

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

WANDERLÚCIA REIS DE MENEZES

**A FORMAÇÃO DO LEITOR/PRODUTOR DE TEXTOS COMO SUJEITO
CRÍTICO: PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DO
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maceió – AL
2015

WANDERLÚCIA REIS DE MENEZES

**A FORMAÇÃO DO LEITOR/PRODUTOR DE TEXTOS COMO SUJEITO
CRÍTICO: PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DO
8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado na Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, sob orientação da Prof.^a Dra. Rita de Cássia Souto Maior, como requisito de avaliação para conclusão do Mestrado Profissional em Letras.

Maceió – AL
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico



M541f Menezes, Wanderlúcia Reis de.
A formação do leitor/produtor de textos como sujeito crítico: proposta de ação pedagógica em uma turma do 8º ano do ensino fundamental / Wanderlúcia Reis de Menezes. – 2015.
135 f.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2015.

Bibliografia: f.93-104
Apêndice: f.105-132
Anexo: f.133-135

1. Produção textual – Estudo e ensino. 2. Leitor – Formação. 3. Sujeito crítico.
4. Argumentação. I. Título

CDU: 372.41/.45

 <p>UFAL</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</p>	 <p>PROFLETRAS</p>
---	--	---

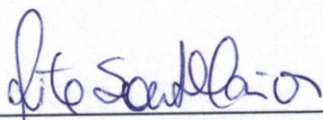
TERMO DE APROVAÇÃO

WANDERLÚCIA REIS DE MENEZES

Título do trabalho: "A FORMAÇÃO DO LEITOR/PRODUTOR DE TEXTOS COMO SUJEITO CRÍTICO: PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"


Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de **MESTRE** em 17 de dezembro de 2015, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

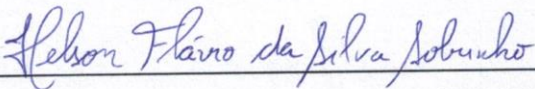


 Profa. Dra. Rita de Cassia Souto Major Siqueira Lima (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



 Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (UFAL/Campus Maceió)



 Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 17 de dezembro de 2015.

Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Tabuleiro dos Martins, 57072-970 Maceió AL.
 Fone: 0xx82 214-1463 - Fone-fax: 0xx82 214-1640
 E-mail: ppgll@chla.ufal.br



Para meus pais, Wanderley Ciro de Menezes (*in memoriam*) e Vera Lúcia Reis de Menezes, com amor.

Para Guilherme, sobrinho querido, pelos sorrisos e abraços compartilhados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, pela vida e pela confiança. O estudo é fruto do amor.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela convivência que harmoniza, alegra e enriquece.

A Cláudio, que me compreendeu nas horas de tensão, insegurança, ansiedade, e dizia constantemente: “dê o melhor de si e fique tranquila”, e por não cobrar de mim a presença, já que sabia o porquê da minha ausência.

Aos meus alunos do 8º ano D, pela relação de afeto e confiança, e aos seus pais, que permitiram a participação de seus filhos neste estudo.

À escola pública onde foi desenvolvido o trabalho, especialmente à Direção, Coordenação e ao pessoal da Secretaria, por ter colaborado na realização da pesquisa, no que se refere à parte prática.

Aos companheiros de estudo da primeira turma do PROFLETRAS/UFAL, pelos momentos de troca de experiências, diversão e aprendizado, especialmente a Amaro, por ser presente e amigo. “Cativar é criar laços.”

Aos professores do Curso, pelas aulas enriquecedoras e, principalmente, pelo que deram de si mesmos, cada um a seu modo. Também se ensina com o exemplo.

Aos professores que integraram a banca de qualificação, o Profº Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho e o Profº Dr. Antônio Cícero de Araújo, pela análise e correção criteriosa, que foram úteis na continuidade do trabalho.

À Profª Dra. Rita de Cássia Souto Maior, pela orientação singular, nas correções detalhadas, na leitura apurada, com a criticidade que me ensinou a ter um novo olhar na sala de aula.

À CAPES, pela bolsa concedida.

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa sobre a formação do leitor/produtor de textos como sujeito crítico (FREIRE, 1989; 2011) a partir do trabalho com a argumentação (KOCH, 2000; 2001; 2003; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) em sala de aula. Neste, observa-se a criticidade dos discentes do 8º ano, de uma escola pública estadual, em Maceió (AL), nas propostas de leitura/escrita de alguns gêneros textuais como artigo de opinião e cartum, e na observação da compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006) desses alunos. A argumentação perpassou o trabalho contribuindo com o entendimento do processo dialógico estabelecido (BAKHTIN, 2006). Foram objetivos desta pesquisa: identificar as práticas de leitura e escrita dos alunos; observar indícios de compreensão responsiva ativa em suas produções em sala de aula; identificar marcas de argumentação nessas produções; elaborar propostas de ensino que possam contribuir para o desenvolvimento da criticidade do educando. Partindo disso, foi elaborada uma sequência didática, na qual as práticas de produção possibilitavam que os alunos fossem leitores do outro e de si mesmos, compartilhando experiências e opiniões, objetivando uma comunicação com criticidade, seja na escrita, seja na leitura. Nessa sequência didática, operou-se com a reescrita com o propósito de que os alunos considerassem o contexto, o autor, o possível leitor como fundamentais para o processo de produção. A abordagem metodológica foi a de pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2003; 2005), realizou-se um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2005), além de uma intervenção no processo educativo em favor da promoção da criticidade (FREIRE, 1989; 2011) e do desenvolvimento da autonomia relativa (ZOZZOLI, 2003; 2007). Com a realização da sequência didática percebeu-se que os alunos conseguiram argumentar melhor, posicionando-se com criticidade através da leitura, da escrita e da reescrita.

PALAVRAS-CHAVE: leitura/escrita. sujeito crítico. argumentação.

RESUMEN

El presente estudio es una investigación sobre la formación del lector/productor de textos como sujeto crítico (FREIRE, 1989; 2011) a partir del trabajo con la argumentación (KOCH, 2000; 2001; 2003; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005) en el aula. En el presente trabajo se observa la criticidad de los discentes del 8º año, de una escuela pública estadual, en Maceió (AL), en las propuestas de lectura/escritura de algunos géneros textuales como artículo de opinión y cómic, y en la observación de la comprensión responsiva activa (BAKHTIN, 2006) de esos alumnos. La argumentación ha pasado a lo largo del trabajo contribuyendo con el entendimiento del proceso dialógico establecido (BAKHTIN, 2006). Fueron objetivos de esta investigación: identificar las prácticas de lectura y escritura de los alumnos; observar indicios de comprensión responsiva activa en sus producciones en aula; identificar marcas de argumentación en esas producciones; elaborar propuestas de enseñanza que puedan contribuir para el desarrollo de la criticidad del educando. A partir de eso, fue elaborada una secuencia didáctica, en la cual las prácticas de producción posibilitaban que los alumnos fuesen lectores del otro y de sí mismos, compartiendo experiencias y opiniones, objetivando una comunicación con criticidad, sea en la escritura, sea en la lectura. En esa secuencia didáctica, se operó con la reescritura con el propósito de que los alumnos considerasen el contexto, el autor, el posible lector como fundamentales para el proceso de producción. El abordaje metodológico fue el de investigación cualitativa (CHIZZOTTI, 2003; 2005), se realizó un estudio de caso (CHIZZOTTI, 2005), amén de una intervención en el proceso educativo en favor de la promoción de la criticidad (FREIRE, 1989; 2011) y del desarrollo de la autonomía relativa (ZOZZOLI, 2003; 2007). Después de la realización de la secuencia didáctica fue posible percibir que los alumnos consiguieron argumentar mejor, posicionándose con criticidad a través de la lectura, de la escritura y de la reescritura.

PALABRAS CLAVE: lectura/escritura. sujeto crítico. argumentación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		
1	O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA – CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR/PRODUTOR CRÍTICO	15
1.1	Linguagem, língua e texto	15
1.2	A leitura e o papel da escola	23
1.3	O sujeito crítico – um leitor/produtor de textos	34
1.4	A escola - formadora de sujeitos críticos?	39
2	A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA	43
2.1	Argumentação	43
2.2	Artigo de opinião e cartum	48
2.2.1	Reescrita/refacção de artigos de opinião	50
3	QUESTÕES PRÁTICAS E METODOLÓGICAS NA REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO	53
3.1	Metodologia utilizada neste estudo	53
3.2	Caracterização da escola, das aulas e da turma	55
3.3	Questionário sobre práticas de leitura e escrita – resultado	56
3.4	Proposta de intervenção	60
3.5	Estrutura prática da proposta interventiva	64
3.6	Diário de campo: descrição e análise das situações vivenciadas	66
3.7	Análise dos textos produzidos pelos alunos	69
3.7.1	Textos produzidos por Mariana	71
3.7.2	Textos produzidos por Janaína	79
3.7.3	Textos produzidos por Margarete	83

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – Questionário de sondagem	105
	APÊNDICE B – Questionário sobre práticas de leitura e escrita	109
	APÊNDICE C – Quadros e respostas dos alunos referentes ao questionário sobre práticas de leitura e escrita	114
	APÊNDICE D – Atividade	130
	APÊNDICE E – Atividade	131
	ANEXO A – Texto “A Tecnologia e as Relações Humanas”	133
	ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL	135

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um estudo sobre a formação do leitor como sujeito crítico. Compreende-se que o termo “crítico” parece ter se esvaziado um pouco, mas neste trabalho é entendido como a forma de inserção do sujeito no seu discurso/texto, gerando a compreensão de mundo, considerando sua autonomia relativa¹ (ZOZZOLI, 2007). Nesse sentido, Freire (2002, p. 15) esclarece que não acontece automaticamente a promoção da ingenuidade para a criticidade, e, em outro tempo, o autor acrescenta também a respeito do pensar crítico o seguinte: “Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (1987, p.47). Para o educador, o pensar crítico percebe a realidade como processo, que a capta não como algo estático, mas em constante devir.

Assim sendo, trata-se de uma análise teórico-prática com uma proposta de intervenção, baseada na observação de marcas de argumentação nos textos trabalhados em sala de aula, visto que o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS promove a reflexão sobre a práxis pedagógica e, com isso, convida o pesquisador a reelaborá-la a fim de construir um novo fazer pedagógico, mais elaborado e coerente na busca do que deseja no processo educativo.

Considerando o educando como um leitor/produtor de textos que pode posicionar-se no mundo com criticidade, este estudo propõe observar um pouco da caminhada desse sujeito para conhecer aspectos que contribuem na sua formação de leitor crítico. Segundo Freire (2011):

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. (FREIRE, 2011, p. 56)

¹ Termo que será desenvolvido mais adiante.

Nessa perspectiva citada por Freire acima, que é reflexa e não reflexiva, a pesquisa e o construir nesse fazer pedagógico reelaborado aconteceram numa turma de 8º ano D, com quarenta e três alunos matriculados, com faixa etária entre doze e catorze anos no turno vespertino, numa escola da rede estadual de ensino, em Maceió (AL). Ao iniciar este estudo, em 2014, esta turma era um 7º ano E², com trinta e cinco alunos matriculados.³ O grupo de alunos desta turma compôs o 8º ano D, o qual participou deste trabalho, na realização da parte prática.

O objetivo deste estudo foi refletir sobre práticas pedagógicas que oportunizassem aos alunos se posicionarem criticamente através da produção textual em sala de aula.

Conforme Souto Maior (2007, p. 76) a autonomia relativa⁴ pode desenvolver-se para a emancipação. O termo emancipação é usado com frequência neste trabalho, no entanto com diferentes sentidos, considerando a ideia construída pelo senso comum, que se vê nos meios midiáticos, mas ainda o que esclarece Decker (2010), inclusive com conceitos de Luckács (1972) e Freire (1985). Segundo a autora, o termo é lido em Marx por Luckács (1972, p. 9), de modo que o trata como categoria e define-a assim: “forma de ser, determinações da existência”. Decker explica que “a emancipação é uma realidade social, tem história, e por isso para entendê-la é necessário analisar seu processo histórico de construção e de organização do seu significado.” A autora faz um estudo dos conceitos freireanos sobre emancipação, em

² Inicialmente havia sido escolhida outra turma, considerando-se as características singulares apresentadas por esta, no contexto educacional: o 7º ano G, de alunos mais velhos e com baixo rendimento nos estudos. No entanto, após um remanejamento na escola, o 7º ano E tornou-se a única opção, já que as outras turmas em que leciona esta pesquisadora são do Ensino Médio.

³ Por conta da dinâmica do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade, o tempo transcorreu de modo que a pesquisa proposta passou a ser desenvolvida em 2015, com praticamente o mesmo grupo de alunos observado no ano letivo anterior, que em 2015 cursavam o 8º ano.

⁴ Para Zozzoli (2007, p. 162 e 163), a autonomia nunca é completa, estável, por isso o uso do termo “autonomia relativa”. Conforme essa autora, as práticas pedagógicas têm por fim a contribuição na formação do/a leitor/a e produtor/a ativo/a, mesmo que de forma incompleta e nunca concluída, num processo iniciado nas séries iniciais, que envolve o aluno até seu agir no mundo enquanto cidadão.

categorias. A respeito da categoria “ser mais” a autora esclarece da seguinte forma com o pensamento do próprio educador.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa busca constante de ser mais e, como pode fazer a auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1985, p. 27 *apud* DECKER, 2010, p. 95 e 96, grifos da autora)

Além dessa categoria “ser mais”, considerando o homem um ser inacabado, Decker trata da segunda categoria, a “radicalização”, e da terceira, o “diálogo”. A autora cita Freire (2009) para esclarecer a respeito do “diálogo”:

a existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. [...] Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 2009, p. 90 *apud* DECKER, 2010, p. 108)

Com isso conclui-se que as categorias se encontram numa concepção de sujeito que pode ser pensante, crítico, completo e não fragmentado. No trabalho desenvolvido, esse sujeito estando na sala de aula, foi convidado à leitura, visto que esta possibilita uma aprendizagem através do diálogo, em prol da emancipação. Segundo Souza (2014), a leitura

deveria ser vista como um processo de ensino/aprendizagem que vai além de um simples ato de decodificar, pois envolve uma complexidade e exige sacrifício, é também descobrir e descobrir-se.

Entendendo a leitura como interação social, é oportuno mencionar Freire (1989, p. 14) que esclarece: “o ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido.”

A leitura e a escrita oportunizam o leitor/autor de textos a interação no processo de aprendizagem, com relativa autonomia. Considerando isso, a pesquisa possibilitou aos alunos interagirem com criticidade, na sala de aula,

para a partir disso desenvolverem-se para comunicarem-se melhor em outros contextos.

Refletir sobre o que é experienciado em sala de aula contribui para um fazer pedagógico mais eficiente. Zozzoli (2007), esclarece sobre a formação do sujeito leitor/produtor de textos:

Para ir além do reconhecimento e da reprodução, é necessário considerar que a formação do sujeito leitor/produtor de textos relativamente autônomo (aluno e professor) não se resume a fórmulas prontas, mas é propiciada pela ação reflexiva desse sujeito na situação de ensino e aprendizagem. (Zozzoli, 2007, p. 161)

Como diz a autora, a ação reflexiva do sujeito propicia, na situação de ensino e aprendizagem, a autonomia relativa desse, seja aluno ou professor, leitor e/ou produtor de textos.

A intervenção no processo educativo visou contribuir no desenvolvimento do educando, na leitura e na escrita, a fim de que esse interagisse e se expressasse com criticidade. Inicialmente, em 2014, no 7º ano E, foi aplicado um questionário de sondagem, para conhecer as práticas de leitura dos estudantes, participantes da pesquisa. No ano seguinte, foi aplicado um outro questionário, para conhecer práticas relacionadas também à escrita desses.

Apesar da turma ser composta por quarenta e três alunos, apenas dez participaram da pesquisa. Os outros não quiseram fazê-lo, não tiveram permissão dos pais para que pudessem participar, ou tornaram-se desistentes do curso. Com idade entre doze e catorze anos, os participantes costumam ser, na sala de aula, alunos inquietos, alegres, falantes, curiosos, que demonstram, nas aulas de Língua Portuguesa, o gosto pela leitura. Residem no Sítio São Jorge⁵, ou nas proximidades deste, em Maceió (AL).

⁵ Bairro localizado na parte alta da cidade, limítrofe com os bairros Serraria, Barro Duro e Jacarecica. Conforme senso do IBGE de 2010, tem menos de nove mil habitantes, e a maioria possui entre 15 e 64 anos. Dados obtidos em População.net.br, portal sobre população brasileira.

Os alunos conheceram importantes aspectos do gênero textual artigos de opinião, através de uma aula dialogada⁶. Posteriormente foram realizadas leitura e escrita de artigos de opinião, para que por meio do diálogo, os alunos praticassem a argumentação e exercitassem a criticidade. À medida que escreve, o aluno pode colocar-se criticamente, dizendo o que pensa a respeito de determinado assunto, e conquistando espaços que a autonomia relativa faculta no meio social.

Esse processo educativo que é um construir contínuo, dialógico, possibilita ao sujeito na relação com o outro, constituir-se, modificar-se, desenvolver-se. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 70) destaca que

o sujeito não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro e, [...] o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.

Assim sendo, considera-se que os textos argumentativos favorecem o desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo, pois exigem do leitor/produtor que considere o outro no processo dialógico⁷ da elaboração dos discursos (BAKHTIN, 1997), para obter a resposta almejada desse, em relação ao que diz. Para Citelli (2003), a elaboração do texto argumentativo

está [...] muito vinculada à possibilidade de o aluno trabalhar as relações intertextuais e interdiscursivas, operando, portanto, num contexto escolar que favoreça uma visão multidisciplinar. Afinal, trata-se do trabalho com uma modalidade textual em que a discussão do conceito, a exposição das idéias, a defesa de um ponto de vista devem passar por um conhecimento das provas, pelo domínio do argumento, ainda que essas razões sejam mais ou menos verdadeiras. É a condição para “conquistar o leitor”. (CITELLI, 2003, p. 156 e 157)

⁶ Como explica Duarte (2015), “a aula dialogada [...] caracteriza-se como um recurso didático em que se manifesta pela exposição de conteúdos, [...] havendo a participação, o envolvimento dos educandos de forma efetiva.” Nesse tipo de aula o educador atua como mediador, considera os conhecimentos prévios dos alunos, já que a proposta é manter lacunas para discutir, refletir e fazer novos questionamentos acerca do objeto em estudo.

⁷ Sobre o processo dialógico, Ferreira (2004) explica que de acordo com Bakhtin, é um ato social que possibilita a produção do conhecimento coletivo ao ser desenvolvido na sala de aula, ou seja, aquele conhecimento que tem como referencial o “outro”.

De acordo com a autora, o domínio do argumento é condição para “conquistar o leitor”. Considerando isso, optou-se por trabalhar com gêneros textuais que favorecessem a argumentação, como o artigo de opinião e o cartum.

Além das atividades com artigos de opinião, houve também trabalho de retextualização com cartum, pois que textos relacionados ao humor estiveram no rol dos preferidos dos alunos, quando responderam o questionário sobre práticas de leitura. Então para motivá-los à escrita foram propostas algumas atividades relacionadas com o humor.

Partindo-se dessas primeiras considerações sobre leitura, escrita e sujeito leitor/produtor de textos, para o desenvolvimento desta pesquisa, algumas questões que nortearam esta pesquisa foram: 1. Quais são as práticas de leitura e escrita desses alunos? 2. Quais são os indícios de compreensão responsiva ativa nas produções textuais dos alunos? 3. Que práticas educativas contribuem para o desenvolvimento da criticidade do educando na leitura e na escrita? 4. Como os alunos marcam na argumentação as suas produções textuais, posicionando-se criticamente?

Este estudo teve como objetivos específicos identificar as práticas de leitura e escrita dos alunos; observar indícios de compreensão responsiva ativa em suas produções em sala de aula; desenvolver práticas de ensino que contribuam para o desenvolvimento da criticidade do educando; e observar marcas argumentativas dos textos que foram trabalhados em sala de aula e que indicaram a criticidade do aluno.

A metodologia empregada na pesquisa foi a de natureza aplicada (BARROS; LEHFELD, 2000 *apud* VILAÇA, 2010, p. 64), pois tratou-se de um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2005) onde a intervenção ocorreu também, a fim de possibilitar uma prática docente mais fundamentada, relacionada com a formação do discente como leitor/produtor de textos. Quanto à forma de abordagem, optou-se pela qualitativa (MINAYO, 1994), porque tem como principais focos de abordagem o processo e seu significado, pois, segundo Minayo (1994, p. 15),

o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. (grifo da autora)

O estudo de caso integra este trabalho porque faculta a pesquisa num grupo específico, neste caso a turma de 8º ano D, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, e porque apresenta o objetivo de analisar o processo observado a fim de apresentar uma ação transformadora, como afirma Chizzotti (2005), quando considera que:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 2005, p. 102)

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória (GIL, 2007, *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35), pois visa conhecer melhor a problemática em questão.

A dissertação apresenta três capítulos: o primeiro reflete sobre o ensino da língua materna e contribuições na formação do leitor/produtor de textos como sujeito crítico; o segundo capítulo trata da leitura e da escrita, com foco para a argumentação; e o terceiro capítulo traz a metodologia, uma análise dos dados obtidos no questionário de sondagem aplicado à turma, a proposta de intervenção, além dos resultados obtidos no trabalho.

Esta pesquisa possibilitou conhecer um pouco mais a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no intuito de possibilitar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento do educando com autonomia relativa e criticidade.

1. O ensino da língua materna – contribuições na formação do leitor/produzidor crítico

Neste capítulo reflete-se sobre o ensino da língua materna no intuito de discutir sobre as possíveis contribuições desse na formação do leitor/produzidor crítico. Considera-se que determinadas práticas de leitura e escrita na escola oportunizam o desenvolvimento do pensar crítico.

Faz-se uma reflexão sobre a importância da leitura na escola, para o desenvolvimento do educando; discute-se sobre linguagem, língua e texto; discute-se sobre o sujeito crítico – um leitor/produzidor de textos; além de refletir sobre a escola como formadora de sujeitos críticos.

1.1 Linguagem, língua e texto

A linguagem é meio de dominação e/ou libertação ao longo da história da humanidade. Em várias épocas, percebe-se como a comunicação possibilitou manipular mentes, dominar povos. Segundo Bourdieu (2007),

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (BOURDIEU, 2007, p. 11)

Segundo Gnerre (1998, p. 22): “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. A linguagem e o poder têm uma relação forte no contexto social, importante para o ser humano nos processos interativos com os seus semelhantes.

Tanto Bourdieu (2007), como Gnerre (1998), tratam da linguagem como mecanismo de poder na sociedade. De ângulos diferentes, é possível ver como

a linguagem estabelece relações, em escalas, empoderando ou domesticando seres.

Osakabe (1999, p. 216) diz que “[...] o ato de linguagem tem uma definição social à medida que não pode ser pensado fora das relações entre indivíduos.” E acrescenta: “Seu lugar é, ambigualmente, o *Outro* e a própria linguagem que o inclui, na medida em que é nesse *Outro* e na linguagem mesma que ele pode definir-se como sujeito.” (p. 216) (grifo do autor). Assim percebe-se como a linguagem é fundamental para a vida do ser humano. Interagir com o outro através da linguagem é uma maneira de construir-se e revelar-se socialmente. A medida que se comunica com o outro, a linguagem possibilita ao ser realizar-se como sujeito, ser em suas dimensões cultural, afetiva, intelectual, física, entre outras. A relação dialógica com o outro é imprescindível no processo de compreensão do que lê. Ao ler, o sujeito responde e constitui-se. Benevides (2008) considera o outro significativo no processo de leitura, ao explicar que:

O caminho percorrido pelo/a leitor/a na construção da compreensão da palavra alheia necessita da companhia do outro. No entanto, o eu-leitor também precisa afastar-se desse outro, distanciar-se dele para, a partir de uma postura de responsividade ao que foi atribuído um valor x pelo outro, constituir-se, construindo o mundo da compreensão, dando acabamento ao que foi valorado, a partir da sua singularidade no mundo. (BENEVIDES, 2008, p. 103, grifo da autora)

O diálogo é essencial no processo de compreensão leitora. Na interação do leitor com o autor através do texto, esse constrói-se, revela-se, experiencia um mundo que lhe é apresentado através da leitura. Bakhtin (2006, p 122) diz que “*A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto*.”* (grifos do autor). É na interação social que os falantes estruturam a enunciação que, por sua vez, é resultado social e promove também a coletividade.

A língua, com suas particularidades, transformações ao longo do tempo e da evolução histórico e social, possibilita a leitura de diversas maneiras. A língua possibilita que os sujeitos interajam e posicionem-se no contexto em que

se encontram. Língua é conceituada por muitos estudiosos, linguistas, sociolinguístas, entre outros. Neste trabalho, apresenta-se alguns conceitos de língua, no intuito de aclarar e refletir.

Para Abaurre (2003, p. 14), a língua é um sistema estruturado que, por encontrar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, na qualidade de sujeito historicamente situado. Geraldi (2003, p. 78) esclarece que língua é “o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto. Contém, caracteristicamente, processos de relativas estabilidades e de instabilidades constantes.” Assim, é possível conceber língua como algo mutável, instável, fruto do convívio social ao longo da história, meio de comunicação do ser humano, mas também algo que o identifica onde encontra-se.

Língua está relacionada com cultura, gente, geografia, política. É um sistema que possibilita a comunicação entre pessoas, independente de suas similaridades e/ou diferenças. Matos (2003, p. 92) define língua como

um sistema de comunicação intra/interpessoal e intra/intercultural, compartilhado e usado por membros de uma ou mais comunidades, através de variedades individuais, geográficas e sociais.

Há ainda os aspectos fonéticos, sintáticos, semânticos, da língua, mencionados por Ilari (2003) e por Koch (2003). Para esse autor,

Língua tem a ver com conceitualização de um lado, e com marcas formais de outro; tem a ver com a distorção da realidade e organização da realidade num meio simbólico. Tem, portanto, aspectos sintáticos, semânticos, fonéticos, tem toda essa complexidade que nós conhecemos. (ILARI, 2003, p. 98)

A língua é estudada em seus mais variados aspectos. Para Koch (2003, p. 124) a língua só se realiza enquanto prática social. A linguista explica que:

A língua é sistema, ela é um conjunto de elementos inter-relacionados em vários níveis, no nível morfológico, no nível

fonológico-morfológico, sintático. Mas ela só se realiza enquanto prática social, quer dizer, os seres humanos nas suas práticas sociais usam a língua e a língua só se configura nessas práticas e é constituída nessas práticas. (KOCH, 2003, p. 124)

De acordo com Marcuschi (2003, p. 132), língua é atividade sócio-interativa sempre voltada para um fim e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, pois que as informações transmitidas e o mundo representado são mormente produtos ou frutos de um processo de interação em que a língua atua.

Possenti (2003, p. 160) menciona Maingueneau ao dizer que as línguas são ao mesmo tempo sistemas formais e objetos de inscrição social e subjetiva. “Língua é algo que a gente cria e molda à medida em que se vai falando.”, segundo Rajagopalan (2003, p. 176).

Portanto, apresenta-se o conceito de Vogt (1977), por resumir a concepção assumida neste estudo, por fim, considera a importância do outro na interação humana, que define língua como:

o lugar da intersubjetividade, o lugar onde os indivíduos se confrontam, o lugar onde encontro outrem [...] este outro que me constitui a mim mesmo, porque somente através dele posso me ver e é através do seu reconhecimento que eu posso me conhecer. (VOGT, 1977, p. 12 *apud* AZEVEDO, 2000, p. 25)

Ao refletir sobre linguagem e língua, que neste trabalho são importantes para compreender a importância do que foi proposto, é relevante também discutir sobre texto.

O texto é uma construção que reflete muito de quem o faz, seja nos aspectos gráficos, seja no dizer político que denota as escolhas do produtor de textos, e provoca o diálogo com o leitor. Para Fiorin e Savioli (2007),

Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Até mesmo uma simples notícia

jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás. (FIORIN; SAVIOLI, 2007, p. 13)

A intencionalidade é marca característica do texto. Prestes (2001, p. 43) diz que “a intencionalidade está estreitamente ligada à argumentatividade, que se manifesta nos textos através de diversas marcas ou pistas que orientarão seus enunciados na direção de determinadas conclusões.” Assim, pode-se perceber que não há neutralidade na escrita de um texto. A escolha das palavras é intencional, de acordo com o sentido que se queira obter, as respostas almejadas pelo produtor de textos/falante de uma língua.

Na parte prática, desenvolvida em sala de aula neste estudo, a intencionalidade pôde ser observada na escrita dos textos, de modo que, ao reescrevê-los, os alunos deixaram mais evidente esse aspecto nas produções, pois eram instigados a refletir sobre o que haviam escrito e registrado como discurso. Cada informação incluída contribuiu para que houvesse uma tessitura mais estruturada, de forma que o sentido fosse construído a partir do que o produtor considerasse de seu provável leitor.

Essa construção do texto que parte da correlação entre autor e possível leitor dialoga com o que Fiorin e Savioli (2007, p. 15) esclarecem quando assumem que:

o texto é um tecido, uma estrutura construída de tal modo que as frases não têm significado autônomo: num texto, o sentido de uma frase é dado pela correlação que ela mantém com as demais.

Portanto, percebe-se que o texto é algo em construção permanente, já que a cada releitura novos sentidos são estabelecidos, conforme as transformações da sociedade. O contexto também interfere na construção dos sentidos. Fávero e Koch (1983, p. 25) mencionam o contexto, ao dizer que:

o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela *coerência* e pela *coesão*, conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto. (grifos das autoras)

A tessitura do texto normalmente traz características próprias do seu produtor de textos, do que ele registra de seu possível leitor, do contexto, marcas que denotam os aspectos culturais, sociais, entre outros. A responsividade é resultante da construção de sentidos num texto, portanto parte do processo de interação social. Segundo Araújo (2011, p. 33), a responsividade do sujeito-leitor são ações que se constituem nas relações dialógicas. Para esse autor,

a responsividade do sujeito-leitor não pode ser vista como algo dado, posto, estabelecido, mas como ações que vão sendo constituídas através das inúmeras 'relações dialógicas' (BAKHTIN, 2003, 1988) com que esses sujeitos-leitores e produtores se defrontam no seu cotidiano.

Sendo assim, pode-se entender que a responsividade depende do outro, do que se experiencia junto ao coletivo, ao social. Araújo (2011, p. 33) afirma ainda que “toda resposta exige um envolvimento, uma decisão, um comprometimento, pois ela é algo inerente aos sujeitos do discurso, que não podem ser omissos a esse fato”. Entende-se com isso, que o sujeito se envolve, compromete-se nas relações pessoais, de modo que responde a partir disso. Cada leitura de um determinado texto, proporciona uma nova resposta, que depende de muitos fatores, como o contexto, os sujeitos, o momento.

Para Oliveira (2002, p. 2), o estudo da linguagem a partir do enunciado introduz uma noção de texto como acontecimento, algo único, uma resposta aos outros textos que versam sobre o mesmo objeto do discurso, com os quais se relaciona simultaneamente, que está a espera de uma resposta, orientando-se para o outro. A autora menciona Bakhtin (1991, 1992) ao dizer que:

Cada texto pressupõe um sistema convencional, isto é uma língua, comporta elementos técnicos, como por exemplo, a ortografia, mas, exatamente, por ser único, irreproduzível, lugar dos sentidos, sua reprodução por um sujeito é sempre um acontecimento novo, um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal, do grande e inacabado diálogo. (OLIVEIRA, 2002, p. 3)

A abordagem metodológica que tem o enunciado como unidade da comunicação verbal conduz para operações de compreensão e interpretação. Desse modo, Oliveira (2002) diz que:

Compreender significa orientar-se para a consciência do outro e de seu universo, interpretar a consciência alheia, em todos os seus matizes, para além de uma percepção psico-física do signo, do reconhecimento do significado em língua, alcançando a compreensão dialógica e ativa, que implica em ações entre interlocutores, atravessada que é por juízos de valor. (OLIVEIRA, 2002, p. 3)

Conforme Bakhtin (1990), as relações dialógicas mais complexas são as que constituem o espaço privilegiado de existência e observação das vozes sociais. Por ser singular é que o enunciado pode refletir a individualidade daquele que fala ou escreve, estando sempre a espera de uma resposta, segundo Oliveira (2002, p. 4).

Ainda para essa autora (op. cit.), este modo de olhar o texto, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, significa que compreendendo a linguagem como uma prática discursiva, facultar ao aluno o exercício da criticidade, reconhecendo nos seus enunciados suas próprias vozes e os processos de apropriação das vozes alheias, as posições de sujeito com as quais se identifica e para quais valores sociais, éticos e morais sinalizam.

O educador que promove em sua prática o diálogo, favorecendo a manifestação da criticidade em sala de aula, abre espaço para que a linguagem seja um meio de interação em favor da educação construída através do pensar crítico-reflexivo.

O sujeito crítico lê, interage com o autor do texto, ciente de sua identidade naquele contexto, do que pode construir no diálogo, na percepção do outro, e com isso aprender, enriquecer-se.

Ler é uma comunhão, um re-construir de sentidos, um encontro onde o diálogo é possível. Comunicar-se através da leitura é uma experiência única, fértil. A compreensão gerada pelo ato de ler tem um gosto mágico e sutil de

imersão em si mesmo e no outro, experienciada por todo aquele que se aventura por esse caminho.

A leitura esclarece e possibilita ao leitor dialogar com outros sujeitos, num ir e vir interativo, social e construtivo, pois que a comunicação, seja pela leitura, seja pela escrita, é mecanismo para o indivíduo tornar-se integrado no meio.

Nesse sentido, texto é um evento de integração entre sujeitos sociais, em diálogo constante (KOCH, 2002, p. 20). Essa comunicação envolve aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, conforme afirma Beaugrande (1997, p. 10, *apud* KOCH, 2002, p. 20): “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

Na escola, a responsividade demonstra também as práticas do aluno em relação à compreensão leitora. Araújo, Ribeiro e Santos (2012, p. 3) explicam que no contexto escolar, demonstra compreender um texto, aquele aluno que toma uma posição responsiva ativa diante dele. Para Bakhtin (2006, p. 127):

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Um texto pode ser lido de infinitas maneiras. Mas a posição responsiva ativa do aluno, denota como ocorre a compreensão leitora. Ler é como passear sob a chuva, não há como terminar o ato ileso, sem molhar-se, ainda que discordando, desgostando da experiência.

No tópico seguinte, discute-se sobre a leitura e o papel da escola.

1.2 A leitura e o papel da escola

Segundo Carneiro (2001),

A leitura é [...] necessária. E a escritura também. É o que vamos aprender na escola: leitura e escrita. E a nossa **língua materna** reveste-se, assim, de uma nova função: a de língua de cultura. Com ela vamos adquirir novos conhecimentos e aprender a **pensar criticamente** a realidade. Estaremos, desse modo, construindo nossa educação, inacabada e transformadora. (CARNEIRO, 2001, p. 41, grifo meu)

A leitura e a escrita são necessárias para o desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo. Carneiro (2001) salienta que a língua materna tem também a função de língua de cultura nesse processo.⁸ É interessante pensar que a educação transformadora é inacabada, pois que o corpo social está em constante transformação. Mudam-se os valores, as crenças, as práticas sociais, com isso o processo educativo do ser passa a ter outra perspectiva, ou outro foco.

Neste estudo, foi importante promover atividades de produção de textos que possibilitassem o registro, o debate e a reformulação dos posicionamentos dos alunos. Buscou-se na parte prática deste trabalho, oportunizar ao aluno a escrita, a leitura e a reescrita de textos em que pudesse colocar-se como sujeito expondo ideias criticamente.

Nesse caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, destacam a importância de observar como acontece a aprendizagem dos sujeitos e de que modo estes desenvolvem a competência discursiva.⁹ Assim, pode-se pensar que o ensino

⁸ Andrade, Santos, et al. (2009), ressaltam que, de acordo com o Relatório da Comissão Nacional para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna do Ministério da Educação, “língua de cultura” é mais abrangente que língua culta ou norma culta. As autoras afirmam ainda que, conforme o referido relatório, o entendimento de “cultura” restringe-se somente à cultura letrada das classes dominantes.

⁹ Para Travaglia, “[...] a competência discursiva é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. [...] Portanto a competência discursiva representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações.” Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em 24 abril 2015. Entende-se que tanto o termo quanto o próprio documento são alvos de

da língua materna é fundamental no desenvolvimento do educando para comunicar-se e posicionar-se no contexto social, sabedor do lugar que ocupa neste pois, ao

tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. (BRASIL, 1998, p. 34)

Nesse sentido, é necessário que o professor promova o pensar crítico na sua práxis educativa, realizando atividades que possibilitem a expressão do sujeito, ciente de que pode posicionar-se no meio ao qual está inserido. A leitura é uma atividade singular, num processo dialógico, que permite ao educando perceber-se como sujeito. Também atividades de escrita, por meio das quais se pensa e expõe um ponto de vista, opinião, permitem ao aluno argumentar, dialogar, sabedor de que o outro integra esse processo, portanto certo do lugar que ocupa neste. Bakhtin (2006) esclarece sobre a importância da palavra no processo de interação humana. Esse autor diz que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 107)

Como disse Bakhtin (op. cit.), o que se produz é expressão dirigida ao outro que, ao mesmo tempo, é expressão para/da coletividade. Entende-se, portanto, que a interação social possibilita o uso da palavra, e a torna parte comum entre os interlocutores, seja na comunicação escrita, seja na oralidade.

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 34), o ensino de Língua Portuguesa deve acontecer num espaço em que as

críticas por parte de acadêmicos, linguistas, educadores, apesar de ser norteador de práticas docentes em muitas instituições de ensino, por ser valorizado como um documento oficial, o qual indica caminhos para a prática pedagógica.

práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica, e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos derive dessas mesmas práticas.

Os PCNs de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental expõem condições para formar leitores:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. (BRASIL, 1998, p. 71 e 72)

Na sala de aula, muitas vezes o professor organiza as atividades, de modo que a leitura é realizada como parte de uma outra atividade. Por exemplo, a turma lê um texto para em seguida responder as questões sobre esse. Desta forma a leitura não é a atividade principal. No entanto, poderia sê-lo. Como observa-se nos PCNs de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a leitura é uma atividade que se basta:

Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71 e 72)

Refletir sobre a importância da prática docente na formação do leitor é primordial para que as ações do educador sejam direcionadas e intencionais, buscando o desenvolvimento dos educandos enquanto leitores - sujeitos críticos.

O educador pode colaborar na formação do leitor/produtor de textos, no ensino da língua materna, inclusive no desenvolvimento deste como crítico. Silva (2000 *apud* SILVA, 2010, p. 47) destaca a necessidade de o educador promover o diálogo, ensinar o educando a argumentar e a utilizar a língua em favor da própria emancipação e autonomia. De acordo com essa autora,

É necessário trabalhar o diálogo, ensinando ao aluno a argumentar, analisar discursos e mensagens e principalmente a manejar a língua como instrumento de emancipação e autonomia; [...]. (SILVA, 2010, p. 47)

A escola tem um papel importante na construção do sujeito – leitor/produtor de textos crítico. Através da língua o sujeito pode tornar-se relativamente autônomo, ou heterônomo, livre ou escravo, num sistema vigente no contexto ao qual está inserido.

De acordo com Benevides (2008, p. 105), “o ato de ler [...] constitui-se em compreensão mútua, em diálogo e em movimento para a construção da autonomia.” Considera-se assim que, ao produzir textos em sala de aula, o educando estrutura o seu pensamento, de modo que possa estar seguro do lugar que elege para ocupar no ambiente em que se encontra.

Neste trabalho, propôs-se uma intervenção com leitura e escrita, inclusive refacção, pois que esta possibilita que o produtor reelabore o seu pensar, reconstruindo o texto, podendo com isso ser autônomo, mesmo que relativamente. Como dito na introdução, os gêneros textuais trabalhados foram artigo de opinião e cartum. Observou-se nas produções textuais dos alunos marcas de argumentação, por se considerar que essas podem ser indícios de criticidade.

À escola cabe favorecer o desenvolvimento da criticidade, em vez de contribuir para a alienação do sujeito. Infelizmente, no entanto, muitas

instituições trabalham em favor de interesses de classes dominantes, contrários à emancipação de indivíduos. Oportunizam práticas pedagógicas que servem de meios para a manutenção de um sistema que exclui, no intuito de perpetuá-lo, com uma sistemática que considera o aluno como um mero objeto no contexto educacional.

Através da leitura e da escrita é possível desenvolver certa autonomia. O pensamento crítico é desenvolvido através dessas atividades, o que torna o sujeito menos vulnerável a manipulações e mais preparado para interagir na sociedade, mais atento às suas escolhas. Paulo Freire, nesse sentido, foi um dos estudiosos que desenvolveu reflexões sobre a necessidade de se inserir, no processo de ensino e aprendizagem, uma postura mais autônoma. Segundo Rangel (2005),

A democratização da educação, para Freire (1982), supõe um aprendizado da leitura e escrita que abre caminhos para o homem ser agente de si mesmo, numa sociedade letrada que 'formata' o leitor. Considera a leitura e a escrita como processos de emancipação. (RANGEL, 2005, p. 29)

Rangel (2005) destaca a leitura e a escrita como processos que facultam a emancipação do sujeito, pois é um outro caminho, avesso ao dessa formatação do leitor/produtor de textos. A democratização da educação contribui para uma sociedade mais justa. Benevides (2008) também esclarece sobre a importância da leitura no contexto sócio-educativo, destacando o processo dialógico na construção das identidades:

Na busca da compreensão de como os sujeitos se constroem na/pela leitura, os comportamentos que eles assumem são os mais variados possíveis e, nesses comportamentos, os *eus* que emergem revelam vozes de confronto, diálogo, silêncio, igualdade, superioridade, submissão, entre tantas outras. A essas vozes, acrescentam-se as condições em que essas leituras são produzidas, quem as produz e o que elas implicam nas tantas outras leituras que já estão incorporadas às experiências sociais. (BENEVIDES, 2008, p. 99 e 100, grifo da autora)

A partir deste pensar da autora, pode-se depreender que a leitura proporciona experiências múltiplas e especiais não só na construção do saber,

mas no processo de interação social do indivíduo com o meio ao qual está inserido. Saber utilizar o conhecimento apreendido na escola em prol do próprio desenvolvimento pessoal e/ou profissional é faculdade resultante de uma formação crítico-reflexiva.

O conhecimento adquirido na escola é mola propulsora do crescimento de muitos, porém, para tanto, é preciso vencer as dificuldades impostas pelas adversidades oriundas da convivência em sociedade, especialmente o que é característico do mundo capitalista. A inversão de valores observada nos dias atuais parece camuflar alguns ideais de outrora, permitindo que surja um homem mais competitivo e individualista. Vellas (2002), ao discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem, destaca a questão de educar para formar cidadãos do mundo. Essa autora questiona:

Como fazer os alunos agirem e interajam com os sentidos dos saberes que a escola decidiu transmitir-lhes, a fim de que esses saberes se transformem em mais-valia de ser e permitam que eles se comportem como cidadãos do mundo? (VELLAS, 2002, p. 17)

Ela esclarece que “[...] como educador, é difícil lidar com a questão da construção do sentido dos saberes na sala de aula, porque isso remete a complexos problemas éticos.” (VELLAS, 2002, p. 20). As aulas de língua que ensinam o aluno a utilizá-la de modo que consiga posicionar-se como um ser criativo, competitivo, questionador, são interessantes para que esse sujeito seja um ente crítico no ambiente em que se localiza.

O educador lida com diversas questões no ambiente escolar, inclusive no que concerne à ética, valores. É preciso lidar com os educandos considerando-os em sua integralidade, seres humanos sensíveis, inteligentes, curiosos. Segundo Vellas (2002),

Para poder tomar consciência de nossa unidade humana por intermédio do saber, as crianças e os adolescentes devem ser tratados em todos os momentos como seres humanos integrais, ou seja, como pesquisadores, como criadores de sua história e como pessoas capazes de criticar, de agir e de interagir com o sentido dos saberes. (VELLAS, 2002, p. 24)

O exercício da cidadania é característica daqueles seres sabedores de si como sujeitos. Demo (1995 *apud* Capello; Coelho, 2007) esclarece que “cidadania é a competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria, coletivamente organizada.” Antunes (2010) observa a importância da escola a fim de possibilitar ao indivíduo meios para atuar como cidadão. Ela diz que:

A escola precisa ter os olhos voltados para fora de si mesma, a fim de enxergar com mais amplitude o que precisa ser feito ou quais as competências que devem ser desenvolvidas para que todos possam garantir sua qualidade de vida e sua efetiva participação na sociedade. (ANTUNES, 2010, p. 63)

Os saberes gerados na escola precisam de solo fértil para germinarem a fim de que o educando seja um cidadão com condições de ocupar um espaço significativo no mundo, além de um simples objeto na massa social. Segundo Morin (1993),

Todo saber contém um sentido que chamo de ‘humano’ e que é subdesenvolvido na escola. Penso nesse sentido que permite tomar consciência de que todo saber faz parte de nossa identidade humana, de que ele é um bem terrestre. (MORIN, 1993, *apud* VELLAS, 2002, p. 23)

Tendo o saber como um bem, conforme Morin (1993), e como mais-valia, no dizer de Vellas (2002), percebe-se que a multiplicação do conhecimento na escola, faculta ao indivíduo um crescimento em vários aspectos da vida. As relações estabelecidas no ambiente escolar são fundamentais no desenvolvimento do educando.

Nesse sentido, Antunes (2010, p. 59) diz que no ensino da língua, o apelo maior deve ser dirigido para a descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. Esclarece ainda que, em tudo que dizemos, não é aleatório o que escolhemos.

Ensinar o aluno a utilizar modalidades da língua, através da escrita, argumentando e expondo idéias próprias, com desenvoltura e domínio que possam torná-lo um sujeito desenvolvido para conquistar espaços desejados no meio ao qual está inserido, é algo que o educador pode fazer, com uma

prática pautada em objetivos que facultam o exercício da cidadania e a emancipação do indivíduo.

Promover essa ação no ensino de Língua Portuguesa propicia aos alunos, principalmente de escolas públicas, a conquista de lugares, a partir de escolhas pertinentes de sujeitos críticos, com o poder gerado pela autonomia relativa, alcançada por práticas desenvolvidas, e saberes adquiridos, através da educação.

Especialmente a escola pública tem a função de contribuir no processo de crescimento desses sujeitos. A escola que é “de todos”, tem o compromisso de fortalecer o sujeito em suas potencialidades, gerando mais do que mão-de-obra qualificada, mas pessoas bem preparadas para a vida, no concernente aos seus mais variados aspectos – social, cultural, psicológico, etc. No entanto, como diz Antunes (2010):

Paradoxalmente, os pobres é que têm sido mais lesados no seu direito a uma escola que, de fato, desenvolva competências. Na verdade, a escola os exclui, quando lhes ensina o que eles já sabem ou o que eles não precisam saber; depois, a sociedade os exclui, porque eles não sabem o que precisariam saber. (ANTUNES, 2010, p. 64)

Discute-se muito atualmente sobre concepções de educação, direitos de crianças e adolescentes, mas é imprescindível efetivar o direito à educação nos parâmetros de igualdade que garantem ao indivíduo, seja criança, jovem ou adulto, educar-se para ser cidadão no mundo da diversidade.

Na escola, as dificuldades de cada ser se não são sanadas, ou ao menos diminuídas, podem tornar-se empecilhos que contribuem para a exclusão social. O fracasso escolar é tema estudado por muitos, inclusive mencionado por Vellas (2002), quando essa diz que:

Atualmente, diversos países lutam contra o fracasso escolar. No entanto, a realidade resiste a essa *luta contra a exclusão dos saberes* de parte da população. Muitas vezes, tal exclusão impede que um ser humano exerça plenamente seus direitos e deveres de cidadão. No futuro, o fracasso escolar pode equivaler à precariedade, dependência e marginalidade. (VELLAS, 2002, p. 17, grifo da autora)

As diferenças sociais são amplificadas pela ignorância. A exclusão tem consequências drásticas, como a violência. O indivíduo que não se integra em tom de igualdade no meio onde vive, torna-se marginal, indiferente ao progresso coletivo, vítima dos valores que menosprezam o ser em função do ter. Antunes (2010) esclarece sobre essa questão social no contexto da educação:

Os pobres [...] precisam de uma escola que lhes ensine a vencer a pobreza, a encontrar caminhos para viver dignamente, qualificados como cidadãos hábeis, como profissionais, capazes de atuar no mercado de trabalho, conforme as exigências de cada época e de cada lugar. (ANTUNES, 2010, p. 63 e 64)

O dizer da autora é um convite à reflexão da questão social que o cenário político proporciona no Brasil atualmente. Os excluídos têm mais dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, não só por aspectos políticos e sociais, mas também culturais. A educação pode preparar o sujeito para caminhar no meio social com práticas que lhe facultem um experimentar menos conflituoso, mais ameno.

Nesse sentido, a escola pode ser um alicerce para garantir diversas oportunidades aos sujeitos. O mercado de trabalho exige formação intelectual condizente com as necessidades do momento e o contexto social. A inteligência é uma faculdade que garante o progresso social. Fortalecida na escola, através do estudo e de experiências diversas, dá ao sujeito condições de reconhecer-se como ente pensante, relativamente autônomo, e crítico.

Oliveira (2002) aponta um caminho no ensino da língua materna, a fim de contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, capazes de reconhecer seus próprios discursos além dos alheios, conscientizando-se e contrapondo-se, quando necessário, a esses. Segundo a autora, na construção para a cidadania, a responsabilidade da escola com contributo nessa é cada vez mais destacada em discussões sobre ensino e aprendizagem. Proporcionar ao aluno discutir valores e refletir sobre as manifestações de sua própria subjetividade e do que constrói em seus processos identitários consiste

na referida contribuição da escola. Neste estudo, procurou-se dar ênfase ao exercício da criticidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, observa-se a seguinte afirmação:

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Com isso, percebe-se que a prática leitora faculta uma interação entre leitor e autor, intermediado pelo texto, de acordo com os conhecimentos prévios desse, para que leia além das letras grafadas, mas o subentendido, o dito por entre os espaços ocultos de um texto. Para Freire (1993), a leitura está relacionada com criticidade:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. (FREIRE, 1993, p. 29, *apud* BENEVIDES, 2008, p. 92)

Sendo assim, considera-se que a leitura que promove reflexões críticas pode garantir ao aprendiz o espaço para ser curioso, criativo, sabedor do que faz e de onde está socialmente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais rico e gratificante, tanto para o educando como para o educador. Andrade e Vicari (2006, p. 262) dizem que não é possível ensinar sem aprender e vice-versa, ou seja, dissociar o ensino da aprendizagem. As autoras mencionam Freire (1996) para aclarar sobre esse processo, dizendo que aprender pode gerar no aprendiz uma curiosidade crescente, podendo torná-lo mais criador, e acrescentam que:

Esta aprendizagem deve ocorrer por meio de reflexões críticas considerando todo o contexto social do aprendiz. Além disso, o professor deve ser conhecedor dos saberes do educando (modelo cognitivo dos alunos) para propor desafios e motivá-lo para a aprendizagem. (ANDRADE; VICARI, 2006, p. 262)

A curiosidade mencionada por Paulo Freire é típica de um sujeito crítico, criativo, social e político. O processo de aprendizagem ocorre tanto com o educando como com o educador, pois que este não só ensina como aprende também na sua práxis educativa.

O processo de ensino da leitura e da escrita pode estar vinculado a um projeto de transformação social, o que é mister atualmente nessa sociedade que vive o tempo do consumo, do imediatismo. De acordo com Silva (2009), “a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social.” O autor esclarece a respeito da leitura crítica destacando que:

As teorias clássicas na área da leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o *ler as linhas*, o *ler nas entrelinhas* e o *ler para além das linhas*. Acreditamos que é exatamente esta terceira postura, a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento típicos da criticidade em leitura. (SILVA, 2009)

“Ler para além das linhas” é um processo de leitura crítica, na busca de significados, na construção do conhecimento, que possibilita ao sujeito posicionar-se num mundo de diversidade, onde o outro é diferente, singular, porém na interação social, cada um faz-se conforme constitui-se em relação ao que se apresenta no contexto.

1.3 O sujeito crítico – um leitor/produtor de textos

Para Marcuschi (2003, p. 135), “o sujeito é uma construção permanente, um processo, e não apenas uma peculiaridade, ou alguma propriedade, ou alguma coisa que está inserida na linguagem.” Este diz ainda que “sujeito é uma construção pela língua, com a língua, na língua, mas nunca fora dos indivíduos que estão interagindo com a língua.” Percebe-se com isso que o sujeito se insere no contexto social através da língua, constrói-se nesta e refaz-se a partir da interação com essa.

Koch (2003) esclarece que o sujeito:

trabalha com a linguagem, opera escolhas significativas entre toda a gama de meios linguísticos que tem à disposição e vai dar uma configuração determinada ao seu discurso, tendo em vista o outro nessa interlocução constante com o outro. Então, é um sujeito social, mas não um sujeito assujeitado. (KOCH, 2003, p. 125)

É interessante notar que Koch (2003) menciona a questão do sujeito social, que não é sujeito assujeitado. O outro é determinante na comunicação através da linguagem. Rios (2005) também escreve sobre a interação com o outro, aspecto essencial para a construção do sujeito:

Os indivíduos ganham sua identidade na relação intersubjetiva – afinal, eu sou *o outro do outro*. A identidade se ganha na afirmação da alteridade. *Alter* – o que é ‘componente’ do ego. Quando deixo de considerar o outro como alguém que me faz ser eu, passo a considerá-lo como *alienus* – o alheio, o que não tem a ver comigo. Aí estou rompendo com a alteridade e até mesmo com a minha identidade. Não posso romper a relação com o *alter* e continuar a ser eu. Ao romper com o *alter*, de alguma forma ‘acabo comigo’, pois tenho a alienação, a perda da identidade. (RIOS, 2005, p. 132, grifos da autora)

O indivíduo apresenta-se conforme o ambiente em que interage, considerando o outro no contexto ao qual está inserido. Revela então o que lhe é conveniente, de acordo com os seus objetivos.

Ao relacionar-se com o outro, o indivíduo concebe-se conforme socializa-se. A leitura é um momento de identificação do sujeito a partir do

diálogo com o outro (autor do texto). O sujeito da autonomia relativa pode apossar-se do saber e eleger como utilizá-lo. A escola é o local onde os saberes são gerados e multiplicados. No entanto, cabe a esta ensinar a utilizar esses saberes em prol da própria autonomia, com criticidade, liberdade, responsabilidade. Zozzoli (2002, p. 21) destaca que “propor uma posição ativa para o sujeito não significa defender um ponto de vista individualista, mas postular uma autonomia relativa”. Esta ocorre considerando o contexto, o outro, diversas situações em que o sujeito vivencia, portanto não é plena. Posicionar-se com uma postura responsiva ativa nas relações sociais é uma forma de o sujeito constituir-se em relação ao outro.

Souto Maior (2006, p. 2) esclarece sobre a autonomia relativa, mencionando Zozzoli (2006) quando essa diz que:

A autonomia, por sua vez, pressupõe o movimento de intersubjetividade e não a concepção de sujeito absoluto, dono de seu dizer. O termo relativa é justificado por Zozzoli [...] por se acreditar que a autonomia é oscilante, instável, mesmo a um único sujeito e também por nunca ser plena.

Esse sujeito da autonomia relativa considera o outro, os conhecimentos prévios, o contexto, na leitura. Segundo Gaté (2001, p. 23), “Ler introduz ao universo do outro ou dos outros, ao conhecimento do mundo e da cultura. Entrar no sistema da escrita é alargar suas possibilidades de expressão e de comunicação.” Geraldi (2013, p. 17), a partir das idéias de Bakhtin (1977), diz que:

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas [...]. (GERALDI, 2013, p. 17)

Tanto a leitura quanto a escrita são processos interativos, dialógicos, que proporcionam a identificação do sujeito a medida que percebe o outro. A

compreensão leitora e a ação de escrever, estruturando o pensamento num processo comunicativo, por meio da linguagem, são meios de o ser humano constituir-se como sujeito, ser social e político. Freire (1979) relaciona o diálogo com o pensamento crítico, ao dizer que

o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1979, p. 43)

A educação crítica vivida por Paulo Freire, considera o homem inacabado, sujeito no processo educativo. O pensamento crítico pode tornar-se uma ação transformadora, no contexto educacional, de modo que tenha um caráter revolucionário, como diz o educador:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja 'uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. [...] A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária. (FREIRE, 1979, p. 42)

A formação do sujeito crítico empodera-o, preparando-o para participar da coletividade em condições de igualdade. Para Paulo Freire, segundo Valoura (2006), “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer.” (p. 2) (grifo da autora)

A atividade de leitura é um ato de libertação, criativo, que pode tornar o sujeito empoderado, não só pelo saber que adquire nessa ação, mas por conta do que experiencia ao perceber-se como um ser pensante, comunicativo.

Geraldi (2013) escreve sobre o processo da leitura dizendo que o produto é coletivo e modificável a partir do outro, porque:

Não são mãos amarradas [que produzem] – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 2013, p. 166)

Esse “outro bordado”, mencionado por Geraldi (2013), pode acontecer quando o leitor desenvolve a sua leitura com liberdade, criticidade, criativo na sua ação. O processo educativo pode colaborar no desenvolvimento do educando, para que este torne-se um leitor e um produtor proficiente, podendo tecer o seu “bordado” criticamente.

Ao considerar aspectos sociais e culturais no processo da escrita, é possível perceber a importância desta para que o sujeito interaja no meio onde vive. De acordo como esse comunica-se, pode ter oportunidades multiplicadas ou cerceadas, no lugar em que se coloca em um determinado grupo. Gaté (2001) relaciona a escrita com o aspecto social:

a escrita permanece um vetor poderoso de comunicação e um fator real de integração. Constata-se que a ausência ou insuficiência de seu domínio são causas dramáticas de inadaptação e marginalização, mais difíceis de remediar quanto mais velho seja o indivíduo. (GATÉ, 2001, p. 12)

O domínio da linguagem escrita permite ao indivíduo comunicar-se com mais propriedade, desenvoltura e facilidade. A dificuldade para essa comunicação, cerceia, diminui e isola o ser do convívio com os seus pares. Com isso, estabelece-se um entrave no seu desenvolvimento e na conquista de espaços sociais.

A criticidade na leitura/produção de textos possibilita ao leitor/produtor o diálogo de modo que seja sabedor desse processo interativo, da importância

do outro nessa experiência, e também dos conhecimentos prévios para entender e compreender o que lê e/ou escreve.

O sujeito é um ser social, comunicativo, crítico, relativamente autônomo para construir significados a todo instante, a cada momento vivenciado no ambiente onde encontra-se. Para Koch (2002), o sujeito pode ser visto como uma entidade psicossocial:

à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p. 15)

O convívio do sujeito com o outro na participação social, estabelece uma relação de alteridade que proporciona ao sujeito ser único, singular, apesar de parte no todo. Há responsividade ativa (BAKHTIN, 2006) no processo de interação social, quando o sujeito pode atuar no mundo com autonomia relativa (ZOZZOLI, 2003). No grupo social, o sujeito é parte integrante, mas também tem uma identidade própria, uma individualidade que pode ser percebida e reconhecida à medida que esse convive com os seus pares.

Koch (2002, p. 15 e 16) cita Brandão (2001, p. 12), que elucida por meio de Bakhtin (1979) ao afirmar que, interagir com o outro permite a construção da identidade de cada um, de modo que:

é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (BAKHTIN, 1979)

O sujeito que escreve, o faz para alguém ler, o que lê dialoga com aquele que produziu o texto. Assim há um processo dialógico que possibilita a responsividade ativa, de modo que o sujeito se construa e reconstrua em suas

experiências comunicativas e sociais. Antunes (2003) esclarece sobre o outro na relação, como medida para o que e como se dizer:

Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Nesse processo de interação com o outro, a criticidade pode ser observada tanto nos dizeres dos alunos, como nas ações dos professores. O ambiente escolar é um espaço privilegiado para uma formação com criticidade.

1.4 A escola – formadora de sujeitos críticos?

Tanto o educador como o educando aprendem no processo educativo, construindo o conhecimento na interação social, no ambiente escolar. A práxis educativa pode auxiliar a troca de saberes, tornar mais rica a convivência escolar, de acordo como aconteça.

A escola forma, portanto costuma ser norteadada em suas ações, por valores, ideologia, objetivos e interesses que subjazem às aparências. Formar sujeitos críticos implica, entre outras coisas, em ensiná-los a utilizar as modalidades da língua de modo que saibam comunicar-se em vários contextos, conforme as suas necessidades e anseios, conquistando lugares apazíveis na esfera da convivência social, sabedores de que cada individualidade é única no todo. A maneira como cada ser se comunica reflete um tanto de si, inclusive suas potencialidades, seus gostos, suas posições em relação a determinados temas ou situações.

É interessante notar que, de acordo com o uso que se faça da linguagem, pode-se elevar ou diminuir alguém, pois essa tem um papel importante nas relações interpessoais, inclusive na escala de poder que estabelece lugares para os interlocutores. Segundo Hoffmann (1993):

o conhecimento se constrói, historicamente, por todos os homens em relação e em suas práticas sociais; a

aprendizagem se dá no confronto de saberes diferentes, onde os sujeitos se (re)conhecem como autores de suas histórias; o conhecimento instrumentaliza o sujeito para um agir que transforme a realidade; a linguagem é mediadora das relações, tanto servindo para a dominação como para a libertação. (HOFFMANN, 1993, *apud* PEROSA; SANTOS, 2006, p. 154)

O conhecimento, construído social e historicamente, possibilita ao homem a transformação da realidade. A linguagem estabelece um elo entre os seres, servindo para interesses diversos.

Por meio do diálogo, o homem percebe-se com o outro e reconhece as suas diferenças, com isso estabelece uma relação onde através da linguagem elege o lugar que ocupa. Na escola é possível perceber como as relações pessoais são estabelecidas através da linguagem.

O sistema educacional vigente legitima de modo que fortalece estruturas sociais de longos tempos, contribuindo para a exclusão social. Há muito ainda o que ser feito para tornar o processo educativo mais justo e menos excludente. Hanks (2008) diz:

Bourdieu & Passeron [...] argumentam que o sucesso escolar depende não de uma capacidade individual, como frequentemente se diz, mas de um resultado seletivo por meio do qual os alunos bem-sucedidos vêm de um meio social em que o sistema educacional é elaborado para legitimar. (HANKS, 2008, p. 55)

Quando a escola atua conforme um sistema educacional vigente para legitimar, contribui para manter uma estrutura social que exclui e maltrata indivíduos desfavorecidos, ainda que providos de um desenvolvimento intelecto-moral notável.

Emancipar-se pelo saber é um direito de todos. A educação é direito fundamental, social, guardado na Constituição Federal. Ser autônomo no processo educativo oportuniza ao sujeito fazer escolhas próprias de seres não “domesticados”. Freire (2011) diz que:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a

ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (FREIRE, 2011, p. 61, grifos do autor)

O sistema que massifica, menoscaba o ser humano, tentando limitar suas potencialidades num processo de coisificação.

Ser sujeito em condições de igualdade com os seus pares, é bem diferente de sê-lo mediante um sistema que hierarquiza e privilegia uns em detrimento de outros. Bunes (2002) considera que a emancipação dos seres humanos só pode acontecer de forma plena, por meio da apropriação do saber, desde que este seja tido em um movimento constante de requestionamento e reconstrução de sentido. O autor afirma também que:

isso só ocorrerá se encurralarmos e denunciarmos essa função de legitimação da escola, cujo único desafio seria o de perenizar o confisco do poder em benefício de uma elite e de produzir um ser humano calibrado, normalizado, padronizado e dócil. (BUNALES, 2002, p. 79)

As práticas docentes são mecanismos importantes para a “legitimação da escola”, ou para a mudança de paradigmas na educação, a fim de favorecer a construção de uma escola voltada para a educação que emancipa e transforma.

Para Souto Maior (2013, p. 257), é um grande paradoxo buscar inserir os alunos em práticas significativas de linguagem e ao mesmo tempo não considerar o próprio professor também como sujeito social. Ela questiona: “Como trabalhar com a perspectiva autoral se o profissional docente não se considera um autor, se a ele não se dá voz em sua própria formação?” E destaca a questão da importância da formação para transformar o profissional, dizendo que a possibilidade de empoderar o professor é através da cessão da autoria a esse.

O empoderamento¹⁰ resultante do reconhecimento da própria autoria, recoloca o professor no contexto profissional como alguém que não só executa projetos delineados independente da concepção de educação que abraça, mas como um educador que constrói na sua prática algo de acordo com o que é e acredita.

Neste capítulo discutiu-se sobre o ensino da língua materna no concernente às contribuições na formação do leitor/produtor crítico a partir das noções de sujeito emancipado e de autonomia relativa. A seguir tratar-se-á da argumentação e dos gêneros textuais utilizados na proposta de intervenção – artigo de opinião e cartum.

¹⁰ O termo empoderamento em português, vem traduzido de “empowerment” no inglês. Para Horochovski (2006, p. 1), empoderamento “[...] é quase sinônimo de autonomia, na medida em que se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas [...]”. O autor afirma ainda que se trata de um atributo, e de um processo, através do qual se obtém liberdades negativas e positivas.

2. A argumentação no processo de aprendizagem da escrita

Neste capítulo, discute-se sobre a argumentação no processo de aprendizagem da escrita. Na sequência didática aplicada na parte prática do trabalho, observou-se marcas argumentativas nos textos dos alunos, pois que no processo dialógico de construção de sentidos, a argumentação pôde ser observada, assim revelando como os sujeitos manifestavam a criticidade, tanto na escrita como na leitura.

Faz-se ainda algumas considerações a respeito dos gêneros textuais utilizados na sequência didática - artigo de opinião e cartum.

2.1 Argumentação

A argumentação pode ser aprendida na escola, por meio de exercícios, atividades de leitura e escrita, debates etc. É importante saber argumentar em várias situações na vida, e o ambiente escolar é um lugar propício para aprender a fazê-lo. No diálogo com os companheiros de estudo, professores, e outros sujeitos inseridos no contexto, seja através da escrita ou da oralidade, lendo ou escrevendo, o sujeito aprende que expor o ponto de vista sobre determinado assunto ou situação, permite-lhe alcançar espaços e manifestar-se como um sujeito ativo, pensante. Considerar o outro na elaboração da própria mensagem é necessário para uma boa comunicação.

Nas aulas de língua especialmente é possível tornar o aluno ciente do percurso dialógico que ocorre na comunicação, da presença do outro como parte essencial no movimento de escrita e/ou fala. Considerar o outro na elaboração da mensagem é imprescindível, já que somos constituídos pela interação social.

Por meio de todas as atividades que a escola propõe, pode-se e deve-se tornar o aluno consciente de que *é para o Outro que ele constrói sua mensagem*; eles devem aprender que o Outro ignora grande parte do que lhe é dito e que, para transmitir uma experiência, uma idéia, uma história, é preciso fornecer-lhe os meios necessários para construí-las. (Observatório Nacional de Leitura/Ministério da Educação Nacional, 1997, p. 19 *apud* GATÉ, 2001, p. 23, grifos do autor)

O processo de argumentação é parte do relacionar-se com o outro em sociedade. Em vários contextos, o homem exercita a argumentação. Na escola, no trabalho, no lar, há várias situações em que argumenta.

Segundo Breton (2012, p. 119), argumentar é, enfim,

uma fonte de desenvolvimento e de bem-estar pessoal que implica um desenvolvimento da memória, uma expansão mental, uma atenção aos outros. Sua prática permite a cada um reforçar sua *presença no mundo*. Nesse sentido, trata-se de uma figura central de atividade de comunicação, ao lado da expressão e da informação. (grifos do autor)

Argumentar pode ser uma maneira de interagir, elegendo idéias, valores, saberes, para através desses, criar uma identidade no contexto social. Nesse sentido, entende-se como Koch (2000), que a interação social,

por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. (KOCH, 2000, p. 19)

Utilizar as palavras adequadas a cada situação, momento ou objetivo que se queira alcançar através da língua, é ação que requer domínio considerável no uso dessa. Para Gnerre (1998, p. 20), as palavras têm um poder enorme, singularmente algumas que carregam consigo o conjunto de crenças e valores, aceitos e codificados pelos grupos dominantes.

As palavras bem escolhidas constroem a argumentação para atingir o fim desejado. Como esclarece Koch (2001), a argumentatividade pode ser identificada em qualquer tipo de texto. Segundo a autora,

a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. [...] *não há* texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. (KOCH, 2001, p. 60)

No dizer de cada um e no modo de fazê-lo, há escolhas para alcançar certos fins. No processo argumentativo, neutralidade é ausente. As marcas que podem ser observadas num texto, conduzem o ouvinte/leitor ao destino intencionado pelo falante/produtor de textos. Para Santos (2002, p 96), “a argumentação se faz presente através de marcas na organização linguística.” De acordo com a autora, estas marcas orientam o interlocutor para umas conclusões em vez de outras, já que em todo enunciado há pistas para a construção de seu sentido.

Sendo assim, a neutralidade inexistente no texto, a orientação argumentativa insere-se ainda que seja no não-dito graficamente. Aliás há muito dito nos espaços aparentemente não ditos, em grande parte dos textos. O interlocutor responde conforme compreenda a mensagem.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 18) dizem que “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental.” É mister valorizar a resposta do outro na argumentação, pois é fundamental nesse processo dialógico. No capítulo anterior, foram apresentados alguns posicionamentos sobre a leitura e todos eles previam a ação leitora como diálogo com o outro, interação social, mecanismo de empoderamento do sujeito, num contexto social em que possa sentir-se pleno.

No processo argumentativo, os valores são úteis, conforme esclarecem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), quando dizem que:

Os valores intervêm, num dado momento, em todas as argumentações. [...] Recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84 e 85)

Percebe-se com isso que a utilização dos valores na argumentação pode torná-la mais eficiente, e definir o sucesso ou o insucesso nesse processo comunicativo. Portanto à escola cabe trabalhar com valores no processo de ensino-aprendizagem, a fim de facultar aos educandos, maior chance de êxito

na comunicação, especialmente no uso da língua, como já discutido no capítulo anterior.

Na escola, geralmente nas aulas de língua aprende-se a elaborar enunciados. Porém seria interessante o aluno perceber que espaços ocupa à medida que argumenta, que ao enunciar pode conquistar a adesão do outro ou não, pois que esse processo é interativo. De acordo com Aquino (2002, p. 70), o indivíduo quando interage pode marcar seu espaço na argumentação, lutar para constituí-lo, conquistar o que almeja ou necessita, para tanto, fazendo uso de recursos variados, linguísticos ou não.

Assim, pode-se perceber que a argumentação possibilita ao sujeito ser relativamente autônomo, constituindo-se como ente único, de identidade própria, conforme os recursos que consiga utilizar para expressar pensamentos, saberes, emoções, sentimentos. Pode-se observar na comunicação que o poder é exercido com mais força por quem enuncia.

Osakabe (1999, p. 70) considera que “Quem enuncia é, no momento específico em que enuncia, a entidade dominante, na medida em que é ela quem manipula as coordenadas do discurso.” Portanto quem enuncia, quando o faz, domina um espaço dialógico, concedido pelo ouvinte/leitor, ainda que este não o faça ciente disso. Na argumentação, o diálogo acontece com a intenção da influência, ou seja, o locutor/autor deseja alcançar um fim que inclui a adesão do ouvinte/leitor ao seu posicionamento.

Aquele que argumenta detém um poder no processo interativo. Breton (2003, p. 24) esclarece sobre essa relação da comunicação com poder, ao dizer que a primeira retórica é argumentação e raciocínio, e que o orador tem mais poder do que ética e opinião. A argumentação é parte da retórica, no entanto, segundo o autor,

O bom uso da argumentação implica, então, em uma ruptura com a retórica clássica e os diferentes meios de persuasão que ela propõe tradicionalmente. Mas pode-se dizer que a argumentação faz parte da retórica, da qual ela foi, durante muito tempo, e sobretudo para Aristóteles, uma peça essencial. (BRETON, 2003, p. 26)

Argumentar implica em posicionar-se com um ponto de vista num espaço em que o outro provavelmente já tenha um pensamento a respeito do assunto abordado. Portanto, como diz Breton (2003),

Falar de argumentação em termos de comunicação implica em levar em conta as modalidades de recepção do argumento. Nenhuma opinião proposta intervém em um terreno virgem. Cada indivíduo tem previamente um ponto de vista próximo da opinião que lhe é proposta, salvo no caso de uma novidade absoluta ou de um campo de conhecimentos especializado [...] (BRETON, 2003, p. 33)

A opinião geralmente incorpora-se ao indivíduo de modo a fazer parte da sua identidade, pois está relacionada com o que esse acredita, valoriza, vivencia. Porém a opinião é suscetível de mudança, já que o ser que a abraça também se modifica com o passar do tempo, com as experiências.

Segundo Breton (2003, p. 37), a opinião não é tudo, é móvel, está em constante mutação, é submetida aos outros e levada por uma corrente de mudanças permanentes. Para o autor, a opinião é simultaneamente o conjunto das crenças, dos valores, das representações do mundo e da confiança nos outros que um indivíduo forma a fim de ser ele mesmo.

O sujeito comunica-se com o mundo com a presença dos valores em sua vida. Com isso, estes incorporam-se na sua maneira de ser, inclusive no processo de argumentação, na comunicação com o outro. Conforme Breton (2003, p. 87), “os valores desempenham um papel essencial na argumentação como atividade de comunicação”.

Num texto, a coesão e a coerência estão relacionadas com a argumentação. O modo como o sujeito argumenta, entrelaça os elementos no texto, criando a progressão discursiva, conforme esclarece Koch (1999):

A argumentação constitui, portanto, atividade estruturante de todo discurso. As articulações da argumentação possibilitam a progressão discursiva de forma que se deve levar em conta a orientação argumentativa como elemento não só de coesão, mas também de coerência. É através destas articulações que os enunciados se estruturam em um texto. (KOCH, 1999 apud SANTOS, 2002, p. 96)

As marcas de argumentação possibilitam conhecer e analisar o processo que, constitui parte da comunicação humana. Os operadores argumentativos

são elementos da gramática de uma língua responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os de forma que se constituam num texto. Eles têm por função 'indicar ('mostrar') a força argumentativa, a direção (sentido) para a qual apontam'. (KOCH, 1977, p. 30, *apud* SANTOS, 2002, p. 97)

Conhecer as marcas argumentativas num texto possibilita perceber as intenções do autor, com isso, entender melhor o que pode favorecer a compreensão responsiva ativa¹¹.

2.2 Artigo de opinião e cartum

O artigo de opinião é um texto que possibilita ao educando argumentar e colocar-se através da escrita, com criticidade. Escrever um artigo de opinião permite ao autor expor o que pensa, a respeito de determinado assunto ou situação, com argumentos que possibilitam a persuasão ou o convencimento do leitor. A escolha desse gênero para este trabalho ocorreu porque é uma forma de permitir aos educandos escreverem argumentando, como sujeitos críticos, relativamente autônomos, ativos. Para Coimbra e Chaves (2012, p. 83), no referido gênero há aspectos da ordem expositiva com características da ordem argumentativa que se enlaçam. Assim, o artigo de opinião possibilita que se exponha um ponto de vista, e apresente argumentos a serem mantidos por informações com coerência e dados comprovados. Por isso predomina a argumentação nesse gênero.

O artigo de opinião promove a discussão a medida em que a argumentação acontece, possibilitando a crítica, perante o conflito. Argumentar para obter a aprovação ou adesão do leitor/ouvinte é uma forma de exercitar a crítica. No trabalho desenvolvido em sala de aula, as leituras e discussões

¹¹ Neste trabalho, foi observada a compreensão responsiva ativa dos alunos, no desenvolvimento da parte prática, porém é importante salientar que essa compreensão não consiste em ponto fundamental da pesquisa. Está relacionada com a resposta dos alunos participantes na construção do resultado obtido no trabalho como um todo.

foram muito produtivas, no sentido de oportunizarem reflexões que possibilitassem ao aluno perceber como se posicionava junto aos colegas de turma e à professora, em relação a um determinado tema. A cada re-leitura o aluno percebia como se colocava diante do outro, inclusive ao observar os comentários sobre a sua produção textual.

Dionisio, Machado e Bezerra (2005, p. 179), afirmam que o artigo de opinião é formado de outros discursos a respeito de fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, no intuito de fazê-lo aceitar o seu ponto de vista e para criticar os outros, aqueles com quem mantém uma relação conflituosa. Com isso, ratifica que é no texto que circula discursos, explícitos ou não, e o sujeito é a fonte do sentido, porém o constrói no trabalho contínuo com o já-dito.

O outro gênero que integrou a parte prática deste trabalho, foi o cartum. Este gênero geralmente é uma narrativa, feita em um só quadro, em relação a algo atemporal. Matarazzo (2014) explica que

Não compete ao cartum, [...] retratar assuntos políticos ou jornalísticos, datados ou modismos, mas sim assuntos sociais amplos, típicos de um tempo (no caso, o uso do celular na contemporaneidade e a crise das relações humanas, sempre, hoje em dia, intermediadas pelas tecnologias que, ao mesmo tempo que as aproximam, também as distanciam). (MATARAZZO, 2014)

Segundo Petrini (2012), com base em Romualdo (2000, p. 21), o cartum é um desenho humorístico, onde o autor critica costumes, portanto tem como foco uma realidade genérica e atemporal. O autor menciona Riani (2002, p. 34), para dizer que o cartum seria “um tipo de desenho humorístico que intenciona a crítica dos valores sociais pela sátira”.

O cartum, portanto, pode ser trabalhado em sala de aula a fim de promover o exercício da criticidade, de modo que proporcione a reflexão sobre situações e fatos que ocorrem no meio social. A estrutura visual do cartum geralmente desperta a curiosidade e o interesse do jovem, contribuindo para uma leitura prazerosa.

Costa, Duarte, Cavalcante, Almeida e Filha (2013, p. 3), esclarecem que com o desenvolvimento das ciências da comunicação, o cartum teve um impacto na sociedade, passando a ser observado de outra forma, já que se tornou um meio de comunicação de massa. Os autores afirmam que atualmente histórias são valorizadas como gênero literário, que juntam harmonia, palavras, símbolos e ideias, exploradas na escola de modo amplo por educadores na tentativa de incutir em seus alunos pensamento e ideais, a fim de que sejam agentes críticos no meio social.

Dessa forma, o cartum pode ser considerado um gênero interessante para o trabalho de ensino/aprendizagem de língua materna, inclusive porque reflete aspectos culturais e sociais de um determinado grupo social. A crítica que pode ser construída através do cartum, favorece o desenvolvimento do pensamento de um sujeito que se posiciona com relativa autonomia.

2.2.1 Reescrita/refacção de artigos de opinião

A reescrita é uma forma de o autor reelaborar o seu texto, reestruturando-o, reorganizando as suas ideias, e refletir sobre o que foi registrado na produção textual, pensando em possíveis expectativas na compreensão. No momento em que o aluno reescreve o seu texto, o professor pode auxiliá-lo no processo de ensino/aprendizagem fazendo com que a intencionalidade discursiva possa gerar a construção de certa compreensão em quem está lendo.

A estrutura pode ser trabalhada em relação ao sentido, já que este é fundamental para o processo de compreensão. Na produção, ou no trabalho em sala de aula, podem ser questionados os indícios de relações estabelecidas entre o produtor e possível leitor, para que haja um trabalho de reflexão sobre a compreensão, a polissemia das palavras, as marcas modais, os recursos estilísticos, etc.

Alguns professores acreditam que a reescrita é perda de tempo, uma prática quase inútil, pois que o aluno geralmente só se preocupa em modificar os aspectos gramaticais, corrigindo os equívocos de ortografia e/ou

acentuação. Contudo ocorre assim porque muitas vezes é isso que o professor marca como correção no texto do aluno.

No entanto, neste trabalho foi proposta a refacção dos textos com ênfase na argumentação, o que resultou em produções em que permaneceram algumas inadequações do ponto de vista da gramática normativa, porém houve ganho no que se refere ao sentido, na construção de um texto produzido a partir da participação do aluno com um dizer em relação ao outro.

Gonçalves (2010, p. 17) esclarece que é possível aprender através da revisão, da releitura e da reescrita. O processo de observar, como leitor, o produto/texto que elaborou, em seguida revisá-lo, refazê-lo, para reconstruí-lo a partir da reflexão sobre o que se disse, a maneira como se disse e as outras possibilidades desse dizer, possibilita um aprendizado dos aspectos sistemáticos da língua, permite ao produtor de textos o desenvolvimento de uma certa autonomia nas possibilidades do dizer.

A cada nova leitura o produtor de textos-leitor pode reelaborar o seu dizer, já que ao ser leitor de si mesmo, pelo prisma do outro, passa a perceber como é visto o que diz por quem lê. Ao reescrever, o sujeito pode refletir sobre a língua e os seus usos.

No caso da reescrita do artigo de opinião, o aluno pode a partir da discussão sobre o seu dizer em relação a um objetivo que levava em conta uma função e um outro “possível leitor”, utilizar de certos recursos linguísticos e estilísticos, para registrar certa intencionalidade em seu texto. Ao ler o próprio texto, com sentido de observar possíveis significações, o aluno-produtor de textos tem um novo olhar, pode levantar possíveis impressões que o texto poderia causar aos leitores. Então a partir dessa nova percepção, pode reconstruir o texto inserindo, ou excluindo palavras, ou utilizando-as de outra maneira de dizer, com o intuito de marcar, conquistando espaços no processo argumentativo.

Defender um ponto de vista argumentando por meio da escrita implica em saber refletir sobre palavras empregadas e harmonizá-las para convencer o outro. O sujeito que lê faz as suas escolhas ao dialogar com o texto e com o

autor, à medida que compreende o que lê, de acordo com os seus conhecimentos prévios, valores, cultura, considerando também o contexto.

O artigo de opinião em sua natureza argumentativa, ao ser reescrito, faculta ao produtor de textos buscar ser mais incisivo na ação do convencimento, revendo algumas escolhas lexicais, reorganizando as ideias, para que possa obter o que intenciona em relação ao outro.

3. Questões práticas e metodológicas na realização deste estudo

Neste capítulo trata-se da metodologia escolhida para o trabalho, o contexto da pesquisa, o questionário aplicado, a proposta de intervenção, a estrutura prática dessa, e os resultados alcançados. Faz-se inclusive uma análise do trabalho prático desenvolvido em sala de aula, por meio de uma proposta de intervenção na turma de 8º ano participante.

As produções textuais produzidas pelos alunos da professora-pesquisadora são analisadas, de modo que se construa através disso, um saber teórico-prático que permite uma reestruturação da práxis pedagógica, a fim de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e escrita críticas.

3.1 Metodologia utilizada neste estudo

No que concerne a pesquisa em ciências humanas ou sociais, especialmente em educação, há algumas considerações interessantes, de estudiosos, pois que esse campo tem características muito peculiares. Oliveira (2008, p. 15) compreende que os investigadores que têm o ambiente de educação como objeto de pesquisa, considerando que nesse lugar o processo das relações humanas acontece dinâmico, interativo e interpretativo, devem alicerçar-se metodologicamente pelas técnicas qualitativas.

Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) entende que o termo qualitativo:

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 2)

Assim sendo, Lüdke e André (1986, p. 11-13) apontam cinco características básicas, apresentadas por Bogdan e Biklen (1982), a fim de

conceituar pesquisa qualitativa: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, segundo Chizzotti (2005, p. 84), na pesquisa qualitativa a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, são todos importantes e valiosos. De acordo com esse autor, todos os sujeitos são merecedores de estudo, todos são iguais, porém permanecem únicos e todos os seus pontos de vista são importantes. Busca-se a compreensão da experiência que eles possuem, as representações que formam e os conceitos que constroem. Chizzotti acrescenta ainda que, na pesquisa qualitativa, esses conceitos manifestos, as experiências relatadas permanecem no centro de referência das análises e interpretações.

A pesquisa qualitativa hoje engloba vários conceitos, conforme as teorias e tempos em que é utilizada e/ou discutida. No entanto, Moreira (2002 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 14) explica que essa pesquisa inclui: a interpretação como foco, e que assim é interessante interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; é dada ênfase para a subjetividade, com isso o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; a flexibilidade na condução do estudo, pois as situações não são definidas antecipadamente; o interesse não é no resultado, porém no processo, segue-se uma direção que busca entender a situação em análise; o contexto considerando-o intimamente ligado ao comportamento dos seres na realização da experiência; e o reconhecimento de que existe sobre a situação uma influência da pesquisa, aceitando-se que o pesquisador outrossim sofre a influência da situação de pesquisa.

Minayo (1994, p. 21 e 22) diz que a pesquisa qualitativa se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esclarece ainda que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, o que não pode ser simplificado numa operacionalização de variáveis.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.”

Conforme as leituras realizadas no referente à metodologia em pesquisa na área da educação (CHIZZOTTI, 2013; OLIVEIRA, 2008; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; *et al.*), a pesquisa proposta é aplicada, quanto à natureza, já que consiste num estudo de caso juntamente com uma intervenção que objetiva concretizar mudanças na prática educativa, em especial no que concerne à formação do discente como leitor crítico; quanto à forma de abordagem, qualitativa, pois focaliza especialmente o processo e seu significado; quanto aos objetivos é exploratória, pretende conhecer melhor a problemática em questão; e, quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e um estudo de caso.

3.2 Caracterização da escola, das aulas e da turma

A escola onde realizou-se o estudo trata-se de uma instituição de ensino pública, da rede estadual de Alagoas, localizada em Maceió, num bairro de classe baixa. Grande parte dos alunos vive em grotas nos arredores da Escola.¹² Esta é considerada de grande porte, funciona nos três turnos, oferecendo à comunidade a Educação Básica – Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, além de cursos do PRONATEC.

As aulas de Língua Portuguesa da turma participante são ministradas por esta professora pesquisadora, em dois dias na semana. A carga horária semanal é de cinco horas-aula. Geralmente os alunos encontram-se motivados para o estudo, demonstrando curiosidade e interesse, especialmente nos momentos de leitura.

¹² Informação obtida em sala de aula e registrada no diário de campo.

O grupo de alunos participantes da pesquisa, compunha inicialmente a turma do 7º ano E, do turno vespertino, com trinta e cinco alunos matriculados, de uma escola pública estadual, em Maceió (AL), no ano de 2014. Em 2015, esses alunos compuseram o 8º ano D. Porém alguns alunos novatos foram inseridos no grupo, e saíram dois apenas.

Como dito anteriormente, a faixa etária do grupo é de doze a catorze anos. O 8º ano D tem quarenta e três alunos matriculados. Destes, dez participaram deste estudo. Os outros não quiseram ou não tiveram o consentimento dos pais para fazê-lo, e uma das alunas desistiu do curso. Um questionário de sondagem foi aplicado em 2014, para um conhecimento mais amplo das práticas dos alunos no que concerne à leitura – práticas, dificuldades. Em 2015 foi aplicado outro questionário, a fim de conhecer também as práticas de escrita desses alunos.

A turma é de adolescentes inquietos, conversadores, mas também entusiasmados pelo estudo, assíduos e questionadores.

Buscou-se, com esta proposta, propiciar ao educando meios para que se posicionasse com criticidade, como leitor e como produtor de textos. Desejou-se que esse educando pudesse utilizar a língua, como sujeito da autonomia relativa.

A seguir, analisa-se o questionário sobre práticas de leitura e escrita aplicado em 2015, com os alunos do 8º ano D.

3.3 Questionário sobre práticas de leitura e escrita - resultado

O questionário sobre práticas de leitura e escrita, em anexo, foi aplicado no 8º ano D no ano letivo de 2015. A turma tem quarenta e três alunos matriculados, mas, como dito anteriormente, somente dez participaram da pesquisa. Os alunos foram informados por esta professora/pesquisadora que seria uma pesquisa sobre suas práticas de leitura e escrita, a ser utilizado no estudo relacionado com o curso de mestrado profissional em Letras, realizado na Universidade Federal de Alagoas. Talvez por conta disso, tenham respondido com entusiasmo e prontidão.

De acordo com este resultado, os alunos disseram gostar mais de ler textos na internet – Facebook, Whatsapp... (28%), a Bíblia (25%) e livros (22%). Consideram ler divertido (35%) e fácil (30%). Preferem a leitura silenciosa (63%). Leem porque é um meio de aprender coisas novas (48%), e gostam (35%). Ao ler, acreditam na metade do que está escrito (47%). A metade considera a leitura um ato solitário. A maioria lê só (87%). Grande parte do grupo gosta de ler (73%). A aula em que mais leem é a de Língua Portuguesa, conforme a maioria (73%). Gostam de ler poemas (15%), romances (13%), textos digitais – mensagens de celular ou outros (13%), piadas (11%) e histórias em quadrinhos (11%). Não gostam de ler bulas de remédio (23%), artigos de opinião (17%) e entrevistas (16%). Consideram a escrita mais difícil do que a leitura (33%). Quando escrevem, copiam pedaços de outros textos para juntar com o deles (31%), e/ou pedem ajuda a professora (25%). Consideram escrever uma experiência boa (53%).

A seguir, discute-se apenas sobre algumas respostas desse questionário, o que seria mais interessante para este trabalho porque se relacionam com o objeto de estudo, e também porque os dados são interessantes para a reflexão feita na análise.

Em relação às práticas de leitura e escrita desses alunos, percebe-se que a leitura é constante, seja no meio digital, seja no impresso. O gosto pela leitura pode contribuir para o desenvolvimento da criticidade, já que impulsiona o aluno ao diálogo que faculta-lhe posicionar-se diante do outro, expondo a sua maneira de ser, pensar, agir, relacionar-se.

As práticas de letramento¹³ parecem ir além do que é solicitado na escola, o que reflete os costumes atuais da sociedade. A comunicação escrita e oral ocorre a todo instante, principalmente através de textos digitais. Conseqüentemente, é possível observar a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2006), tanto nas aulas, no ambiente escolar, como nas relações que acontecem fora desse contexto.

¹³ Conforme Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15) “Letramento é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, [...] escrever e-mails, ler legendas em filmes [...] etc.”

A criticidade pode ser desenvolvida através dessas práticas de letramento, pois que a ação de dialogar com o outro pode possibilitar ao sujeito refletir sobre suas ações e com isso redirecioná-las de acordo com os seus objetivos em relação a si mesmo e ao outro. Os alunos demonstram ser leitores e produtores de textos com frequência.

As respostas abaixo, foram algumas dadas à questão 26:

- O que faço, penso, planejo, e como me sinto ao escrever um texto?

➤ “Sempre fui boa em escrever textos, me Sinto mais leve em expressar minhas opiniões através deles.”

1) A leveza registrada em “me Sinto mais leve em expressar minhas opiniões” talvez indique, de certa forma, uma reflexão sobre a prática da escrita, pois, observa-se que a aluna não diz apenas expressar opiniões, mas enfatiza o trecho com “minhas”. A escrita, para essa aluna, é o meio de se mostrar através de suas opiniões e de ratificar o que ela sempre foi, segundo ela: “boa em escrever textos.” A segurança dessa afirmação que é endereçada, primeiramente, à professora de português, revela certa segurança.

➤ “eu faço uma revisão daquilo que eu vou escrever, penso em uma história, vou escrevendo o que acho interessante, e que os outros poderiam achar e gostar. me sinto feliz.”

2) Na segunda afirmação, observa-se o registro não muito comum de um aluno-produtor que além de historiar o ato de produção como seleção de pensamento, também indica que considera o outro. Ele diz “penso em [...] e gostar.” De certa forma, também considera o outro no sentido de adesão de ideias do seu outro-leitor já que diz considerar o que o possível leitor iria “achar e gostar”. Nesse sentido, há o indício de uma busca de “sedução” no dizer, traços de estratégias de argumentatividade. Segundo Silva (2008, p. 46), “[...] a argumentação

deve ser concebida como um processo que requer o emprego de determinadas estratégias para direcionar o raciocínio, a fim de conquistar a adesão do interlocutor.” Entende-se que a “revisão” de que fala no início de sua resposta se refere à seleção de ideias e não à leitura posterior do que se escreveu, já que, em seguida, ele diz que “eu vou escrever”.

Desse modo, seria interessante que a prática de revisão, no sentido de reelaboração do dizer, fosse desenvolvida em sala como uma atividade para que o aluno perceba que é possível marcar de outros modos a partir da reescrita, demonstrando assim, criticidade.

- “Eu começo pensando em Varias cois eu começo a criar planejar e é como eu estivesse dentro da História.”
- 3) Nesta resposta, o aluno demonstra que ao escrever sente-se participante de uma história, conforme o trecho “é como eu estivesse dentro da História.”. Primeiramente, ao refletir sobre o processo de escrita, o sujeito reconhece que pensa em várias coisas, dizendo ““Eu começo pensando em Varias cois [...]”, em seguida planeja o que vai escrever, colocando-se como um ser que vivencia a história elaborada, ao dizer “[...] eu começo a criar planejar e é como eu estivesse dentro da História.”.
- “Eu penso em fatos reais, invento outros para formar um texto e independente do assunto do texto eu fico nuito inspirado a escrever”
- 4) Nota-se que esse aluno considera a possibilidade de fazer uma junção de fatos reais com fictícios na elaboração de um texto, ao dizer “Eu penso em fatos reais, invento outros para formar um texto [...]”. A partir da reflexão sobre fatos reais, o sujeito inventa outros a fim de elaborar o texto. Assim, percebe-se que há uma distinção entre realidade e ficção, porém nessa dualidade o aluno permite-se ser criativo e se sente

inspirado para escrever, independente do assunto, como diz “[...] independente do assunto do texto eu fico muito inspirado a escrever”.

➤ “eu me sinto como um escritor penso em algo legal etc.”

5) Nesta resposta, o sujeito diz como se sente ao escrever um texto: “eu me sinto como um escritor”. Também afirma que pensa em algo “legal”, ao escrever um texto: “[...] penso em algo legal”. Utilizou “etc.” talvez para dizer que o processo de escrita não se resume a ter uma ideia e sentir-se como um escritor.

Nestas respostas pôde-se notar autoria, criticidade, visto que cada aluno marcou da sua maneira, posicionando-se ao dizer sobre si mesmo, o que considera e/ou como se sente em relação à escrita de um texto. A argumentação aconteceu naturalmente ao colocar-se como sujeito produtor de textos.

É possível observar que no processo de escrita, o aluno expõe o que pensa como autor, mas também utiliza as palavras no intuito de dizer algo para o leitor do seu texto. Neste caso, a turma sabia que respondia um questionário que seria utilizado na pesquisa da professora-pesquisadora, na Universidade. Os alunos foram informados que responderiam perguntas como participantes de uma pesquisa realizada pela professora de Língua Portuguesa, que também é estudante como eles.

3.4 Proposta de intervenção

Neste trabalho, como foi dito, propôs-se uma intervenção em que a turma participante pudesse praticar, manifestar e desenvolver a criticidade, lendo, relendo, enfim escrevendo artigos de opinião. A escrita foi relevante nessa experiência que possibilitou ao educando ser autor e leitor de si mesmo. Com isso, o sujeito crítico pode posicionar-se através da escrita, mas também examinar-se, perceber-se, reconhecer-se, através da leitura dos próprios textos. Sobre isso, Béal (2002) diz que

Há algo de muito particular na escrita, que tem a ver com o surpreendente relacionamento entre a *tomada de consciência das próprias capacidades* e com as *tomadas de poder* que se operam *no mundo*, pelo fato de poder imaginá-lo, de pensá-lo de forma diferente, de gritá-lo, de rir dele, de escrevê-lo, para que ele passe a existir nessa nova versão e ser vivido de maneira diferente. (BÉAL, 2002, p. 163, grifos do autor)

A escrita e o poder podem caminhar juntos, pois que aquela pode ser mecanismo de expressão deste, de variadas maneiras. A medida que escreve, o autor coloca um tanto de si mesmo no dizer, tanto no modo como diz, como no que diz.

Em cada texto escrito há um tanto do autor, pois quem escreve põe além das palavras, os próprios pensamentos, valores, gostos, experiências, marcas singulares suas mesmo que constituídas na coletividade. Mas ao mesmo tempo em que um texto é tecido, “Cada um constrói sua própria identidade enquanto constrói seu próprio texto.” (BÉAL, 2002, p. 165). A medida que escreve um texto, o sujeito refaz-se na experiência, re-construindo uma identidade de acordo com o que vivencia naquele momento, conforme coloca-se no mundo/texto.

A escola é por excelência um lugar para ler e escrever, pois que é um laboratório de aprendizagem. É preciso que, nesse espaço haja a prática da leitura e da escrita com entusiasmo, criatividade, liberdade. Através dessas atividades o educando pode refletir, estabelecer relações com ele mesmo e com o outro, aprender a interpretar o que lê, além de comunicar-se através da escrita, observando relações de poderes, enfim colocando-se criticamente. Segundo Lerner (2002),

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 17-18, *apud* PORTELA, 2013, p. 120)

Muitas vezes a prática da leitura e da escrita são ações secundárias na escola. Há professores que não utilizam o tempo da aula para a leitura, por exemplo. Pensam que é mais proveitoso fazer exercícios, ou estudar a gramática normativa, no caso dos de Língua Portuguesa. No entanto, ler no momento da aula é grandioso, porque ultrapassa o convencional e permite que se discuta com prazer. Os textos são muitos, mas as maneiras de ler são singulares. Uma aula em que o professor pede ao aluno para ler o texto do livro didático, oralmente, para ser avaliado, é muito diferente de outra em que os alunos ficam livres para ler os textos que quiserem e comentar no grupo. O momento de leitura em sala de aula pode ser único, no sentido de ser o foco principal da aula e não uma atividade secundária ou apenas avaliativa o ato de ler. A percepção que a leitura possibilita é ilimitada, mas o foco direciona para um determinado fim.

O leitor crítico desenvolveu a sua prática de leitura como um sujeito ativo. A autonomia relativa faculta uma leitura que se traduz num diálogo constante. Afinal há aqueles que leem sem questionar, sem perceber que podem eleger o que assimilam do texto, concordar ou discordar do que veem nas linhas e entrelinhas, e há os que assimilam tudo o que veem num texto, como se fosse algo inquestionável, uma verdade absoluta. Koch (2000) considera que

Desenvolvendo a sua competência de leitura, o aluno – não só nas **aulas** de leitura, como também **fora delas** – deixará de ser um elemento passivo e passará a participar, como **sujeito ativo**, do ato de ler. (KOCH, 2000, p. 162, grifos da autora)

Na escola, muitas vezes, o aluno reproduz comportamentos, sem dar-se conta que pode dialogar, aprender, comunicar-se, interagir, certo das escolhas que faz. A escola pode contribuir para que isso ocorra ou estimular o desenvolvimento psicológico, social, intelectual, para formar cidadãos que se manifestem como relativamente autônomos, na sociedade. O que é vivenciado no ambiente escolar, pode ser fundamental no desenvolvimento de um aluno, pois que a relação deste sujeito com a comunidade escolar serve de medida para a sua relação com um mundo mais amplo, no contexto da sociedade.

Neste trabalho, pretendeu-se intervir em favor desse desabrochar, da interação que permite trocas em prol do desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, tanto no ambiente escolar, como nos outros lugares em que esteja inserido. Pois o sujeito que reflete, relativamente autônomo, pode seguir comprometido consigo mesmo e com os ideais que abraça.

A proposta de intervenção teve como gêneros o artigo de opinião e o cartum, para o exercício da criticidade através da argumentatividade, pela leitura e escrita. Apesar de ter-se observado no questionário sobre as práticas de leitura e escrita, respondido pela turma participante, que 17% dos alunos não gosta de ler artigos de opinião, manteve-se este gênero na proposta de trabalho, acreditando-se que seria possível fazê-los conhecer melhor esse, inclusive na prática da escrita, na intenção de dissipar quaisquer dúvidas ou equívocos relacionados ao mencionado gênero textual. Vigner (1988) esclarece sobre a aprendizagem da argumentação, destacando a importância de utilizar textos nesse processo:

Um aluno saberá reconhecer e apreciar certos efeitos retóricos de um texto, certos procedimentos argumentativos, tanto mais facilmente quanto mais tiver sido levado a utilizá-los anteriormente. (VIGNER, 1988, p. 122)

O autor ainda acrescenta que a aprendizagem da argumentação escrita levará a uma leitura mais lúcida dos textos argumentativos. Entende-se com isso que o aprendizado da argumentação é conquista que prepara o leitor/produtor de textos para evitar ciladas, identificar posicionamentos e dialogar com a criticidade que o torna único, considerando as suas escolhas e particularidades.

O trabalho pedagógico prático a ser desenvolvido com a turma participante, inicialmente foi planejado de uma maneira que por alguns motivos não foi possível acontecer. Houve greve dos servidores da Educação no Estado, o que causou uma mudança significativa no calendário da escola, impossibilitando a realização de parte do que se desejou fazer com o grupo de alunos. A seguir expõe-se melhor a situação:

- a) Pensou-se em realizar a sequência didática em vinte aulas, no entanto foi necessário reduzi-la a dez aulas. Posteriormente, diante de algumas situações no ambiente escolar, foi revisto o planejamento e a sequência didática foi desenvolvida de fato em onze aulas. Na Escola, não houve condições para um trabalho mais longo. Foram realizados outros projetos, e não foi possível conciliar as propostas.
- b) As dificuldades foram muitas: desde recursos escassos na Escola, como pincel para escrever no quadro branco, e/ou tinta para esse, papel, como o calendário pós greve que estabeleceu aulas aos sábados, dia em que alguns alunos ajudam os pais trabalhando em feira livre, salão de beleza, etc., o que resultou em ausência na sala de aula.
- c) A proposta desenvolvida trouxe resultados interessantes para este trabalho, pois que demonstrou o exercício da criticidade através da leitura, escrita e reescrita de textos, em sala de aula. Essa proposta está descrita no tópico seguinte.

3.5 Estrutura prática da proposta interventiva

A seguir trata-se da proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula, correspondente à parte prática deste trabalho. São partes da referida proposta: identificação, objetivos, público alvo, metodologia, resumo das aulas e recursos.

I. Identificação

- Professora: Wanderlúcia Reis de Menezes
- Disciplina: Língua Portuguesa
- Tema: O humor na tecnologia

II. Objetivos

- Comunicar-se com criticidade, através da leitura e da escrita de artigos de opinião e cartum;
- Praticar a leitura e a escrita, sendo inclusive leitor de si mesmo;
- Compartilhar a experiência de leitura, escrita e re-escrita, em sala de aula, pondo-se no contexto, como sujeito crítico.

III. Público alvo

- Inicialmente 7º ano E (2014); posteriormente, 8º ano D (2015).

IV. Metodologia e resumo das aulas

<u>DATA</u>	<u>AULA</u>	<u>RESUMO DAS AULAS</u>	<u>METODOLOGIA</u>
11/05/2015	Aula 1	Aula dialogada sobre artigo de opinião – a professora explica o que é artigo de opinião, dialoga com a turma sobre isso, inclusive questionando em relação aos conhecimentos prévios dessa, a respeito do assunto.	Aula dialogada sobre artigo de opinião.
18/05/2015	Aula 2	A partir de uma atividade desenvolvida anteriormente (apêndice D, em anexo), em dupla ou trio, com um cartum sobre o uso do celular ou tablet nas relações sociais, escrita de um artigo de opinião sobre essa temática.	Escrita de um artigo de opinião.
01/06/2015	Aula 3	Após observações e comentário da professora, com ênfase na argumentação, refacção do artigo de opinião.	Refacção do artigo de opinião.
02/06/2015	Aula 4	Leitura oral, em sala de aula, e comentário, dos textos elaborados na aula anterior.	Leitura oral e comentário dos textos elaborados na aula anterior.
28/09/2015	Aula 5	Leitura de uma história sobre tecnologia; retextualização, transformando a história lida	Leitura de uma história sobre tecnologia;

		numa história engraçada (apêndice E, em anexo).	retextualização.
29/09/2015	Aula 6	Após observações e comentário da professora, com ênfase na argumentação, refacção da atividade realizada na aula anterior.	Refacção da atividade realizada na aula anterior.
03/10/2015	Aula 7	Leitura do texto “A Tecnologia e as Relações Humanas” (anexo A) e discussão sobre a temática abordada nesse.	Leitura do texto “A Tecnologia e as Relações Humanas” e discussão sobre essa temática.
03/10/2015	Aula 8	Escrita de um artigo de opinião sobre “A tecnologia e as relações humanas”.	Escrita de um artigo de opinião sobre “A tecnologia e as relações humanas”.
05/10/2015	Aula 9	Refacção do artigo de opinião, após observações da professora, com ênfase na argumentação.	Refacção do artigo de opinião elaborado na aula anterior.
06/10/2015	Aula 10	Leitura oral, em sala de aula, dos artigos de opinião escritos pelos alunos.	Leitura oral dos artigos de opinião escritos pelos alunos.

V. Recursos

- Papel;
- Lápis;
- Borracha;
- Caneta;
- Textos.

3.6 Diário de campo: descrição e análise das situações vivenciadas

A proposta de intervenção foi planejada com o intuito de promover o desenvolvimento da criticidade, portanto optou-se por realizar o trabalho com os gêneros artigo de opinião e cartum.

Adiante analisa-se as aulas 3 (três), 5 (cinco) e 10 (dez).

<u>AULA</u>	<u>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS SITUAÇÕES VIVENCIADAS</u>
Aula 3	<p>A professora havia feito a correção “tradicional” como de costume, apesar de essa não ter sido incluída na proposta de intervenção. Ao se dar conta disso, optou por devolver os textos aos alunos assim corrigidos, e, posteriormente, fazer a leitura planejada neste trabalho, com ênfase na argumentação. Então os alunos refizeram as produções textuais a partir da correção gramatical, para sanar problemas relacionados a ortografia, paragrafação, uso de “mas” e “mais”, uso de maiúsculas e minúsculas, pontuação, concordância de número, retomadas, etc.</p> <p>Observou-se que alguns alunos continuaram a escrever com inadequações relacionadas à gramática, apesar das marcações da professora antes da refacção. Por exemplo, no trecho “[...] tem muitas pessoas más, esturpador [...]” a professora mostrou a escrita correta da palavra esturpador, no entanto a aluna continuou escrevendo inadequadamente, como pode-se ver na versão seguinte do texto: “[...] tem muitas pessoas más, esturpador [...]”.</p> <p>Reflete-se, com isso, que este estudo provocou mudanças na prática pedagógica da professora-pesquisadora, pois que esta pôde sair de um papel estabelecido como “certo”, com algumas dificuldades, para apostar num novo caminho, revendo conceitos e práticas que compunham a sua experiência docente.</p> <p>Refletir sobre a própria prática docente foi fundamental para que ocorresse uma mudança de paradigmas e a professora-pesquisadora se propusesse uma nova prática. Pensar criticamente sobre a práxis pedagógica é necessário para que haja a melhora desse trabalho educativo, conforme destaca Freire (1996, p. 18):</p> <p style="text-align: center;">É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. [...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.</p> <p>Assim, entende-se que é necessário ter disponibilidade para a mudança, e que nesse processo o professor é inclusive sujeito. No entanto, considera-se que é importante a “leitura” do que está escrito como discurso e o trabalho com a estrutura e/ou a norma linguística. Isso pode ser feito paralelamente, tendo como foco a significação, e não a estrutura como estrutura e norma como mera memorização.</p>
Aula 5	<p>Nesta aula, foi proposta a leitura oral das produções textuais refeitas. Muitos alunos leram com prazer. Alguns deles, tímidos, preferiram ficar calados e não quiseram expor os seus textos. A</p>

	<p>aula foi divertida, um momento de descontração especialmente quando foram feitos os comentários sobre os textos lidos. Os textos revelaram um pouco de cada aluno/produtor de textos, inclusive do que pensavam a respeito da temática abordada. Assim, cada um pôde reorganizar representações, como explica Geraldi (2013):</p> <p style="padding-left: 40px;">Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que se fazem do mundo dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si. (GERALDI, 2013, p. 27)</p> <p>Alguns trechos das produções textuais revelam conceitos, valores, práticas, dos alunos. Por exemplo, no trecho seguinte é possível observar a distinção que a aluna faz entre “amizade virtual” e “amizade que acontece sem o uso da tecnologia”: “Amizades virtuais são muito diferentes de amizades que acontecem sem o uso da Tecnologia; porque com amizades virtuais não sabemos se essa pessoa é realmente nossos(as) amigos(as) se devemos confiar, porque não sabemos se essa pessoa é do bem ou do mal. Mas as amizades, sem o uso da Tecnologia; podemos confiar.”. Já em outra produção textual, nota-se que a aluna revela práticas relacionadas ao uso da tecnologia, conforme o trecho seguinte: “mas eu uso ela mesmo mais para estudar, pesquisar, jogar, ver vídeos, clips, etc.. Eu gosto porque quando não tem nada para fazer eu fico na tecnologia; é legal fazer uso da tecnologia porque nós divertimos, conversamos com nossos familiares e amigos por ela. E também ficamos ligados a tudo que acontece.”</p>
Aula 10	<p>Esta aula ocorreu no mesmo dia da aula anterior. A professora pediu que os alunos escrevessem um artigo de opinião sobre a mesma temática abordada no texto lido: “A Tecnologia e as Relações Humanas” (anexo A). A leitura do referido texto possibilitou um diálogo, de modo que ao escrever os alunos puderam expor esse processo, utilizando-se de outras vozes, para elaborar os seus textos. Conforme Mello (2006, p. 114): “Ao lermos um texto, o colocamos, e nos colocamos, em rede, interdiscursiva e intertextual para re-construirmos os sentidos.”</p> <p>Assim, alguns alunos perguntaram se poderiam utilizar algum trecho do referido texto na sua produção textual. A professora disse que sim, e explicou que o pensamento do outro deveria ser escrito entre aspas, com a indicação do autor, para evitar que se apropriassem indevidamente do texto que haviam recebido impresso. Então muitos fizeram referência ao texto que havia sido lido na aula anterior.</p> <p>Para Cintra e Passarelli (2006, p. 153): “[...] um texto sempre dialoga com outros textos, retomando outras vozes.” Com isso, observou-se a construção de sentidos utilizando o pensamento do outro, dialogando com o texto lido anteriormente, de modo que os</p>

	<p>alunos puderam manifestar a compreensão responsiva ativa através da escrita, na elaboração do artigo de opinião.</p> <p>Não foram todos os alunos que fizeram citação direta do texto lido antes da produção textual, mas praticamente todos fizeram referência a esse texto, concordando e/ou discordando. Em alguns trechos pode-se notar isso. Por exemplo, no trecho seguinte a aluna diz concordar com Nilva Michelin, a autora do mencionado texto, como se pode ver: “Como dizia Nilva Michelin: ‘Vejam o carro: que instrumento espetacular, inventado a quatro rodas e que em menos de 24 horas podemos estar em inúmeros lugares diferentes.’, Eu concordo com ela, se não existisse carros tínhamos que andar de pé.”</p> <p>Um aluno disse concordar e ao mesmo tempo discordar, se referindo ao texto lido na aula anterior. Conforme se verifica no trecho seguinte da sua produção textual: “Como a ‘Nilva Michelin’ fala com o passar dos anos começam a surgir enfiados meios de comunicação e com eles tecnologia avançados, que vieram proporcionar conforto e distanciamento entre as pessoas, tem diversão perigo exemplo ohor pornô. Isso eu concordo e ao mesmo tempo discordo porque não distanciou totalmente.”</p> <p>Assim, foi feito um trabalho de indicação da voz do outro para apropriação e/ou contraposição de ideias.</p>
--	---

3.7 Análise dos textos produzidos pelos alunos

Dos onze alunos autorizados pelos pais para participarem da pesquisa, uma aluna tornou-se desistente. Os outros dez não realizaram todas as atividades propostas. Alguns faltaram em algumas aulas. O quadro a seguir mostra o número de atividades feito pelos alunos. A partir disso, optou-se por analisar os textos de três alunas, Mariana, Janaína e Margarete, dentre os alunos que escreveram mais textos, considerando as refacções. Foram analisados o texto 3 em relação ao texto 2, dessas três alunas; e o texto 7 em relação ao texto 6, da Mariana. As alunas Janaína e Margarete não fizeram o texto 7 (refacção do texto 6), pois faltaram a aula em que ocorreu essa atividade.

<u>ALUNOS</u> ¹⁴	<u>NÚMERO DE TEXTOS ESCRITOS/REESCRITOS</u>
Mariana	07
Ana	06
Andréa	06
Janaína	06
Margarete	06
Caroline	05
Juliana	05
Caio	03
Roberta	02
Valter	02

<u>ALUNOS</u>	<u>TEXTOS ESCRITOS/REESCRITOS</u>						
	<u>Texto 1</u>	<u>Texto 2</u>	<u>Texto 3</u>	<u>Texto 4</u>	<u>Texto 5</u>	<u>Texto 6</u>	<u>Texto 7</u>
Mariana	X	X	X	X	X	X	X
Ana	X	X	X	X	X	X	
Andréa	X	X	X	X	X	X	
Janaína	X	X	X	X	X	X	
Margarete	X	X	X	X	X	X	
Caroline		X	X	X	X	X	
Juliana	X	X	X	X	X		
Caio		X	X	X			
Roberta						X	X
Valter						X	X

- Texto 1: O uso da tecnologia nas relações pessoais;
- Texto 2: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 1 (após a correção gramatical);
- Texto 3: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 2 (a partir das perguntas feitas pela professora);
- Texto 4: Tecnologia;
- Texto 5: Tecnologia – refacção;
- Texto 6: A tecnologia e as relações humanas;
- Texto 7: A tecnologia e as relações humanas – refacção.

Os textos estão apresentados digitados na íntegra, *ipsis litteris*, numerados conforme a ordem em que foram escritos para facilitar a análise.

O texto 1 foi submetido a uma primeira correção em relação à gramática normativa – pontuação, ortografia, paragrafação. Após essa, a refacção foi lida

¹⁴ Os nomes que identificam os alunos são fictícios.

pela professora-pesquisadora, que elaborou as perguntas para colaborar no processo da segunda refacção.¹⁵ Na análise do que ocorreu na aula 3 (p. 65 e 66), refletiu-se sobre a correção gramatical.

O texto 3 e o texto 7 são apresentados a seguir com os acréscimos feitos pelas alunas destacados em negrito.

3.7.1 Textos produzidos por Mariana

Texto 2: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 1 (após a correção gramatical)

Tema: O uso da tecnologia nas relações pessoais

Título: Tecnologia

01	Eu acho que a tecnologia é boa, positiva, mas as vezes é um problema,
02	porque vicia, pode trazer um problema muito grave. Tem gente que fica
03	doente se não usar a tecnologia. ¹ Hoje em dia é muito comom ver
04	pessoas na internet, através da tecnologia, vai poder conversar, bater-
05	papo, etc, tem pessoas que falam com: parentes, amigos, namorado(a),
06	professora, diretora etc. Mas temos que tomar muito cuidado com as
07	amizades virtuais, tem muitas pessoas más, estрупador ladrão, diz que é
08	seu/sua amigo(a) e só quer ver o seu mal, marca lugar, hora, data chega
09	lá faz coisas más/ruins. ² Temos varias coisas tecnológicas como tablet,
10	notebook, computador, celular, Smartpony, etc. Usam não só pro
11	conversar, mas para pesquisar algo, ³

Perguntas feitas pela professora-pesquisadora, para serem respondidas na refacção:

1. Que doenças a falta da tecnologia pode gerar nessas pessoas?

¹⁵ Nessas produções textuais estão inseridos os números das perguntas feitas pela professora-pesquisadora, sobrescritos, em negrito, a fim de nortear os alunos na segunda refacção.

2. Amizades virtuais são diferentes de amizades que acontecem sem o uso da tecnologia?
3. O que é possível pesquisar com o uso da tecnologia?

Texto 3: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 2 (a partir das perguntas feitas pela professora)

Tema: O uso da tecnologia nas relações pessoais

Título: tecnologia

01	Eu acho que a tecnologia é boa, positiva, mas as vezes é um problema
02	porque vicia, pode trazer um problema muito grave. tem gente que fica
03	doente se não usar a tecnologia. Podem gerar doenças graves, febre,
04	vicio, estresse. Hoje em dia é muito comum ver pessoas na Internet,
05	através da Tecnologia, vai poder conversas, bater-papo, etc. Tem
06	pessoas que falam com: parentes, amigas, namorado(a), professora,
07	diretora etc. Mas temos que tomar cuidado com as amizades virtuais,
08	Tem muitas pessoas más, estropador, Ladrão, diz que é seu/sua
09	amigo(a) e só quer ver o seu mal, marca lugar, hora, data chega lá fas
10	coisas más/ruins. Amizades virtuais são muito diferentes de amizades
11	que acontecem sem o uso da Tecnologia; porque com amizades
12	virtuais não sabemos se essa pessoa é realmente nossos(as)
13	amigos(as) se devemos confiar, porque não sabemos se essa
14	pessoa é do bem ou do mal. Mas as amizades, sem o uso da
15	Tecnologia; podemos confiar. Temos várias coisas, tecnológicas como
16	TableT, notebook, computador, celular, Smartpony etc. Usam não só pra
17	conversar, mas para pesquisas: trabalhos ou alguma coisa que não
18	conhecemos.

Questão 1: Que doenças a falta da tecnologia pode gerar nessas pessoas?

➤ Desdobramentos e análise:

Ao refletir sobre a atividade considera-se que essa pergunta poderia ter sido associada a uma atividade de pesquisa, na qual os alunos poderiam desenvolver a prática de buscas de informação para sustentação de uma ideia que estejam defendendo. No entanto isso não foi planejado, nem observado na época, pois o objetivo era observar como eles poderiam desenvolver mais seus textos a partir dos questionamentos elaborados e do que haviam produzido, num processo de interação com seu leitor, no caso a professora, viu-se que a aluna retoma o termo já citado em “é um problema que vicia”, substantivando-o como vício. Acrescenta febre que parece se associar ao termo doença, mas não necessariamente a questões de tecnologia. E o que se considera mais representativo é o termo estresse que demanda certo conhecimento de mundo. Segundo Freire (1989), a leitura do mundo

“precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p. 13)

Ao escrever, a aluna põe um tanto de si no texto, inclusive do seu conhecimento de mundo, através da leitura que faz desse, do que experiencia, valoriza, sabe. O texto de Mariana de um modo geral é construído em cima de contrapontos, o que, de certa forma, já revela um posicionamento interdiscursivo de permanente diálogo. Bakhtin (1997, p. 294) diz que o diálogo,

por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Também é possível afirmar que essa atividade gera um permanente exercício crítico de construção argumentativa de vozes. A respeito da argumentação, Koch (2000) esclarece que o recurso à autoridade polifônica permite ao locutor:

- a) não se portar de modo ditatorial (discurso autoritário);
- b) prever os argumentos possíveis do adversário e reconhecer-lhes certa validade, incorporando-os ao próprio discurso;
- c) aduzir argumentos decisivos em sentido contrário, fazendo oscilar os pratos da balança para o seu lado;
- d) adotar estratégias de relação, como a da antecipação e a do suspense, [...] dependendo do esquema sintático utilizado para introduzir argumentos através da autoridade polifônica;
- e) dotar o seu discurso de maior poder de persuasão, desarmando o seu adversário [...]. (KOCH, 2000, p. 151)

Sobre polifonia, a autora esclarece ainda que pode ser entendida como “a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos.” (p. 142) Desta forma, o produtor de textos pode dialogar com seus possíveis leitores, inserindo, por isso, valores, compreensões de mundo, enfim pontos de vista diferentes.

Não é uma ação de decodificação, mas de reflexão sobre o que disse. Quando esse tipo de atividade é desenvolvido em sala, é possível que o aluno discuta posicionando-se criticamente, pois que a medida que o diálogo se estabelece, é possibilitado aos interlocutores a posição responsiva.

Questão 3: O que é possível pesquisar com o uso da tecnologia?

➤ Desdobramentos e análise:

Ao responder a terceira questão, na reescrita, Mariana utilizou dois pontos e disse “[...] mas para pesquisas: trabalhos ou alguma coisa que não conhecemos.”. Na primeira versão do texto, usou o verbo pesquisar, dizendo “[...] mas para pesquisar algo.”. Na refacção, preferiu utilizar o substantivo “pesquisas”, se referindo em seguida a “trabalhos” e “alguma coisa que não conhecemos”. Com isso os meios tecnológicos parecem ser vistos pela aluna como instrumentos para realização de tarefas, como por exemplo “trabalhos escolares”, já que a expressão é usada no ambiente escolar e faz parte do vocabulário da adolescente. Ao mencionar “alguma coisa que não conhecemos” abre um espaço para que se possa imaginar várias possibilidades, ou seja, o mundo tecnológico gera a sensação de ser uma

ponte para o desconhecido, por exemplo, através da Internet muitos conseguem alcançar e conhecer outros lugares, pessoas de várias nacionalidades, ler textos em diversas línguas, etc. Com isso a aluna parece dizer que a tecnologia possibilita o acesso ao desconhecido.

Percebe-se que Mariana considera a tecnologia também um meio de comunicação, quando diz “Usam não só pra conversar, mas para pesquisas [...]”. Na primeira produção textual, a aluna encerra o texto com uma vírgula, dando a impressão que não concluiu o pensamento. Já na reescrita o ponto final aparece finalizando a produção textual, denotando que houve um arremate.

O texto dessa aluna pode ser considerado uma produção responsiva ativa. Como esclarece Zozzoli (2006),

[...] produção responsiva ativa seria, portanto, a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. (ZOZZOLI, 2006, p. 118 e 119)

Nesse sentido, a ação da resposta à pergunta parece que proporcionou um posicionamento ativo da aluna.

Texto 6: A tecnologia e as relações humanas

Título: A Tecnologia e as Relações Humanas

01	Na minha opinião a tecnologia é boa sim, mais ao mesmo pode ser um
02	perigo, tem gente que não sabe usar e acaba exagerando, Algumas
03	tecnologias sugeriram para substituir as relações humanas. Como Diz Nilva
04	Michelon: “Vejam por exemplo o carro: que instrumento espetacular,
05	inventado a quatro rodas e que em menos de 24 horas podemos estar em
06	inúmeros lugares diferentes”, Eu concordo com ela, se não existisse
07	carros tínhamos que andar de pé. A bicicleta também foi uma invenção

08	bem util e legal. Com ela podemos fazer exercicios, passear no fim de
09	semana etc. O uso da internet Como diz Nilva Michelin: é “uma boa
10	tecnologia mais pode ser prejudicial ao ser humano” É através dela que os
11	pedofilos invadem o lar de milhares de crianças ¹ e é também através dela
12	que a vida particular das pessoas fica exposta”. ² concordo com ela por
13	isso temos que ficar atentos, a internet também pode causar o vicio. as
14	pessoas se não sober usar pode ficar doentes e ate se internar. As
15	tecnologias são muito boa. ³

Perguntas feitas pela professora-pesquisadora, para serem respondidas na refacção:

1. O que são pedófilos?
2. Que aspectos da vida particular de uma pessoa podem ficar expostos pela Internet?
3. Que benefícios merecem destaque, em relação ao uso das tecnologias?

Texto 7: A tecnologia e as relações humanas – refacção

Título: A tecnologia e as relações Humanas

01	Na minha opinião a tecnologia e boa sim, mais ao mesmo pode ser um
02	perigo, tem gente que não sabe usar e acaba exagerando, algumas
03	tecnologias sugiram para substituir as relações humanas. Como dizia
04	Nilva Michelin: “Vejam os por exemplo o carro: que instrumento
05	espetacular, inventado a quatro rodas e que em menos de 24 horas
06	podemos estar em inúmeros lugares diferentes..”, Eu concordo com ela,
07	se não existisse carros tinhamos que andar de pé. A bicicleta também foi
08	uma invensão bem útil e legal, com ela podemos fazer exercicios, passear
09	no fim de semana etc. O uso da internet como diz Nilva Michelin. É “uma
10	boa tecnologia mais pode ser prejudicial ao ser humano” É através dela
11	que os pedofilos invadem o lar de milhares de crianças. Pedofolos São
12	pessoas maiores de 18 anos que tentam abusar de jovens ou
13	crianças, pode ser também um tarado. E é também através dela que a

14	vida particular das pessoas fica exposta”. Pode ficar exposta suas fotos
15	mais intimas, fotos de família etc. Concordo com ela por isso temos
16	que ficar atentos, a internet também pode causar o vício, pessoas se não
17	souber usar pode ficar doentes e até se internar. As tecnologias são muito
18	boa. O cuidado etc.

Questão 2: Que aspectos da vida particular de uma pessoa podem ficar expostos pela Internet?

➤ Desdobramentos e análise:

Na questão 2, Mariana utiliza a repetição para enfatizar o risco de exposição das pessoas no mundo virtual, pois finaliza uma oração com “[...] fica exposta”, e em seguida inicia outra oração com “Pode ficar exposta [...]”. Segundo Freitas (2013), a repetição lexical é um recurso para sustentar ou defender uma tese, conforme esclarece:

Como recurso da seleção lexical para sustentar ou defender uma tese, a repetição lexical ativa e reativa o signo, que acaba por desencadear, uma rede isotópica, ou seja, um recorte temático capaz de conduzir o leitor ao raciocínio interpretativo idealizado pelo produtor do texto. (FREITAS, 2013, p 3)

A aluna responde essa questão dizendo que fotos podem ficar expostas na internet, da seguinte forma: “Pode ficar exposta suas fotos mais intimas, fotos de família etc.”. Lins e Santos (2010) afirmam que:

Cada homem encontra o mundo e seus discursos já existentes, não acabados, assim, o locutor terá uma autonomia relativa em relação a tais discursos, mas será também um respondente desses enunciados. (LINS; SANTOS, 2010, p.2)

Responder faculta ao interlocutor posicionar-se com criticidade no processo interativo. Nesse caso, a produção textual reescrita denota a compreensão responsiva ativa da questão colocada.

Questão 3: Que benefícios merecem destaque, em relação ao uso das tecnologias?

➤ Desdobramentos e análise:

Na terceira questão, Mariana responde de forma breve, com “O cuidado etc.”, se referindo aos benefícios que merecem destaque, em relação ao uso das tecnologias. O uso de “etc.” para finalizar a resposta nas questões 2 e 3 parece deixar lacunas para a imaginação do leitor. Neste caso aponta “cuidado” como benefício, e não expõe outras possibilidades relacionadas ao uso da tecnologia.

É possível observar na resposta a essa questão que a aluna relaciona malefícios do uso da internet, como “[...] a internet também pode causar o vício, [...]”, alertando que as pessoas podem ficar viciadas. Em seguida diz “[...] pessoas se não souber usar pode ficar doentes [...], associando o uso da internet a doenças. Por fim, diz que as pessoas podem “[...] até se internar.”, construindo o sentido junto com “Concordo com ela por isso temos que ficar atentos, [...]” que foi dito no início do período. Assim conclui respondendo com “O cuidado etc.”, parecendo que põe como medida de precaução contra esses malefícios apontados, o cuidado, entre outras coisas que estão no sentido de “etc.”.

A respeito da produção textual, Geraldi (2013) esclarece que:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. (GERALDI, 2013, p. 102, grifo do autor)

Assim, o texto de Mariana indica que há compreensão responsiva ativa, pois que demonstra considerar o leitor na reescrita, e também dialoga com o texto lido anteriormente, da Nilva Michelon, citando-o inclusive.

3.7.2 Textos produzidos por Janaína

Texto 2: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 1 (após a correção gramatical)

Tema: O uso da tecnologia nas relações pessoais

Título: Tecnologia nas nossas vidas..

01	O uso da tecnologia é bom e ao mesmo tempo ruim, pois O lado bom é
02	que pela tecnologia tem pessoas que se conhecem e se relacionam,
03	fazem amizades e até mesmo por causa dela se casam, e também
04	podemos saber de coisas que não sabemos, pois ela nos ajuda a
05	descobrir várias coisas. ¹ O lado ruim e que também por causa dela
06	pessoas se separam acabam com o relacionamento e têm pessoas más
07	que se passam por outras pessoas e fazem mal às outras e são
08	traíçoeriras, pois a tecnologia para mim é isso. mas eu uso ela mesmo
09	mais para estudar, pesquisar, jogar, ver vídeos, clips, etc.. Eu gosto
10	porque quando não tem nada para fazer eu fico na tecnologia, é legal ²
11	mas temos que ter cuidado com que vemos e mexemos, com quem
12	falamos e que clicamos. ³
13	Isto eu estou ciente, é isso que eu acho da tecnologia.

Perguntas feitas pela professora-pesquisadora, para serem respondidas na refacção:

1. Que coisas são possíveis de se descobrir pelo uso da tecnologia?
2. Por que é legal fazer uso da tecnologia?
3. Por que é preciso ter cuidado com o que se clica, ao utilizar-se da tecnologia?

Texto 3: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 2 (a partir das perguntas feitas pela professora)

Tema: O uso da tecnologia nas relações pessoais

Título: “Tecnologia”

01	O uso da tecnologia é bom e ao mesmo tempo ruim, pois o lado bom é
02	que pela tecnologia tem pessoas que se conhecem e se relacionam,
03	fazem amizades e até mesmo por causa dela se casam, e também
04	podemos saber de coisas que não sabemos, ela nos ajuda a descobrir
05	várias coisas. Coisas que são possíveis de se descobrir é mistérios
06	da Ciência, a vida dos animais, a vida no mar, notícias que acontece
07	entre outras coisas. o lado ruim é que também por causa dela pessoas
08	se separam acabam com o relacionamento e tem pessoas más que se
09	passam por outras pessoas e fazem mal às outras e são traiçoeiras, pois
10	a tecnologia para mim é isso. mas eu uso ela mesmo mais para estudar,
11	pesquisar, jogar, ver vídeos, clips, etc.. Eu gosto porque quando não tem
12	nada para fazer eu fico na tecnologia; é legal fazer uso da tecnologia
13	porque nós divertimos, conversamos com nossos familiares e
14	amigos por ela. E também ficamos ligados a tudo que acontece. mas
15	temos que ter cuidado com que vemos e mexemos com quem falamos e
16	que clicamos. é preciso termos Cuidado porque não sabemos oque
17	realmente é aquilo, é quem esta utilizando aquilo, porque as vezes é
18	virus ou mesmo sem sabermos passando dados nosso para aquilo
19	que clicamos sem saber.
20	Isto eu estou ciente, é isso que eu acho da tecnologia.

Questão 2: Por que é legal fazer uso da tecnologia?

➤ Desdobramentos e análise:

Na refacção, ao responder a segunda questão, Janaína utilizou ponto e vírgula e disse “[...] é legal fazer uso da tecnologia porque nós divertimos, conversamos com nossos familiares e amigos por ela. E também ficamos ligados a tudo que acontece.”. Com isso, nota-se que a aluna afirmou que, utilizando a tecnologia se diverte, conversa com os familiares e amigos. Assim, a tecnologia é um meio de diversão e contato com pessoas amigas e da

família. O uso de “nós” significa a inclusão do outro no discurso. A aluna considera o interlocutor no seu dizer. Nesse processo dialógico o texto pode ser renovado, ou reconstruído em seus significados, a cada leitura. De acordo com Geraldi (2013):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (GERALDI, 2013, p. 166)

O autor afirma que a cada leitura o processo dialógico permite uma renovação dos sentidos no texto. Cada interlocutor, com o seu conhecimento de mundo, a sua experiência, estabelece uma relação com o texto que lhe possibilita uma compreensão bem particular, única.

A aluna finaliza a resposta dizendo “ficamos ligados a tudo que acontece.”, se referindo ainda ao uso da tecnologia. Dessa forma, afirma que se conecta “a tudo” por meio da tecnologia, o que pode demonstrar o uso dos meios tecnológicos para interagir no mundo, informar-se, participar do que acontece socialmente.

Questão 3: Por que é preciso ter cuidado com o que se clica, ao utilizar-se da tecnologia?

➤ Desdobramentos e análise:

Na terceira questão, Janaína relaciona razões para se ter cuidado com o uso da tecnologia. Inicia assim: “[...] é preciso termos Cuidado porque não sabemos o que realmente é aquilo, [...]”. Utiliza a letra maiúscula na palavra “cuidado”, conseguindo enfatizá-la. Diz que é preciso ter cuidado porque não se sabe o que é “aquilo”, ao referir-se ao uso da tecnologia. Em seguida diz: “[...] é quem está utilizando aquilo, [...]”, para justificar o cuidado porque não se sabe quem está utilizando a tecnologia no processo de interação com o outro. Adiante diz: “[...] porque as vezes é vírus ou mesmo sem sabermos passando dados nosso para aquilo que clicamos sem saber.”. Com isso considera o risco

de contaminar o aparelho tecnológico com vírus e também o de passar informações pessoais para um outro desconhecido.

É interessante observar o uso do “porque” na refacção, que foi empregado quatro vezes. Kobs (2012, p. 38) explica que a palavra porque é ambígua, que “[...] algumas vezes assinala a presença da razão a favor de uma conclusão, mas que, algumas vezes, assinala a presença de uma *afirmação causal* ou, falando em termos menos técnicos, de algum tipo de *explicação*.” (grifos da autora).

Nesse caso, pode-se concluir que Janaína utilizou o “porque” na resposta às questões 2 e 3 para explicar os motivos pelos quais se deve ter cuidado no uso da tecnologia. O primeiro “porque” é utilizado para explicar porque ela gosta de utilizar a tecnologia, no sentido de tê-la como um passatempo, como se vê: “Eu gosto porque quando não tem nada para fazer eu fico na tecnologia;”. O segundo “porque” explica a razão de ser “legal fazer uso da tecnologia”: “[...] porque nós divertimos, conversamos com nossos familiares e amigos por ela.”. O terceiro “porque” explica que é preciso ter cuidado nas relações que acontecem através da tecnologia, já que não se sabe quem está por trás do aparelho tecnológico: “é preciso termos Cuidado porque não sabemos oque realmente é aquilo, é quem esta utilizando aquilo, [...]”. E o quarto “porque” explica que é preciso ter cuidado no uso da tecnologia porque há riscos de ser atingido por vírus ou de passar dados pessoais para terceiros, como se pode ver: “[...] porque as vezes é virus ou mesmo sem sabermos passando dados nosso para aquilo que clicamos sem saber.”.

O discurso da aluna demonstra a presença do outro. Como estabelece Bakhtin (2006, p. 107), o que se produz é expressão dirigida ao outro que, ao mesmo tempo, é expressão para/da coletividade. Assim, o texto passa a ser uma construção coletiva de sentidos.

Ao produzir o texto, a aluna pode ter se identificado como leitora e produtora, visto que se posicionou criticamente, e ao elaborar o seu discurso sabia que o texto seria lido pela professora. No momento da refacção foi leitora de si mesma, para a partir do texto 2 elaborar o texto 3. Para Zozzoli (2006), é um desafio essa identificação, conforme destaca:

Identificar-se como leitor e produtor ativo, mesmo que de forma incompleta e nunca concluída (nem nos próprios processos de identificação, nem na materialidade dos textos) parece, então, ser o desafio que se apresenta ao aluno desde as séries iniciais até sua maturidade e até seu agir no mundo enquanto cidadão. (Zozzoli, 2006, p. 120)

Após responder a terceira questão, Janaína mantém o trecho seguinte: “Isto eu estou ciente, é isso que eu acho da tecnologia.” Utiliza a primeira pessoa, com a repetição do pronome pessoal “eu”, fazendo uso do recurso de seleção lexical para conduzir o leitor ao raciocínio que almeja.

3.7.3 Textos produzidos por Margarete

Texto 2: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 1 (após a correção gramatical)

01	Bom hoje em dia a tecnologia está muito avançada, tem pessoas que
02	estão do lado mas ficam se falando pela internet. Assim eu acho que não
03	conseguiria ficar sem internet, pois tem horas que ela se tornou muito
04	importante, mas se você parar pra pensar as vezes agente não faz nada
05	só na internet a tecnologia hoje em dia atrapalha muito, eu acho que não
06	tem necessidade de uma pessoa tá do lado da outra e se falar pelo
07	celular isso já é demais vamos dividir o tempo, eu penso assim.
08	Vamos parar um pouco pra pensar a tecnologia é ótima, mas não
09	vamos ultrapassar os limites. ¹ Devemos saber usá-la da melhor maneira
10	possível, para fazer Pesquisas, Trabalhos e etc.
11	Mas as pessoas hoje em dia não sabem dividir o tempo e também
12	não sabem usá-lo muitos fazem da internet uma merda. Crianças olhando
13	o que não deve ²
14	Então e isso que eu penso, internet é bom mas devemos prestar
15	atenção em como usá-la ³

Perguntas feitas pela professora-pesquisadora, para serem respondidas na refacção:

1. Quais são esses limites?
2. O que crianças não devem olhar na Internet?
3. Qual é a melhor forma de usar a Internet?

Texto 3: O uso da tecnologia nas relações pessoais – refacção 2 (a partir das perguntas feitas pela professora)

Título: “O uso da tecnologia na relação pessoal”

01	Bom hoje em dia a tecnologia está muito avançada, tem pessoas que
02	estão do lado mais ficam se falando pela internet. Assim eu acho que não
03	conseguiria sem internet, Pois tem horas que ela se tornou muito
04	importante, mas se você parar pra pensar as vezes agente não faz nada
05	só na internet, a tecnologia hoje em dia atrapalha muito, eu acho que não
06	tem necessidade de uma pessoa tá do lado da outra e se falar pelo
07	celular isso já é demais vamos saber dividir o tempo, eu penso assim.
08	Vamos parar um pouco pra pensar a tecnologia é ótima, mas não
09	vamos passar dos limites, que é ficar até de madrugada na internet
10	não sai do telefone por nada nem no trabalho, na sala enfim em
11	nenhuma ocasião, Devemos saber usá-la da melhor maneira possível,
12	para fazer pesquisas, trabalhos e etc.
13	Mas as pessoas hoje em dia não sabem dividir o tempo e também
14	não sabem usá-lo muitos fazem da internet uma merda. Crianças olhando
15	oque não devem exemplos: Olhando vídeos pornô, muitas são
16	abusadas por marca encontro pela rede Social sem conhecer a
17	pessoa.
18	Então e isso que eu penso, internet é bom mas devemos prestar
19	atenção em como usá-la, A melhor forma é pesquisando trabalhos
20	estudando ou os crianças jogando é só saber dividir o tempo

Questão 1: Quais são esses limites?

- Desdobramentos e análise:

O texto de Margarete trata-se de um diálogo constante com o possível leitor. Geraldi (2013) esclarece sobre a inserção do outro na produção textual, ao dizer que:

Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (GERALDI, 2013, p. 102, grifo do autor)

A aluna inclui o outro em sua reflexão, o que se pode notar em várias partes como “[...] mas se você parar pra pensar as vezes agente não faz nada só na internet [...]”, que utiliza “você” e “agente”. Também em “[...] vamos saber dividir o tempo [...]” e “[...] devemos prestar atenção [...]” a inclusão do outro acontece. Isso pode ser observado com o uso dos verbos na primeira pessoa do plural, por exemplo: “vamos”, “Devemos”.

Respondendo a primeira questão, Margarete aponta algumas práticas caracterizando o que seria “[...] passar dos limites [...]” em relação ao uso da tecnologia, como “[...] ficar até de madrugada na internet não sai do telefone por nada nem no trabalho, na sala enfim em nenhuma ocasião, [...]”. Desta forma, nota-se que a aluna diz que essa não é a melhor maneira de utilizar os meios tecnológicos, finalizando o parágrafo com o seguinte: “[...] Devemos saber usá-la da melhor maneira possível, para fazer pesquisas, trabalhos e etc.”. Após uma vírgula, a aluna inicia a oração com letra maiúscula, talvez para enfatizar a importância do que se deve fazer no que se refere ao uso adequado da tecnologia: “[...] em nenhuma ocasião, Devemos saber usá-la [...]”.

Nota-se assim, que a atividade proposta oportunizou o desenvolvimento da responsividade da aluna, que fica evidente na produção textual. Segundo Zozzoli (2002, p. 17), “[...] a qualidade da compreensão e da produção muda quando é efetuado um trabalho que favorece uma resposta ativa do aluno, presente tanto em momentos de compreensão como de produção de textos.”

Neste caso, a produção textual de Margarete evidencia a compreensão responsiva ativa.

Questão 2: O que crianças não devem olhar na Internet?

➤ Desdobramentos e análise:

Na segunda questão, a aluna diz que crianças não devem olhar vídeos pornô na Internet, da seguinte forma: “Crianças olhando oque não devem exemplos: Olhando vídeos pornô [...]”. O verbo “olhar” é utilizado duas vezes, talvez para reforçar o que diz Margarete. Esta finaliza o parágrafo apresentando uma possível consequência do uso inadequado da Internet por crianças: “[...] muitas são abusadas por marca encontro pela rede Social sem conhecer a pessoa.”. Diz com isso que muitas crianças sofrem abusos porque marcam encontro através da “rede Social”, sem conhecer a pessoa. Como destaca Silva (2006, p. 67), “um elemento capital para estabelecer o acordo prévio com o auditório são aqueles pertencentes ao real.” Segundo essa autora, os fatos servem ainda para criar o efeito de presença, aproximando o auditório. Assim, a aluna ao apresentar como fato os abusos sofridos pelas crianças, busca a adesão do leitor, no processo argumentativo.

Margarete revela um conhecimento prévio sobre material impróprio para menores, ao mencionar “vídeos pornô” e dizer que estes não devem ser vistos por crianças. Também diz que abusos acontecem com crianças que se encontram com pessoas desconhecidas, a partir de encontros marcados pela Internet. Pressupõe, explicitamente, indícios de compreensão responsiva ativa, já que insere informações do conhecimento de mundo para reforçar argumentativamente sua posição. Zozzoli (2002) esclarece sobre produção responsiva ativa ao dizer que esta seria

a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos. (ZOZZOLI, 2002, p. 20 e 21)

Assim, observa-se que a produção responsiva ativa resulta do processo de compreensão, e pode ser identificada na produção textual, mas que não se conclui na materialidade do texto.

Questão 3: Qual é a melhor forma de usar a Internet?

➤ Desdobramentos e análise:

Inicialmente a aluna arremata o texto dando ênfase no fato de que “[...] devemos prestar atenção em como usá-la”, mas a professora inseriu uma questão que implicaria num envolvimento da autora em relação a um posicionamento, portanto na refacção surge a seguinte resposta: “[...] A melhor forma é pesquisando trabalhos estudando ou os crianças jogando é só saber dividir o tempo”. Com isso, nota-se que Margarete posicionou-se dizendo qual seria a melhor forma de usar a internet, colocando como resposta atividades relacionadas ao estudo, como pesquisar, [fazer] trabalhos, estudar.

A aluna insere “jogando” mas novamente a partir de um posicionamento sobre os discursos que se contrapõem a esse ato (o jogo e as crianças na internet) já adianta um possível contra-argumento, denotando certa criticidade ao acrescentar “é só saber dividir o tempo”. Pode-se considerar nisso a escrita com autonomia relativa. Zozzoli (2006, p. 120) explica que “a autonomia do sujeito é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano histórico-social.” A autora afirma ainda que essa autonomia é relativa “porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito”. Sendo assim, o sujeito que se expressa com uma maneira própria, expressando indícios de singularidade, considerando diversos contextos e situações, se posicionando com criticidade, pode denotar uma interação com autonomia relativa.

4. Considerações finais

Este trabalho propôs a intervenção para que esta oportunizasse aos educandos participarem de um processo de ensino/aprendizagem que os considerassem como sujeitos críticos, ativos e participantes na sala de aula. A leitura e a escrita foram mecanismos significativos nessa experiência, porque auxiliam no desenvolvimento do discente, não só intelectual, mas social, político, emocional, já que lhe dá meios de interagir como um ser integral, sabedor das suas potencialidades e de que pode crescer, dar passos de acordo com as suas escolhas e anseios.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram: 1. Quais são as práticas de leitura e escrita desses alunos? 2. Quais são os indícios de compreensão responsiva ativa nas produções textuais dos alunos? 3. Que práticas educativas contribuem para o desenvolvimento da criticidade do educando na leitura e na escrita? 4. Como os alunos marcam na argumentação as suas produções textuais, posicionando-se criticamente?

Verificou-se através dos questionários aplicados em sala de aula, que os alunos participantes da pesquisa dizem gostar mais de ler textos digitais (pelo Facebook, Whatsapp...), a Bíblia e livros. Para esses discentes, ler é divertido e fácil. A leitura preferida é a silenciosa. Grande parte dos alunos gosta de ler e o faz porque é um meio de aprender coisas novas. Metade desses adolescentes considera ler um ato solitário. A maior parte lê só. Segundo a maioria desses educandos, a aula em que mais leem é a de Língua Portuguesa. Gostam de ler poemas, romances, textos digitais, piadas e histórias em quadrinhos. Não gostam de ler bulas de remédio, artigos de opinião e entrevistas. Alguns consideram escrever uma experiência boa, porém mais difícil do que ler.

As práticas de letramento ultrapassam o que é solicitado na escola, refletindo os costumes sociais da atualidade. As pessoas leem e escrevem muito, especialmente através dos recursos tecnológicos e digitais. Assim, a compreensão responsiva ativa pode ser notada no ambiente escolar, durante as aulas, mas também em outros lugares.

Nas produções textuais dos alunos pôde ser observado os indícios de compreensão responsiva ativa quando eles fizeram comentários após a leitura oral desses textos em sala de aula, e também na própria escrita de cada um, especialmente na atividade de refacção. Percebeu-se a compreensão responsiva ativa a medida que os leitores/produtores de textos se posicionaram criticamente, durante a realização da sequência didática.

No ensino da língua materna, a prática docente que contribui para o desenvolvimento da criticidade do educando na leitura e na escrita é aquela que possibilita a esse ser, atuar como sujeito, lendo e escrevendo, refletindo sobre as suas ações, inclusive em relação à interação com o outro.

No trabalho realizado, pôde-se compreender como ocorre esse processo em que o aluno se manifesta criticamente, e com isso cresce, reelaborando a sua maneira de interagir no contexto social, a medida que descobre como posicionar-se para obter as respostas almejadas, na argumentação.

A responsividade é interessante para o docente avaliar o seu trabalho, no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A proposta de intervenção, que constituiu a parte prática deste trabalho, facultou ao aluno a argumentação, o diálogo, desta forma podendo sentir-se sujeito no contexto escolar, aprimorando a sua maneira de se posicionar, manifestando-se criticamente.

Através da experiência realizada, compreende-se que os temas e as atividades selecionados pelo professor são muito importantes para garantir o interesse do aluno nas discussões em sala de aula. Lima e Souto Maior (2012) enfatizam a relevância das escolhas temáticas e do planejamento de atividades que oportunizem aos discentes o desenvolvimento da responsividade:

A importância das escolhas temáticas e do planejamento de atividades em sala de aula que evoquem a voz dos sujeitos para a construção de um trabalho coletivo poderão proporcionar o desenvolvimento da responsividade dos alunos no processo de aprendizagem. (LIMA; SOUTO MAIOR, 2012, p. 410)

No trabalho realizado, a escolha temática e o planejamento de atividades aconteceram depois de aplicados dois questionários sobre práticas de leitura e escrita dos alunos. Assim tais práticas foram conhecidas pela professora, facilitando a elaboração da proposta interventiva, de modo que a turma participasse sem embaraço ou hesitação.

Na referida experiência, a interação proporcionou a responsividade do aluno na sala de aula, o que foi bastante significativo na construção do saber e no desenvolvimento da criticidade. A proposta interventiva oportunizou momentos ricos, em que a turma se conheceu melhor, compartilhou ideias, e junto com a professora, pôde participar de uma prática em que a leitura e a escrita forma ressignificadas, o que foi notado quando os alunos passaram a se posicionar de outra forma nas aulas, lendo com mais vivacidade, descontração e espontaneidade. Alguns alunos mais tímidos que costumavam se recusar a ler oralmente, se permitiram participar e sorrir diante de comentários dos outros em relação ao seu texto. A partir disso, ler e escrever passaram a ser atividades em que os alunos reconhecem como possíveis de se posicionar criticamente.

A medida que os textos eram elaborados, reescritos, lidos e comentados, os alunos reconheciam-se como sujeitos no processo, inseridos no contexto escolar, pois que puderam manifestar-se na escrita e na oralidade, com autonomia relativa nas aulas de Língua Portuguesa, expondo-se no modo de ser, pensar, mostrando pontos de vista e valores próprios. A professora-pesquisadora pôde perceber como é importante o trabalho com o dizer do aluno, ouvindo-o, lendo-o, no sentido interlocutivo da prática discursiva, que deve haver nas atividades de produção em sala de aula.

A argumentatividade observada nos artigos de opinião, escritos pelos alunos da turma participante, revelou a criticidade desses, através da leitura e da escrita. O trabalho desenvolvido facultou uma proximidade maior do educando com a leitura e a escrita, pois que ao realizar as atividades, esse sujeito envolveu-se no processo comunicativo, desenvolvendo práticas no uso da língua. Ao mesmo tempo que escreveram, foram leitores de si mesmos,

assim puderam revelar-se como sujeitos críticos nas atividades de leitura e escrita propostas.

O gênero artigo de opinião após a realização da sequência didática passou a ter outro significado para os alunos, que o compreenderam de uma nova forma. No questionário sobre práticas de leitura e escrita, alguns disseram não gostar de ler esse gênero. Mas, no desenvolvimento da proposta, não houve aluno que manifestasse desgosto ou contrariedade ao ler ou escrever o texto em que podia colocar suas próprias opiniões, pontos de vista, sobre a temática abordada.

Na reescrita, foi possível perceber as marcas argumentativas dos alunos, de modo que a criticidade ficou explícita, confirmando que o sujeito é crítico, e que o processo educativo pode contribuir no desenvolvimento desse ser, para que possa se posicionar com autonomia relativa.

Conclui-se, portanto, que formar leitor/produtor de textos como sujeito crítico é conquista dos que acreditam na educação transformadora, inacabada. Para Freire (1996) é patente a natureza inacabada do ser humano, como afirma:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (FREIRE, 1996, p. 42)

Assim, o educador que exerce uma prática voltada para o desenvolvimento crítico-reflexivo do educando, facultar-lhe caminhar rumo ao crescimento em diversos aspectos - social, emocional, psicológico, intelectual, político. Educar torna-se por esse viés, contribuir na formação do sujeito como um ser ético, crítico.

É gratificante, sem dúvida, poder participar desse processo de educação que não domestica, mas transforma o ser a medida que lhe dá meios para interagir com o outro e ocupar espaços com relativa autonomia no contexto social.

Este trabalho trouxe resultados positivos tanto para os alunos participantes da pesquisa, como para a professora-pesquisadora que, a partir disso, passou a reelaborar a sua práxis pedagógica colocando-se em um novo lugar na dinâmica do ensino-aprendizagem na sala de aula, ao valorizar mais o diálogo em sala de aula, a compreensão responsiva ativa dos alunos, além de ter um olhar mais atento em relação à criticidade dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Bernadete. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco. (org.) **Educação online**. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

ANDRADE, Daiana de Mello; SANTOS, Janaína Rodrigues dos; et al. **O Português São Dois**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
Disponível em: <http://pt.slideshare.net/izabelitachaves/o-portugus-so-dois>.
Acesso em: 10 nov. 2015.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O espaço da argumentação no ensino da língua materna. In: SILVA, Elisabeth Ramos da. (org.). **Texto & Ensino**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

ARAÚJO, Antônio Cícero de. **A responsividade ativa de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática**. 18 de abril de 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 18 de abril de 2011.

ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. vol. 7. Nº 1. São Paulo, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8867/7541>. Acesso em: 15 abril 2015.

AZEVEDO, Tânia Maris de. **Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível**. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

BÉAL, Yves. Escrita e cidadania. In: APAP. Georges. [et al.] **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2014.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. Ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____, Philippe. Como convencer? Da comunicação argumentativa à manipulação. Trad. Flávia Sílvia Machado e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Departamento de Letras e Artes, UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, nº 3, p. 117-132, nov., 2012. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista3/eidea3-09.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BUNALES, Roger. Saberes e cidadania na cidade. In: APAP. Georges. [et al.] **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAPELLO, Cláudia; COELHO, Lígia Martha. Oficina de Língua Portuguesa na Educação. Quem é cidadão no Brasil? O que é cidadania. **Revista Educação Pública.** 30 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/lportuguesa/lpe06/02.html>. Acesso em: 24 abril 2015.

CARNEIRO, Marísia Teixeira. Ensino de língua materna: finalidades e práticas discursivas. **Idioma 21.** Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, 2001. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/21/idioma21_a06.pdf. Acesso em: 26 jul. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Trad. Enid Abreu Dobrásnszky. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** 2003. Vol 16, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em: 19 jan 2014.

_____, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino de leitura na educação lingüística continuada de professores de português. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COIMBRA, Ludmila Scarano e CHAVES, Luíza Santana. **O jornal na aula de espanhol: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião.** São Paulo: Edições SM, 2012.

COSTA, Cristiane Santos da; DUARTE, Jorge Henrique; CAVALCANTE, José Airton; ALMEIDA, Jaelson Dantas de; FILHA, Elisabeth Francisca de Melo. Uso de cartuns como recurso didático nas aulas de Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013. Disponível em: http://sbem.esquiro.ghost.net/anais/XIENEM/pdf/3396_1939_ID.pdf. Acesso em: 09 nov. 2015.

DECKER, Isabel Cristina Uarthe. **A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória**. 25 de fevereiro de 2010. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 25 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2315. Acesso em: 08 nov. 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Vânia. Aula expositiva e aula dialogada: diferenças que as demarcam. **Brasil Escola – Canal do Educador**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/aula-expositiva-aula-dialogada-diferencas-que-as-demarcam.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes e; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, Sueli. Discurso e dialogia na prática educativa. In: **Docência no Ensino Superior: Ser ou Estar Professor? Eis a questão!** Águas da Prata, São Paulo: Reis Editorial, 2004. Disponível em: <http://www.nucleovida.psc.br/Content/Artigos.asp?Categoria=6&Id=29>. Acesso em: 08 nov. 2015.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_d_o_oprimido.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

FREITAS, Maria Noêmi F. C. A repetição lexical como recurso da argumentação. **Anais do SILEL**. vol. 3, nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_836.pdf. Acesso em 17 nov. 2015.

GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Trad. Maria Elena Ortega Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

_____, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, Aldair Vieira. Gêneros Textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Trad. Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

HOROCHOVSKI, Rodrigo Rossi. Empoderamento: definições e aplicações. 30º Encontro anual da ANPOCS. 24 a 28 de outubro de 2006. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3405&Itemid=232. Acesso em: 09 nov. 2015.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ILARI, Rodolfo. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

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

KOBS, Verônica Daniel. **Argumentação & retórica**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=RGhYDL0UWrUC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=uso+do+porque+na+argumenta%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=flqBGgvbBs&sig=2RAoebSV0_2Oybylt78f0Yf3SIQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CCYQ6AEwAmoVChMII8u-9biXyQIVxoqQCh2Kdg89#v=onepage&q=uso%20do%20porque%20na%20argumenta%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acesso em 17 nov. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; SOUTO MAIOR, Rita. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. **Eutomia: - Revista de Literatura e Lingüística**. UFPE, vol 1, n.9, 2012. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/957736>. Acesso em: 12 out. 2015.

LINS, Neilton Farias e SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A compreensão responsiva ativa no gênero do discurso dramatização. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06, nº 12. 1º semestre de 2010. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigo5_xii.pdf. Acesso em: 16 nov. 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

_____, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MATARAZZO, Alexis Henrique Albuquerque. As confusões entre charges e cartuns. **Grupo de Estudos Discursivos**. 23 jul. 2014. Disponível em: <https://gediscursivos.wordpress.com/2014/07/23/as-confusoes-entre-charges-e-cartuns/>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MATOS, Francisco Gomes de. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

MELLO, Renato de. A construção de sentidos como operação discursiva na enunciação. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.

MICHELON, Nilva. A Tecnologia e as Relações Humanas. **Webartigos**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-tecnologia-e-as-relacoes-humanas/34364/>. Acesso em: 28 abril 2015.

MOLLICA, Maria Cecília. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. 2008. Vol 2, nº 3. UNIOESTE, Cascavel, PR. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 10 jan. 2014.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE – Grupos de Estudos Lingüísticos do Nordeste**. Fortaleza, vol. 4, nº 1, 2002. Disponível em: http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_31.pdf. Acesso em 25 fev. 2014.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. (orgs.) **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PEROSA, Gilse T. Lazzari; SANTOS, Marcelo dos. Interatividade e aprendizagem colaborativa em um grupo de estudo online. In: SILVA, Marco. (org.) **Educação online**. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

PETRINI, Paulo. **Gêneros discursivos iconográficos de humor no jornal O Pasquim: uma janela para a liberdade de expressão**. 246 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Mestrado em Comunicação da

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrado/comunicacao/wp-content/uploads/Petrini-FINAL-diagramada-online.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

População.net.br. População São Jorge – Maceió. Disponível em: http://populacao.net.br/populacao-sao-jorge_maceio_al.html. Acesso em: 11 ago. 2014.

POSSENTI, Sírio. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4. ed. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavilill. In: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com Lingüistas – virtudes e controvérsias da Lingüística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz. A produção de textos argumentativos por crianças das séries iniciais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (39): 95-103, Jan./Jun. 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro e TAVARES, Celma. (org.) **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Cristiane Ribeiro da. **Produção textual na escola: a argumentação em foco**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp075307.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, Rita de Cássia. Argumentação e modalidade. O discurso da incerteza nas questões do desemprego. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador Mosca. (org.) **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ica.ufmg.br/mestrado_ica/images/stories/arquivos_mestrado/mtodos%20de%20pesquisa.pdf. Acesso em: 11 ago. 2014.

SOUSA, Maria Ester Vieira de; ESPÍNDOLA, Luciene. (orgs.) **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOUTO MAIOR, Rita. **Argumentação, ética e emancipação em sala de aula: uma pesquisa-ação**. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

_____, Rita. Atividade argumentativa: indício de criticidade do sujeito leitor e produtor de textos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística: número temático: Ensino de Língua Portuguesa: Universidade Federal de Alagoas**, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística – Faculdade de Letras. N. 42 (jul./dez. 2008). – Maceió: EDUFAL, 1997.

_____, Rita. Atividade de argumentação cotidiana em contexto de sala de aula do magistério – contrapontos e perspectivas. **Coletânea de trabalhos apresentados no XI Simpósio Nacional de Letras e Lingüística e I**

Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia (MG), 22 a 24 de novembro de 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_030.pdf. Acesso em 12 out. 2015.

_____, Rita. O que é ser crítico, afinal? Ou responsabilidade e ato no ensino. **Revista Cocar.** Belém, vol 6, n.12, p. 79-85 | ago-dez 2012. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/228/197>. Acesso em 01 mar. 2014.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, José Marcos Rosendo de. O processo de leitura e escrita: Um estudo comparativo entre Kleiman e Matêncio. **Brasil Escola. Meu Artigo.** Disponível em: <http://meuartigo.brasile scola.com/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 26 jul. 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Competência discursiva. **Glossário Ceale.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 24 abril 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Comportamento_organizacional/empowerment_por_paulo_freire.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

VELLAS, Etienne. Conferir sentido aos saberes escolares: nada simples! In: APAP. Georges. [et al.] **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo. (orgs.) **O Texto: escrita e leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-escrita.** Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v. I, Número 2, Mai. –Ago. 2010. Disponível em:

http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23.
Acesso em: 11 ago. 2014.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. vol. 7. Nº 1. São Paulo, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8943>. Acesso em: 15 abril 2015.

_____, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas, EDUCAT, 2003.

_____, Rita Maria Diniz. **Atividades de produção em na sala de aula e dificuldades dos alunos na busca de uma autonomia relativa**. Alagoas, 2007. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Autonomia-Relatia/211229.html>. Acesso em: 15 abril 2015.

_____, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. (Org.). **Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió, EDUFAL, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=xR2BrGQgXzwc&pg=PA6&lpg=PA6&dq=Rita+Zozzoli&source=bl&ots=Cgc6r8rD28&sig=0iEn4ZfV47sjYzazKK_BhJPhpUI&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CDcQ6AEwB2oVChMI2uOkqJ-DyQIVwjU-Ch1i0gPE#v=onepage&q=Rita%20Zozzoli&f=false. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; SOUTO MAIOR. (orgs.). **Sala de aula e questões contemporâneas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

APÊNDICE A – Questionário de sondagem

Leitura

1. Você costuma ler:

- () livros didáticos
- () revistas
- () jornais
- () gibis
- () mensagens enviadas pelo celular
- () textos diversos pela Internet
- () mensagens compartilhadas pelo Facebook
- () a Bíblia
- () outro. Qual? _____

2. Para você ler é:

- () divertido
- () cansativo
- () bom
- () ruim
- () difícil
- () fácil
- () outro. Qual? _____

3. Você lê porque:

- () precisa
- () gosta
- () alguém manda. Quem? _____
- () faz parte da tarefa escolar
- () outro. Qual? _____

4. Quando lê você:

- () acredita em tudo o que está escrito
- () acredita em quase tudo o que está escrito
- () acredita na metade do que está escrito
- () desconfia que parte do texto não é verdade
- () acredita em nada do que está escrito
- () outro. Qual? _____

Por quê?

5. Para você ler é um ato:

- () solitário
- () em dupla: você e o escritor do texto
- () em trio: você, o escritor do texto e o próprio texto
- () outro. Qual? _____

6. Você lê:

- () sozinho
- () em grupo
- () com a família
- () com a namorada/o namorado
- () com os amigos
- () outro. Qual? _____

7. Você aprendeu a ler:

- () em casa
- () na escola
- () em outro lugar
- () outro. Qual? _____

8. Você aprendeu a ler com:

- () a professora
- () a sua mãe
- () o seu pai
- () a sua avó
- () o seu avô
- () outra pessoa
- () outro. Qual? _____

9. Você:

- () gosta muito de ler
- () gosta de ler um pouco
- () não gosta de ler
- () outro. Qual? _____

10. Você lê o que escreve:

- () silenciosamente
- () oralmente
- () outro. Qual? _____

11. Você aprendeu a ler:

- () com 7 anos ou menos
- () com mais de 7 anos e menos de 10 anos
- () com mais de 10 anos e menos de 12 anos
- () com mais de 12 anos
- () outro. Qual? _____

12. Você tem:

- () 13 anos ou menos
- () mais de 13 anos e menos de 15 anos
- () 15 anos ou menos de 18 anos
- () 18 anos ou mais
- () outro. Qual? _____

13. Na escola, a aula em que você mais lê é de:

- () Inglês
- () Matemática
- () Geografia
- () História
- () Língua Portuguesa
- () outra disciplina
- () outro. Qual? _____

14. Você considera leitura:

- () olhar a linha do tempo no Facebook
- () assistir um filme
- () ver um torpedo no celular
- () estudar com o livro didático
- () outro. Qual? _____

15. Ler em português é:

- () como ler em inglês ou outra língua estrangeira
- () mais fácil do que ler em inglês ou outra língua estrangeira
- () mais difícil do que ler em inglês ou outra língua estrangeira
- () outro. Qual? _____

16. Na sua casa, sabe ler além de você:

- () todos
- () só seu avô ou sua avô
- () só seu pai ou sua mãe
- () só seu(s) irmão(s)
- () só outro(s) familiar(es) – tio, primo, etc.
- () ninguém
- () outro. Qual? _____

17. Para você ler bem significa:

- () ler rápido
- () entender tudo o que lê
- () ler sem dificuldade
- () ler muito
- () saber ler em vários idiomas
- () outro. Qual? _____

Por quê?

18. Você gosta de ler:

- () poemas
- () crônicas
- () reportagens
- () contos
- () romances
- () cartas
- () bulas de remédio
- () piadas
- () fábulas
- () histórias em quadrinhos
- () entrevistas
- () outros. Quais? _____

19. Você não gosta de ler:

- () poemas
- () crônicas
- () reportagens
- () contos
- () romances
- () cartas
- () bulas de remédio
- () piadas
- () fábulas
- () histórias em quadrinhos
- () entrevistas
- () outros. Quais? _____

20. Você acredita que para ser um bom leitor é preciso:

- () assistir sempre as aulas de Língua Portuguesa
- () estudar a gramática
- () ler tudo o que encontrar pela frente
- () ter o hábito de ler todos os dias
- () ler oralmente com frequência
- () outro. Qual? _____

APÊNDICE B – Questionário sobre práticas de leitura e escrita

Leitura e escrita

1. Quem sou eu?

- estudante
- esportista
- amigo
- trabalhador
- outra resposta. Qual? _____

2. O que eu gosto de fazer na escola?

- conversar com os colegas
- estudar
- lanche
- ler na biblioteca
- participar dos jogos esportivos interclasses
- participar do Show de Talentos
- namorar
- utilizar o laboratório de informática
- outra resposta. Qual? _____

3. O que gosto de ler?

- livros
- revistas
- jornais
- gibis
- livros didáticos
- textos na internet (Facebook, Whatsapp...)
- a Bíblia
- outra resposta. Qual? _____

4. Para mim, ler é:

- fácil
- difícil
- divertido
- chato
- bom
- ruim
- cansativo
- outra resposta. Qual? _____

5. Prefiro a leitura:

- () silenciosa
- () em voz alta
- () solitária
- () em grupo
- () em família
- () na igreja
- () outra resposta. Qual? _____

6. Leio porque:

- () preciso
- () gosto
- () é um meio de aprender coisas novas
- () faz parte da tarefa escolar
- () outra resposta. Qual? _____

7. Ao ler:

- () acredito em tudo o que está escrito
- () acredito em quase tudo o que está escrito
- () acredito na metade do que está escrito
- () acredito em nada do que está escrito
- () outra resposta. Qual? _____

8. Para mim, ler é um ato:

- () solitário
- () em dupla: eu e o escritor do texto
- () em trio: eu, o escritor do texto e o próprio texto
- () outra resposta. Qual? _____

9. Costumo ler:

- () sozinho
- () em grupo
- () com a família
- () com a namorada/o namorado
- () com os amigos
- () outra resposta. Qual? _____

10. Aprendi a ler:

- () em casa
- () na escola
- () na igreja
- () outra resposta. Qual? _____

11. Aprendi a ler com:

- () a professora
- () a minha mãe
- () o meu pai
- () a minha avó
- () o meu avô
- () outra resposta. Qual? _____

12. Eu:

- gosto muito de ler
- gosto de ler
- não gosto de ler
- outra resposta. Qual? _____

13. Aprendi a ler:

- com 8 anos ou menos
- com mais de 8 anos e menos de 10 anos
- com mais de 10 anos e menos de 12 anos
- com mais de 12 anos
- outra resposta. Qual? _____

14. Tenho:

- 13 anos ou menos
- mais de 13 anos e menos de 15 anos
- 15 anos ou menos de 18 anos
- 18 anos ou mais
- outra resposta. Qual? _____

15. Na escola, a aula em que mais leio é de:

- Inglês
- Matemática
- Geografia
- História
- Língua Portuguesa
- outra resposta. Qual? _____

16. Considero leitura:

- olhar a linha do tempo no Facebook
- assistir um filme (dublado ou com legenda)
- ver uma mensagem no celular
- estudar com o livro didático
- outra resposta. Qual? _____

17. Para mim, ler em português é:

- como ler em inglês ou outra língua estrangeira
- mais fácil do que ler em inglês ou outra língua estrangeira
- mais difícil do que ler em inglês ou outra língua estrangeira
- outra resposta. Qual? _____

18. Na minha casa, além de mim, sabe(m) ler:

- todos
- só meu avô ou minha avô
- só meu pai ou minha mãe
- só meu pai e minha mãe
- só meu(s) irmão(s)
- só outro(s) familiar(es) – tio, primo, etc.
- ninguém
- outra resposta. Qual? _____

19. Gosto de ler:

- () poemas
- () crônicas
- () contos
- () romances
- () cartas
- () bulas de remédio
- () piadas
- () fábulas
- () histórias em quadrinhos
- () entrevistas
- () artigos de opinião
- () textos digitais (mensagens de celular ou outros)
- () outra resposta. Qual? _____

Por quê?

20. Não gosto de ler:

- () poemas
- () crônicas
- () contos
- () romances
- () cartas
- () bulas de remédio
- () piadas
- () fábulas
- () histórias em quadrinhos
- () entrevistas
- () artigos de opinião
- () textos digitais (mensagens de celular ou outros)
- () outra resposta. Qual? _____

Por quê?

25. A escrita para mim:

- () é mais fácil do que a leitura
- () é mais difícil do que a leitura
- () é tão fácil como a leitura
- () é tão difícil como a leitura
- () outra resposta. Qual? _____

26. O que faço, penso, planejo, e como me sinto ao escrever um texto?

27. Quando escrevo:

- () uso o dicionário
- () uso a gramática
- () peço ajuda a professora
- () copio pedaços de outros textos, para juntar com o meu
- () outra resposta. Qual? _____

28. Ao escrever, tenho dificuldade em:

- () fazer a pontuação certa
- () escrever sem erros de ortografia
- () organizar os parágrafos
- () outra resposta. Qual? _____

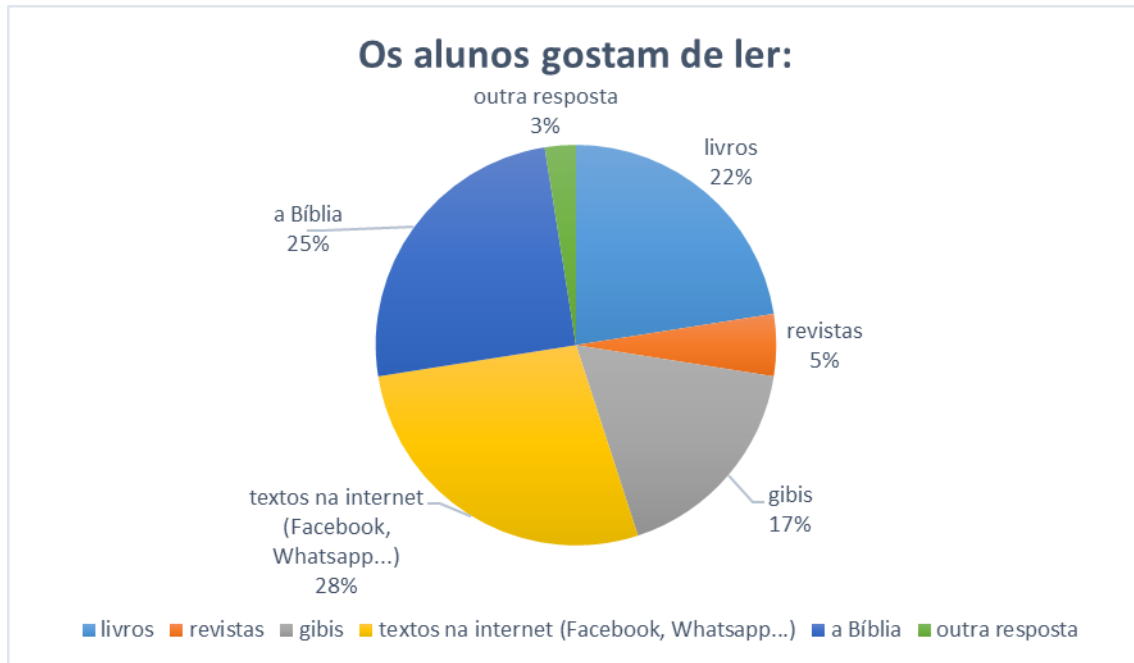
29. Gosto de ler e/ou escrever sobre quais temas?

30. Para mim, escrever é uma experiência:

- () muito boa
- () boa
- () sem importância
- () difícil
- () outra resposta. Qual? _____

APÊNDICE C – Quadros e respostas dos alunos referentes ao questionário sobre práticas de leitura e escrita

Quadro 1 – Os alunos gostam de ler



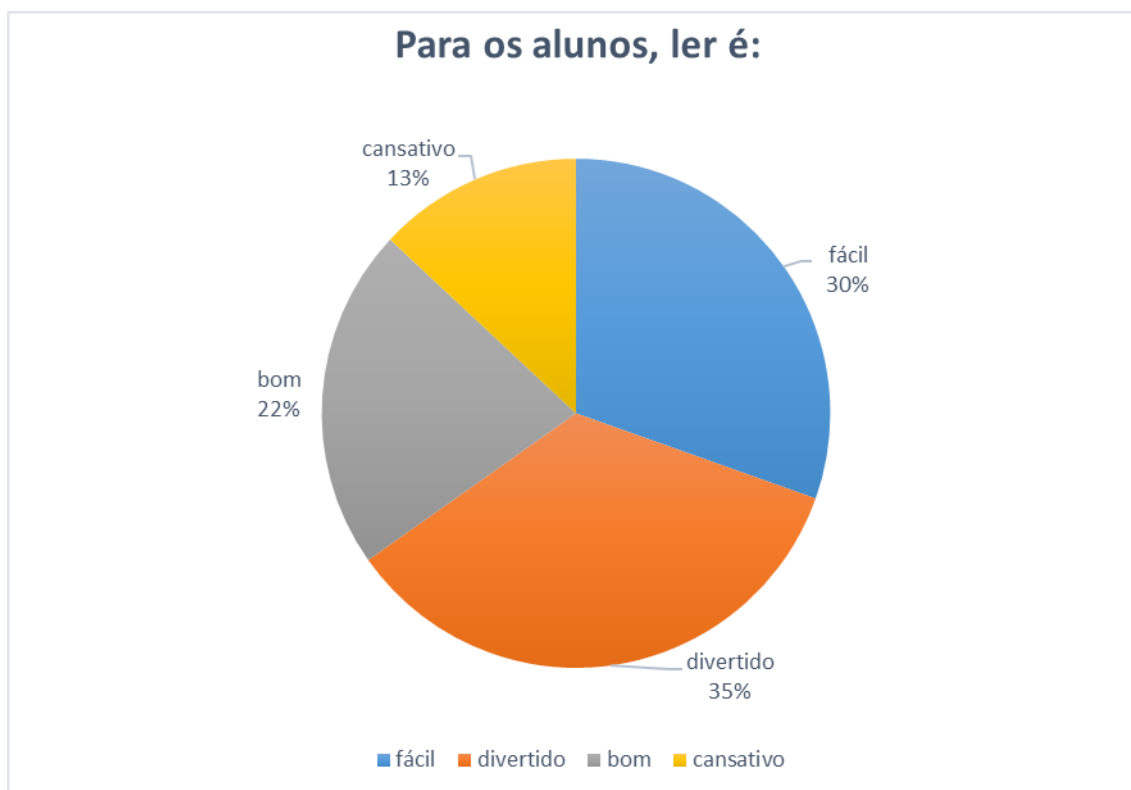
Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

Resposta dada à alternativa “outra resposta. Qual?”:

- “ler coisas de esporte.”

Nota-se neste quadro que os textos na internet são a preferência da maioria (28%), mas uma parte significativa gosta de ler a Bíblia (25%) e livros (22%). No questionário aplicado anteriormente, a Bíblia, mensagens compartilhadas pelo Facebook e gibis, alcançaram o mesmo percentual (19%) na liderança da preferência dos alunos.

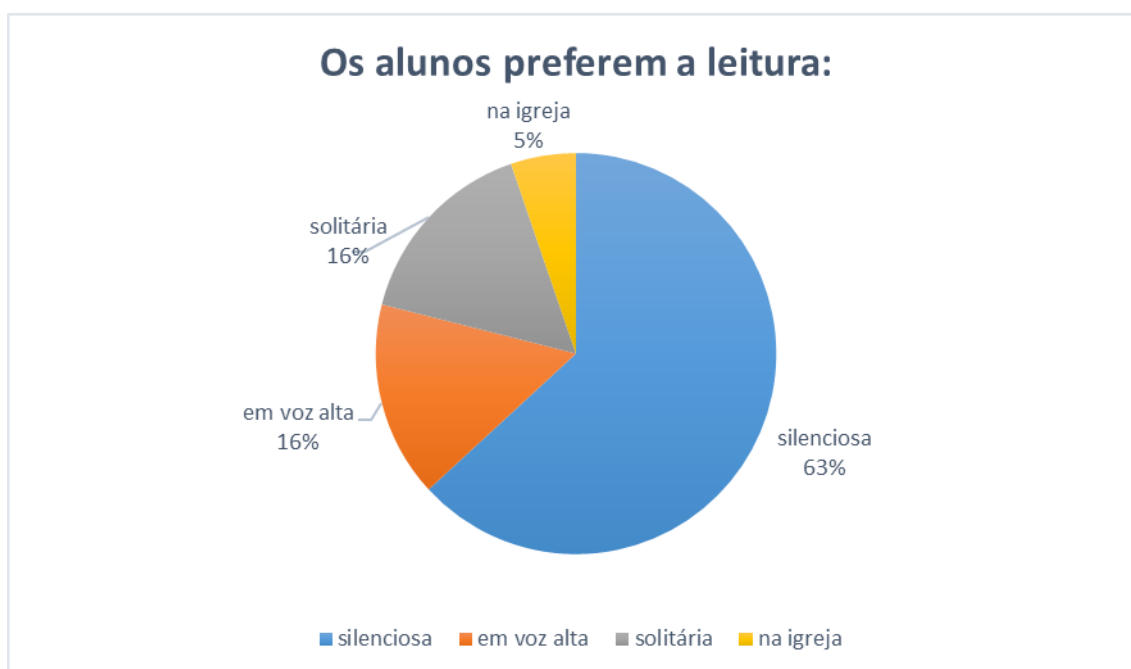
Quadro 2 – Para os alunos, ler é



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

Observa-se neste quadro que ler é divertido (35%) e fácil (30%) para a maior parte dos alunos. Não houve marcação para as opções de respostas seguintes: difícil; chato; ruim. Com isso percebe-se que a leitura é algo positivo para a maioria (87%).

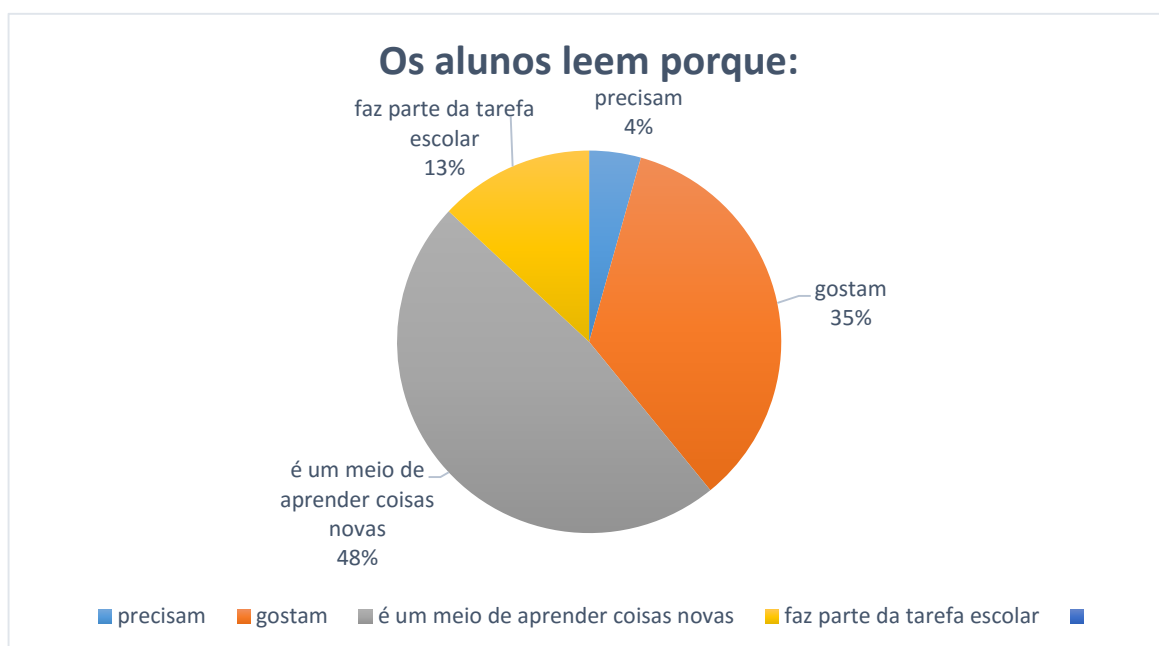
Quadro 3 – Os alunos preferem a leitura



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

Neste quadro a leitura silenciosa lidera a preferência dos alunos (63%), seguida pela leitura solitária e pela leitura em voz alta, com um percentual bem menor (16% cada). A leitura na igreja foi a opção de uma minoria (5%). E não houve preferência para a leitura em família (opção sem marcação no questionário).

Quadro 4 – Os alunos leem porque



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

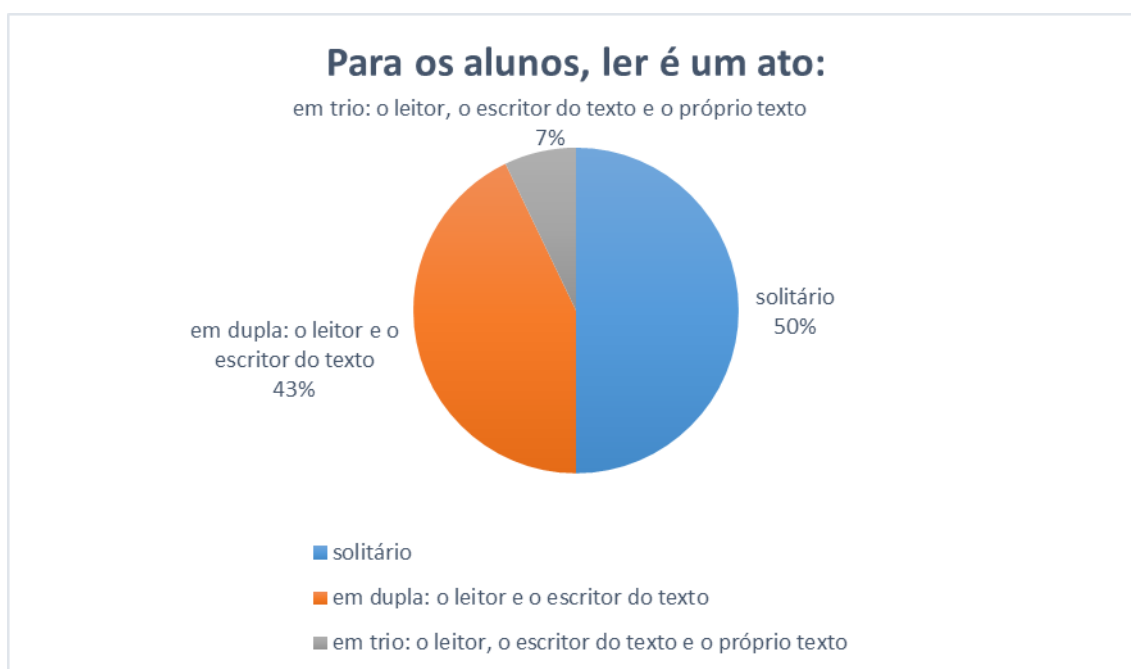
Através deste quadro pode-se notar que a leitura é vista como um meio de aprender coisas novas por quase metade do grupo (48%). Parte considerável lê porque gosta (35%).

Quadro 5 – Ao ler, os alunos



Nota-se neste quadro que a maioria dos alunos (87%), ao ler, acredita na metade do que está escrito (47%), ou acredita em quase tudo o que está escrito (40%). Não houve marcação para a opção: acredito em nada do que está escrito.

Quadro 6 – Para os alunos, ler é um ato



Um dos alunos optou por não responder esta questão.

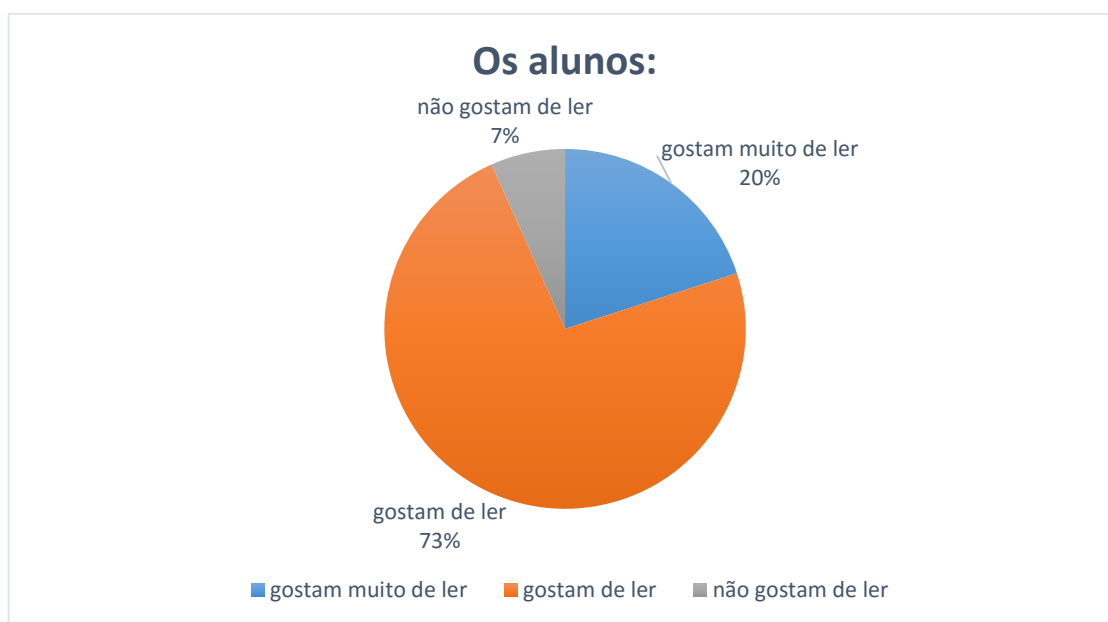
Este quadro demonstra que, para os alunos, ler é um ato solitário (50%), ou em dupla – leitor e escritor (43%). Somente uma minoria (7%) entende a leitura como um ato em trio (leitor, escritor e texto).

Quadro 7 – Os alunos costumam ler



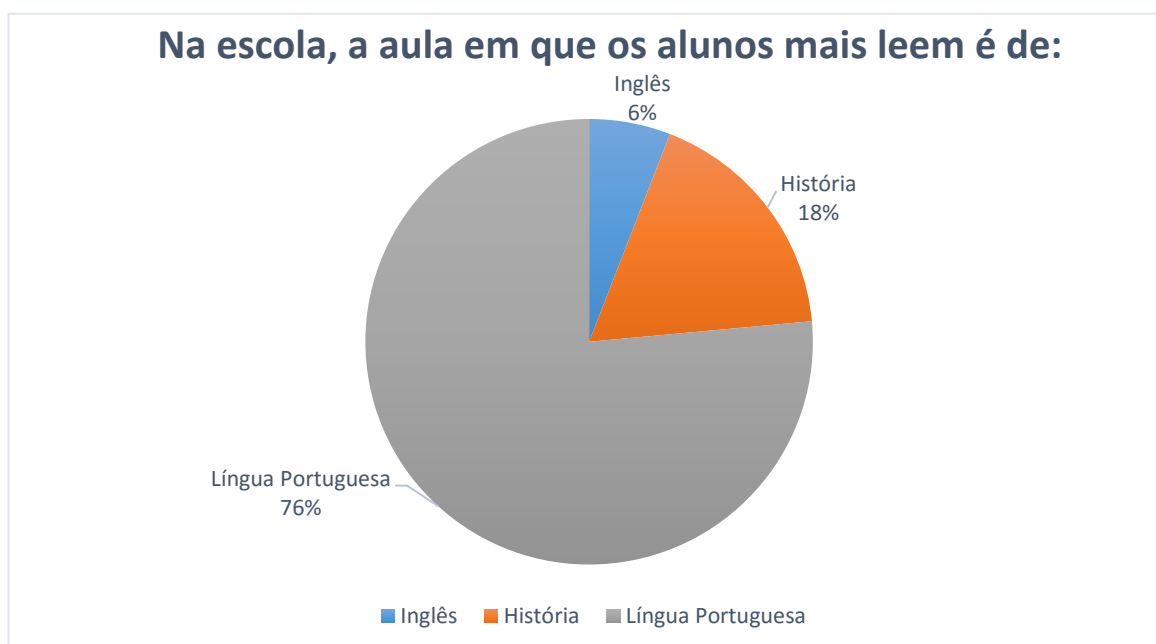
Neste quadro é possível perceber que os alunos costumam ler sozinhos (87%). Uma minoria costuma ler com os amigos (7%) ou em grupo (6%). Não houve marcação para as opções seguintes: com a família; com a namorada/o namorado.

Quadro 8 – Os alunos



Este quadro mostra que a maioria dos alunos gosta de ler (73%). Ao observar as duas opções com maior percentual na escolha dos alunos, nota-se que quase toda a turma (93%) aprecia a leitura.

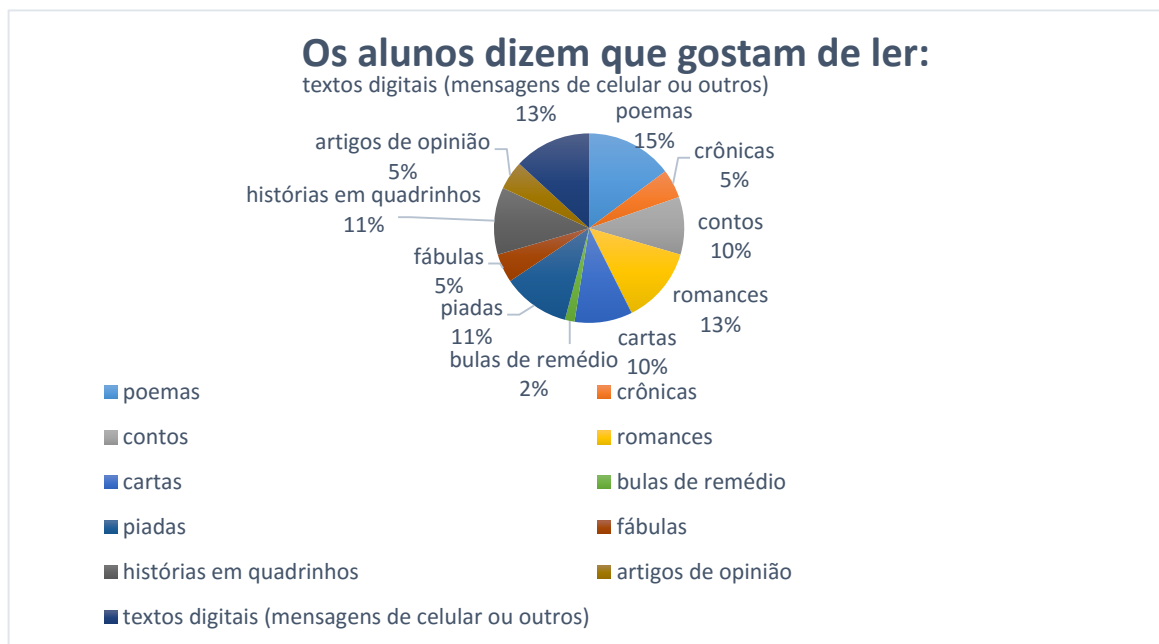
Quadro 9 – Na escola, a aula em que os alunos mais leem é de



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

Neste quadro percebe-se que a maior parte do grupo (76%) identifica a disciplina Língua Portuguesa, como a da aula em que mais lê. História (18%) e Inglês (6%) foram as mencionadas em seguida. Não houve marcação para as opções seguintes: Matemática; Geografia.

Quadro 10 – Os alunos dizem que gostam de ler



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

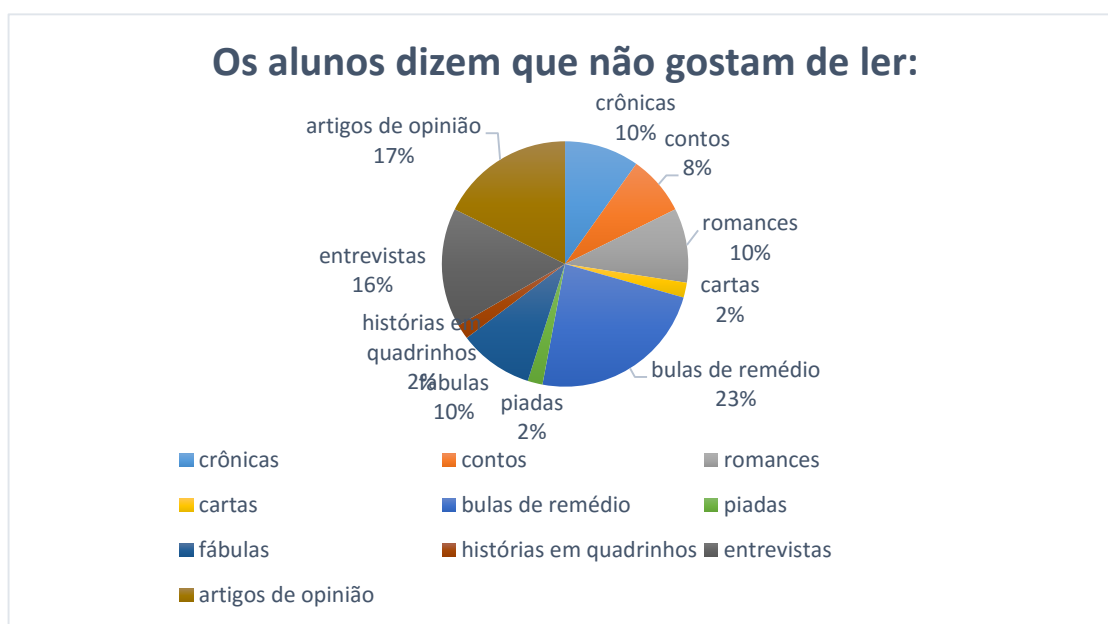
Respostas dadas à pergunta “Por quê?”:

- 1) “Porque, parece que estou dentro das histórias. Vivendo o que eu estou lendo, isso realmente é bom.”
- 2) “ler piadas e muito divertido. e ler crônicas e muito bom.”
- 3) “são oque mais me interessa”
- 4) “Por que é divertido e aprendemos mais e porque tem várias coisas interessantes.”
- 5) “Porque eu acho interessante, divertido e muito legal”
- 6) “não tenho uma justificativa só sei que gosto”
- 7) “Porque é interessante e divertido.”

- 8) “porquê? eu gosto muito. legal”
- 9) “Porquê e nais legal”
- 10) “porque a pessoa aprende mais as coisas e fica sabendo do que acontece”
- 11) “Porque tem várias coisas divertida”
- 12) “Porque eu acho e é bem importante para que eu aprenda mais e mais no mundo em quê vivemos. é legal também que nois nos divertimos brincando e interagindo com os textos.”
- 13) “Por que é bom ler e aprende um pouco de tudo e fazer parte do conto, da leitura do poema e etc...”
- 14) “Para ficar sabendo das coisas do dia a dia”
- 15) “leio esses tipos de textos porque é de meu interesse, sempre gostei de ler.”

É possível notar neste quadro, que os alunos gostam de ler poemas (15%), textos digitais – mensagens de celular ou outros (13%), romances (13%), histórias em quadrinhos (11%) e piadas (11%). Têm uma preferência menor contos (10%) e cartas (10%). Uma minoria gosta de ler os seguintes: crônicas (5%), artigos de opinião (5%), fábulas (5%), bulas de remédio (2%). Não houve marcação para a opção: entrevistas.

Quadro 11 – Os alunos dizem que não gostam de ler



Alguns alunos marcaram mais de uma alternativa nesta questão.

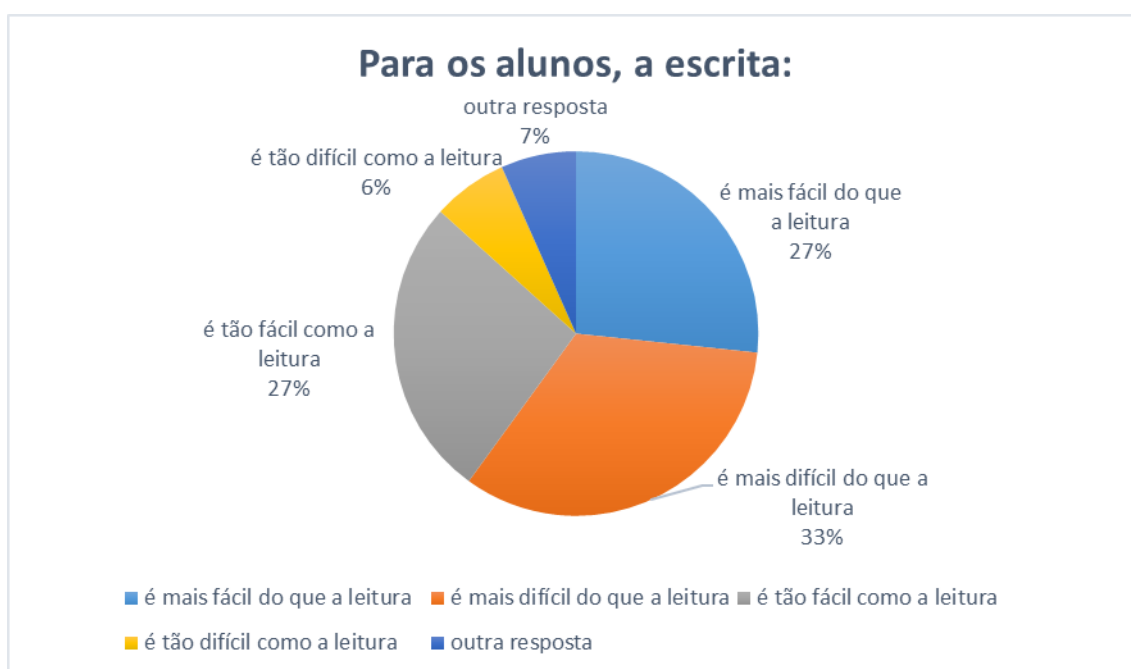
Respostas dadas à pergunta “Por quê?”:

- 1) “Porque depois de um tempo me dá tédio.”
- 2) “PorQue e muito chato!”
- 3) “não atrainha curiosidade”
- 4) “Por que acho chato.”
- 5) “Porque eu acho muito chato”
- 6) “porque é muito chato”
- 7) “Porque é chato.”
- 8) “porque eu não gosto eu não acho interessante e é muito chato”
- 9) “Porquê e xato e muitas vezes e pequeno”
- 10) “porque eu não acredito muito em contos e etc...”
- 11) “Porque e chato”
- 12) “por quê eu não acho interessante. e não me agrada muito ler esses tipos de textos”
- 13) “por que as vezes Nem tem importância pra mim.”
- 14) “Porque eu acho ruim.”

15) “Muito entediante.

Neste quadro nota-se que os alunos não gostam de ler bulas de remédio (23%), artigos de opinião (17%), entrevistas (16%), fábulas (10%), crônicas (10%), romances (10%). Poucos não gostam de ler contos (8%), cartas (2%), histórias em quadrinhos (2%) e piadas (2%). Não houve marcação para a opção: poemas.

Quadro 12 – Para os alunos, a escrita



Resposta dada à alternativa “outro. Qual?”:

1) “é mais ruim que a leitura.”

Este quadro mostra que, para os alunos, a escrita é mais difícil do que a leitura (33%). O mesmo percentual que optou pela resposta “é mais fácil do que a leitura (27%), optou por “é tão fácil como a leitura. Poucos alunos consideram a escrita tão difícil como a leitura (6%). Um aluno disse que a escrita é ruim, mais ruim que a leitura.

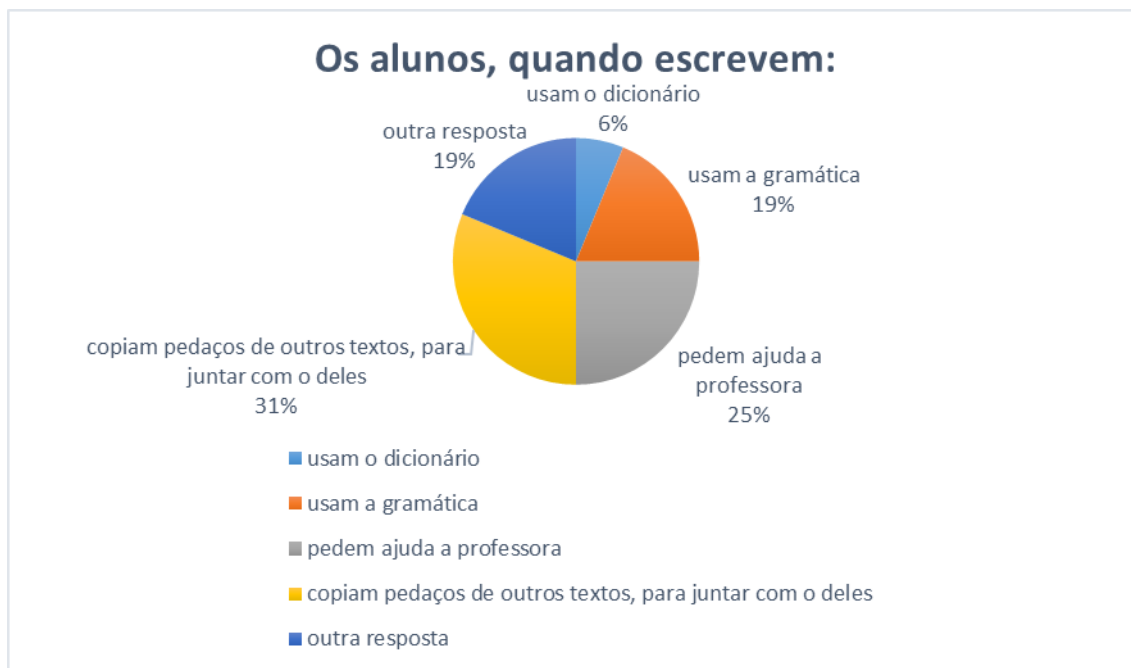
20. O que faço, penso, planejo, e como me sinto ao escrever um texto?

Respostas dadas a esta pergunta:

- 1) "Sempre fui boa em escrever textos, me sinto mais leve em expressar minhas opiniões através deles."
- 2) "Eu não gosto muito de fazer texto só quando estou com pensamentos bons."
- 3) "Eu penso antes de fazer qualquer coisa pra nada sair errado ou feio."
- 4) "eu faço uma revisão daquilo que eu vou escrever, penso em uma história, vou escrevendo o que acho interessante, e que os outros poderiam achar e gostar. me sinto feliz."
- 5) "bem avontade"
- 6) "eu faço coisas boas estudo. penso coisas maravilhosas planejo coisas inesquecíveis e me sinto muito mais leve ao ler e escrever em silencio"
- 7) "ben"
- 8) "eu acho chato eu não gosto muito de Fazer texto."
- 9) "Eu começo pensando em Varias cois eu começo a criar planejar e é como eu estivesse dentro da História."
- 10) "penso em muita coisa, planejo também e me sinto muito bem."
- 11) "Eu penso em fatos reais, invento outros para formar um texto e independente do assunto do texto eu fico muito inspirado a escrever"
- 12) "Mim sinto bem a vontade."
- 13) "eu me sinto como um escritor penso em algo legal etc."
- 14) "Eu faço uma texto bom. Penso em aventura e etc. Planejo Que o texto seja bom."
- 15) "Eu me sinto, Fora de mim até parece que eu já pazei por aquilo; todos os textos que penso, planejo, Ficam muito legais."

Estas respostas indicam que, para os alunos, escrever um texto pode ser algo agradável, criativo, chato. A escrita está relacionada com atividade que proporciona leveza, necessita de planejamento, revisão, argumentação, prazer.

Quadro 13 – Os alunos, quando escrevem



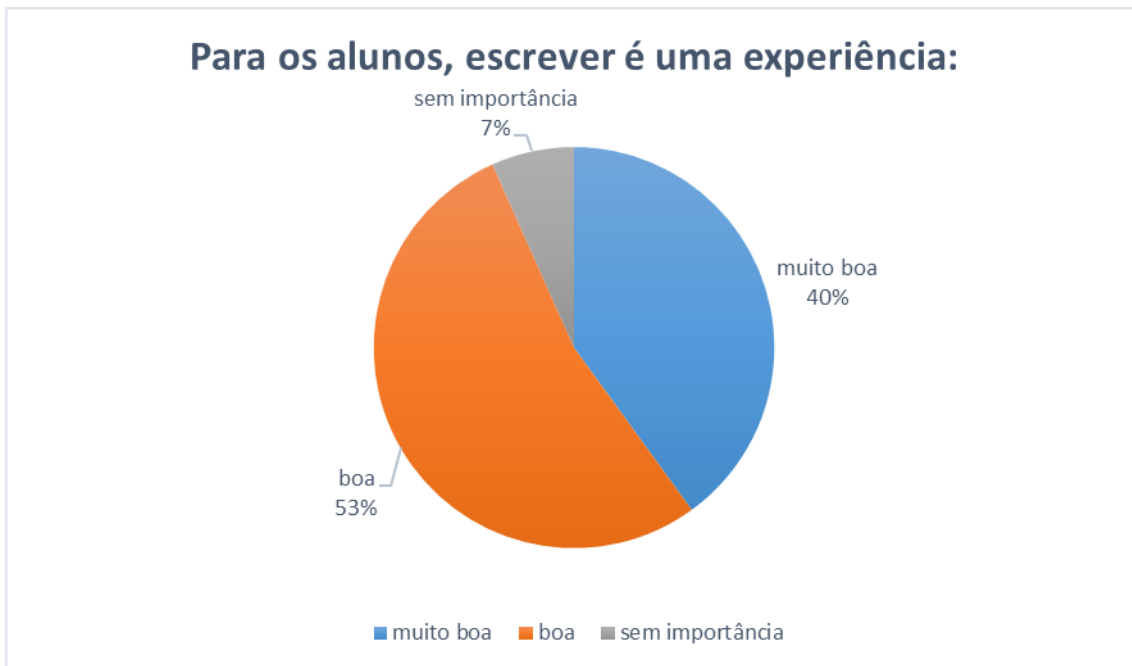
Um aluno marcou mais de uma alternativa nesta questão.

Respostas dada à alternativa “outro. Qual?”:

- 1) “não preciso de ajuda”
- 2) “eu uso o que aprendi”
- 3) “Não uso nada”

Neste quadro, vê-se que os alunos quando escrevem copiam pedaços de outros textos, para juntar com o deles (31%), pedem ajuda a professora (25%). Alguns usam a gramática (19%), outros usam o dicionário (6%).

Quadro 14 – Para os alunos, escrever é uma experiência



Neste quadro, observa-se que para quase todo o grupo (93%), escrever é uma experiência boa (53%), ou muito boa (40%). Apenas uma minoria (7%) considera escrever uma experiência sem importância.

23. Gosto de ler e/ou escrever sobre quais temas?

Respostas dadas a esta pergunta:

- 1) “Ação, porque é divertido, é legal sei lá não consigo explicar”
- 2) “tema Fáceis, humorados, divertido, fáceis de aprender e etc...”
- 3) “de tudo um pouco”
- 4) “Poemas, contos, romances, cartas piadas, histórias em quadrinho, texto digital etc...”
- 5) “independente do assunto”
- 6) “eu gosto bastante de ler um tema que esteja envolvidos um casal, ou melhor temas de romance, e de escrever não tenho um tema que gosto muito, escrevo qualquer um...”
- 7) “sobre romance, drama, Aventura, documentario etc...”

- 8) “poemas, catas etc.”
- 9) “Ranace e contos de fadas”
- 10) “eu gosto de ler livros e escrever dos temas que gosto e tambem gosto de ler livros com história grande”
- 11) “romances, contos, piadas.”
- 12) “temas romanticos, divertidos, dramaticos, e outros.”
- 13) “testos tipo: crônicas, poimas contos texo de internet e etc... por que é bom pra meu desenvolvimento e crescimento meu.”
- 14) “coisa iteresante, coisas de ação etc.”
- 15) “não tenho preferência nisso, escrevo tudo que me pedirem ou que me der vontade.”

Estas respostas mostram que os temas preferidos dos alunos, para ler e/ou escrever são relacionados a ação, humor, romance. Porém nota-se que alguns desses não entenderam bem a pergunta, e se confundiram, respondendo com os gêneros textuais, dados como opções nas perguntas anteriores, sobre gosto de leitura.

Apesar de a professora ter lido e esclarecido as dúvidas dos alunos sobre o questionário, é importante considerar problemas na coleta desses dados, que podem mascarar as respostas, pois que nem todos compreenderam as questões como era esperado. Provavelmente haja equívocos em algumas respostas.

APÊNDICE D – Atividade

Atividade (em dupla ou trio)

- Leia o cartum abaixo;
- Escreva um comentário sobre o texto lido, inclusive com o seu ponto de vista sobre o assunto (de 3 a 5 linhas);
- Crie um diálogo, com o tema do cartum (até 15 linhas).

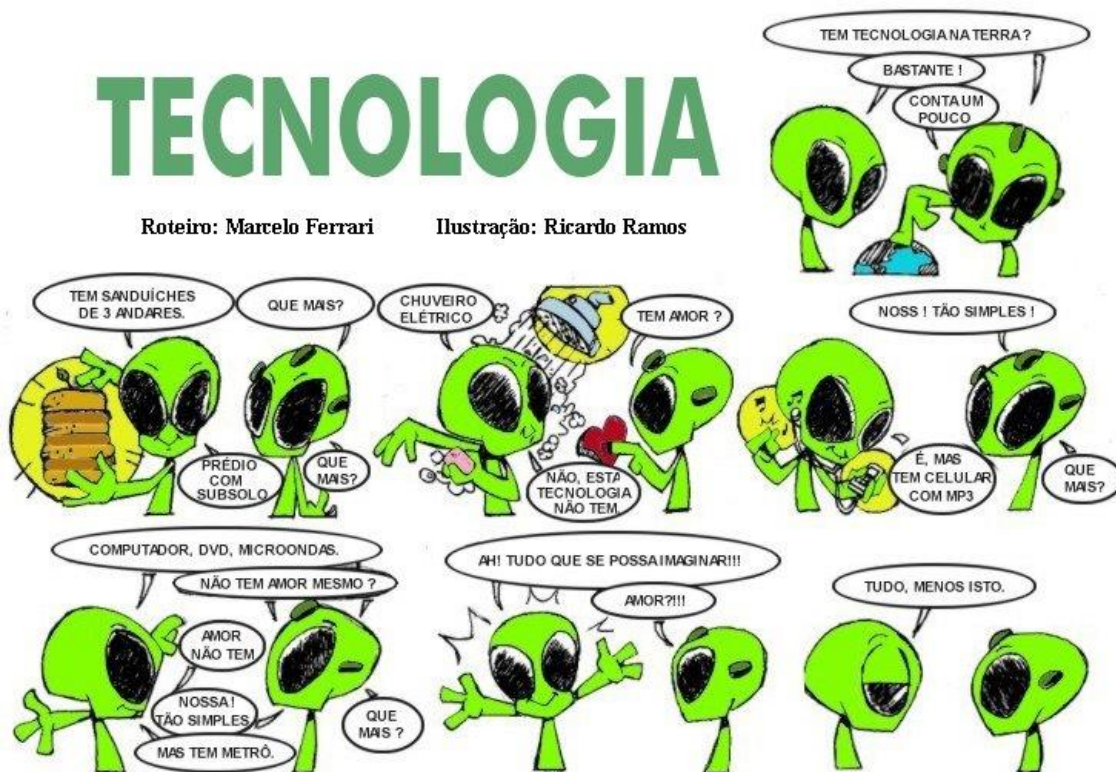


Fonte: <<http://www.cartuns.com.br/page20.html>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

APÊNDICE E – Atividade

ATIVIDADE

- Leia o texto abaixo;
- Reconte a história lida em forma de piada.



Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-HPJ_JSt1ATw/TzwF4yL063I/AAAAAAAAAaE/GVrHjrC3h9c/s1600/ets-tecnologia.jpg>. Acesso em: 21 mar. 2013.

ANEXO A – Texto “A Tecnologia e as Relações Humanas”

A Tecnologia e as Relações Humanas

Nilva Michelin*

Nas últimas oito décadas, é possível perceber a aceleração avançada das inúmeras tecnologias. Há algum tempo atrás, as pessoas utilizavam-se dos meios mais íntimos de relacionar-se com familiares, pois tendo apenas o rádio e o correio como meio de comunicação, davam-se ao prazer de visitar seus parentes mesmo em terras mais distantes, proporcionando-se o prazer e a alegria do convívio familiar.

Havia inúmeras pessoas que participavam das reuniões que duravam até uma semana. Nesta época era costume usar como meio de diversão o encontro entre famílias, vizinhos ou amigos distantes.

Com o passar dos anos começam a surgir ínfimos meios de comunicação e com eles tecnologias avançadas, que vieram proporcionar conforto e distanciamento entre as pessoas. Muitas máquinas frias surgiram para substituir as relações humanas. Vejamos por exemplo o carro: que instrumento espetacular, inventado á quatro rodas e que em menos de 24 horas podemos estar em inúmeros lugares diferentes. Veja bem que este é apenas um exemplo. Façamos uma análise de alguns destas tecnologias.

A TV, diferentes tamanhos, formas, cores e na maneira preguiçosa de se divertir o homem passa a substituir as festas, pelo programa fútil e sem cultura. O telefone e em seguida os milhares e cada vez mais sofisticados aparelhos celulares, permitiram que as conversas pessoais do "olho no olho" fossem substituída pelo sentido escutar, as vezes superficialmente, quando ao mesmo tempo em que se fala, se ouve e se faz uma terceira atividade.

A internet, que ferramenta fantástica, onde em tempo real podemos conversar com pessoas do mundo todo, viajar por diferentes mares porém nem sempre chegar a um porto seguro. A carta que demorava meses para chegar, foi substituída pelo email, que enviado em segundos chega ao destino desejado. A pesquisa cyber é feita em poucos minutos e os livros passaram a ser esquecidos nas prateleiras da biblioteca.

Se falássemos dos prós e contras da internet o tema jamais se esgotaria, pois ao mesmo tempo que é uma ferramenta fantástica também é altamente prejudicial ao ser humano. É através dela que os pedófilos invadem o lar de milhares de crianças e é também através dela que a vida particular das pessoas fica exposta. É preciso pois cuidado redobrado, com crianças e adolescente, e não só, adultos também estão se deixando levar pelas armadilhas tecnológicas.

A crescente aceleração tecnológica contribui para o afastamento das relações humanas. É a tv, o celular e a internet que substituem gradativamente o encontro entre as pessoas. As relações esfriaram e há famílias que no próprio ambiente do lar, se comunicam através do bate-papo ou do celular. Cada membro cria seu ciberespaço e nele projeta um mundo irreal, onde a comunicação entre familiares, vizinhos e amigos torna-se fria e distante.

É preciso rever conceitos e resgatar valores, abrir a janela da alma e voltar a apreciar as coisas belas que a vida oferece, como um passeio pelo parque, uma conversa entre amigos, uma visita a um familiar distante. E preciso estar atento aos bons momentos que perdemos ao fechar a porta do nosso quarto e conviver com a máquina.

Convido você a buscar uma relação de afeto e de proximidade com o ser humano. Nada substitui, e nada é tão importante e tão saudável como o toque, o calor humano e o abraço.

*Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-tecnologia-e-as-relacoes-humanas/34364/>. Acesso em 28 abril 2015.

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceió-AL, 29/01/2015

Senhor(a) Pesquisador(a), Wanderlúcia Reis de Menezes
Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 22/01/2015 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº **37062914.7.0000.5013**, sob o título **A FORMAÇÃO DO LEITOR/ESCRITOR COMO SUJEITO CRÍTICO: PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: JANEIRO de 2016.

Profª Drª Deise Juliana Francisco
Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL