantes”. Neste parecer, defendeu também que foi positiva a interação entre a pesquisadora e o grupo, ficando “perceptível a mudança de vocabulário, argumentação, expressão oral e escrita que os estudantes apresentaram” após a finalização do projeto.

Acredita-se que a unidade, no geral, foi capaz de trabalhar várias inteligências, entre elas: a linguística (o uso da linguagem para argumentar, compreender e transmitir informações); a lógico-matemática (através do gráfico, em que foi possível analisar, deduzir e calcular); a corporal-cinestésica (autocontrole do corpo para criar e manipular objetos, o que ocorreu a partir das brincadeiras); musical (capacidade de compreender e identificar som e ritmo, quando foi ouvida, analisada e cantada a letra da música); a interpessoal (situações em que se tentou conscientizar os estudantes a compreenderem o outro (seja este colega, professor ou autor dos textos), respeitando as opiniões mesmo quando discordava delas); a intrapessoal (momentos de busca pelo autoconhecimento, expressando os sentimentos coerentemente com o contexto situacional) e pictórica (quando os estudantes foram

¹⁴ As falas da professora foram colocadas entre aspas, mas seu nome foi mantido em sigilo para preservar sua identidade, conforme indica o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa.

convidados a criarem mental e fisicamente desenhos e frases). Espera-se que isso tenha possibilitado, a cada indivíduo, a plasticidade do cérebro, moldagem (reorganização e adaptação) realizada a partir do enfrentamento de desafios, bem como das argumentações elaboradas. A intenção foi de que os estudantes percebessem que cada sujeito, mesmo com sua multiplicidade e singularidade, constitui e é constituído no/pelo meio social e experiência de vida, e que todas as palavras e imagens carregam valores, ideologias, as quais são expressas (ou compreendidas) de acordo com o conhecimento social e cultural de cada cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que as teorias escolhidas para ampararem esta pesquisa foram suficientes para sustentarem a realização de todos os procedimentos e objetivos planejados e executados. Quanto à abordagem metodológica utilizada (qualitativa), pensa-se que oportunizou a (inter)ação diretamente com o objeto de estudo, permitindo a utilização da razão e da intuição nos procedimentos de planejamento, criação, implementação, reflexão e análise (GODOY, 1995; GOLDENBERG, 1999; MARCONI & LAKATOS, 2003). Sobre o produto desenvolvido (Unidade de Aprendizagem), os procedimentos metodológicos geraram em torno dos objetivos que se desejava alcançar, sendo um deles participar na colaboração do processo pedagógico de docentes de LP em relação ao trabalho com leitura e compreensão em sala de aula, defendendo a língua como interação social. Confia-se que a proposta esteve amparada em pressupostos teóricos que fundamentam e sustentam as atividades ofertadas, além de estar com uma linguagem fácil de ser entendida pelo profissional que tiver acesso ao material presente na unidade de aprendizagem. Um outro aspecto almejado (e também alcançado) foi de proporcionar um ensino-aprendizagem voltado aos estudantes, ajudando-os a desenvolverem estratégias de compreensão, com participação ativa nas atividades sugeridas.

Como um dos objetivos deste trabalho era de verificar se o que foi planejado seria adequado e suficiente para o aperfeiçoamento pedagógico e também para ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre leitura e compreensão, as atividades propostas nesta unidade de aprendizagem foram colocadas em prática em sala de aula pela criadora do material. A conclusão foi de que vários aspectos foram observados durante a aplicação das atividades. Entre eles, e em sua maioria, estão os positivos, que se referem a:

- em cada aula, pelo menos, uns dois ou três estudantes participaram ativamente, com posicionamento axiológico;
- os que participavam sempre apresentavam respostas adequadas e coerentes e, quando tinham dúvidas, faziam sentido seus questionamentos;
- apesar de alguns dos estudantes dizerem que não aguentavam mais textos, tentaram, na medida do possível, fazer as questões ou, pelo menos, copiar as respostas quando elaboradas pela professora/pesquisadora e os demais colegas e expostas no quadro;
- os alunos que assistiram ao filme disseram entender e gostar da história e do tema, sobre o qual puderam fazer várias reflexões, colocando-se no lugar dos personagens e dando-se conta do que é (ou não) apropriado fazer em relação ao uso das redes sociais.

Como ponto a ser (re)pensado, destaca-se o fato de que os estudantes participantes parecem não ter tido, até o momento da implementação das atividades, práticas constantes de leituras (na escola ou em casa), pois, em vários momentos, a maioria dos alunos demonstraram desinteresse por leitura e compreensão. Embora tenha sido detectada esta situação, na maior parte das aulas os estudantes participaram lendo, respondendo ou copiando as respostas que eram colocadas no quadro. Embora discordando da posição destes discentes, acredita-se que seja uma situação normal de sala de aula nem todos participarem. No começo, pensou-se que o fato destes alunos pertencerem a uma escola do município e dentro de um bairro afastado do centro poderia estar influenciado suas participações, mas, ao conhecer melhor a escola, percebeu-se que ela apresenta todos (ou quase todos) os recursos (humanos e físicos) para o desenvolvimento das aulas. Com o tempo, foi recebida a informação de que muitos destes estudantes enfrentavam (e sofriam) problemas familiares em casa, motivo que certamente repercute nas ações fora deste ambiente, como concentração em sala de aula, interesse por qualquer atividade que não seja resolver seus problemas, entre outras.

Ao considerar a realidade social e cultural do grupo de estudantes para quem foram aplicadas as atividades, acredita-se que a letra da música, por ter questões um pouco subjetivas e exigir um pouco mais de conhecimento e treino de participação ativa e interação, poderia ter sido trabalhada mais para o final da unidade e não no começo, como planejado inicialmente. Apesar desta conclusão, o texto foi mantido no mesmo local dentro da unidade, pois depende dos alunos e do contexto em que estão inseridos para se ter êxito ou não na participação deles em relação à compreensão dos sentidos/significados presentes no texto. Inclusive, depois de mais de um mês de aula, dois alunos comentaram que gostaram da música e que queriam ouvir e trabalhar outras.

Sobre a aplicação das atividades, foi possível perceber, ao final deste processo, que houve um crescimento intelectual dos alunos (pelo menos dos que mais participaram) e que muitos deles estavam mais ágeis, atentos e rápidos para proferir e emitir suas opiniões, posicionando-se sobre determinadas situações e/ou textos. Pelo que pôde ser percebido, a proposta da unidade, no mínimo, mexeu com a zona de conforto dessa gurizada. Um deles sempre comentava ou chamava a atenção dos colegas dizendo “por quê?”. Esta atitude deve-se ao fato de que sempre era comentado em aula que tudo que se lê, questiona, fala ou ouve, diz respeito a algo ou precisa de um motivo, de um porquê, e que, por esta razão, as atividades solicitavam justificativa ou explicação sobre cada questão. A intenção foi de conscientizá-los da importância de saber compreender o outro e/ou se posicionar de maneira coerente com o contexto situacional em que se está inserido, participando como protagonista de seu

aprendizado, e com atitude responsiva. Com a mesma importância, deveriam ser levadas em consideração estratégias que remetem ao desenvolvimento de habilidades que incentivam o crescimento pessoal e intelectual, bem como saber entender e dar-se conta de quando é o momento de um sujeito manifestar-se e/ou escutar, com respeito e atenção, o outro indivíduo.

Além disso, pensa-se que encerrar a execução deste projeto com um filme, cujo assunto abordado tem a ver com o tema que envolve todas as atividades, isto é, direciona o foco à informática, tecnologias, Internet e, principalmente, às redes sociais e os perigos que a cercam, foi muito produtivo, pois, além de variar o ambiente e de possibilitar uma aula diferente aos estudantes, o que os motivou, oportunizou também uma reflexão sobre *bullying* e *cyberbullying*, que remetem a situações que podem estar sendo vivenciadas pelos próprios alunos ou por alguém que eles conheçam. Acredita-se que pensar sobre os aspectos que envolvem violência real e virtual, covardia, assédio, maus-tratos, ameaças, coações, intimidações, filhos sem pai e/ou mãe por perto, vulnerabilidade, fragilidade são pertinentes e muito válidos, principalmente porque muitas dessas situações retratam a realidade de vários adolescentes e familiares. Somado a isso, discutir sobre essas ocorrências permite aos alunos pensarem sobre suas atitudes e ações perante os outros, bem como dos outros em relação a si. Entende-se ainda que conversar sobre esses pontos conscientiza os adolescentes e os auxilia a ser melhores cidadãos, a ter atenção sobre a vida e o que a circunda, respeitar o próximo e aprender a se fortalecer, se defender de situações indesejadas, entre outras.

A partir deste filme e dos métodos praticados, os docentes podem propor diferentes atividades que neste trabalho não foram possíveis de serem debatidas. Fica como sugestão propor trabalho em conjunto com outras áreas, como sociologia, artes, ensino religioso, história, etc, ou convidar um profissional de fora da escola (por exemplo, um psicólogo) para proferir informações e escutar, dar voz aos estudantes, incentivando-os a se posicionarem axiologicamente, com apreciação valorativa, oportunizando também a se sentirem valorizados.

Tem-se consciência de que não é possível formar leitores proficientes e eficazes em apenas dois ou três meses de aula, mas certamente estes sujeitos que participaram das atividades não serão mais os mesmos depois da aplicação da unidade. Este resultado pôde ser percebido durante e ao final do processo, bem como através do relato da professora regente que, conforme mencionado anteriormente, fez um parecer com sua opinião sobre todo o processo, onde informa que o tema foi relevante e útil aos jovens e que os textos selecionados estavam adequados à faixa etária e ao grau de dificuldades dos estudantes. A docente relatou também que, ao terminar a implementação do projeto, ficou clara a contribuição deste

trabalho para o desenvolvimento intelectual dos aprendizes, bem como para a melhora na escrita e na argumentação exposta nas respostas às questões interpretativas. Informou ainda que tinha plena convicção de que foi um sucesso a proposta e a prática da unidade de aprendizagem, através das quais conseguiu perceber a preocupação da pesquisadora em promover diálogos e interação com os alunos, considerando o texto como unidade significativa. Comentou, por fim, que este material e a metodologia pedagógica utilizada serviram como instrumento de avaliação, uma vez que permitiu verificar até que ponto as leituras e compreensões estavam tornando-se aprendizagens efetivas para os estudantes.

Somado a isso, teve-se a prova de que o comportamento dos estudantes frente a um texto (verbal e não-verbal) ou interesse por leitura é influenciado por situações sociais, culturais e ideológicas por parte dos sujeitos que interagem comunicativamente.

Diante de todos esses aspectos mencionados, presume-se que foram encontradas as respostas para as questões que nortearam, inicialmente, esta pesquisa, pois são trabalhados gêneros textuais variados em sala de aula na turma observada e a professora regente tem uma concepção de língua definida, apesar de usar mais de uma para prover suas aulas. Sobre as demais indagações, crê-se que foram alcançadas, uma vez que as atividades propostas na unidade induzem os leitores a compreenderem o que está além da decodificação, bem como oferecem a possibilidade de os estudantes melhorarem suas proficiências, entendendo os implícitos, treinando e ampliando suas habilidades para exporem suas opiniões sobre os assuntos tratados.

Quanto aos objetivos, julga-se que foram atingidos, visto que, para a criação das atividades propostas, tentou-se elaborar questões contextualizadas e que pudessem ser significativas e relevantes para os estudantes, além de proporcionar aos docentes perceberem a importância de se promover estratégias de leitura que considerem as dimensões sociais, políticas e ideológicas do ato de ensinar a aprender a ler, considerando ainda o leitor como protagonista do seu aprendizado, capaz de refletir e se posicionar criticamente diante das leituras. Nas observações das aulas e do questionário, foram obtidas respostas sobre a articulação entre o discurso da professora e a sua prática, e, na proposta didático-metodológica da unidade, ampliaram-se os recursos possíveis para se refletir (e tentar praticar) a articulação entre teoria e prática nos movimentos de ensino-aprendizagem de LP. A esperança com tudo isso é de que o trabalho tenha sido capaz de lançar aos estudantes desafios para serem enfrentados, bem como de provocá-los a fazerem leituras autonomamente, conforme sugerem os documentos oficiais. E que essas atividades tenham

oportunizado ainda aprimorar e ampliar as competências linguísticas e cognitivas dos aprendizes.

Entende-se que, para concretizar essas ações, o docente precise incentivar o estudante para a busca pelo conhecimento, praticando o aprendizado através do desenvolvimento de habilidades que levem à iniciativa e criatividade, cooperando com o próximo e se conhecendo, sabendo se autoavaliar, posicionar-se de maneira coerente e adequada com cada situação, bem como compreender as demais pessoas em diferentes contextos em que estiver inserido.

Por fim, espera-se que o trabalho desenvolvido nesta dissertação seja capaz de auxiliar docentes que queiram trabalhar leitura e compreensão e/ou busquem por exemplos de atividades para serem realizadas a partir de um determinado tema, de gêneros discursivos, de letras de músicas ou de filmes. Além disso, imagina-se que a indicação do filme assistido e o assunto (*bullying* e *cyberbullying*) que o permeia sejam um incentivo para outros profissionais o abordarem em sala de aula, uma vez que permite dialogar sobre situações reais e virtuais, lições de vida, comportamento humano, prós e contras do uso de tecnologias, benefícios e perigos no uso da Internet, compromisso ético para a criação e utilização de ferramentas tecnológicas, tecnologia a serviço do desrespeito, consequências de nossos atos, abusos, opressão, coação, constrangimento, humilhação, maus tratos, sofrimento, problemas familiares, falsidade ideológica, difamação, calúnia, pornografia, mudança de ideologias para praticar agressões via instrumentos da internet, a importância de denunciar os *bullies* quando é possível detectá-los, entre outros tantos. Deseja-se ainda que os estudantes que forem contemplados com tais exercícios consigam aprimorar seus conhecimentos e desenvolvam cada vez mais suas habilidades, aperfeiçoando as múltiplas inteligências, estimulando, reorganizando e adaptando o cérebro (neuroplasticidade), além de aprenderem a saber usar a língua como uma atividade social que possibilita a interação comunicativa entre sujeitos, textos e autores, percebendo também que ler é produzir sentidos, significados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. Marxismo de filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2010b.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.M. **Neurociência e educação**. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 75-85 e p. 117-128.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Record, 2013. p. 41-106.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Marly Aparecida. **A Leitura no Livro Didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. Campinas, SP: [s.n.], 2010, 294 p., Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000783835&opt=4>>. Acesso em: 16 abr 2014.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria da prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERALDI, João Wanderely. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **O texto na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2015.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, Vera W. **Predição, compreensão e situação de compreensão**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras de Passo Fundo. v. 7, nº. 1, p. 91-103, jan/jun 2011. Disponível em: < <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/download/1916/1212>>. Acesso em: 07 jan 2015.

REFERENCIAIS CURRICULARES – LIÇÕES DO RIO GRANDE. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

RELVAS, M.P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**. As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. (Capítulo XI). p. 113-129.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, reimpressão 2014. p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, reimpressão 2014. p. 184-207.

UOL Educação. PISA: desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

APÊNDICE A

Questionário

Nome completo: _____

Trabalha em outra atividade além da docência? Se sim, informe-a(s).

1. Possui:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

2. Informe o nome do(s) curso(s) e local(is) onde foi(ram) realizado(s):

3. Há quanto tempo está formada na Graduação?

4. Qual(is) disciplina(s) leciona?

5. Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa?

6. Atualmente, em quais anos do Ensino Fundamental e/ou Médio leciona e qual é a sua carga horária semanal total?

7. Que tipo(s) de conteúdo(s) costuma trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa?

8. Você trabalha em sala de aula leitura e interpretação de texto? Você considera este tipo de atividade um conteúdo? Justifique.

9. Como costuma desenvolver atividades de leitura em aula?

10. O que você entende por língua e linguagem?

11. Para você, o que é texto?

12. Com que gêneros textuais você costuma trabalhar?

13. Você usa livro didático? Qual(is)?

14. O que você considera mais importante no ensino-aprendizagem do aluno no que diz respeito à Língua Portuguesa?

15. Qual sua opinião em relação ao ensino atual no Brasil e o que você entende que deveria ser modificado?

Obrigada pela colaboração em responder a este questionário!

APÊNDICE B – Unidade de Aprendizagem

**Leitura e compreensão de textos: um olhar para o
estudante como protagonista do seu aprendizado**

Mariléia Silva da Rosa Neves

Dezembro de 2015

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	03
2 Embasamento teórico: perspectiva Bakhtiniana e contribuições da Neurociência.....	06
3 Referências Bibliográficas.....	10
4 Unidade de Aprendizagem.....	12
4.1 Familiarizando o leitor com o tema e motivando sua participação ativa.....	13
4.2 Seguindo o diálogo com os textos.....	16
4.3 Refletindo sobre as ideologias: compreendendo e se posicionando criticamente a respeito dos assuntos lidos.....	19
4.4 Revisando os conceitos.....	30
4.5 Aperfeiçoando o senso crítico.....	34
4.6 Finalizando as atividades com mais reflexões.....	41

1 Apresentação

Este trabalho é o produto da Dissertação de Mariléia Silva da Rosa Neves apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa.

Pensa-se que leitura é um tema muito relevante para se refletir porque está associada à vida do estudante dentro e fora da escola, isto é, implica situações sociais, culturais e ideológicas por parte dos sujeitos que interagem comunicativamente. Neste contexto, entende-se que diferentes estratégias pedagógicas voltadas ao planejamento e desenvolvimento de atividades também podem fornecer estímulos que auxiliam na aprendizagem.

Acredita-se que, para um melhor aproveitamento do estudante, isto é, para ampliar seus conhecimentos, é importante considerar o aluno como protagonista de seu aprendizado, participando através de atitudes responsivas. Neste sentido, o planejamento pedagógico deve estar voltado para proporcionar ao estudante aprender a aprender, instrumentalizando-o para a busca pelo conhecimento, praticando o aprendizado através do desenvolvimento de habilidades que levem à iniciativa e criatividade, cooperando com o próximo e se conhecendo, sabendo se autoavaliar, posicionar-se de maneira coerente e adequada com cada situação, bem como compreender as demais pessoas em diferentes contextos em que estiver inserido.

Na tentativa de considerar esses aspectos, é apresentada uma Unidade de Aprendizagem contemplada por diferentes gêneros e atividades, objetivando o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora. Esta Unidade foi planejada e elaborada visando direcioná-la a docentes de Língua Portuguesa (LP) da escola básica e/ou pesquisadores da área de Letras. Espera-se também que os estudantes que tiverem, através de seus professores, acesso às atividades propostas possam se beneficiar, ampliando seus conhecimentos e aprimorando seus posicionamentos axiológicos.

A leitura implica um processo de decodificação, de compreensão e de interação. Apesar de entender que o trabalho com a leitura deve estar associado à produção textual, nesta pesquisa, o foco são a leitura e a compreensão. Embora a direção estando para a leitura e compreensão, foram previstas algumas atividades de elaboração escrita de textos. Além disso, as próprias respostas às demais questões prevêm instigar a criatividade do estudante para organizá-las e escrevê-las. Somado a isso, está o fato de que o professor que tiver acesso a este material terá a liberdade de (re)elaborar as atividades, inclusive acrescentar outras que

levem a um trabalho de retextualização e/ou produção textual a partir dos próprios textos discutidos (por exemplo, criar uma História em Quadrinhos (HQ), escrever um artigo, construir uma tabela ou gráfico, fazer a fusão de dois gêneros, transformando-os em um novo, entre outras possibilidades). Fica a critério do professor definir a maneira como colocar em prática as atividades, uma vez que os questionamentos podem ser feitos oralmente, por escrito, individualmente ou em grupo. A sugestão é de que o docente utilize formas variadas para tornar as atividades mais atrativas.

Esta unidade foi elaborada com intuito de colaborar com o trabalho pedagógico dos docentes de LP da escola básica no que tange ao ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula. A faixa etária dos estudantes pensada para trabalhar as atividades propostas na sequência foca, em especial, nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (EF). A escolha por esse grupo deve-se ao fato de que, nesta época, a escola tende, normalmente, a começar o trabalho escolar mais direcionado ao ensino de gramática, deixando, em segundo plano, as atividades de leitura e compreensão, consideradas tão importantes durante todo o processo escolar.

A unidade objetiva apresentar várias atividades de leitura e compreensão de diferentes gêneros discursivos. Apesar disso, o foco principal não serão os gêneros, mas o tema que permeou a escolha dos textos e os exercícios planejados, o qual engloba vários aspectos e assuntos sobre informática. Vale ressaltar que o material desenvolvido é apenas uma sugestão para o trabalho docente e que cada profissional poderá adaptá-lo de acordo com suas necessidades e públicos. Acredita-se que o mais importante em todo este processo de ensino-aprendizagem seja o professor não perder (ou deixar passar ou desperdiçar) oportunidades de dialogar com seus estudantes, de dar voz a estes sujeitos que muitas vezes podem estar precisando apenas de uma oportunidade para se pronunciar, deixando aflorar seus conhecimentos e senso crítico.

Os objetivos que se espera alcançar são: colaborar com os profissionais viabilizando a reflexão e a elaboração de material didático para um trabalho significativo com leitura em sala de aula, bem como levar o docente a conceber o aluno como leitor protagonista, que consegue perceber as inferências globais e (re)organizar as informações do texto através de reflexões. Para os estudantes, a intenção é de colaborar para que os mesmos realizem um trabalho de compreensão textual que priorize a atitude responsiva de cada um.

Espera-se que as atividades propostas despertem o interesse dos estudantes para a compreensão dos discursos presentes nos gêneros trabalhados, proporcionando um melhor rendimento e crescimento na aprendizagem direcionada à leitura de diferentes textos (verbais e não verbais), induzindo os alunos a entenderem não apenas o que está explícito, mas o que

está implícito (técnica, muitas vezes, desenvolvida intencionalmente pelo autor). Deseja-se que os discentes que tiverem acesso a estas atividades sejam capazes de compreendê-las, o que possivelmente ampliará seus conhecimentos sobre o tema. Além disso, ambiciona-se que, ao terem contato com as atividades propostas, os aprendizes desenvolvam habilidades para compreender e expressar-se criticamente sobre os textos lidos, o que certamente os ajudará nos estudos posteriores, influenciando positivamente a vida acadêmica, pessoal e profissional.

Como os objetivos apresentados acima vão ao encontro do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande (RCLRG, 2009), utilizou-se deles para permear esta proposta por serem materiais que auxiliam os docentes em seus planejamentos pedagógicos. Tanto os PCN quanto os RCLRG apontam para o entendimento da língua como uma atividade de interação social que permeia a comunicação, isto é, a linguagem promove a interlocução, e os significados presentes nos textos ou nos diálogos são mediados por valores e ideologias. Cada compreensão ou expressão é influenciada também pelo contexto social e cultural, lugar em que os envolvidos se encontram, tornando a língua também histórica, por ser viva e tender a se modificar com o tempo ou a situação de interatividade.

Para os PCN (1998), o trabalho com leitura deve possibilitar a capacidade de o aprendiz ler com autonomia, refletir aceitando ou refutando outras ideologias, aprendendo a se posicionar criticamente. De acordo com esse documento, é esperado que os alunos consigam estabelecer relações de um texto lido com outros, em relação às temáticas e aspectos linguísticos, bem como percebam o que está nas entrelinhas, articulando conhecimentos prévios e textuais, levantando hipóteses. Destacam ainda que todos esses objetivos serão alcançados se os estudantes forem orientados e preparados, através de práticas educacionais que fomentem e sustentem tais atitudes.

Para os RCLRG (2009), a leitura e a escrita devem possibilitar o desenvolvimento de capacidades de compreensão textual de textos que circulem em diferentes esferas sociais. Apontam ainda que o texto é um espaço de interação sócio-historicamente situado e que sua leitura deve levar o estudante a se posicionar criticamente. Para esses materiais, ler é produzir sentido, interagir com o texto e o autor. Portanto, defendem que a prática de leitura deve focar no desenvolvimento de competências que favoreçam a compreensão e a produção de sentido, o que contribui para aprimorar os conhecimentos do leitor, influenciando-o para a reflexão e não para memorização ou apenas decodificação. Indicam ainda que é preciso lançar desafios para que os educandos inquietem-se e busquem respostas, posicionando-se criticamente, o que favorece o amadurecimento.

Nesse sentido, almeja-se que, através da escolha dos textos e das questões elaboradas na Unidade de Aprendizagem, seja possível contemplar diferentes aspectos que se julga importantes, e talvez fundamentais, para o desenvolvimento e crescimento intelectual dos estudantes, o que corresponde a considerar a sua subjetividade, identidade, autoria, relação eu-tu e, principalmente, responsividade, valoração, na busca da aquisição de conhecimentos para aprender a se posicionar criticamente, reagindo e respondendo aos enunciados acessados, sabendo replicar e ser receptivo a réplicas. Também influente para aprendizagem é a estimulação cognitiva sobre atenção, percepção e memória dos aprendizes, o que também se tentou prever e praticar nas atividades ofertadas.

Todo o planejamento e implementação desta Unidade de Aprendizagem embasam-se na perspectiva Bakhtiniana, no que diz respeito aos conceitos de língua, discurso e linguagem, entre outros. Ampara-se também na Neurociência, teoria escolhida para ampliar as técnicas que se relacionam ao planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura em sala de aula. Na seção seguinte, serão apresentadas algumas considerações sobre a fundamentação teórica selecionada, com objetivo de tentar contextualizar o leitor deste trabalho no que diz respeito aos aspectos teóricos buscados para a proposta das atividades presentes na Unidade de Aprendizagem.

Esta unidade está dividida em módulos, nos quais há uma tentativa de organizá-los em uma progressão. Primeiro, o estudante será convidado a se familiarizar com o tema e participar ativamente. Após, a intenção é de que o leitor continue dialogando com os textos de modo a ampliar seus conhecimentos. Na terceira parte, o objetivo é proporcionar uma reflexão final sobre o assunto e ideologias presentes nos textos lidos, bem como se posicionar criticamente. Logo em seguida, é proposta uma revisão de alguns assuntos discutidos. Após, espera-se que o aprendiz seja instigado a desenvolver habilidades que sirvam para aperfeiçoar o senso crítico. Por fim, as atividades de encerramento servem para promover mais reflexões. Na parte inicial, encontram-se os dois primeiros textos. Do segundo momento, fazem parte os textos três, quatro e cinco. No terceiro módulo, estão os textos de números seis ao quinze. A revisão é composta pelos textos de números seis ao quinze. A quarta fase compreende os textos dezesseis, dezessete e dezoito. O penúltimo estágio é complementado pelos textos de números dezenove ao vinte e quatro. Por fim, estão as atividades referentes ao filme.

2 Embasamento teórico: perspectiva Bakhtiniana e contribuições da Neurociência

Elegeu-se a perspectiva Bakhtiniana (BAKHTIN, 2010a e 2010b; GERALDI, 2010, 2009, 2007; FARACO, 2009) para embasar os conceitos de língua, discurso, entre outros. Também foram buscados subsídios na Neurociência que, ao ser utilizada de uma maneira mais instrumental, tem contribuído para o planejamento de atividades em sala de aula, visto que considera o aprimoramento cognitivo dos alunos ao colaborar na seleção de técnicas de produção de material didático.

A teoria bakhtiniana considera a língua como interação social, mediadora das relações humanas. Defende ainda que a língua é heterogênea e é entendida como uma atividade social, cultural e histórica. Quanto aos gêneros do discurso, o conceito é de que são enunciados da língua e suas formas dependem da função, da situação, da posição social e das relações pessoais entre os participantes. O texto é considerado como objeto repleto de significados, em que as palavras possuem um elo de valor ideológico. Esse conteúdo ideológico é o processo de interação social e está presente nos atos de compreensão e de interpretação. As palavras carregam sentido e apreciação valorativa. Leitura refere-se a um processo de interlocução, pois se efetiva através do diálogo entre sujeitos históricos (locutor/autor e interlocutor/leitor), e a compreensão é subjetiva, uma vez que cada leitor traz sua vivência de leitura. O indivíduo sofre influências do contexto que vivencia, por isso, o sujeito é circunstancial, pois não está pronto, acabado, mas em constante crescimento e se constitui na inter-relação com o outro e o meio social. Essa relação que ocorre com o mundo é regida por valores, sendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito não está pronto e se constitui com o outro, ele é singular, pois cada um tem seus valores e ideologias peculiares, apesar dessas serem influenciadas por outras.

A partir desses breves comentários, é possível perceber que aspectos ideológicos, sociais e culturais influenciam na comunicação verbal, uma vez que o enunciado de um falante é permeado (precedido e sucedido) por outros dizeres. A língua deve ser ensinada e aprendida ultrapassando a artificialidade que se instaura na sala de aula no que diz respeito ao uso da linguagem, em que a escola ensina e o aluno aprende.

Seguindo essas concepções, pode-se dizer que **o leitor, através da interação com o texto (de uma atitude responsiva), replica, (re)constrói, (re)significa, uma vez que ler não é apenas decifrar, mas compreender e atribuir significados, relacionar um texto com outro, e saber posicionar-se, criticamente (e autonomamente), diante do que lê, o que envolve uma atitude responsiva ativa do leitor.** Essa atitude ocorre a partir da interação entre sujeitos, em que o posicionamento de réplica de cada indivíduo contribui para avaliar o enunciado um do outro, concordando ou discordando de tal ponto de vista. Esse

comportamento deve ser colocado em prática na compreensão de textos, favorecendo um diálogo entre o autor e o leitor subsidiado pelo texto.

Quanto à Neurociência, suas contribuições têm servido para a criação dos exercícios por ser uma teoria que considera não apenas o cognitivo, mas os aspectos que influenciam o psicológico que, em alguns casos, advêm da convivência com outros sujeitos, isto é, do ambiente e/ou meio social em que se está inserido. Seus conhecimentos têm subsidiado as estratégias de planejamento de atividades de leitura e compreensão em sala de aula.

A educação parece ainda estar carente de propostas pedagógicas que levem em consideração todos os aspectos que podem estar por trás da aprendizagem significativa dos estudantes. Conforme menciona Relvas (2011, p. 123), “aceita-se a ideia de que temos duas memórias: uma emocional que se emociona, sente, comove... E outra racional que compreende, avalia, julga, analisa, pondera, reflete...”.

Neste sentido, acreditando que há uma demanda por novos saberes e novas habilidades na busca do aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem de leitura, entende-se que a Neurociência, por considerar os dois hemisférios do cérebro - responsáveis pelo racional e o emocional (COZENZA & GUERRA, 2011), e defender que existem inteligências múltiplas (GARDNER, 1995; RELVAS, 2011), as quais podem/devem ser levadas em consideração para o sucesso do aprendizado, visto que o ser humano dispõe de todas elas, precisando apenas de treinamento para aperfeiçoá-las, contribuirá positivamente para a reflexão sobre o tema leitura e compreensão, que é foco da Unidade de Aprendizagem proposta.

Há vários autores que estudam a proposta teórica das múltiplas inteligências, entretanto, por não haver um consenso sobre tal proposta literária, as explicações conceituais para as sete primeiras inteligências (conforme seguem) foram buscadas em Gardner (1995), acrescentando mais duas (pictórica e naturalista) com embasamento em Relvas (2011).

Para Gardner (1995) e Relvas (2011), as inteligências múltiplas são conceituadas da seguinte maneira:

- Inteligência Linguística – diz respeito à utilização da linguagem como habilidade de convencer, agradar, estimular ou transmitir informações.
- Lógica-matemática – inteligência direcionada às habilidades analíticas. Responsável pelo raciocínio dedutivo, que ocorre através de cálculos e percepção de espaços geométricos.
- Corporal-cinestésica – remete ao autocontrole do corpo na busca por resolução de problemas, criação de produtos e manipulação de objetos.

- Espacial – refere-se à capacidade de construir uma situação espacial, através da mente, e fazer uso de tal modelo.
- Musical – habilidade para compreender e distinguir sons e ritmos, bem como (re)produzir uma música, por exemplo.
- Interpessoal – é ser capaz de se colocar no lugar do outro, cooperando e respeitando os sentimentos e comportamentos alheios. É a habilidade que o ser humano desenvolve para compreender outras pessoas.
- Intrapessoal – é a capacidade de manter o equilíbrio interior, em busca do autoconhecimento. É conhecer sua personalidade e saber lidar com os próprios sentimentos, expressá-los de maneira coerente, fazendo uso desses para solucionar problemas.
- Pictórica – faz menção a desenhos e objetos reproduzidos física ou mentalmente.
- Naturalista – remete à sensibilização pelo mundo natural.

O conhecimento das inteligências múltiplas, pelos docentes, auxilia “para compreender a multiplicidade e a singularidade de seus educandos” (RELVAS, 2011, p. 119), o que significa considerar o estudante como protagonista, participante ativo no/do seu aprendizado. Neste contexto e de acordo com a autora, o professor será o mediador, possibilitando e favorecendo o aprendizado, além de auxiliar o estudante a aprender a lidar e controlar suas emoções, o que pode ocorrer a partir de determinadas atividades como, por exemplo, discussão/sociabilização de respostas de exercícios, pesquisas, apresentação oral de trabalho, momento em que muitos alunos sentem-se tímidos e/ou intimidados pelo contexto social em que estão.

Esta teoria possibilita ainda pensar na plasticidade do cérebro, que significa considerar a modificação do cérebro, o que ocorre durante toda a vida, em especial, no período escolar/acadêmico. Esta moldagem, segundo os autores pesquisados, tende a ser influenciada pelo meio social e experiência de vida de cada indivíduo e pode acontecer a partir da postura do docente que deve ofertar atividades que proporcionem o enfrentamento de desafios pelos estudantes, bem como despertem suas curiosidades, contribuindo para aprenderem a se posicionarem diante de cada situação.

Considerar a neuroplasticidade na educação, por se referir ao cérebro como algo maleável, capaz de se modificar, se (re)modelar, pode favorecer o desenvolvimento e aprendizado significativo de leitura, ficando, então, para o professor a tarefa de incentivar e praticar ações que favoreçam a reorganização e adaptação do cérebro a partir de estímulos

praticados em sala de aula (COZENZA & GUERRA, 2011; DOIDGE, 2013; RELVAS, 2011).

Considerando este novo paradigma para o ensino de leitura e somado aos conceitos defendidos anteriormente, acredita-se que, para o trabalho com leituras em sala de aula, o professor poderá estimular os aprendizes a perceberem que todo texto deixa lacunas a serem inferidas a partir dele, além de possibilitar incentivo, curiosidade e interesse dos estudantes para a leitura e compreensão. Esta prática remete também à participação do leitor na construção do significado do texto lido, bem como o desenvolvimento e aprimoramento da criticidade e reflexão individual e coletiva dos alunos. É preciso ofertar atividades que mexam com a zona de conforto dos aprendizes e que considerem os discursos (lidos/ouvidos/pronunciados) a partir de (e para) um posicionamento axiológico (de caráter avaliativo).

3 Referências Bibliográficas

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. **Marxismo de filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14ª ed., São Paulo: Hucitec, 2010b.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L.M. **Neurociência e educação**. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 75-85 e p. 117-128.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Record, 2013. p. 41-106.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria da prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERALDI, João Wanderely. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **O texto na sala de aula**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 2006.

REFERENCIAIS CURRICULARES – LIÇÕES DO RIO GRANDE. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

RELVAS, M.P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**. As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. (Capítulo XI). p. 113-129.

UNIDADE DE APRENDIZAGEM

Esta unidade traz atividades para um trabalho com leitura e compreensão e versa sobre o tema informática e alguns aspectos que a envolve. Serve como sugestão e auxílio para docentes de Língua Portuguesa que desejam ampliar seus recursos pedagógicos. Seu público destinatário são estudantes de 6º e/ou 7º anos do Ensino Fundamental. Todos os textos presentes neste material foram retirados da Internet e a fonte onde foram encontrados está informada abaixo de cada texto/imagem.

Car@s amig@s,

leiam os textos a seguir e respondam às questões!

Sejam criativos e elaborem respostas coerentes e coesas!

Bom trabalho!

INFORMÁTIC@

Familiarizando o leitor com o tema e motivando sua participação ativa...

TEXTO 1



Fonte: http://www.elpais.com/prom/201003/pro_photo1269357146.jpg

1. Você conhece esta imagem?
2. Onde você costuma encontrá-la?
3. Já a utilizou em algum momento? Quando/onde?
4. O que você entende desta imagem? O que o levou a esta conclusão?

TEXTO 2¹⁵

1. O texto a seguir é uma letra de música e tem como título “Pela Internet”. O que este nome sugere? O que será que é tratado neste texto?

Pela Internet

Gilberto Gil

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomará
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

¹⁵ A sugestão é de que os docentes que forem trabalhar esta letra levem a música em áudio para que os estudantes possam escutá-la e até mesmo cantá-la.

Eu quero entrar na rede
 Promover um debate
 Juntar via Internet
 Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
 O chefe da milícia de Milão
 Um hacker mafioso acaba de soltar
 Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
 Os lares do Nepal, os bares do Gabão
 Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
 Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar

Breve biografia: Segundo a Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Gilberto_Gil), “Gilberto Passos Gil Moreira, mundialmente conhecido como **Gilberto Gil**, (Salvador, 26 de junho de 1942) é um político, cantor, compositor, multi-instrumentista, escritor, ambientalista, empresário e intelectual brasileiro (...) Gil foi embaixador da ONU para agricultura e alimentação e ex-Ministro da Cultura do Brasil (2003–2008)”. Este autor é defensor do Software Livre e da Liberdade Digital. “Pela Internet” faz parte de um álbum disponibilizado ao público em 1997.

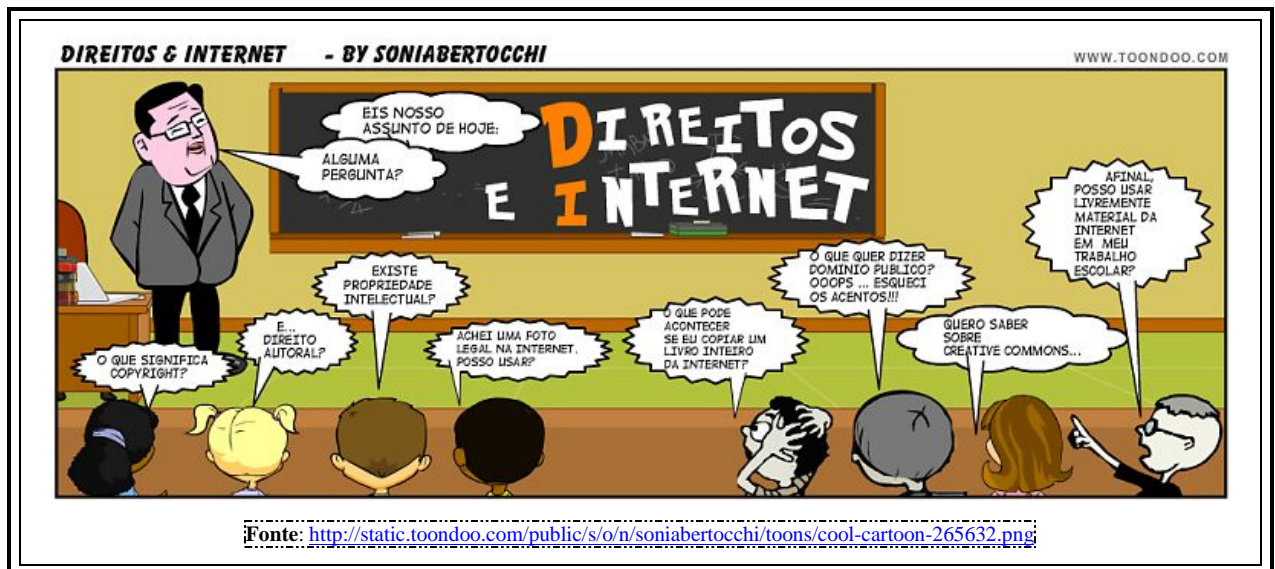
Fonte: VAGALUME muito mais do que letras de músicas. GIL, Gilberto. Pela Internet. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/pela-internet.html>>. Acesso em: 03 jul 2015.

2. Você conhece o autor desta música? Como se chama e quais são suas principais atividades exercidas?
3. As funções exercidas pelo autor da música contribuíram para a criação da letra? Explique.
4. Esta letra foi criada há quase duas décadas, em 1997. Nesta época, sua letra demonstrou alguns significados que talvez possam ter levado a determinadas críticas. Será que isso ocorre? Qual(is) crítica(s) ela poderia estar denunciando?
5. No momento atual, em 2015, esta letra ainda é válida no sentido de fazer alguma crítica a algo que acontece em nossa sociedade? O quê?
6. O verbo “veleje”, na primeira estrofe, pode ter várias referências dependendo do contexto. Nesta música, ao que ele faz associação?
7. A letra da música fala em disquete. Este equipamento ainda é usado? Existe algo que o substitui ou é mais utilizado hoje em dia?
8. Como pode ser percebido, na letra há algumas palavras compostas, como “infomar”, “infomará”. A que podem estar remetendo essas composições?
9. A palavra “rede” pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que está inserida. Na letra desta música, a que a palavra faz menção?

10. Existe alguma relação entre polícia e videopôquer? Explique de acordo com o seu conhecimento a partir do que você lê, assiste na TV, ouve em aula de aula ou de sua família.
11. Helsinque é o nome de uma cidade localizada na Finlândia e é conhecida como um lugar considerado “modelo”, por fazer com que tudo aconteça de maneira adequada/apropriada aos seus habitantes e visitantes. O fato de haver, na letra, a referência a várias localidades, situadas em diferentes pontos do mundo, remete a algum significado? Qual?
12. Por que a referência a Milão e Japão envolvendo milícia, mafioso e ataque? A que estes termos fazem referência? Para responder esta questão, faça uma pesquisa na Internet buscando informações sobre histórias ocorridas nestes dois lugares na década de 90, mais especificamente entre 1996 e 1997. Pode buscar também conhecimentos através de seus familiares que podem lembrar de algo ocorrido nesta época. Para a pesquisa via Internet, a sugestão é de que você digite no google as palavras escritas na pergunta para que facilite sua busca.
13. Observe que a palavra “Connecticut” começa com letra maiúscula e não está iniciando frase. Ela parece representar um lugar? Ela é um estado norte-americano. Qual será a relação deste lugar com os demais citados na questão anterior? Pesquise também em casa e traga na próxima aula juntamente com a resposta anterior.
14. Após a leitura completa da letra dessa música, é possível dizer que o seu conteúdo condiz com a sugestão pensada inicialmente sobre o título, isto é, suas expectativas em relação às impressões criadas pelo título se confirmaram ou não? Explique.
15. Você trocaria o título desta música ou não? Justifique. Em caso de troca, informe o nome que você colocaria.

Seguindo o diálogo com os textos...

TEXTO 3



1. O Cartoon acima parece estar representando uma sala de aula. Você concorda? Explique.
2. Qual é o assunto a ser discutido? Você considera um tema relevante ou não? Por quê?
3. Para você, existem dúvidas sobre o assunto ou não? Justifique.
4. Você conhece sobre o tema a ser discutido? Tem interesse em aprender? Por quê?
5. Algumas das questões levantadas pelos supostos estudantes também são dúvidas para você? Quais?
6. Tente explicar com suas palavras todas as perguntas e comentários feitos pelos personagens. (Sugestão de dividir a turma em pequenos grupos, em que cada um ficará responsável por explicar cada uma das dúvidas presentes na tira).
7. O que significa direitos autorais?
8. Você já ouviu falar em plágio? O que isso significa?
9. Você já utilizou algum material da Internet (texto, fotografia, etc) sem indicar a fonte? Caso sim, alguém comentou sobre isso (por exemplo, se estava certo ou errado)? Quem se pronunciou e o que disse? Você concordou ou não? Por quê?
10. Quando o professor fala o assunto que será tratado em aula e diz: “Alguma pergunta?”, ele espera que os alunos se comportem da maneira como se comportaram? Justifique.

11. Diante de tantas indagações, por parte dos estudantes, o que é possível evidenciar?
Quais as causas e consequências disto?

TEXTO 4

The infographic is set against a yellow background with a pattern of white and pink circles. It is divided into two columns. The left column contains descriptions for Facebook, orkut, and twitter. The right column contains descriptions for msn, filmow, and flickr. Each site name is in a colored box above its description. The page numbers 14 and 15 are at the bottom of the columns. A source URL is provided at the bottom center.

facebook
Site de relacionamento social criado por estudantes americanos em 2004. É o segundo maior site de relacionamento do mundo, contando com a colaboração de 200 milhões de usuários.

msn
É um programa de mensagens instantâneas criadas pela Microsoft Corporation, que permite o usuário, em tempo real, conversar, enviar arquivos e fotos para os usuários da sua rede.

orkut
Rede social mais utilizada no Brasil. Tem por objetivo, ajudar seus membros a criar laços de amizade e relacionamento. Nele, podem ser postadas fotos, vídeos, e mandar mensagens, chamadas "scraps".

twitter
Rede social que funciona como um *microblog* pessoal, onde o usuário pode postar mensagens de 140 caracteres. Ele também pode interagir com outros perfis, conhecidos por "Tweets".

filmow
É um site voltado para os amantes de um bom filme. A idéia principal é que você mostre aos seus amigos os filmes que já assistiu, comente sobre eles e dê sua opinião na página do filme.

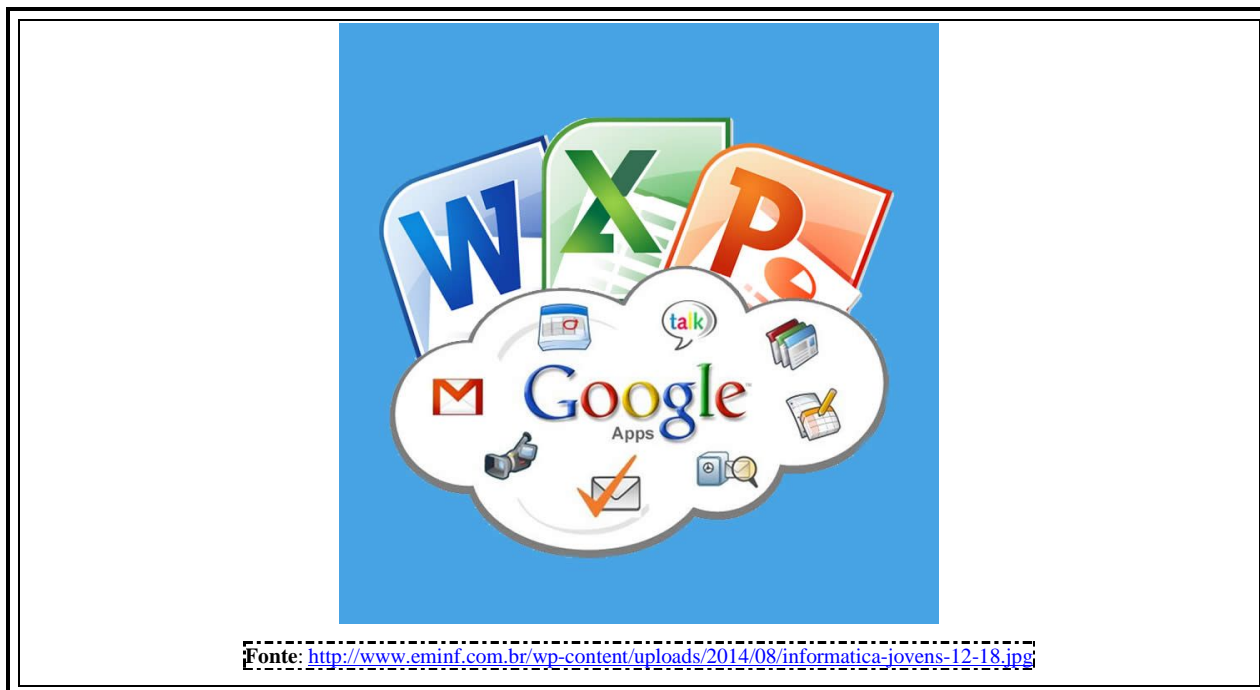
flickr
Site de relacionamento parecido com o Facebook, porém o Foco principal é a fotografia.

14 15

Fonte: <http://fca.pucminas.br/verbo/wp-content/gallery/internetes/9.jpg>

1. Quais dos nomes acima você conhece?
2. Utiliza alguma destas ferramentas com frequência? Quais?
3. Qual se destaca para você? Por quê?
4. Para que servem os sites que você usa? Qual utilidade eles têm para você?
5. Qual(is) site(s) você entende que mais auxilia(m) as pessoas em geral? Por quê?
6. Onde costuma circular este tipo de texto e para que ele serve?
7. Para qual leitor ele tende a ser dirigido? Justifique.
8. Você já utilizou msn e orkut? Qual foi o objetivo de seu uso? Algum deles ainda existe?
9. Textos são datados, o que significa que podem servir em alguns momentos, em outros não, dependendo do objetivo que cada texto tem. Você percebeu que alguns desses sites já não são mais usados? Quais estão em desuso? Por que você acha que foram desativados?

TEXTO 5



1. O que a palavra *Google* representa?
2. E a sigla Apps tem algum significado para você? Qual?
3. A que fazem menção as letras W, X e P na imagem acima?
4. Cada uma dessas letras representa uma ferramenta, que também é chamada de software. Algum desses programas já foi utilizado por você em algum momento? Para quê?
5. Em qual lugar podemos encontrar este tipo de imagem, símbolos e siglas? (A resposta, primeiramente, deve levar em consideração a imagem como um todo, após cada um dos símbolos).
6. Para que eles servem?
7. O que representa atualmente dominar essas ferramentas?
8. Você as domina? O que é necessário para saber utilizá-las?

Refletindo sobre as ideologias: compreendendo e se posicionando criticamente a respeito dos assuntos lidos...

TEXTO 6



1. Qual é o assunto representado na parte ortográfica?
2. Como pode ser percebido nas imagens acima, há um diálogo entre dois indivíduos. Qual é a linguagem utilizada?
3. É possível identificar a idade aproximada das personagens? Quais são os indícios que levam a esta identificação?
4. A relação da tirinha com o assunto discutido gera uma crítica. Qual é a crítica que essa imagem representa?
5. Em quais momentos podemos utilizar esta linguagem?
6. Você já utilizou este tipo de linguagem para se comunicar com alguém? Seu interlocutor o compreendeu? Em qual ocasião você a empregou?
7. Este tipo de linguagem pode ser utilizado em qualquer lugar e com qualquer pessoa? Por quê?
8. A linguagem apresentada nas imagens pode ser usada em conversas face a face? Por quê?
9. Quem escreve dessa forma nos contextos apropriados não conhece a ortografia? Explique.

TEXTO 7

1. O texto a seguir chama-se “A velha questão da lgg. dos chats”. Quando se lê este título, o que o leitor prevê que vai ser discutido?

A velha questão da lgg. dos chats

04 de maio de 2005
Sírio Possenti

Eu acho que aprendi a escrever (se é que posso dizer isso) em decorrência de duas práticas nas quais fui de fato assíduo: no meu tempo de ginásio e de colégio, sempre estudei resumindo e anotando aulas. Esta última prática me acompanhou muito de perto na faculdade, quando posso dizer que também me especializei em ouvir uma coisa e escrever outra, a que acabara de ser dita (se eu conhecesse estenografia, minha vida teria sido facilitada, mas acho que minha capacidade de juntar coisas seria menor). Para dar conta da tarefa, uma das técnicas consistia, evidentemente, em abreviar. Assim, por exemplo, “qualquer” virava “qq”, “muito” virava “mto”, “são” virava “s” (na verdade, com um traço superposto, de que o teclado não dá conta), “simplesmente” virava “simples/te” etc.

Quando leio que intelectuais estão preocupados com o fato de que a moçada está escrevendo “diferente” quando “tecla” em seus computadores, o que logo me vem à cabeça é que não há rigorosamente nada de novo nessa grafia. A novidade, o bestialógico, consiste em chamar a isso de nova linguagem. Depois dizem que estão preocupados com a cabeça dos jovens, vejam só. Ora, tudo não passa, a rigor, de abreviaturas, embora haja alguns casos em que a forma de escrever escolhida se deve a outros fatores que aumentam a velocidade da escrita (quando escrevem “naum” em vez de “não”, por exemplo, deve ser para não buscar a tecla do til, sem contar que certos softwares ou certos computadores podem não aceitar diacríticos).

No último mês, houve diversas manifestações na mídia sobre a questão. O Observatório da Imprensa fez um debate, a Folha de S. Paulo, uma matéria dominical, e a TV Cultura também apresentou na sexta-feira passada sua materiazinha sobre o tema. Uma amostra da incompreensão total do que está havendo foi o comentário que um dos apresentadores fez a respeito de uma avaliação de um professor da PUC de São Paulo, que comparou o espanto que as novas grafias causam a casos de mudança ortográfica definida em lei: já se escreveu “pharmácia”, disse ele, e a mudança para “farmácia” pode ter sido tão traumática para certas pessoas quanto a forma “axo”, adotada nos chats da vida. O comentário do jornalista foi que “isso” até pode ser uma mudança na linguagem, segundo o lingüista.

Como se uma rele mudança de grafia fosse igual a uma mudança de linguagem!!! Sempre rezo para que os jornalistas entendam das outras coisas de que falam, porque já desisti de ouvir ou ler algum que diga coisa com coisa quando se fala de língua.

A matéria ouviu vários adolescentes. Todos mostraram que têm muita clareza sobre o que estão fazendo: “teclam” como o fazem para aumentar a velocidade da escrita – mais ou menos como eu abreviava para anotar as aulas. Mas eles sabem que escrever assim (“axim”, escreveriam eles) é também uma tomada de posição que lhes dá uma certa identidade. Se escreverem tudo certinho, dizia um, ficam parecendo a mãe, ou a professora.

O exemplo citado logo acima merece um comentário: por que escrever “axim” (por favor, leiam como leriam “assim”, porque essa palavra escrita aí, [axim], com som de “ch”, não é uma palavra portuguesa). Aliás, o “x” representa aí o mesmo som que representa em palavras como “próximo”. Na verdade, os jovens que escrevem como se está escrevendo em diversas situações em que o computador é a “máquina” estão inventando bem pouco.

Mas que não venham dizer os velhotes conservadores que se está a achincalhar o português, ou os inovadores que há uma nova linguagem na internet. Tudo isso não passa de formas abreviadas de escrever, até menos abreviadas do que qualquer texto que aparece numa dessas páginas de anúncios de jornais.

O que tem sido animador nessa discussão toda é que os professores, na sua enorme maioria, não vêem problema algum nessa história. A razão é simples: eles percebem que os alunos não usam essa grafia na escola, quando, por exemplo, fazem redações ou provas. Melhor que essa posição dos professores, só mesmo a dos alunos, que sabem muito bem o que estão fazendo.

Só lhes faltaria acrescentar que, se há coroas escrevendo certinho em seus computadores, pensando que são máquinas de escrever, eles é que estão por fora (“coroas” e “por fora”: acho que acabei de denunciar minha idade!).

Sírio Possenti é professor de Lingüística no Instituto de Estudos da Linguagem na Unicamp e autor de *Humores da língua* e *A cor da língua e outras crônicas de linguista* (Mercado de Letras – 0xx19 3241-7514) e de *Os limites do discurso* (CRIAR Edições – 0xx41 573-4056).

Fonte: http://200.189.179.30/primeirapaginax.com.br/mat_prt.php?contador=11044. Acesso em: 27 nov 2009.

2. Após a leitura do texto, o leitor encontrou o que esperava a partir do título? Explique.
3. Se o texto fosse seu, você deixaria este mesmo título ou o trocaria? Em caso de troca, qual título você daria ao texto? Por quê?
4. Para que serve o título de um texto?
5. Qual é o significado do termo “estenografia”? Caso não conheça, procure no dicionário ou pesquise na Internet.

6. A que se refere o termo “bestialógico”?
7. Como pode ser percebido ao ler o texto, há palavras no diminutivo. Por que será que o autor usou diminutivo? O que representa seu uso neste contexto?
8. O autor do texto tem um posicionamento a favor ou contra o uso da linguagem da Internet? Quais são os argumentos usados pelo autor para defender este ponto de vista?
9. Para ele, o uso desta linguagem, chamada linguagem da Internet, pode ser utilizado em qualquer situação e com qualquer pessoa? Explique.
10. O autor diz que o professor “leva na boa” o uso dessa linguagem. Será que é assim mesmo? Os professores que você conhece agem dessa forma? Explique.
11. O autor do texto comenta que os alunos sabem muito bem o que estão fazendo ao usar a linguagem da Internet e sabem separá-la do uso da linguagem mais formal ao escrever um texto na escola, por exemplo. Você concorda com isso? Por quê?
12. Por que, segundo o texto, alguns coroa escrevem certinho na internet?
13. Existe alguma relação entre coroa e máquina de escrever? Qual é o pressuposto nesta ideia?
14. Ao ler o texto é possível perceber que existe uma desconfiança manifestada pelo autor? Informe qual é a desconfiança e em relação a quem? Quais foram os indícios argumentativos que lhe ajudaram a perceber isso? Por que será que essa desconfiança ocorreu?

TEXTO 8

Interpretação de texto

Internetês

Com a Internet, vieram novas palavras e expressões, em configuração de comandos ou aplicações, muitas sem apropriado significado em nossa língua. Notamos também que a grande multiplicidade dos softwares disponíveis no país é em inglês. Percebemos, então, como as palavras foram abreviadas até o ponto de se transformarem em uma única expressão, duas ou no máximo três letras (não=n, sim=s, de=d, que=q, também=tb, cadê=kd, tc=teclar, porque=pq, aqui=aki, acho=axo, qualquer=qq, mais ou mas=+). Além dessa “contenção”, houve também um desmoronamento da pontuação e da acentuação (é=eh, não=naum), nos enviando à fonética das palavras e não mais à etimologia.

Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/concursoproguaru-120424201244-phpapp01/95/concurso-proguaru-4-728.jpg?cb=1335316816>

1. No seu entendimento, o que é internetês? Para que serve?
2. Você já utilizou essas abreviações em algum momento de sua vida? Como e onde?
3. A utilização do internetês pode prejudicar as pessoas de se comunicarem na linguagem formal, por exemplo? Explique.
4. Você compreende internetês? Já o utilizou em algum momento? Cite exemplo.
5. Você já teve algum problema ao utilizá-lo Explique.
6. Será que todas as pessoas o compreendem? Justifique.
7. Ele pode ser usado em qualquer momento e para qualquer tipo de público? Por quê?
8. A palavra “desmoronamento”, em seu uso mais corriqueiro, tem uma representação positiva ou negativa? E no contexto deste texto, qual aspecto representa?
9. Qual é o significado do termo “desmoronamento” neste texto?
10. Este texto (número 8) e o texto anterior (número 7) apresentam o mesmo ponto de vista sobre o internetês? Explique.

TEXTO 9



1. Do que trata este texto?
2. Você compreendeu o diálogo entre os personagens? Qual foi seu entendimento?
3. Você utiliza essa linguagem na escola com os professores e os colegas? Em que contextos? Como costuma ser a reação de cada interlocutor?
4. Em que situações é utilizada a linguagem expressa no diálogo entre as personagens? É possível falar internetês? Justifique. Para responder esta questão, releia o texto

intitulado “A velha questão da lgg. dos chats”, em que seu autor, SÍrio Possenti, comenta sobre o que está por trás deste código.

5. Parágrafo é um pequeno texto contendo frases e orações que apresenta e/ou defende um ponto de vista sobre algum assunto, isto é, produz um discurso autossuficiente para ser compreendido. Elabore um parágrafo comentando o que você entende por internetês e o que está (ou pode estar) por trás do uso desses códigos.

TEXTO 10

1. O texto a seguir apresenta como título “O internetês não é bem uma novidade”. A que você acha que faz menção o texto?

O internetês não é bem uma novidade

GRUMP - Orlandeli

■ O internetês **não muda a língua**, pois é apenas um tipo de grafia. O mesmo se pode dizer da nova ortografia: ela **em nada altera nossa língua**. A idéia de que a ortografia pode “corromper” a língua é equivocada. Ela é somente uma convenção por meio da qual se representam as formas faladas da língua.

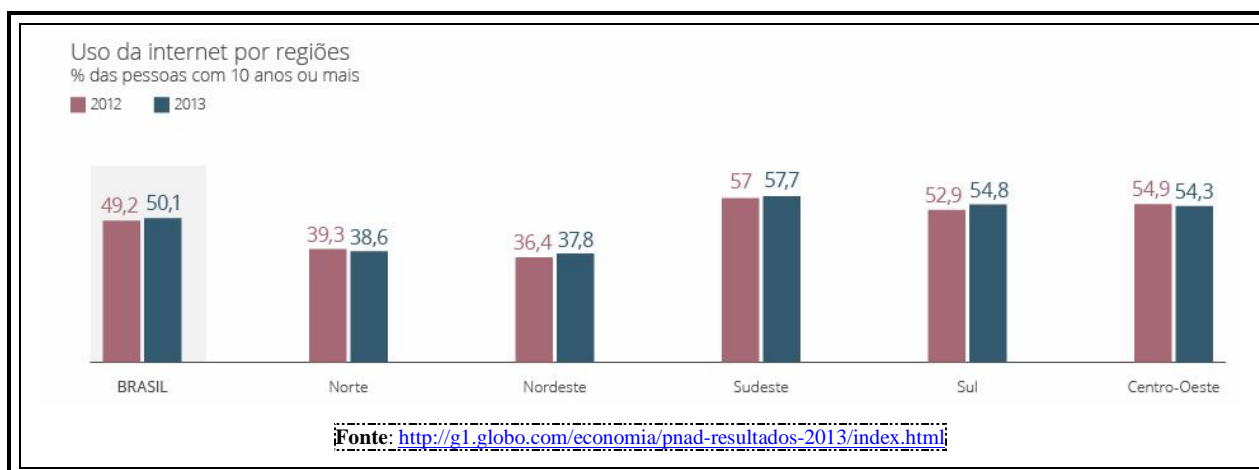
■ O internetês é muito parecido com a grafia que já era usada nos quadrinhos.

Fonte: <http://image.slidesharecdn.com/novaortografiaemquadrinhos-100706020800-phpapp02/95/nova-ortografia-em-quadrinhos-3-728.jpg?cb=1278408198>

2. A linguagem internetês é uma novidade ou não, segundo o texto? Justifique.
3. Explique o que o autor do texto quis dizer com a frase “o internetês não é bem uma novidade”. O que ou qual(is) palavra(s) influenciaram para a interpretação dos sentidos que você percebeu?
4. Por que algumas palavras estão grifadas no texto?
5. Você percebeu que este texto se constrói a partir de duas maneiras diferentes? Quais são?

1. Ao ler a imagem acima, o que ela representa para você?
2. O que a imagem central tem a ver com as imagens apresentadas em sua volta e vice-versa? Para responder, observe que na imagem central há um computador sobre uma prancha de surf e um globo terrestre em sua tela. Que significados podemos atribuir a isto?
3. Por que a tecnologia é tão importante?
4. Qual tecnologia disponível hoje em dia a que você tem mais acesso? O que ela representa para você? Pode ser utilizada em qualquer lugar? Explique.
5. Você consegue imaginar um mundo sem Internet? Como ele seria?

TEXTO 12



1. De 2012 para 2013, houve um pequeno aumento na média nacional de uso da Internet. De quanto foi este aumento?
2. Este crescimento de internautas ocorreu em todas as regiões brasileiras ou apenas em algumas?
3. Quais regiões do país têm uma média de uso da Internet inferior à média nacional?
4. Quais regiões do país têm uma média de uso da Internet superior à média nacional?
5. Qual é a região do país com a maior média de uso da Internet?
6. Qual é a região do país com a menor média de uso da Internet?
7. O que revelam os dados das respostas 5 e 6 em termos de desenvolvimento econômico e social?
8. Quais são as regiões em que houve uma diminuição na média de uso da Internet de 2012 para 2013?
9. Qual é a faixa etária dos participantes? Por que dessa escolha?

10. As informações apresentadas no gráfico são suficientes para o leitor compreender o uso da Internet por regiões do País? Explique. Caso a resposta seja negativa, o que você entende que seria importante expor para maior esclarecimento? No caso de ampliar as informações, informe os dados criando um esboço de um gráfico considerado bem completo. Observação: existem vários tipos de gráficos, como setores ou pizzas, linhas, barras (modelo acima), você pode escolher qualquer um desses para construir.
11. O site de onde foi retirado este gráfico pertence ao Grupo Globo, G1, o qual traz diferentes informações sobre economia, cultura, tecnologias, entre outras. Todo o veículo de informação tende a priorizar determinados interlocutores. A qual público você acha que este site é mais direcionado? Por quê? Qual público você acha que estas informações não atingem, isto é, não é considerado alvo? Explique.
12. A informação encontrada no G1 é de que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pesquisa foi realizada em 2013 com 362.555 pessoas em 1.100 municípios e divulgada em setembro de 2014. Por que é importante fazer uma pesquisa com tantas pessoas? E quanto à data de realização e de divulgação, por que dessa distância toda?

TEXTO 13

Internet – Novas Formas de Comunicação

INTERNETÊS

- O internetês: linguagem surgida no ambiente da Internet, baseada na simplificação informal da escrita.
- Consiste numa codificação que utiliza caracteres alfanuméricos.
- Essa linguagem vem sendo adotada em telemóveis (*celulares*), fóruns da Internet e, por vezes, até no correio electrónico.
- Algumas pessoas não conseguem dissociá-la da língua formal e a usam inclusive na escrita em papel.

Fonte: http://images.slideplayer.com.br/7/1850320/slides/slide_13.jpg

1. O texto acima é uma das explicações possíveis para o termo internetês. Você consegue dissociar a linguagem informal da formal? Cite exemplos de onde cada uma pode ser utilizada (na modalidade escrita) sem causar estranhamento ou receber crítica.
2. A não capacidade de dissociá-las pode ser um problema ou não? Explique.
3. O que significa caracteres alfanuméricos? (para responder a esta questão, caso desconheça o termo, pesquise no dicionário ou na Internet).
4. Este texto foi escrito no português do Brasil ou no de Portugal? Quais são as evidências encontradas para elaborar sua resposta?
5. Estabeleça um paralelo entre o título deste texto (Internet – novas formas de comunicação) e o do texto 10 (O internetês não é bem uma novidade). Existe semelhança ou diferença de sentido entre eles? Explique.
6. O ponto de vista expresso, de maneira sutil, nesse texto está mais próximo daquele manifestado no texto 7 ou 8? Justifique sua resposta.

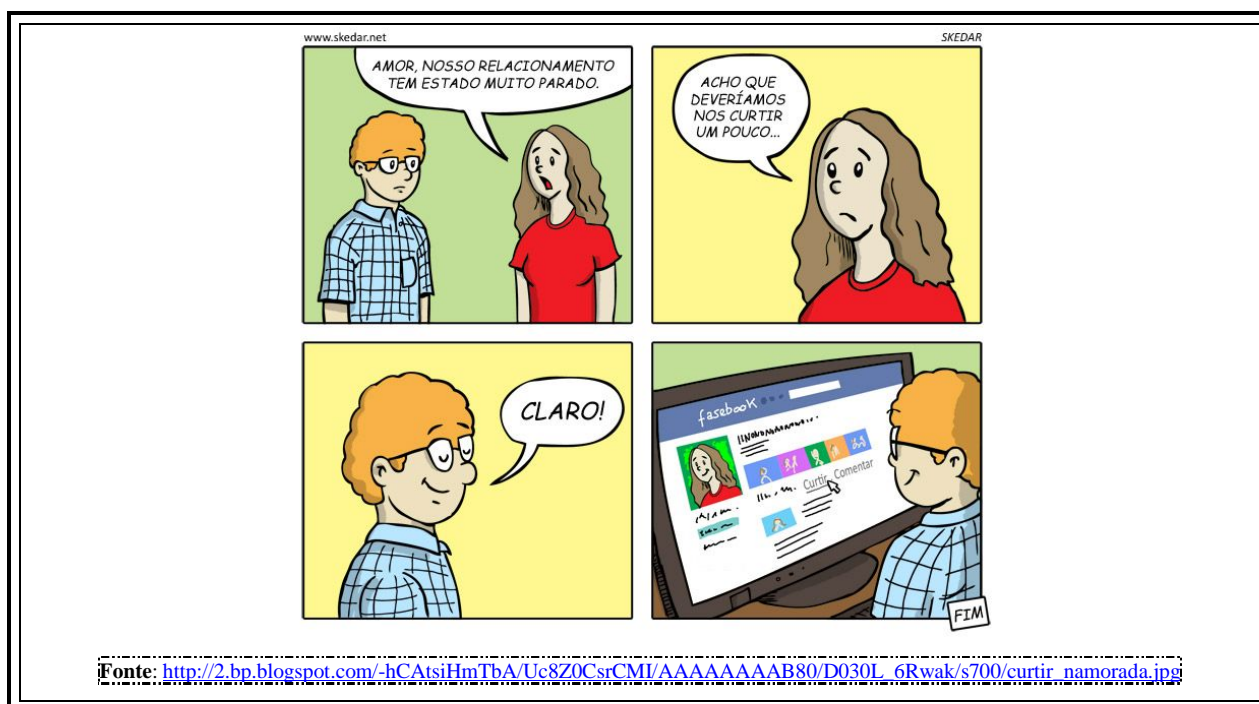
TEXTO 14



1. O que o pai do menino acha que o filho está fazendo?
2. O homem com quem o pai está conversando concorda com o que ele diz? O que leva a esta conclusão?
3. O posicionamento do pai está correto? Justifique.
4. O que o menino parece estar fazendo?
5. Do ponto de vista de alguns médicos especialistas (psicólogos, ortopedistas), é aconselhável ficar o dia inteiro na frente de um computador? Por quê? E para você, é adequado passar o dia todo em frente ao computador? Por quê?

6. A informática, isto é, o uso do computador permite aprendermos sozinhos? Explique.
7. Na era em que estamos vivendo, há um excesso de informação, mas talvez uma escassez de conhecimento¹⁶. Por que isso tende a ocorrer?
8. Que tipo de informação é exposto ao indivíduo diariamente? De quais formas ela costuma chegar ao seu interlocutor?
9. Por que tanta informação?
10. Como se tem acesso a toda essa informação?
11. O excesso de informação é algo positivo ou negativo? Por quê?
12. As informações que chegam até nós geram conhecimentos? Que tipo de conhecimento? Qual é a utilidade deste conhecimento para nossa vida?

TEXTO 15



1. De acordo com a conversa das personagens, o que significa “relacionamento muito parado”?
2. “Se curtir” tem concepções diferentes para cada uma das personagens. Explique-as.
3. A informática tende a aproximar as pessoas ou distanciá-las? Explique. Isso é excelente, bom, razoável, ruim ou péssimo? Por quê?

¹⁶ Para trabalhar e discutir sobre este assunto, seguem dois links que trazem informações que podem ser consultadas pelos educadores e até mesmo pelos educandos, como auxílio para a reflexão:

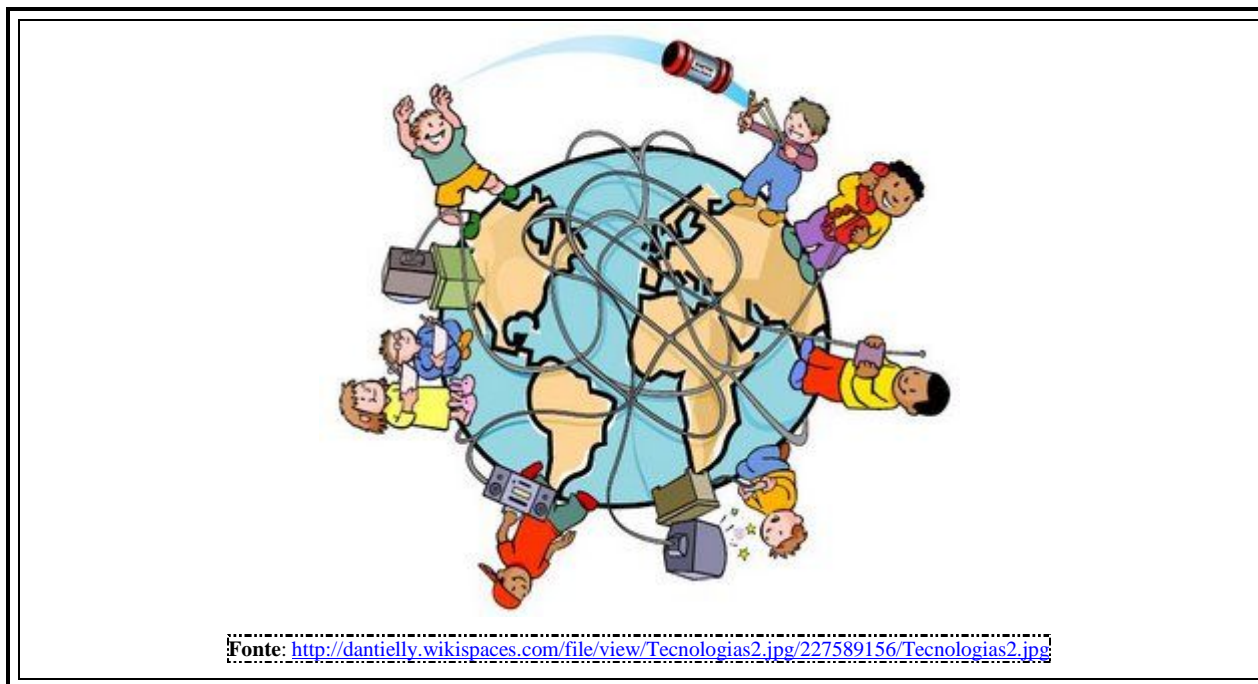
<http://www.metodo.com.br/pdf/O%20Excesso%20de%20Informacao.pdf>

<https://jarbas.wordpress.com/2009/04/09/muita-informacao-pouco-conhecimento/>

Revisando os conceitos...

1. Após a leitura de vários textos sobre internetês, foi possível perceber que alguns podem ser agrupados de acordo com diferentes pontos de vista. Como foi possível chegar a esta conclusão?
2. Em toda comunicação, há alguém que se pronuncia, oralmente ou por escrito, e algum ouvinte ou leitor. Neste processo, existe uma troca de experiência, um diálogo. Para que ambas as partes fiquem satisfeitas, sejam compreendidas ou se façam compreender, é necessário que saibam se expressar, escolhendo palavras e argumentos adequados para o sentido que desejam proferir. Da mesma forma, é fundamental que o sujeito que receba a informação tenha conhecimentos suficientes para entendê-la e, na medida do possível, saiba se posicionar a respeito do assunto tratado, opinando de maneira crítica e coerente. A partir da leitura realizada dos textos, é possível inferir que os autores foram bem sucedidos em suas mensagens? Explique. Caso não, o que faltou para que o sucesso tenha sido pleno?
3. Agora, apresente o seu ponto de vista sobre o assunto. Primeiro, posicione-se a favor ou contra o uso da linguagem da Internet. Após, pense nos motivos que levaram você a este posicionamento e os motivos que fizeram você não escolher o outro ponto de vista. Depois desta reflexão, você já se posicionou a favor ou contra, já tem argumentos para convencer seu leitor sobre o porquê de sua escolha e o porquê de não ter escolhido o outro lado. Então, elabore um pequeno texto, com quatro parágrafos. No primeiro, faça uma breve introdução para familiarizar seu leitor sobre o que você vai falar, já demonstrando o seu posicionamento (se contra ou a favor). No segundo, defenda seu ponto de vista. No terceiro, informe os motivos que levaram você a não escolher o outro ponto de vista. Por fim, finalize seu texto retomando e defendendo seu posicionamento e, se possível, fazendo uma crítica ou sugerindo o que os leitores que discordam do seu ponto de vista poderiam fazer para tentar se convencer de que a sua ideia é a mais adequada.

TEXTO 16

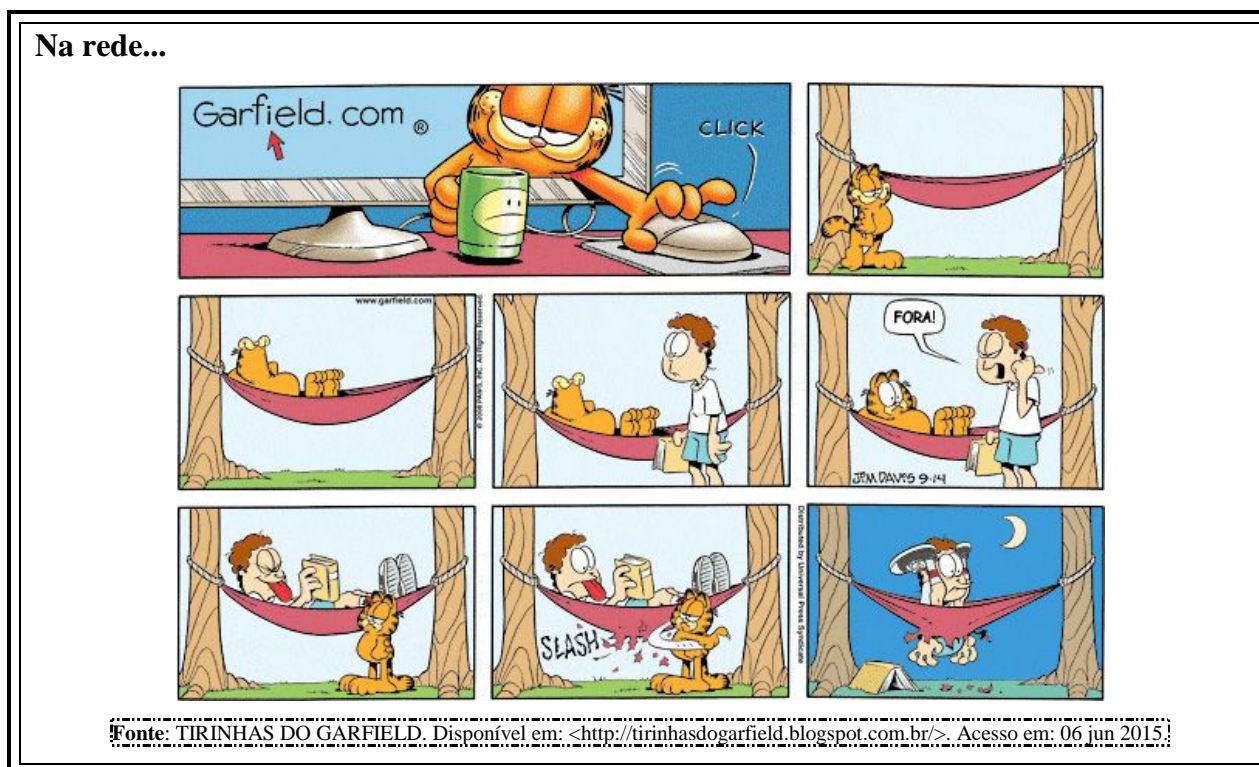


Fonte: <http://dantielly.wikispaces.com/file/view/Tecnologias2.jpg/227589156/Tecnologias2.jpg>

1. O que esta imagem representa?
2. Ao visualizar a imagem, é possível perceber que ela remete a tecnologias de maneira geral, porque nela estão representados: a televisão, o aparelho de som, o telefone, o videogame, um rádio. O que todos estes aparelhos têm em comum?
3. Ao observar esta imagem, informe o que, na sua opinião, a informática, em especial a Internet, é capaz de proporcionar ao ser humano em termos positivos e/ou negativos.
4. No topo da imagem, há dois meninos (um deles com um estilingue) que não estão conectados aos demais. Será que isto significa algo? O quê?
5. O acesso à Internet traz felicidade às pessoas? Como será que se sentem as pessoas que não têm acesso a ela?
6. O uso da Internet tem se acentuado mais nos últimos anos/décadas. Que mudanças a Internet trouxe na vida das pessoas?
7. Você leitor, provavelmente, já tenha nascido no contexto atual, em que a Internet é utilizada para quase tudo na vida (pesquisar, conhecer amigos, conversar, comprar, realizar pagamentos, entre outros), proporcionando fácil e amplo recurso. Como você acha que era na época em que seus pais e avós tinham a sua idade?
8. Pergunte aos seus pais e avós como eram situações comuns hoje em dia: comunicar-se por escrito com um amigo, pesquisar sobre algum assunto, etc.

TEXTO 17

1. O título da História em Quadrinho abaixo é “Na rede...”. Tendo em vista o assunto tratado nos demais textos até o momento, qual é o provável significado da palavra “rede”?



2. Ao visualizar todos os quadrinhos da Tirinha, é possível ter a mesma interpretação do termo “rede”? Explique.
3. Como se pode perceber, as palavras podem ter diferentes significados dependendo do contexto em que estão inseridas. Sua compreensão também depende dos conhecimentos de mundo do sujeito que as lê ou escuta. Diante disso, diga qual é o significado adequado de rede neste contexto, explicando o motivo que o levou a esta conclusão.
4. O que representa a fala do personagem, no quinto quadrinho, “fora”?
5. Se lêssemos apenas o primeiro quadrinho, a palavra “fora” teria o mesmo significado? Justifique.
6. Qual é a moral da história, isto é, a que se refere todo o contexto da Tirinha?

TEXTO 18



1. Observe cada detalhe da imagem acima, explicando o que ela representa.
2. Crie uma frase para homenagear o dia da informática.

Aperfeiçoando o senso crítico...

TEXTO 19

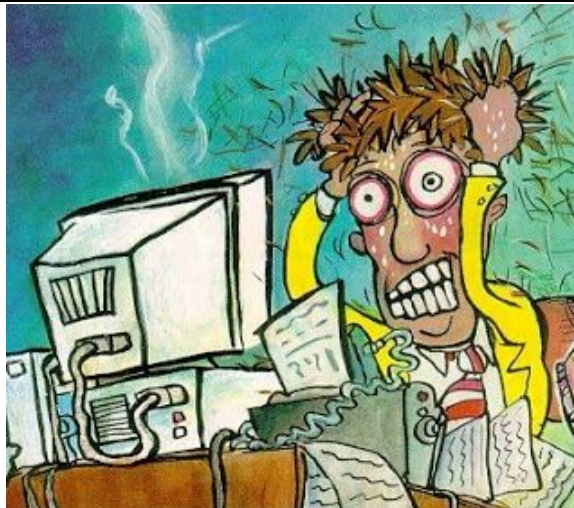


Acho que nosso filho vai ser um gênio da informática!
Ele já tá falando GOOGLE!

Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-0_EbNIWr6bs/Uc8Zr-n5TeI/AAAAAAAAAB8E/5xOmUehXgyM/s612/falandogoogle.gif

1. Para os pais, de acordo com este texto, qual é o significado de “gênio da informática”? Por que eles acham isso?
2. Observe a imagem e o que está escrito e explique o que você entende por “gênio da informática” e a palavra “google”. Qual é o significado que isso sugere?¹⁷.

TEXTO 20



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/-KJ-vkzIG7_o/UIE2NIEr2tI/AAAAAAAAA54/QeYieFte0sY/s320/image.png

¹⁷ A partir deste texto, é possível discutir que as crianças, hoje, já nascem neste contexto informatizado, ao contrário de pessoas mais velhas que tiveram de se adaptar a ele. A sugestão é de que os professores que forem trabalhar este texto levem para a sala de aula alguns vídeos que mostram bebês tentando ler uma revista impressa como um tablet: <https://www.youtube.com/watch?v=Govj6R-USBM>

1. Às vezes, quando crescemos não temos a mesma visão sobre determinadas coisas. Você, hoje, tem a mesma interpretação sobre informática que tinha há alguns anos? E os seus pais, qual é a visão deles sobre informática? Já parou para pensar qual será a imagem/significado de informática que você terá daqui a alguns anos? Pense sobre isso e elabore sua resposta.
2. Ao observar a imagem, pode-se dizer que ela pertence a um determinado contexto. Qual é este contexto?
3. Este texto é não verbal, por apresentar somente imagem. A partir da expressão física da personagem e dos demais elementos presentes, o que é possível inferir?

TEXTO 21

No mundo moderno, a tecnologia e a informática estão se impondo ao raciocínio e ao trabalho humano, que vão perdendo a importância. O avanço da tecnologia foi mais rápido do que o desenvolvimento mental. Vem daí muito da ansiedade que encontramos hoje.

~ Adib Jatene ~

SoFrases.com

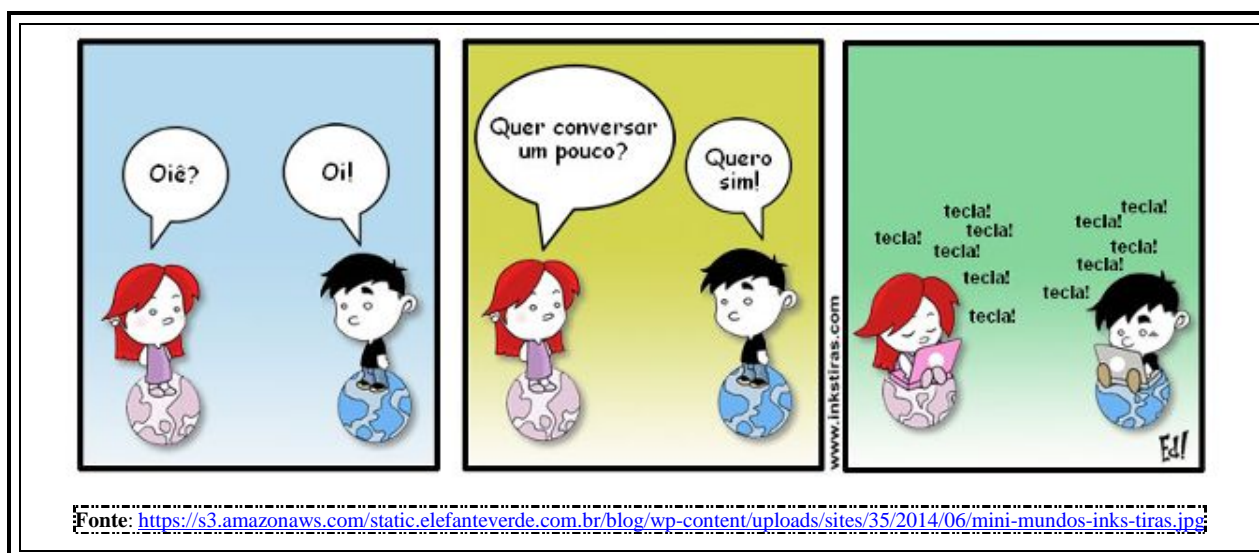
Breve biografia do autor: Segundo a Wikipedia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Adib_Jatene), Adib Jatene (1929-2014) foi um médico (cirurgião torácico), professor universitário, inventor e cientista brasileiro. Foi também secretário e ministro da saúde.

Fonte: <http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/d/mensagens-sobre-ansiedades-8.jpg>

1. No texto, o autor diz que a tecnologia e a informática estão se impondo ao raciocínio e ao trabalho humano. O que o autor do texto quis dizer com isso?
2. A tecnologia e a informática são indispensáveis na vida do ser humano? Por quê?
3. O que é mais importante, a tecnologia ou o trabalho humano? Justifique.
4. Os dois precisam ser dissociados, como o texto sugere? Comente.
5. Por que o avanço tecnológico tem vantagem em relação ao desenvolvimento mental, segundo o texto?
6. O desenvolvimento mental perde realmente para o avanço da tecnologia? Explique.

7. Segundo o texto, as pessoas vivem uma ansiedade gerada pela tecnologia. Por que dessa ansiedade?
8. Você se considera ansioso por causa da tecnologia? Explique.
9. Cite três exemplos que representem algum(uns) momento(s) de ansiedade causada pela tecnologia e que tenha sido vivido por você ou por alguém que você conheça.
10. Em certos casos, é fundamental conhecer um pouco sobre o autor de um texto para melhor orientar o leitor para entendimento sobre o assunto tratado. Leia a breve biografia do autor e diga se as informações expostas sobre ele podem ser importantes (e de que maneira são) para a compreensão do seu ponto de vista referente ao texto lido.

TEXTO 22



1. O significado da palavra “conversar” interpretada pelos personagens dos quadrinhos acima é o mesmo que você defende? Explique.
2. As personagens fizeram uma opção na maneira de se comunicarem. Informe qual é a opção e qual(is) outra(s) forma(s) eles poderiam ter usado. E você como vê esta atitude?
3. O que é a esfera sobre a qual cada personagem está? Que significado podemos atribuir a isto?

TEXTO 23



1. Apesar de a informática, em especial a Internet, nos propiciar estar em contato com diferentes pessoas ao mesmo tempo, ter um amigo fisicamente presente ao nosso lado para compartilhar amizade, diálogos, carinho e abraços não tem preço. Vale muito mais do que qualquer aparelho celular, tablet ou computador, de última geração. Você concorda com isso? Por quê?
2. Este texto faz uma relação com outro texto que tem aparecido na mídia atualmente. A qual texto ele se refere? Informe também quais foram os indícios que auxiliaram você a perceber esta intertextualidade.
3. Ao perceber a intertextualidade deste texto com a propaganda¹⁸, pode ser identificada uma concordância ou discordância do sentido expresso no texto acima? Isso gera uma crítica ou não? Se sim, indique a crítica percebida. Para responder esta questão, não deixe de observar que há dois aparelhos jogados no chão.
4. Esta propaganda também traz como um de seus slogans a frase “Você sem fronteiras”. A que isso remete?
5. A paródia que aparece no blog “Bolinho de pirarucu”¹⁹: “Fale ilimitado com qualquer pessoa indo até a casa dela” chama a atenção do interlocutor. Se alguém ler apenas esta frase, sem conhecer o restante da propaganda, pode dizer que ela concorda ou não com o texto 23? Explique.
6. Na imagem acima, há alguns prédios. A que isto faz referência? Por que eles aparecem longe das duas personagens abarcadas?

¹⁸ A frase da propaganda é: INFINITY WEB a Internet ilimitada no seu pré” foi retirada do seguinte endereço: <http://www.tudocelular.com/tim/noticias/n29112/infinity-web-expandir-franquia-diaria-dados.html>

¹⁹ Frase retirada do seguinte endereço: <http://bolinhodepirarucu.blogspot.com.br/2011/10/nova-promocao-da-tim.html>

7. Você percebeu que há mais personagens atrás das duas principais? O que elas parecem estar fazendo? O comportamento das que estão sentadas também remete ao mesmo significado?

TEXTO 24



1. A que a imagem das personagens remete?
2. O que o menino quis dizer?
3. Quem a personagem maior está representando? O argumento do menino costuma convencer um interlocutor como este? Justifique.
4. Segundo informações presentes na revista Veja, na Finlândia, que é um país referência mundial na qualidade de ensino, os alunos não serão mais obrigados a aprenderem a escrever com letras cursivas a partir de 2016. Eles passarão a utilizar mais a digitação²⁰. Esta ideia funcionaria aqui no Brasil? Justifique.
5. Aproveite para buscar informações sobre o assunto exposto pela revista Veja (deixar de escrever à mão e usar apenas a digitação) através de pessoas ligadas à educação (professores, coordenadores, diretores, entre outros). Antes de realizar a entrevista, elabore, juntamente com seus colegas e professor, uma ou duas perguntas para fazer a

²⁰ Estas informações poderão ser encontradas nos seguintes endereços:

<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/fim-de-uma-era-escolas-finlandesas-trocaram-letra-de-mao-por-aulas-de-digitacao/>

<http://www.e-farsas.com/criancas-nao-vao-mais-escrever-mao-na-finlandia.html>

este público. Após coletar as respostas, traga para a sala de aula e apresente aos demais colegas, a fim de socializarem a pesquisa e analisarem/avaliarem as respostas²¹.

Sugestão de trabalho extraclasse

1. Faça uma pesquisa com os pais, tios, avós, amigos, professores e demais membros da escola, a fim de saber qual a opinião de cada um sobre o uso (comum e como recurso pedagógico) da informática através de aparelho celular, tablet ou outro dispositivo móvel, em sala de aula.
2. Para isso, elabore, em grupo e com a ajuda do professor, algumas perguntas para serem feitas aos entrevistados. (Sugestões de questões: sexo (masculino ou feminino); idade (criança, adolescente, adulto, idoso); qual sua profissão; você utiliza informática (celular, computador, tablet, etc); para qual finalidade você utiliza essas ferramentas; você é favor ou contra o uso dessas tecnologias em sala de aula; qual o motivo que levou você a se posicionar dessa forma; etc).
3. Após a realização da pesquisa, leia todas as respostas e verifique se há opiniões iguais e/ou divergentes. Conte quantas respostas são a favor e quantos são contra o uso de tecnologias em sala de aula.
4. Depois dessas etapas, escreva um pequeno texto com sua conclusão a respeito do que foi levantado (por exemplo, quantos entrevistados se posicionaram a favor e quantos contra; se houve mais ou menos pessoas a favor; quais argumentos costumaram utilizar para embasar sua opinião; qual público foi contra e qual a favor, etc). Por fim, conclua seu texto expondo sua opinião a respeito do uso dessas tecnologias em sala de aula. É muito importante você utilizar argumentos convincentes para defender sua opinião, pois somente com base forte e explicação que convença nosso leitor é que seremos ouvidos e respeitados. Além disso, você pode construir um gráfico ou tabela para ajudar ainda mais a persuadir seu interlocutor sobre a veracidade e consistência das informações prestadas.

²¹ Para a atividade desta questão, a sugestão é de que a turma seja dividida em grupos, em que cada um deve eleger um membro da escola para fazer a entrevista. Para um melhor enriquecimento, a busca poderá ser realizada em escolas diferentes e/ou através da Internet. Para isso, o docente deve acordar com a turma um prazo para a socialização das respostas.

5. Ao finalizar as etapas anteriores, forme um círculo em sala de aula e troque os textos entre os colegas e/ou grupos a fim de socializarem as opiniões e discutirem sobre o assunto.
6. Como atividade extra a essa, a sugestão é de pensarem em um novo assunto e seguir os mesmos passos ou planejarem outro tipo de atividade para trabalharem outros temas²².

²² Para estas atividades de número 5 e 6 ainda é possível apresentar os resultados através de PowerPoint. A exposição da pesquisa pode ser feita apenas para os próprios colegas ou para outras turmas também (da mesma série ou não). Esta atividade pode ser uma oportunidade para fazer um trabalho pedagógico de maneira interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de geografia, história, matemática, artes, etc. A criação de um gráfico também pode ser incentivador e proveitoso.

Finalizando as atividades com mais reflexões...

Como forma de encerrar as atividades, fazer uma reflexão sobre o uso das redes sociais e discutir sobre os temas *bullying* e *cyberbullying* (situações que tem sido cada vez mais frequente e recorrente nos dias atuais), foi assistido ao filme *Cyberbully* (ou *Bullying Virtual*), dirigido por Charles Binamé. Segundo à Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberbully>), este filme foi lançado nos Estados Unidos, em 17 de julho de 2011, e no Brasil estreou no dia 20 de fevereiro de 2012 na Rede Telecine. O gênero em que está classificado é drama, é indicado a qualquer idade, em especial, a adolescentes, e tem duração aproximada de 2h. Em DVD, foi lançado apenas nos EUA, mas, por estar disponibilizado na Internet (via Youtube), poderá ser assistido online. A seguir, estão sendo disponibilizados dois endereços eletrônicos onde o filme poderá ser acessado²³: <https://www.youtube.com/watch?v=tkDvyfSeziE> (versão dublada) ou <https://www.youtube.com/watch?v=xwWBOFMyni8> (versão legendada). De acordo com as informações presentes na página Adoro Cinema (<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-207444/>) sobre a sinopse do filme, “Taylor Hillridge (Emily Osment) é uma adolescente comum, que ganha um computador de presente de aniversário e logo cria um perfil em uma rede social. Vítima de *cyberbullying*, ela passa a ser rejeitada pelos conhecidos no "mundo real" e tenta superar o drama trocando experiências com pessoas que sofreram o mesmo tipo de humilhação.”

Para assistir ao filme, foram realizadas atividades para contextualizar os estudantes, possibilitando uma reflexão sobre a história ocorrida, conforme seguem:

Proposta de atividade para trabalhar o filme *Cyberbully*, dirigido por Charles Binamé.

Segundo informações presentes no site da wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberbully>), acesso em 28/09/15, o filme foi lançado em 17 de julho de 2011, nos Estados Unidos. No Brasil, o filme estreou dia 20 de fevereiro de 2012 na Rede Telecine. Foi um sucesso em ambos os Países.

²³ O último acesso a estes links ocorreu em 06 out. 2015.

Atividade realizada anteriormente ao filme e de forma oral

1. O que você entende por *bullying*?
2. Já sofreu *bullying* ou conhece alguém que tenha sofrido? Comente com exemplos.
3. Este assunto lhe interessa? Por quê?
4. Qual(is) idade(s) você acha que é(são) mais afetada(s), isto é, tem mais possibilidade de ser vítima ou praticar *bullying*? Por quê?
5. Você acha que existe alguma pessoa ou idade que não corre risco de sofrer deste mal? Explique.
6. Já ouviu falar em *ciberbullying*? O que isto significa?
7. Para que o *bullying* não seja praticado nem sofrido por ninguém, o que é importante que exista entre as pessoas?
8. Para que você entende que serve assistir a um filme (divertir-se, matar tempo, refletir sobre o tema tratado, contar aos amigos sobre o que viu, entre outros)?
9. O filme a ser assistido chama-se *Cyberbully*, dirigido por Charles Binamé. A que você acha que a história ocorrida faz menção?
10. O que você espera/deseja que aconteça em um final de história que conte sobre alguém sofrendo de *bullying*? O que é necessário/importante para uma pessoa se recuperar de um trauma deste tipo?

Atividade realizada após assistir ao filme *Cyberbully*, dirigido por Charles Binamé.

1. O que você achou do filme? Justifique.
2. Conte, resumidamente, o que aconteceu no filme. Para isso, destaque o que mais lhe chamou a atenção. Não esqueça de manter uma sequência coerente com os acontecimentos ocorridos na história. Comece informando seu leitor sobre as personagens que têm no filme, local onde ocorrem os acontecimentos, etc.
3. Como ocorre o *bullying* na história apresentada neste filme?
4. Como procederam os que praticaram tal ação e como se comportou a vítima?
5. A personagem que sofreu o *bullying* é uma menina. Se fosse um menino passando pela mesma situação será que agiria da mesma forma que ela agiu? Explique.
6. Se você fosse a personagem que sofreu o *bullying*, como você agiria? Qual a maneira mais adequada de se comportar, enquanto vítima, diante de uma situação destas?

7. Nos dias de hoje, qual é a importância de ter bons amigos?
8. Para que servem as redes sociais?
9. As redes sociais são seguras (ou não) de serem utilizadas por adolescentes? Justifique.
10. Se você pudesse mandar um recado às pessoas que sofrem deste mal (ou o praticam), o que você diria? Escreva em um papel para entregar. As respostas serão digitadas e colocadas em um mural como forma de alertar os leitores sobre as consequências de praticar e/ou sofrer *bullying*. O título pode servir para chamar a atenção do seu leitor, então, não esqueça de colocar no título criado uma informação que indique quem é o interlocutor que você quer (por exemplo, se sua mensagem é para as possíveis vítimas ou para quem pratica o *bullying*). Através de sua frase, provavelmente, será possível ajudar alguém, pense nisso!

APÊNDICE C – atividade desenvolvida pelos alunos em sala de aula

Atividade desenvolvida com a turma de 7º ano na aula de Língua Portuguesa

A partir da imagem abaixo, cada estudante deveria criar uma frase para homenagear o dia da informática.

No final de cada frase criada, está a inicial do nome do(a) autor(a) da frase.



Fonte: http://img1.recadosonline.com/ro/dia-da-informatica/dia-da-informatica_001.jpg

*Parabéns a tod@s
pela criatividade!*



Informática, você ajuda eu informar minha vida. *A. M.*

A informática é uma das coisas mais importantes do mundo. À informática, parabéns! *B.*

A informática é uma arte de se aprender a usar computadores da forma exata. *B.*

Parabéns informática! Viva a informática! *C.*

O dia da informática representa um dia de estudos, de trabalhos. *D.*

Informática, parabéns! *E.*

Informática, você é maravilhosa! *G.*

A informática é perfeita para os estudos, pesquisas e etc. *H.*

A informática é muito boa para as pessoas, pois nos traz muitas notícias e informações. *J.*

Informática, sem você eu não sou nada. *K. S.*

A informática representa os dias da Internet e dos estudos. *L. G.*

Parabéns informática! *S.*

A informática é muito boa para nosso dia a dia. Ela nos traz informações, notícias e tudo mais. *S.*

APÊNDICE D - atividade desenvolvida pelos alunos em sala de aula

Frases²⁴ criadas pelos estudantes, após assistirem ao filme *Cyberbully*, como forma de alertar e/ou ajudar pessoas que praticam ou sofrem *bullying* virtual ou real

MENSAGEM PARA OS PRATICANTES

Às pessoas que praticam *bullying*, coloquem-se no lugar dos outros. C.

Você não tem coração, não tem sentimentos para com uma pessoa. Se fosse com você, você iria gostar? H.

Você sabia que pode destruir vidas e que pode deixar uma pessoa louca por fazer isso? Então, eu peço que pare de fazer isso, porque se fosse com você, você não iria gostar. S.

Não façam *bullying*! B.

Chega de *bullying*!!!

É, você que pratica *bullying* com as pessoas, que graça que você acha?

Você acha legal humilhar as pessoas?

Eu não vejo graça alguma acabar com a auto-estima das vítimas.

Na minha opinião, o *bullying* é horrível.

Ficar “achacando”, como dizem, não enjoa, mas claro que enjoa. Leva a vítima até se suicidar, porque fica com vergonha de si própria.

Imagina que horrível fazer uma pessoa se suicidar. Fica horrível para os familiares da vítima e para os amigos perderem uma pessoa que fazia parte da vida.

Então pensem muito bem antes de praticar *bullying* com alguém, pois provocar tudo isso é triste...

#CHEGA DE BULLYING A.

²⁴ Estas frases foram revisadas gramaticalmente e, quando necessário, inseridas palavras para facilitar a compreensão dos leitores. Entretanto, objetivou-se deixá-las o mais original possível.

MENSAGEM PARA AS VÍTIMAS

A você que sofre *bullying*, vá a um grupo de apoio. C.

Procure ajuda. Não deixe esses idiotas mexerem com você. Vá à secretaria de defesa pública. H.

Não dá bola para essas pessoas. Elas não sabem o que estão fazendo. Você é que nem ele, um ser humano, e eu aposto que se o agressor fosse a vítima, não iria gostar. S.

Acredite que você é mais do que acham que você é. G.

Bullying: aja certo!

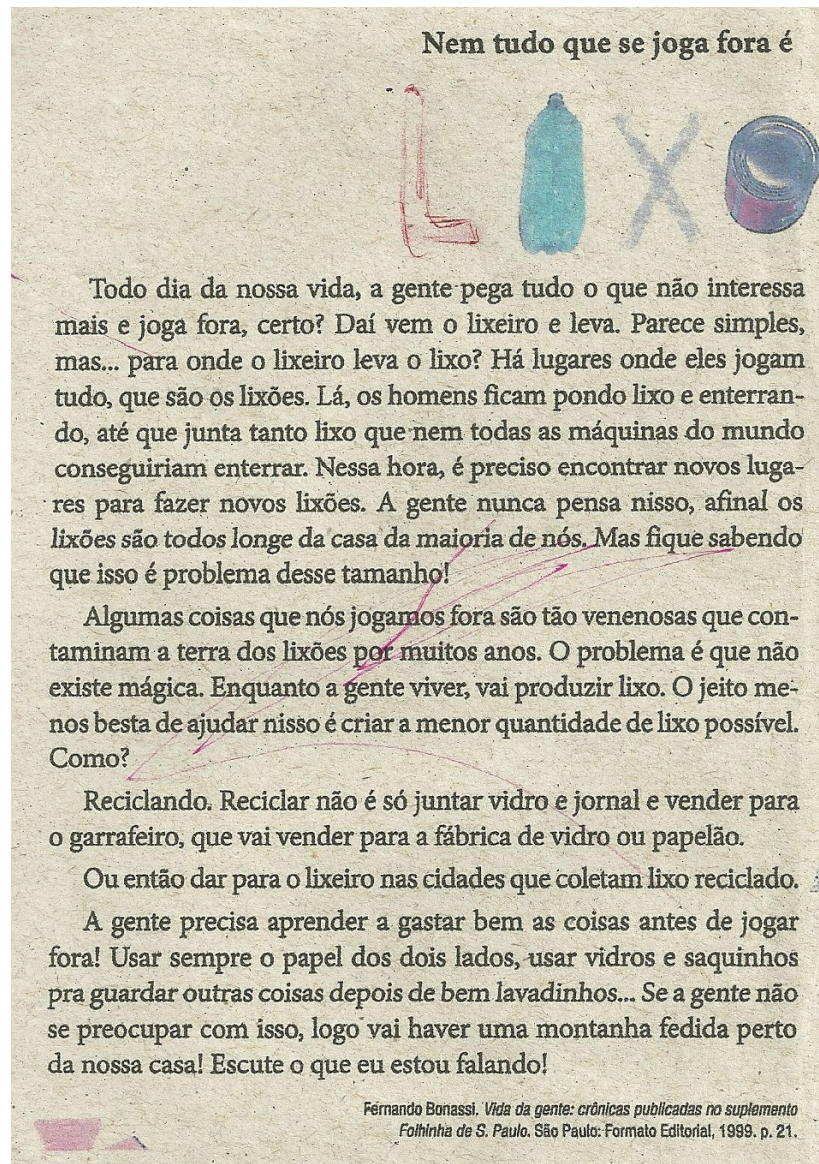
Vítima, quando você sofrer *bullying*, fica na sua, não tenta reagir, pois, se você responder, pode fazer os agressores lhe agredir mais. Fica quieto e os evita. D.

Não dá bola para os que falam de você. Ergue a sua cabeça e segue em frente, porque muitas surpresas acontecerão em sua vida. K.

ANEXOS

Textos e exercícios trabalhados em sala de aula pela professora de LP durante as observações.

ANEXO A – Nem tudo que se joga fora é lixo



Exercícios

1. Interpretação de textos

- No texto lido o autor aborda um problema muito comum. Qual é?
- O autor fala no texto que devemos nos preocupar com algo. O que é? Se não o tratarmos, o que acontecerá?
- O texto foi publicado onde?
- Onde podemos armazenar o lixo na nossa casa para esperar a coleta do caminhão?
- O que podemos fazer para ajudar nosso planeta a ter mais vida?

ANEXO B – Crônica para fazer hora

Crônica para fazer hora

Leon Eliachar

Bom mesmo é viver salteado, dia sim, dia não. A gente viveria menos, mas viveria melhor. Pelo menos, um pouco mais descansado. Não acrescentar nada do ontem para o hoje nem esperar nada do hoje para o amanhã: a verdadeira pausa. Seria como se se deixasse o relógio sem corda, durante vinte e quatro horas; os números estariam ali, nos mesmos lugares, e voltariam a funcionar normalmente no dia seguinte. Pouparia um pouco o desgaste da máquina, daria folga aos ponteiros. Nessa rotina irremediável que marca as horas, os minutos e até os segundos – dividindo a liberdade do homem que se diz livre. O homem é um prisioneiro do

tempo, vive algemado num relógio de pulso. No dia em que decidi me libertar do tempo, joguei fora o meu relógio. Mas ninguém imitou o meu gesto e minha situação piorou: agora estou preso ao relógio dos outros. O homem traz no pulso um relógio como o detento traz no peito um número: nenhum dos dois pode ir tão longe quanto pensa. Quem tem relógio tem a vantagem de atrasar ou adiantar o tempo, conforme as suas conveniências. O relógio é uma convenção social como outra qualquer, porque o que é tarde para um é cedo para outro e o que é cedo para outro é tarde para um. As horas oscilam de acordo com o temperamento de cada pessoa e não de cada relógio. Só a “meia-noite” é pontual, pode conferir: meia-noite nunca é antes nem depois de meia-noite. O relojoeiro é o único sujeito que consegue desenguiçar o tempo. Com apenas doze números o homem vive uma eternidade. O pêndulo nos dá a sensação de que o tempo passa e volta atrás pra passar de novo. O relojoeiro que conserta despertadores dorme à prestação. Os ponteiros do relógio são a bússola do homem civilizado: o pequeno lhe indica para onde deve ir, o grande lhe diz se deve ir devagar ou depressa.

ELIACHAR, Leon. *O homem ao cubo*. 6. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 55-6.

Perguntas

1. O que significa a expressão matar o tempo no título do texto?
2. Qual é o assunto do texto lido?
3. “... homem que se diz livre”. O que o narrador quer dizer com a expressão em destaque?
4. A que o autor compara o relógio de pulso?
5. Nos dois únicos períodos em que é empregado a primeira pessoa do singular, o que nos relata o narrador?
6. Por que o narrador diz que o homem é um prisioneiro do tempo?
7. O texto nos leva a refletir ou ao humor? Por quê?

ANEXO C – Piada

O professor pergunta ao Pedro:

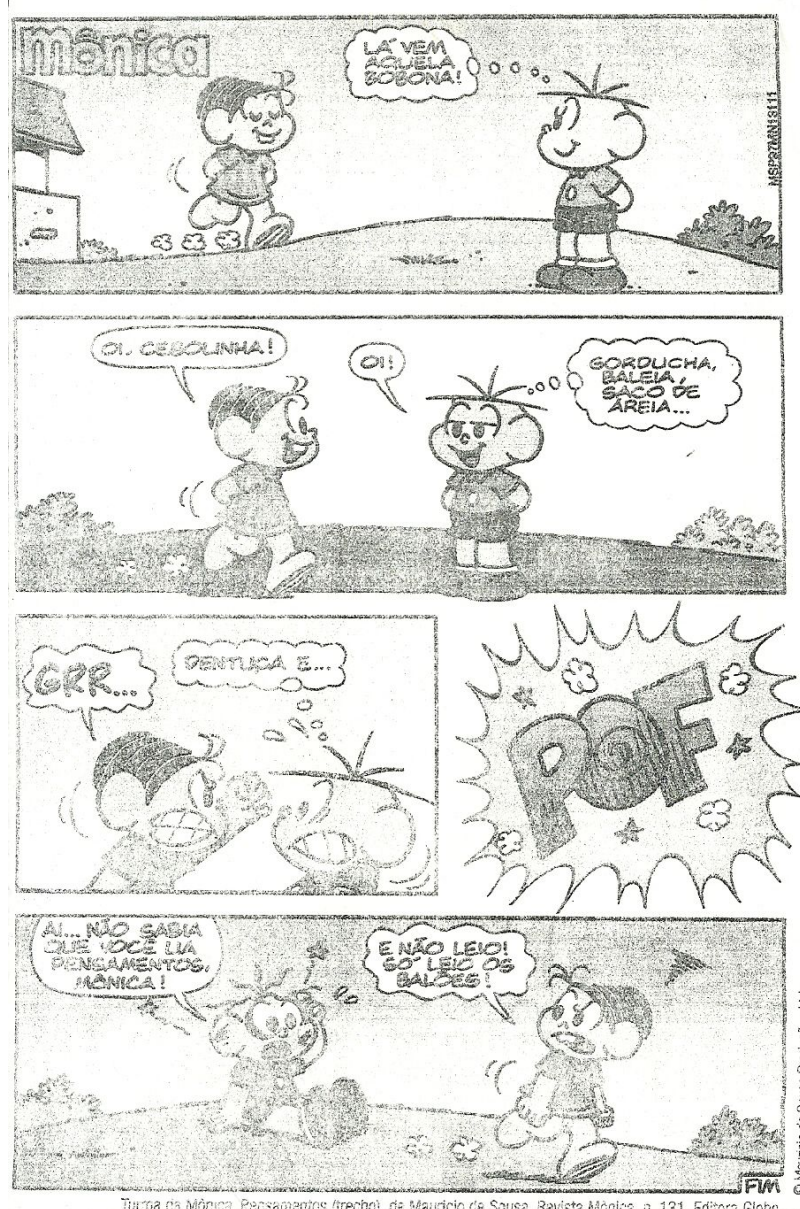
- Diga ao menos quantos ossos tem o crânio humano.
- Não me recordo, professor, mas tenho-os todos na minha cabeça.

Doraldo Buchweitz

Exercício

1. Leia a piada e localize nela os artigos e pronomes, depois classifique-os.

ANEXO D – Tira da Turma da Mônica



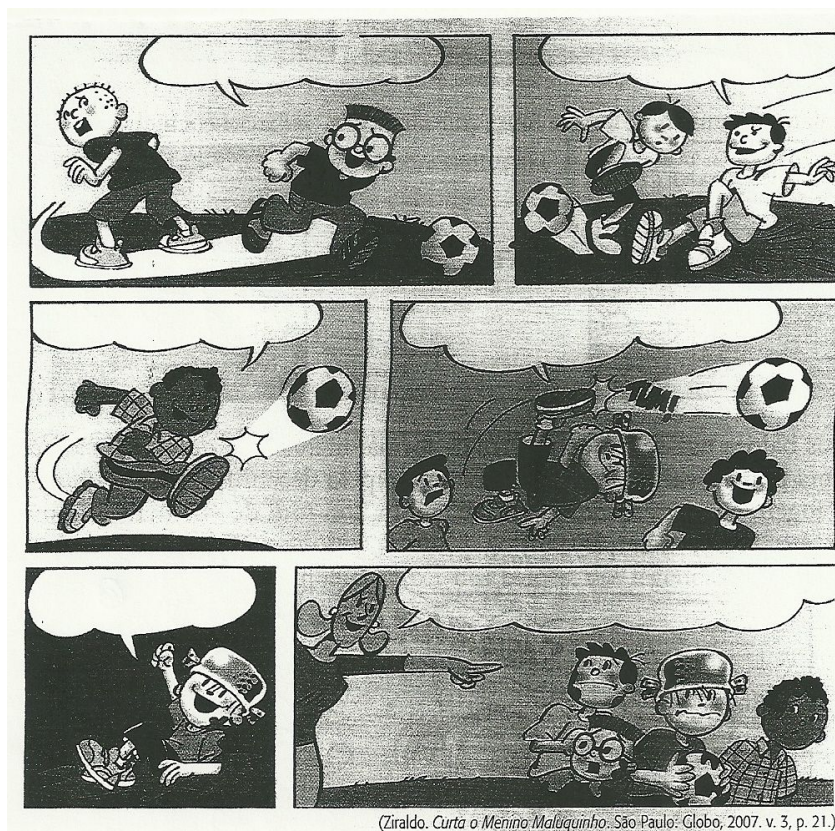
Exercícios de interpretação

Leia a HQ e responda as questões propostas.

1. Além dos diferentes balões, outros recursos utilizados nas HQs são a pontuação e a grafia empregadas para representar as falas das personagens.
 - a) Quais foram as pontuações usadas nessa HQ?
 - b) Que efeito esse tipo de pontuação dá às falas?
 - c) Descreva o tipo de letra usado para representar as falas dos personagens e o contraste entre a cor do balão e o da letra? (O texto entregue estava preto e branco, mas a professora mostrou para os estudantes a imagem original que estava colorida e no livro didático de onde foi retirado o material).

- d) Por que as falas dos balões são grafadas desse modo?
2. Observe o cenário e descreva onde e em que período do dia se passa a HQ.
 3. Alguns recursos gráficos são usados para demonstrar os movimentos e as emoções dos personagens nos quadrinhos. Que recursos gráficos foram empregados para:
 - a) demonstrar a movimentação de Mônica.
 - b) revelar a angústia de Cebolinha ao ver Mônica brava.
 - c) representar a dor que Cebolinha sentiu após apanhar de Mônica.
 - d) demonstrar que Mônica estava com raiva.
 4. Que título você daria a essa história?
 5. O que os balões representam na história? Para que eles servem?

ANEXO E – HQ sem fala das personagens



(Ziraldo. *Curta o Menino Maluquinho*. São Paulo: Globo, 2007. v. 3, p. 21.)

ÍNDICE

Este índice tem por objetivo orientar o leitor para encontrar os textos e atividades dentro da Unidade de Aprendizagem, de acordo com a numeração de páginas desta Dissertação. As informações abaixo estão na ordem sistemática e cronológica.

Subtítulo	Nº da página
▪ Capa da Unidade de Aprendizagem.....	105
▪ Sumário.....	106
▪ Apresentação.....	107
▪ Embasamento teórico: perspectiva Bakhtiniana e contribuições da Neurociência.....	110
▪ Referências Bibliográficas.....	114
▪ Início da unidade com orientação ao leitor.....	116
○ Familiarizando o leitor com o tema e motivando sua participação ativa.....	117
▪ Texto 1.....	117
▪ Texto 2.....	117
○ Seguindo o diálogo com os textos.....	120
▪ Texto 3.....	120
▪ Texto 4.....	121
▪ Texto 5.....	122
○ Refletindo sobre as ideologias: compreendendo e se posicionando criticamente a respeito dos assuntos lidos.....	123
▪ Texto 6.....	123
▪ Texto 7.....	124
▪ Texto 8.....	126
▪ Texto 9.....	127
▪ Texto 10.....	128
▪ Texto 11.....	129
▪ Texto 12.....	130
▪ Texto 13.....	131
▪ Texto 14.....	132
▪ Texto 15.....	133

○ Revisando os conceitos.....	134
▪ Texto 16.....	135
▪ Texto 17.....	136
▪ Texto 18.....	137
○ Aperfeiçoando o senso crítico.....	138
▪ Texto 19.....	138
▪ Texto 20.....	138
▪ Texto 21.....	139
▪ Texto 22.....	140
▪ Texto 23.....	141
▪ Texto 24.....	142
▪ Sugestão de trabalho extraclasse.....	143
○ Finalizando as atividades com mais reflexões.....	145
▪ Atividades para trabalhar antes e após assistir ao filme.....	146