

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS - LINGUÍSTICA

NELMA DO SOCORRO SANTANA QUEIROZ

AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: DO TEXTO AO HIPERTEXTO

Belém – Pará

2010

NELMA DO SOCORRO SANTANA QUEIROZ

**AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: DO TEXTO AO HIPERTEXTO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Pará como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras.**

Área de concentração: Linguística.

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos
Chaves da Cunha.**

Belém – Pará

2010

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Queiroz, Nelma do Socorro Santana, 1980-

As práticas de ensino-aprendizagem da leitura em língua materna : do texto ao hipertexto / Nelma do Socorro Santana Queiroz ; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. ---- 2010.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2010.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Língua materna – Estudo e ensino. 3. Linguagens e línguas. I. Título.

CDD-20.ed. 372.41

NELMA DO SOCORRO SANTANA QUEIROZ

**AS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: DO TEXTO AO HIPERTEXTO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Pará como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras.**

Área de concentração: Linguística.

Avaliada em 01 / 07 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (Orientador)

(UFPA)

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (membro)

(UFPA)

Profa. Dra. Tatiana Chaves Lima de Macedo (membro)

(UFPA)

Agradecimentos

O presente trabalho é fruto de um longo período de dedicação para a sua realização. Nesse percurso, inúmeras foram as pessoas que contribuíram singularmente, desde um olhar compreensivo por tamanho esforço e tantas ausências até as colaborações significativas dos professores que possibilitaram as reflexões aqui expostas. Portanto, mesmo sendo impossível enumerar de maneira justa os nomes dos que participaram desse construto, vale à pena arriscar-se.

A Deus que permitiu essa conquista ao conceder, entre tantos fatores imprescindíveis, a força inspiradora nos momentos de dificuldades e o equilíbrio no decorrer dessa edificação.

Aos meus amados pais – Aldenora Queiroz e José Queiroz – pela formação pessoal e pelo incentivo na conquista de meus objetivos.

Ao meu esposo – Francisco Junior Trindade de Oliveira – pelo companheirismo e paciência admiráveis; por acreditar e realmente colaborar na conquista dos objetivos profissionais trilhados há muito tempo.

Aos meus familiares pela preocupação demonstrada nos momentos difíceis dessa construção, e compreensão pelas tantas ausências no decurso dedicado a esse trabalho.

Ao Prof^o. Dr. José Carlos Chaves da Cunha pela dedicação e paciência na orientação dessa dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras – em especial à Prof^a. Dr^a. Fátima Pessoa e ao Prof^o. Dr. Thomas Fairchild – pelas preciosas contribuições na qualificação à qual esse trabalho foi submetido.

À amiga Marly Magno pela parceria na realização do projeto apresentado.

Aos colegas de classe que concorreram com o amadurecimento desse trabalho por meio das reflexões e debates em sala de aula, discussões nos corredores, enfim, pelas palavras que em muito auxiliaram para o projeto realizado.

Às amigas Valéria Cuellar e Juliana Cozara pelas preciosas colaborações no aperfeiçoamento dessa construção.

Aos colegas de profissão da Escola Dr. Otávio Meira pelas amizades e participações na realização da pesquisa.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo – Marinaldo Costa, Cláudio Moreira e Ricardo Pereira – pelas disponibilidades imensuráveis demonstradas nas fases difíceis de elaboração desse trabalho. Suas ações, em momentos árduos, foram de relevância singular.

Aos amigos, em geral, pela compreensão das ausências e pelas palavras que tanto encorajaram o desenvolvimento desse trabalho.

A todos os aqui referidos e aqueles que não estão nas linhas dessa manifestação de gratidão, mas que certamente tem importância equivalente, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as práticas de ensino-aprendizagem da leitura em língua materna, tendo o computador como uma das principais ferramentas didáticas. Trata-se de uma pesquisa-ação fundamentada em pressupostos sociointeracionistas de língua, linguagem e leitura. Portanto, faz-se referência à perspectiva dialógica, aos gêneros discursivos – concepções teóricas e como objeto de ensino – à sequência didática, ao blog como suporte virtual e gênero relato de experiência em blog, assim como ao ensino da compreensão escrita em língua materna e ao computador como ferramenta didática. Esse aparato teórico é utilizado para analisar parte de uma sequência didática que priorizou o trabalho com a competência de leitura e escrita (sendo a primeira o foco de nossos estudos) desenvolvida com uma turma do ensino fundamental II do Município de Benevides/PA. E tenta verificar em que medida essas práticas, ao se utilizar da ferramenta didático-tecnológica computador, contribuem para o aprimoramento da compreensão escrita dos aprendentes.

Palavras-chave: práticas de ensino-aprendizagem de leitura, sequência didática, ferramenta didático-tecnológica *computador*.

ABSTRACT

This paper describes the practices of teaching and learning of reading in their mother tongue, having the computer as a primary teaching tools. This is an action research based on assumptions sociointeractionists language, language and reading. So it makes reference to the dialogical perspective, the genres - theoretical concepts and as a teaching object - the didactic sequence, the blog as a virtual support and genre experience report on the blog, as well as the teaching of reading comprehension in their mother tongue and the computer as a teaching tool. This theoretical apparatus is used to analyze part of a didactic sequence that prioritized working with the power of reading and writing (the first being the focus of this study) developed with a class II primary school in the Municipality of Benevides, Para. Also, try to ascertain to what extent these practices, when using the tool didactic computer technology, contribute to the improvement of reading comprehension of learners.

Key-words: teaching - learning, teaching sequence, computer tool.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Tríade das práticas de ensino/aprendizagem de PLM	22
Figura 02: Modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz	25
Figura 03: Organograma de planejamento do projeto macro	36
Figura 04: Planejamento da Intervenção Didática	39
Figura 05: Texto <i>A mulher do táxi</i>	47
Figura 06: Site de busca	58
Figura 07: Blog <i>O dia-a-dia de Monique</i>	60
Figura 08: Construções de hipóteses para o texto <i>A senhora do cruzeiro</i>	67
Figura 09: Construções de hipóteses para o texto <i>Desaposentar</i>	68
Figura 10: Construções de hipóteses para o texto <i>Jogue fora suas batatas</i>	69
Figura 11: Construções de hipóteses para o texto <i>O pacote de biscoitos</i>	71
Figura 12: Construções de hipóteses para o texto <i>Sementes</i>	72
Figura 13: Construções de hipóteses para o blog da Cláudia Leite	73
Figura 14: Parte da SD (Leitura) em sala de aula	76
Figura 15: A leitura seletiva	82
Figura 16: Panorama das práticas de hiperleitura	96
Figura 17: Página de busca do blog <i>Hannah Montana</i>	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01: Organização da progressão curricular (PCN)	24
Quadro 02: Panorama das atividades e módulos do projeto	39-40
Quadro 03: Hipóteses dos alunos sobre textos digitais	44
Quadro 04: Questões elaboradas pelos alunos	45-46
Quadro 05: Hipóteses dos alunos sobre blogs	52
Quadro 06: Perguntas dos alunos sobre os blogs acessados	53
Quadro 07: Formas de organização de textos por equipes	55-56
Quadro 08: Comentários em blog	61
Quadro 09: Seleção de títulos em sala de aula	77
Quadro 10: Elaboração de questionamentos sobre os textos digitais	83-84
Quadro 11: Elaboração de questionamentos sobre o texto <i>A mulher do táxi</i>	85
Quadro 12: Elaboração de questionamentos sobre alguns blogs acessados	87
Quadro 13: Elaboração de questionamentos sobre o texto <i>Metas (Blog o dia-a-dia de Monique)</i>	88
Quadro 14: Tópicos das fichas de leitura	93
Quadro 15: Auxílio das fichas nas postagens de comentários em blogs	94-95

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 LINGUAGEM E LEITURA	13
2.1.1 A perspectiva dialógica de linguagem	14
2.1.2 Os gêneros discursivos	16
2.1.3. A leitura como processo dialógico	18
2.2 LEITURA E ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS	21
2.2.1 Os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem	23
2.2.2 A sequência didática	25
2.2.3 O <i>blog</i> como suporte virtual e o gênero <i>relato de experiência em blog</i>	27
2.2.4 O ensino da leitura em língua materna	29
2.2.5 O computador como recurso didático	31
3 PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: QUESTÕES METODOLÓGICAS	32
3.1 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	33
3.1.1 A pesquisa-ação	33
3.1.2 O contexto didático	34
3.1.3 A turma	35
3.1.4 A professora-colaboradora	36
3.2 AS FASES DO PROJETO	37
3.2.1 A organização da sequência	38
3.2.2 O planejamento da intervenção	38
3.2.3 Os momentos da intervenção	39
3.2.3.1 A pré-sequência em sala de aula: momentos iniciais.	40
3.2.3.2 A sequência didática (Leitura): atividades de leituras de <i>relatos de experiências</i> (RE).	50
3.2.3.3 A sequência didática (Escrita): estudo e produção do gênero RE.	62

3.2.3.4 A sequência complementar: postagem de <i>relatos de experiências</i> em <i>blogs</i> e culminância.	62
3.2.3.5 A pós-sequência em sala de aula: práticas de leitura pós-projeto.	62
3.2.4 O tratamento dos dados	64
4 A ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1 A LEITURA PELA VIA DE CONSTRUÇÕES DE HIPÓTESES COLETIVAS	66
4.1.1 A construção de hipóteses em ambiente digital: do título ao texto	66
4.1.2 A construção de hipóteses em sala de aula: do texto ao título...	75
4.2 A LEITURA SELETIVA	78
4.2.1 A leitura seletiva em ambiente digital	79
4.2.2 A leitura seletiva em sala de aula	81
4.3 A LEITURA POR INTERMÉDIO DE QUESTIONAMENTOS	83
4.3.1 A leitura por meio de questionamento em ambiente digital	83
4.3.2 A leitura por meio de questionamento em sala de aula	85
4.4 A HIPERLEITURA: DO DIRECIONAMENTO À AUTONOMIZAÇÃO	89
4.4.1 A ampliação do número de blogs a serem acessados	91
4.4.2 A utilização das fichas de leituras	93
4.5 OS REAJUSTES NAS PRÁTICAS DE LEITURA	97
4.5.1 O trabalho off-line	97
4.5.2 O aproveitamento das referências dos alunos	98
4.5.3 O tratamento direcionado a algumas questões languageiras	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O advento do computador e dos recursos tecnológicos veio configurar novas formas de relações sociais e, por conseguinte, de práticas de linguagem. Isto acarretou o aumento do número de pesquisas nesta área para o desvendamento de particularidades que englobam esse novo período que estamos vivenciando.

O computador, enquanto materialização do desenvolvimento tecnológico, foi inserido gradativamente no cotidiano das pessoas de maneira tal que muitos já o consideram indispensável na vida moderna e nas relações sociais vigentes.

A fim de tentar acompanhar, ainda que timidamente, esse desenvolvimento, a escola foi incluindo, aos poucos, o computador como uma de suas ferramentas didáticas¹ nas práticas escolares, pois acredita que tal atitude pode promover um avanço considerável no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de qualquer disciplina.

No intuito de desenvolver reflexões referentes ao uso desses recursos, especificamente em aulas de língua materna, deu-se início a um projeto de pesquisa que visa, de uma forma geral, analisar o papel do recurso didático computador nas práticas de ensino de língua materna voltadas para o desenvolvimento da competência leitura nos alunos.

O desdobramento desse objetivo geral é configurado em alguns específicos, a saber:

a) verificar as dificuldades dos professores em desenvolver seqüências didáticas usando o computador como uma de suas principais ferramentas;

b) verificar a relação que os alunos têm com a informática educativa e o hábito de leitura;

c) desenvolver seqüência didática que envolva a competência da leitura utilizando o computador enquanto recurso didático.

Esses objetivos foram os norteadores da seguinte pergunta de pesquisa que está no foco deste trabalho: em que medida as práticas de ensino-aprendizagem da competência de leitura, tendo o computador como um de seus principais recursos didáticos, têm contribuído/pode contribuir para o aprimoramento da competência de leitura dos aprendentes?

Falar em atividade de leitura por meio do computador não é algo fácil: primeiramente porque existem inúmeras concepções de leituras que postulam e orientam diferentes maneiras de se praticar e desenvolver essa competência languageira. Em seguida, porque o recurso

¹ Optamos por adotar neste trabalho o termo *ferramenta* como sinônimo de *instrumento* ou *recurso didático*.

didático-tecnológico incita a formar novos leitores, mais interativos, críticos e envolvidos com os enunciados transmitidos pelos autores nos mais variados suportes midiáticos.

Essas, aliás, são as características primordiais de leitores que adotam uma postura dialógica frente ao texto/autor. Tal postura não se faz presente apenas nas técnicas de leitura realizadas para determinado fim, mas vai além da sala de aula e das atividades escolares. Interfere de maneira mais dinâmica nas leituras realizadas no dia-a-dia, não apenas nas de textos, mas também nas de imagens, de situações, de discursos, de contextos.

Visando abordar a temática apresentada, de acordo com os objetivos previamente traçados, este trabalho está estruturado em três partes: a fundamentação teórica; as práticas de leitura no ensino fundamental II: questões metodológicas e a análise dos dados.

Na fundamentação teórica será exposta a *compreensão sociointeracionista da língua(gem) e leitura*, baseada nos pressupostos de Mikhail Bakhtin. A concepção adotada neste trabalho fundamenta-se no sociointeracionismo bakhtiniano, o qual considera a linguagem como fenômeno social realizável por meio da interação entre sujeitos em uma relação dialógica.

Lançar-se-á mão ainda das reflexões de leitura do ponto de vista dialógico, baseadas em Koch (2006), Bentes (2004), Coracini (1995), Geraldi (2007) e outros. Com eles perceber-se-á que o ato de leitura se constitui em um processo eminentemente dialógico, no qual deve ser considerada a interação autor-leitor, fundamental para a (re)construção do sentido de um texto.

No segundo tópico serão abordadas as proposições de Schneuwly e Dolz (2004) acerca da sequência didática (SD) e do gênero, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, destacando o gênero relato de experiência em *blogs*.

A segunda parte volta-se para os *aspectos metodológicos* ligados às práticas de leituras no ensino fundamental II. Nela, serão apresentados o contexto de sala de aula, no qual se desenvolveu a sequência didática, e as atividades que envolveram a compreensão leitora com a utilização de textos e hipertextos.

Em seguida, será feita a análise dos dados coletados no período de aplicação dessas atividades aos alunos, na tentativa de repensar as possíveis evoluções de práticas de leitura, com o auxílio do recurso tecnológico computador, assim como suas limitações no momento da intervenção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro subcapítulo tratar-se-á da perspectiva dialógica da linguagem, dos gêneros discursivos e da leitura como processo dialógico. No seguinte, enfatizar-se-ão os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem: à seqüência didática; ao *blog* como suporte virtual e o gênero *relato de experiência* em *blog*; ao ensino da leitura em língua materna; e ao computador como recurso didático.

2.1 LINGUAGEM E LEITURA

As definições dos termos acima expostos possibilitam interações entre os indivíduos. Desta forma, estão estreitamente relacionados, o que justifica o fato de se ter privilegiado a concepção sociointeracionista de língua, linguagem e leitura.

A linguagem, por muito tempo, foi concebida como um ato individual e monológico (do ponto de vista cognitivo), indissociável da situação social em que ocorre e fruto de uma organização lógica do pensamento. Do ponto de vista sociointeracionista, ela é concebida como o processo de interação humana em que o sujeito não apenas a utiliza para expor seus pensamentos, mas, sobretudo, para agir sobre o interlocutor.

Considerar a língua(gem) como produto da interação verbal passou a ser o centro dos estudos linguísticos atuais, os quais redescobrem o ser humano enquanto agente de práticas discursivas.

Esta vertente considera, portanto, a linguagem como prática sócio-interativa, ou como qualquer forma de expressão que se realiza na interação social historicamente situada. Assim, a sociedade se apresenta como elemento fundamental para a existência da linguagem, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1999, p.124)

A este respeito, Bernadete Abaurre (In: XAVIER e CORTEZ, 2005, p. 14) assim se expressa:

[...] ao pensar a questão da linguagem e da língua, vejo a linguagem como uma atividade, como um trabalho. Um trabalho de homens, ou seja, de sujeitos que são histórico, social e culturalmente situados e que, através desse trabalho, dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma às suas experiências e à realidade em que vivem.

Seguindo este parâmetro, a leitura se apresenta como uma das formas de interação entre interlocutores, um ponto de encontro de uma relação dialógica entre sujeitos ou discursos, e não como o produto da decodificação de um conjunto de códigos isolados da conjuntura na qual se realiza.

Para Bakhtin, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1999, p.123). A leitura do ponto de vista sociointeracionista considera portanto que a construção do sentido acontece em meio à interação entre os interlocutores (autor/ leitor) e as idéias que se confrontam por meio de réplicas, estejam elas na plataforma do texto ou não.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação à 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. (BAKHTIN, 1999, p. 131-132)

A corrente sociointeracionista da língua(gem) interessa-se também pelo papel ativo dos sujeitos envolvidos na interação verbal. Eles assumem a posição efetiva de agentes do discurso, em que a linguagem se realiza nas atitudes responsivas diante do enunciado, como afirma Bakhtin:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (1997, p. 290)

A compreensão da natureza da linguagem, do ponto de vista sociointeracionista, exige entendimento das suas particularidades (o dialogismo, o processo da enunciação, o gênero discursivo e o texto), para que se compreenda como “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social entre os interlocutores”. (BAKHTIN, 1999, p.127)

2.1.1 A perspectiva dialógica de linguagem

O dialogismo é apresentado por Bakhtin e seus seguidores como o princípio constitutivo da linguagem e, desse modo, realiza-se entre os indivíduos ou entre os discursos

que se inter-relacionam em uma rede de dizeres consonantes ou refratados. Em outras palavras, os discursos são constituídos nos confrontos sociais permitidos pela reciprocidade da interferência entre os sujeitos. Seguindo o raciocínio apresentado, o dialogismo só ocorre em meio a um processo de interação em que as formas da presença do outro são refletidas no discurso que representam as diferentes vozes sociais.

O discurso só acontece por meio da recriação da idéia de outro sujeito, o que implica no princípio da alteridade defendida por Bakhtin em relação à concepção de homem, visto que o “outro” desempenha papel substancial na constituição do “eu”. Esta relação permite a reconstrução dos discursos e dos seus sentidos, sendo necessário, para isso, considerar legítimas as relações dialógicas entre os enunciados.

O dialogismo bakhtiniano refere-se à “produção dos enunciados/discursos, que advém de diálogos retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos” (SOBRAL, 2005, p. 106). Opta-se, então, por estender esta discussão a alguns aspectos relacionados aos estudos dos enunciados e, conseqüentemente, da enunciação, a qual é apresentada como a realização de enunciados em um contexto real de uso da linguagem na interação entre os indivíduos.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estreitamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Entre as características do enunciado destacam-se o posicionamento ideológico, a conclusividade e a expressividade, os quais serão apresentados a seguir.

O *posicionamento ideológico* ocorre pela tendência de resposta a enunciados anteriores. Isso implica a presença de um autor/falante que interage com o leitor/ouvinte em discursos sistematizados, agrupados ideologicamente. Logo, a utilização dos enunciados permite com que os interlocutores pratiquem ações discursivamente um sobre o outro, em ambientes reais de comunicação.

Outra característica do enunciado é a *conclusividade*, a qual ocorre por três motivos: a) o tratamento exaustivo do que pode ser dito, considerado como o objeto de sentido; b) o querer dizer do locutor, sua intencionalidade discursiva, que possibilita a realização do enunciado em situação real de interação; c) sua forma típica de estruturação, que introduz a concepção de gêneros do discurso. A esse respeito, Bakhtin (1997, p. 301) afirma que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. (Grifos do autor)

A *expressividade* – a terceira característica do enunciado aqui destacada – contribui não apenas para a marcação da subjetividade do interlocutor, como também para a noção do enunciado como algo irreproduzível, porém suscetível de ser recriado, reiterado.

É de acordo com o nosso domínio de gênero que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossas individualidades neles (quando isso nos é possível e útil) que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 304)

Diante do que foi apresentado, depreende-se que a perspectiva dialógica da linguagem subjaz à concepção de gêneros do discurso e, por conseguinte, do enunciado/enunciação, constituinte da linguagem do ponto de vista sociointeracionista, visto que a interação verbal entre os indivíduos em sua realidade sociocultural específica permite a confluência de idéias e discursos por meio da ressignificação do material linguístico por eles utilizado.

2.1.2 Os gêneros discursivos

De acordo com a abordagem bakhtiniana, são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) que se efetivam nas mais variadas esferas da atividade humana, e se reajustam de acordo com a situação comunicativa, seja na modalidade oral ou escrita.

Segundo o autor, os gêneros se classificam em primários e secundários. Os primários referem-se às composições dos enunciados nas situações do cotidiano, como por exemplo, o diálogo cotidiano, o que o caracteriza como gênero discursivo espontâneo. Os secundários dizem respeito à realização dos enunciados em sua forma complexa e mais evoluída, em especial na modalidade escrita, como é o caso de produções científicas e obras literárias (BAKHTIN, 1997).

Esta categorização não implica a realização desses gêneros em contextos isolados, pois os gêneros primários podem compor um gênero secundário. Ou seja, pode haver um gênero primário inserido em um secundário. Entretanto, isto ocasiona a descaracterização dos gêneros envolvidos, como salienta Bakhtin:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes do gênero secundário, transformam-se dentro deste e adquirem uma característica particular; perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (1997, p. 281).

Entre reflexões do pensador russo acerca de gêneros discursivos ou textuais² é conferido destaque às àquelas sobre o enunciado, haja vista que é através de sua realização que a língua se materializa e penetra na vida cotidiana das pessoas.

Ao compor um gênero discursivo, o enunciado é constituído por três elementos: o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O *estilo* reflete a individualidade de quem fala ou escreve, como afirma o autor:

O estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). (BAKHTIN, 1997, p. 282-283)

Em outras palavras, o estilo está voltado para os aspectos expressivos, para as configurações específicas das unidades derivadas da posição enunciativa do locutor e para a entonação expressiva do enunciado. Depende do modo como cada um percebe e compreende seu destinatário. Para Bakhtin, “as mudanças do estilo são mais sutis quando se devem ao caráter pessoal e ao grau de proximidade do relacionamento existente entre o destinatário e o locutor”. (1997, p. 323). O estilo é ainda considerado, em alguns casos, apenas como produto complementar, por ser imprópria a sua realização em alguns gêneros que apresentam formas altamente padronizadas, como em documentos oficiais.

O *conteúdo temático* refere-se ao que pode tornar-se dizível por meio do gênero. Está atrelado a determinadas ações sociais, ou seja, muitos temas ao serem desenvolvidos estão associados a alguns gêneros e, por isso, não aceitam outras abordagens.

A *construção composicional do enunciado* refere-se à estrutura particular de cada gênero. Esse padrão pode ser interferido pelo estilo, já que este se refere às características próprias do produtor no momento da composição discursiva, conforme supracitado. Porém, nem todos os gêneros estão aptos a refletir individualidades (BAKHTIN, 1997, p. 283), como este em que se sobrepõe à construção composicional.

Por outro lado, os gêneros discursivos, na visão bakhtiniana, são compostos também por alguns fatores determinantes: finalidade reconhecida; os parceiros (interlocutores)

² Consideram-se neste trabalho as duas denominações como termos equivalentes de acordo com Rodrigues (2005, p. 154)

legítimos da comunicação; lugar e momento de sua realização; suporte material; e organização textual.

Todo o gênero discursivo é produzido em função de um objetivo. Logo, é dotado de *finalidade específica*, a qual direciona as escolhas linguísticas que o compõem. Por isso, necessitam ainda de *interlocutores* distintos, ou seja, um locutor e um público alvo muito bem definidos, os quais assumem as posições de sujeitos envolvidos na interação através do gênero.

Há ainda relevância para a realização de um gênero discursivo, referindo-se ao *lugar e momento legítimos*, sendo necessários por interferirem definitivamente no modo de produção e recepção desse gênero em contextos específicos, assim como em seu conteúdo composicional.

Os *suportes materiais*, são assimilados como sendo os meios pelo quais se veicula o gênero; podem interferir na modificação dos gêneros realizados. Essa idéia será mais bem explorada na seção em que se aborda os gêneros como objetos de ensino-aprendizagem, momento em que se perceberá como essa transformação acontece realmente no processo de didatização do gênero.

Em síntese, observa-se que os gêneros discursivos assumem marcas do locutor, entre elas o estilo, o qual permite um caráter particular a cada enunciado, visto que, por mais que estejam envolvidos em uma estrutura relativamente estável, trazem consigo as particularidades do falante/autor e, por serem situados sócio-historicamente, são produtos inacabados à disposição dos mesmos.

2.1.3 A leitura como processo dialógico

A corrente linguística que se propõe ao estudo das questões de leitura do ponto de vista dialógico da linguagem posiciona-se em favor da interação verbal. Chama-se então leitura interacionista aquela realizada pela interação autor-texto-leitor, inserida num processo discursivo.

A concepção interacionista considera que a leitura não é apenas uma atividade de decodificação de texto, mas um processo complexo que envolve conhecimentos textuais e contextuais, isto é, linguísticos e extralinguísticos, e requer um movimento considerável de um conjunto de saberes da parte do leitor acerca do processo comunicativo, para que se perceba a reconstrução do sentido do texto.

A leitura, nessa perspectiva, é entendida como a relação dialógica entre o autor e o leitor, e o texto passa a ser o elo entre esses interlocutores, em um processo responsivo ativo na interação autor-texto-leitor. Nesse encontro polifônico, destacam-se as vozes dos sujeitos envolvidos no processo que, ao se cruzarem, contribuem para a compreensão textual, como afirma Bentes.

A leitura é um processo que propicia um encontro de duas “vozes”: a do produtor do texto e a do leitor; sendo assim, o ato de ler é uma produção social de sentidos, já que resulta de uma negociação entre produtor e leitor para que os sentidos de um texto sejam colocados em circulação em um determinado contexto social de apropriação. (2004, p. 41)

Pode-se depreender, nesse caso, que o encontro dessas vozes é possível graças a dois mecanismos: a) a gama de conhecimento do autor exposta nas linhas de um texto; e b) os conhecimentos trazidos pelo leitor, os quais são ativados no confronto das idéias permitidas com a realização da leitura e necessárias para a produção de sentidos do texto.

Por conseguinte, o ato de ler é visto como “um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 1995, p. 15).

Compreender essa configuração como um processo discursivo, faz-nos concordar com Geraldi (2007, p.43) quando afirma que a leitura é uma oferta de contrapalavras do leitor direcionada às palavras expressas pelo autor do texto, o que promove uma rede de significados e possibilidade de confronto com outras vozes sociais que podem ser ativadas no momento da compreensão leitora.

A relação dialógica e polifônica da linguagem permite, então, na realização da leitura, a pluralidade de sentidos ao confrontarem-se diferentes visões ou contrapalavras diante de um mesmo texto.

Um leitor que não oferece às palavras lidas suas contrapalavras, recusa a experiência de leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. (GERALDI, 2007, p. 43)

Os atos de leitura, dessa maneira, envolvem uma série de fatores que interferem no produto da referida ação, ou seja, na compreensão leitora. Entre eles estão o conhecimento

prévio, de mundo ou enciclopédico, o conhecimento linguístico, a interação leitor/autor, entre outros.

O sentido de um texto não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material lingüístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. (ANTUNES, 2003, p. 78)

A postura responsiva ativa do leitor – englobada pelo dialogismo bakhtiniano – diante do texto, consiste, assim, na exploração não linear de uma escrita constituída de pistas linguísticas deixadas pelo autor a ser recuperada pelo leitor no contato com o texto, aguçando com isso o seu relevante papel no ato da ressignificação do texto.

De acordo com Koch (2006), o posicionamento do leitor em frente ao texto é um dos fatores determinantes para a compreensão leitora, pois a interação entre ambos interfere consideravelmente na reconstrução de sentido, visto que neste contato estão inseridos os seus objetivos, que podem aproximá-lo ou distanciá-lo do texto. “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”. (KOCH, 2006, p. 19)

Por outro lado, o contexto sociolinguístico parcialmente semelhante entre o autor e o leitor é fundamental para que os comunicadores se entendam em um mínimo de completude. Isto é, os conhecimentos dos interlocutores devem ser minimamente partilhados, já que o contexto é parte da própria coerência linguística do texto. Esta afirmação justifica a importância das pistas do texto sugeridas pelo autor para direcionar o seu leitor a compreensão textual.

Se [...] a leitura é um atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas de sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor. (KOCH, 2006, p. 37)

Essa idéia reforça o reconhecimento de que o *ser* não é uma tabula rasa em que são depositadas quaisquer informações, de forma estática e não-recuperável quando o indivíduo necessitar. Pelo contrário, o sujeito, dotado de conhecimento, à medida que reflete e processa novas informações, ativa-as no momento propício para abstrair coerentemente a intenção do autor do texto.

No que se refere ao ambiente de leitura digital, observa-se que a plataforma utilizada, embora disponha de uma quantidade maior de recursos para a realização do ato de leitura, não muda o perfil do leitor enquanto agente no processo de reconhecimento das informações para

compreender os sentidos de um texto, pois as recupera e as transforma quando necessário para que o texto ganhe sentidos dentro da realidade histórico-social em que está inserido.

A respeito da leitura digital, ressaltam-se as visões de estudiosos da área, como é o caso de Marcuschi (2005), para quem a mudança de tipos ou modos de leitura leva à mudança a noção de autor, leitor e texto, já que a forma como se lida com o texto é característica do suporte que medeia esta ação. Neste contexto, alguns autores chegam a falar em letramento digital. Entretanto, em ambos os casos, prevalecem as relações dialógicas permitidas pela interação autor-texto-leitor em um contexto sócio-histórico e discursivamente definidos, na proporção em que os sujeitos estão no cerne das relações interativas, mais ou menos acentuadas em contextos digitais ou não.

É nessa direção que se defende a leitura enquanto um processo dialógico em que as palavras do autor são recuperadas e ressignificadas por meio dos conteúdos do leitor e, assim, essa interação reafirma a construção dialógica da linguagem por meio de sujeitos que se encontram e interagem através do texto.

Por conseguinte, à luz do sociointeracionismo, é na realização da leitura que se constitui um contexto dialógico de linguagem em favor da construção do sentido do texto por intermédio da interação autor/leitor, possibilitando-nos uma visão ampliada do ato de ler.

2.2 LEITURA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

Sabe-se que há muito tempo o ensino do português em língua materna (PLM) vem sendo configurado com as práticas que o reduzem ao ensino de gramática, enclausurando a língua(gem) e seus fenômenos a regras normativas que privilegiam apenas a variante culta.

Por outro lado, é nítido o crescimento de estudos na área de ensino-aprendizagem (E/A) que buscam legitimar o reconhecimento de outras variantes linguísticas, privilegiando o conhecimento em torno dos diversos fenômenos de linguagem que as constituem e a inserção dos gêneros textuais como objeto de ensino, enriquecendo, com isso, as aulas de PLM.

Essas práticas de E/A do português são enfatizadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares nacionais) que estabelecem o ensino da língua portuguesa em torno de dois eixos: uso e reflexão.

Os PCN contribuem significativamente para a legitimação das recentes visões do trabalho com a linguagem em sala de aula, na medida em que, além de direcionarem tais práticas, orientam instituições avaliativas a nível nacional.

Dessa forma, observa-se uma tríade no entorno das práticas de ensino e aprendizagem do PLM: *novos programas – novas práticas – novos critérios avaliativos*. Esses segmentos formam, então, um elo interdependente que se consolida progressivamente na atuação institucionalizada de cada um de seus componentes.

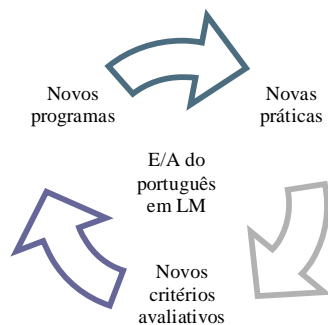


Figura 01

Antunes (2003) aborda com clareza os novos direcionamentos das práticas de ensino-aprendizagem do PLM por meio da atual vertente dos estudos da linguagem, quando afirma o que segue:

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar o ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41)

Essa vertente privilegia o ensino e aprendizagem do ponto de vista sociointeracionista e as atividades em sala de aula como um processo de inter-ação.

Alguns princípios permeiam essas práticas:

- I. A escrita como atividade interativa, dialógica, dinâmica e negociável, e respondendo a um propósito funcional qualquer;
- II. A leitura considerando a interação autor/leitor;
- III. O estudo da gramática em função da leitura e produção de textos: uma gramática que seja relevante, funcional, contextualizada e que aborde mais de uma variante da língua. (Cf. ANTUNES, 2003, p. 96-99)

As questões textuais voltadas para a competência de leitura é um passo para construção de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Por isso, é uma das prioridades do ensino-aprendizagem do PLM expostas nos PCN.

O trabalho para o desenvolvimento da competência de leitura perpassa por atividades que envolvam os gêneros discursivos em sala de aula e sequência didática bem definida. Estes serão o foco das próximas seções.

2.2.1 Os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem

Os gêneros como objetos de ensino-aprendizagem foram legitimados no contexto educacional brasileiro por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Estes se voltam para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendentes em um contexto real de produção de linguagem.

A didatização dos gêneros no contexto de ensino-aprendizagem de LM é defendida por Schneuwly e Dolz (2004), pela sua relevância no contexto das práticas sociais e pelos modos de sua transposição para a prática escolar.

Os autores se apropriam de duas idéias centrais para expor sobre o trabalho com gêneros em sala de aula. A primeira destina-se à questão didática, aos objetivos da aprendizagem e à possibilidade de desenvolvimento da capacidade dos alunos de utilizarem os gêneros em outros momentos específicos e fora do contexto escolar. A segunda refere-se à transformação ou transmutação pela qual o gênero passa ao constituir-se em objeto de ensino-aprendizagem e suas relações com as práticas de linguagem.

O gênero, por esse motivo, é “considerado como um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75).

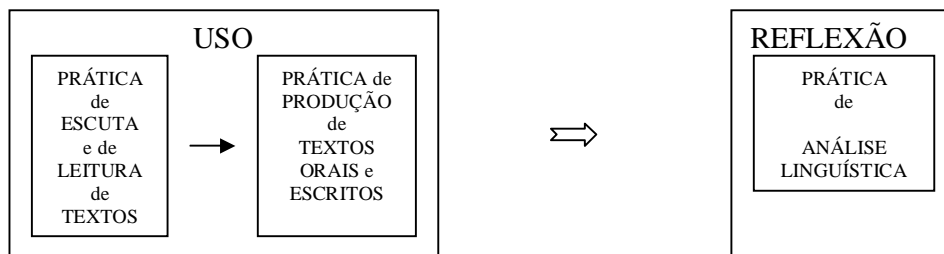
Sobre o assunto, os PCN enfatizam que é

[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função da sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (1998, p. 23)

Rojó (2005), ao tratar da transposição didática presente nos PCN, apresenta quatro níveis para a sua realização: a) a construção dialógica; b) o diálogo com propostas educativas já existentes; c) a elaboração de projetos educativos de cada escola; d) a realização do currículo em sala de aula.

Em relação à organização dos conteúdos, os PCN apontam para duas direções: práticas de uso de linguagem e práticas de reflexão sobre a língua e linguagem. Para as primeiras são apresentados conteúdos envolvendo os gêneros e seus suportes, além de suas implicações no contexto de produção, apresentando o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objeto de ensino.

A organização da progressão curricular é ilustrada nos PCN conforme o quadro abaixo:



Quadro 01

No que se refere à *reflexão sobre língua e linguagem*, os PCN apontam as diretrizes voltadas para as variações lingüísticas, para a organização estrutural dos enunciados, para o processo de construção das significações e a sua organização, para o léxico e as redes semânticas, assim como para os modos de organização do discurso.

Entre as particularidades dos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem é conferido destaque ao seguinte fato: a didatização de um, permite a configuração de “novos”, os chamados *gêneros escolarizados*. Este ponto de vista baseia-se no fato de que, ao se tornarem objetos a serem ensinados, eles já não se apresentam com o mesmo aspecto.

Neste contexto, não se deve descartar a contribuição da abordagem do gênero como objeto de ensino para o trabalho pedagógico cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Algo que deve ser expandido para situações reais de comunicação vivenciadas pelos alunos.

Dessa forma, a transformação dos gêneros em objetos de ensino na escola significa uma mudança expressiva no modo como circularão e mediarão as interações entre os sujeitos, visto que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74)

2.2.2 A sequência didática

Esta seção destina-se à abordagem da sequência didática (SD) proposta por Schneuwly e Dolz (2005) como modelo de estruturação de atividades em torno do gênero. Essas reflexões se mostram relevantes para o trabalho, já que a SD contribui para a organização do ensino-aprendizagem de línguas. Tentar-se-á mostrar, não apenas o caráter conceitual da SD, como também as características, os módulos que a constituem, sua contribuição para a formação de leitores e para a didatização do gênero.

Apresentada como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97), a SD veio contribuir para a estruturação do ensino de línguas.

Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento da SD baseiam-se em escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Pedagógicas, por propor a regulação do processo de ensino-aprendizagem (avaliação formativa) e a motivação como meio de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, priorizando a sua diversificação; psicológicas, por priorizar um trabalho voltado para a complexidade da representação de comunicação e por visar à transformação comportamental do aluno no que tange às práticas de linguagens em seus devidos níveis; e linguísticas, ao enfatizar o trabalho com gêneros textuais, considerando as diferentes situações de comunicação, seu funcionamento e os instrumentos linguísticos que permitem compreender suas unidades de linguagem.

Uma das principais características da SD é seu caráter modular, pois, estruturalmente, prevalece o encadeamento de atividades por meio dos módulos. Schneuwly e Dolz (2004) apresentam, conforme o modelo a seguir³, um arcabouço de possibilidades de atividades para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

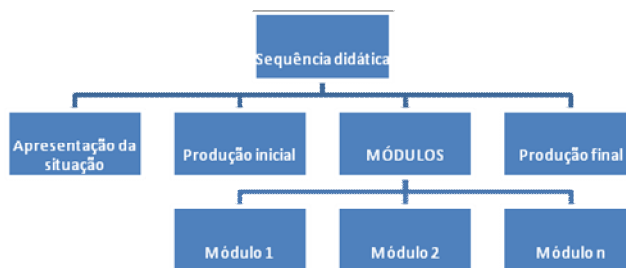


Figura 02

³ Este modelo foi modificado em sua apresentação, mas sem alteração de seus princípios norteadores.

O caráter modular da SD é composto por uma série de atividades em torno do gênero, com grau diferenciado de dificuldade, o que colabora para o trabalho sistemático dos problemas ou dificuldades dos alunos em torno do gênero pretendido.

O esquema da SD apresenta particularidades relevantes que vão desde a apresentação da situação, momento em que a atividade de linguagem a ser executada é organizada para fins de determinada competência comunicativa, passando pela produção inicial, quando se avalia os conhecimentos dos alunos sobre o gênero. Esse percurso contribui para a construção de um plano de ação que visa suprir determinadas dificuldades relacionadas a fenômenos de linguagem. A sequência de trabalhos é realizada nos módulos e corrobora o desenvolvimento da produção final. Ocasão em que se revêem os conhecimentos adquiridos e realiza-se a avaliação da aprendizagem.

Para Schneuwly e Dolz (2004), as particularidades relevantes dos módulos são as seguintes:

- O trabalho com problemas de níveis diferentes;
- A variação de atividades e exercícios;
- A capitalização das aquisições.

Sobre o primeiro ponto, *o trabalho com problemas de níveis diferentes*, os autores ressaltam a importância da apresentação da situação, momento em que é exposta a situação de comunicação específica, com suas devidas finalidades. É então que a sequência é planejada em consonância com o gênero selecionado de maneira a contemplar o uso eficaz da linguagem.

Schneuwly e Dolz (2004) dão ênfase às atividades de observação e de análise de texto, quando expõem acerca da *variação de atividades e exercícios* nos módulos, com tarefas simplificadas de produção entre os alunos e professores, para que os comentários ou as críticas sejam entendidos de forma clara. O objetivo é contribuir para a reconstrução do sentido do texto e para a construção dos textos dos próprios alunos.

Por último, *a capitalização das aquisições* é apresentada como a atitude reflexiva frente aos conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos e que permitem a revisão do próprio texto para melhor composição da produção final e reconhecimento dos assuntos envolvidos durante as atividades no decorrer dos módulos.

O trabalho com a leitura de um gênero escrito tem prioridade em diversos momentos da SD. Entre eles, está o primeiro contato com o gênero, quando o aluno passa a conhecer não apenas a estrutura do gênero, mas os níveis de linguagem e elementos linguísticos específicos

deste. Outra ocasião em que se privilegia o trabalho de (re)leitura é na fase de análise dos textos produzidos em sala de aula.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (In: Schneuwly & Dolz, 2004, p.19),

dar seu texto para outros lerem é uma prática usual, mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: troca de texto entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de especialistas em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor.

Destarte, considera-se o trabalho de compreensão leitora como algo privilegiado do início ao fim em SD, o que se demonstra de fundamental relevância para o ensino-aprendizagem por meio do modelo SD. Na concepção de Rojo e Cordeiro (In Schneuwly e Dolz, 2004),

A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizagem de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte de estratégias necessárias ao seu processamento (p. 08)

Conseqüentemente, vemos que a SD, em sua formulação, prioriza a didatização do gênero como objeto de ensino em meio a princípios teóricos fundamentados em escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas, e um trabalho de caráter modular, a fim de promover diversas competências de linguagem com o aluno de língua materna, entre elas a de leitura.

2.2.3 O blog como suporte virtual e o gênero *relato de experiência em blog*

Criados no final da década de 1990, os *blogs*, inicialmente chamados de *weblog* (*Web* = rede de computadores e *log* = espécie de diário de bordo dos navegadores que anotavam as posições do dia) passaram a fazer parte de uma rede virtual interativa de internautas. Com a popularização da internet e a facilidade de manipulação desses *sites*, eles ganharam numerosos adeptos.

Os *blogs* são considerados uma espécie de diário virtual com características próprias, nos quais se encontram diversos gêneros de caráter autobiográfico e digital (Cf. MARCUSCHI, 2005, p. 61). Sobre isso, há diversas controvérsias, entre as quais está a idéia

de suporte virtual, adotada neste trabalho e justificada pela presença de vários gêneros, como é o caso de comentários, relatos de experiências, em sua constituição.

Os *blogs*, assim como outros *sites*, são formados por hipertextos considerados por Marcuschi (2005, p. 171) como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Esta explicitação permite atentar para a postura do internauta como leitor ou escritor, ao ser perceptível a mudança na forma como procede no ato de leitura ou como recebe informações dos meios virtuais, o que possivelmente interfere na relação entre sujeitos nos espaços digitais.

A interação entre os leitores virtuais e os autores nesses espaços é proporcionada através de variados gêneros: os “blogueiros” trocam experiências e interatuam no *blog*. Entre esses gêneros destaca-se o *relato de experiência em blogs* que nada mais é que uma variação do gênero relato de experiência, com a presença de algumas particularidades decorrentes do contexto digital de produção, como é o caso da linguagem utilizada e do caráter não privativo do texto.

Voltando ao gênero anteriormente citado, pode-se dizer, em conformidade com Schneuwly e Dolz (2004), que ele faz parte do agrupamento *relatar*, juntamente com outros como, por exemplo, os diários íntimos e as autobiografias.

Entre as principais características do gênero em questão está a linguagem em primeira pessoa, com as devidas marcas de autoria, como é o caso de enunciados que denotam sentimentos, os pronomes e as formas de expressões pessoais, e ainda as marcas de diálogo com outros sujeitos que participam do relato.

Os *relatos de experiência*, assim como outros gêneros presentes no contexto digital – em especial aqueles que estão inseridos em *blogs* – proporcionam um grau de aproximação maior entre os interlocutores e, por conseguinte, um maior envolvimento na interação destes por meio daqueles.

Para muitos autores, como Coscarelli (2009) e Freitas (2006), esses são bons objetos de ensino, pois promovem maior envolvimento no ato de leitura e tornam possível um trabalho que privilegie tanto a competência de compreensão leitora, quanto a de produção escrita.

2.2.4 O ensino da leitura em língua materna

Para melhor compreensão do que vai ser aqui exposto, faz-se necessário retomar a concepção de linguagem adotada nesse trabalho e realizar algumas reflexões sobre o fazer pedagógico voltado para o favorecimento de práticas de leitura em sala de aula que contribuam para a aquisição e desenvolvimento dessa competência comunicativa.

A concepção de língua(gem), nesse contexto, apresenta-se como o holofote que direciona o ensino do PLM, desde os objetivos até os instrumentos necessários para os procedimentos de intervenção didática. Portanto, ao considerar a linguagem do ponto de vista sociointeracionista, propõe-se um ensino que privilegie a interação verbal, ou seja, a língua enquanto um sistema em função (ANTUNES, 2003, p. 40), constituindo-se como ensino-aprendizagem de língua materna, assumindo assim

(...) a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual se deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. (ANTUNES, 2003, p. 42)

Esta perspectiva de língua(gem) reflete-se na concepção de texto e leitura e no ensino-aprendizagem da compreensão escrita. Assim, na relação dialógica entre autor e leitor e nas práticas pedagógicas que envolvem a leitura em LM, repercutem as concepções interacionistas nas atividades de sala de aula.

O ensino da compreensão escrita em LM objetiva, em primeiro lugar, a formação do leitor com o devido aprimoramento da sua competência de leitura. Nesse âmbito, o trabalho do professor no ambiente escolar é interpretado como uma mediação, conforme diversos autores, entre eles Jolibert (1994), para quem “não se ensina uma criança a ler: é ela que se ensina a ler com a nossa ajuda (e com seus colegas e diversos instrumentos da aula, mas também as dos pais e dos diversos leitores encontrados)”. (p. 14)

Nesse sentido, o professor passa a ser visto como facilitador da aprendizagem, aquele que compreende as inferências permitidas pela leitura de mundo dos alunos, e que trabalha com várias formas de leitura (instrucionais, seletivas...).

O procedimento do mediador da aprendizagem de leitura, leva em consideração o contexto sociocultural em que o leitor está inserido e sobre o qual vai atuar. Diante disso, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, conforme Paulo Freire, e as práticas de ensino

de leitura exigem muito mais que um olhar superficial sobre o contexto imediato em que o aluno está inserido, ultrapassando as configurações histórico-sociais e tecnológicas.

A formação do leitor em ambiente escolar depende consideravelmente da atuação do professor-facilitador para esta prática. Este utiliza várias atividades para o aperfeiçoamento da competência de leitura dos alunos como, por exemplo, a construção de hipóteses sobre o conteúdo do texto e suas devidas verificações, elaboração de questionamentos sobre as informações expressas no texto, a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula, entre outros.

Entre as tantas formas de se proceder para favorecer a competência de leitura dos alunos está a realização de práticas de leituras por meio de projetos em que o professor cria situações reais e diversificadas para a realização do ato de leitura.

Sobre o trabalho de leitura em sala de aula por meio de projetos, Jolibert (1994) apresenta alguns objetivos que podem ser explorados com os alunos nos projetos realizados

Ler:

- Para responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola;
- Para se comunicar com o exterior; para descobrir as informações das quais necessita;
- Para fazer (brincar, construir, levantar a termo um projeto, empreendimento);
- Para alimentar e estimular o imaginário;
- Para documentar-se no quadro de uma pesquisa em andamento. (p. 31)

Como implicação pedagógica para o trabalho do professor com a leitura em sala de aula, temos a utilização de textos autênticos e diversificados que tornem possível a reconstrução do texto por meio de uma leitura global e que despertem a atenção do aluno para as diferenças lexicais, estruturais, entre outras.

As atividades voltadas para essa competência exigem que os sujeitos envolvidos nesse trabalho – professores e alunos – assumam seus diferentes papéis em torno do fazer pedagógico. Antunes (2003, p.118) afirma que “é importante que o aluno sistematicamente seja levado a perceber a multiplicidade de uso e de funções a que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece”.

Diante disso, compete ao professor auxiliar o aluno na identificação dos elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização até os diferentes contextos de uso.

Em consonância com o exposto, o trabalho com a compreensão escrita em LM exige além de concepções de língua, linguagem e de leitura bem definidas, métodos ou estratégias de ensino que garantam um bom rendimento nas práticas de leitura do aluno em sala de aula e contribuam assim para a ampliação de sua competência leitora.

2.2.5 O computador como recurso didático

O computador como ferramenta didática tem contribuído bastante com todas as disciplinas curriculares em língua materna e até em línguas estrangeiras. Isto é fruto de um investimento para a educação na sociedade moderna, conduzida por novas tecnologias. As contribuições favorecem não só o trabalho do professor, como também a aprendizagem dos alunos. Todavia, alerta-se para as consequências da utilização do recurso, já que os resultados aparecerão em função do uso praticado com a ferramenta.

Uma das possibilidades de trabalho com o computador enquanto ferramenta didática é o uso da internet. A utilização deste recurso exige a atividade de leitura e escrita em ambiente digital, práticas que podem ser reaproveitadas em sala de aula.

Nos espaços virtuais, onde encontramos com frequência práticas de escrita espontâneas bastante executadas, observa-se a assiduidade dos jovens *blogueiros* ao demonstrarem indistintamente a busca por um sujeito interlocutor, o que coopera, segundo Freitas (2006), para a construção de conhecimento propiciado por esses espaços interativos.

A autora alerta também para o cuidado dos professores ao incentivar atividades com *blogs* e *chats* com receio de que o entretenimento seja usado como objetivo pedagógico específico. Para ela, essas páginas virtuais devem ser usadas como objeto escolar sem que se exclua a espontaneidade, a liberdade de expressão e o gosto em escrever sobre si mesmo.

Coscarelli (1998) argumenta que os benefícios da utilização do computador como instrumento didático não param no aluno, mas atingem ainda os professores em diversos aspectos, entre eles o da motivação. Neste sentido, a autora chama a atenção para os resultados satisfatórios obtidos com práticas favoráveis ao ensino-aprendizagem auxiliadas pelo instrumento. Quando isto ocorre, o uso eficaz do mesmo supera as concepções e posturas diante da teoria apresentada. Contudo, é necessário dispor de um contexto escolar favorável para se alcançar bons resultados com o computador. É o que afirma Coscarelli (2006, p. 48) para quem “o uso que fazemos do recurso tecnológico depende do contexto institucional no qual estamos inseridos e depende das redes cotidianas de trabalho que vivenciamos”.

Perceber, dessa maneira, o recurso tecnológico como um meio de se trabalhar algumas competências com os alunos, implica reconhecer as limitações a ele impostas, e ponderar o que pode ou não ser realizado por meio do seu uso dentro de uma perspectiva de atuação profissional e contextual de ensino-aprendizagem.

3 PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo será apresentada a intervenção didática realizada em uma turma da sexta série (601-09) da escola Dr. Otávio Meira, no município de Benevides/PA, fruto de um trabalho cooperativo entre professora-regente (eu, Nelma Queiroz), professora-colaboradora (Marly Magno⁴), alunos, corpo administrativo e outros docentes da escola.

Trata-se de práticas de ensino e de aprendizagem de leitura no ensino fundamental II que tiveram o Laboratório de Informática Educativa (LIED) da escola como um dos principais recursos didáticos.

A intervenção didática desenvolvida foi elaborada para responder algumas questões voltadas para a prática de ensino-aprendizagem de LM. A principal delas, norteadora desta pesquisa, é a seguinte: Em que medida as práticas de ensino-aprendizagem da competência de leitura, tendo o computador como um de seus principais recursos mediáticos, têm contribuído para o aprimoramento da competência de compreensão escrita dos aprendentes?

Elaborou-se, então, o projeto de pesquisa em torno de uma intervenção didática que, nas atividades propostas, prevê o uso do laboratório de informática para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita dos alunos.

A investigação realizada sustentou o foco das práticas de leitura, das textuais às digitais, enfatizando o gênero relato de experiência em *blogs*, e contou com uma série de atividades desenvolvidas no LIED da escola e em sala de aula. Haverá, portanto, momentos em que se referirá ao LIED e outros à sala de aula.

A realização de pesquisas em ensino-aprendizagem exige, além da dedicação dos pesquisadores, infra-estrutura adequada, o que muitas escolas, infelizmente, não possuem. Realizar pesquisa na área de práticas de ensino-aprendizagem por meio da informática educativa é ainda mais complexo, pois muitas escolas apresentam LIED sem funcionamento por falta de professores que saibam atuar nestes ambientes, por falta de manutenção do espaço ou simplesmente por questões burocráticas que impedem a realização de trabalhos nos LIED das escolas, em especial das públicas.

⁴ A professora-colaboradora Marly Magno, que na ocasião atuava como mestranda em linguística na UFPA, participou desta pesquisa por ter interesse em parte dos dados coletados: o desenvolvimento da produção escrita dos alunos. Este fato proporcionou um trabalho coletivo entre as duas professoras, de modo que uma trabalhou como colaboradora da pesquisa da outra. A sequência didática voltada para a produção escrita não será detalhada neste trabalho por não ser o foco de análise aqui previsto, ficando assim por conta da referida professora a análise pormenorizada desta parte do projeto em sua dissertação de mestrado.

Neste caso não foi diferente. Contou-se, entretanto, com a colaboração fundamental da diretora da escola que muito cooperou para a realização do projeto posteriormente detalhado. A participação dos funcionários da escola que estavam envolvidos nos bastidores do projeto também merece destaque, pois as práticas escolares não se realizam sem o trabalho desses profissionais que, nos gestos, olhares, palavras de incentivos e outras atitudes de disponibilidade contribuem para a realização das atividades.

As etapas do projeto aqui apresentadas, foram pré-elaboradas pela professora-regente e a professora-colaboradora, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Cunha e contou com a participação dos alunos da 6ª série, da turma supracitada, com a devida autorização de seus pais ⁵.

3.1 O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nesse subcapítulo serão esclarecidas particularidades acerca da intervenção didática. São informações sobre a escolha do tipo de pesquisa desenvolvida, além da apresentação do contexto didático, da turma e da professora-colaboradora. Optou-se por dar destaque a estes itens antes de se deter no detalhamento da intervenção para que haja melhor compreensão da realização do projeto executado.

3.1.1 A pesquisa-ação

Compreende-se por pesquisa-ação, de acordo com Santoro franco (2005), o procedimento de geração de dados para fins de análises em pesquisas realizadas por seu próprio mentor. Ela foi privilegiada neste trabalho, por se tratar de uma práxis investigativa de verificação, entendimento e possível mudança de práticas de ensino-aprendizagem com a finalidade de aprimorar a atuação docente.

Situado em uma ação interativa desde a sua organização, este trabalho revela em sua gênese o caráter de pesquisa-ação. Apresenta algumas de suas características na área educacional como, por exemplo, a vinculação a um agir comunicativo, a articulação de entendimentos, negociações e acordos e produção de um saber compartilhado, em um

⁵ O documento modelo utilizado para esta autorização encontra-se no Anexo A.

encontro de saberes e práticas que se reinventam ao longo da sua (re)construção, modificados pelos desajustes e imprevistos que interferem na atuação docente do pesquisador.

Para Santoro Franco (2005), a pesquisa-ação tem como particularidades:

- A ação conjunta entre pesquisador e pesquisado;
- A realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- O desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o grupo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção.

No que concerne à esta pesquisa, pode-se considerar que a escolha, a flexibilização e as práticas para a constituição do *corpus* a ser analisado posteriormente, contaram com parâmetros dessa ordem, o que a legitima como pesquisa-ação.

3.1.2 O contexto didático

A escola Otávio Meira pertence à rede estadual de ensino do Estado do Pará e oferece as seguintes modalidades: Ensino Fundamental de 5^a à 8^a séries; Ensino Supletivo de 1^a à 4^a etapas e Ensino Médio do 1^o ao 3^o anos. Sua coordenação é formada por uma diretora, duas vice-diretoras e três coordenadores pedagógicos, os quais contam com a colaboração de um conselho escolar formado por professores, pessoal da área administrativa, alunos e pais de alunos.

Atualmente, a escola funciona em três turnos, dispondo de 10 salas e turmas assim distribuídas: pela manhã, 09 turmas que atendem o ensino fundamental de 5^a à 8^a séries e 01 turma de educação especial; à tarde, 09 turmas de ensino médio e 01 turma de educação especial, e à noite, 09 turmas de ensino médio.

Desde o início de 2009, a escola desenvolve seu projeto pedagógico em torno da temática “A escola apresenta a leitura de mundo por meio das tecnologias”. Este projeto tem por finalidade realizar ao longo do referido ano sub-projetos que priorizem o auxílio de recursos tecnológicos para a apresentação de conteúdos curriculares e leitura da realidade de maneira crítica e construtiva, no intuito de contribuir para a formação de cidadãos críticos e leitores contínuos da realidade circundante. No entanto, o projeto que deu origem a este

trabalho não nasceu de uma decisão institucional vinculada ao projeto pedagógico da escola, mas colaborou para o seu desenvolvimento em meio ao conjunto de atividades realizadas.

A escola recebe alunos de diversas localidades deste município, entre elas está *Taiassuí*, que faz parte da zona rural do município. Os alunos dessa localidade encontram grandes dificuldades para freqüentar a escola, pois precisam ser transportados diariamente em ônibus escolar cedido pela prefeitura da cidade. Tal fato se torna relevante para a compreensão dos perfis desses alunos na medida em que se constata que muitos deles apresentam baixo rendimento escolar, consequência não apenas do transtorno da locomoção diária como também da necessidade de sair meia hora mais cedo das aulas todos os dias, devido ao horário de retorno do ônibus.

3.1.3 A turma

A sequência a que se refere este estudo foi proposta a uma turma de alunos pré-adolescentes, na faixa etária de 11 a 12 anos, da sexta série do ensino fundamental. De modo geral, trata-se de alunos com realidades sócio-econômicas díspares, pois uns moram na cidade de Benevides e outros em vilarejos, como é o caso de Taiassui, que está a nove quilômetros do centro.

A turma 601-09 está sob a minha orientação, no que se refere à disciplina Português, desde o ano de 2008. Considero-a como uma turma participativa, que gosta de novas descobertas, e de trabalhar com projetos despertadores da sua curiosidade. Neste sentido, a motivação desta turma é algo que se destaca bem como o relacionamento interpessoal alimentado por laços afetivos e de companheirismo que está no cerne dos trabalhos desenvolvidos com eles desde o ano citado.

No que se refere à pesquisa, em um de seus primeiros momentos, o da sondagem para escolher com quem iria se trabalhar, esta turma foi a que mais demonstrou interesse pelo projeto, impulsionada por outros dos quais já tinham participado conjuntamente. A escolha se deu, portanto, à medida que foi percebido o interesse dos alunos pela realização do projeto.

3.1.4 A professora-colaboradora

A idealização deste projeto foi difícil. Entretanto, a elaboração das etapas pormenorizadas foi ainda mais árdua. A colaboração da professora Marly Magno, que se fez presente em todos os momentos da intervenção pelas razões supracitadas⁶, foi muito importante para a concretização deste trabalho.

A professora-colaboradora Marly Magno ingressou neste projeto no momento em que, por motivo da greve dos professores estaduais ocorrida no primeiro semestre de 2009, esteve impedida de realizar sua pesquisa em uma escola do município de Castanhal. Por outro lado, a greve afetou também a realização desta pesquisa, já que foi em nível estadual. Sendo assim, com atividades escolares paralisadas, nada se podia realizar. Com o término da greve, havia pouco tempo antes das férias escolares de julho para que a intervenção fosse realizada, de forma que não atrasasse o tempo de posterior análise e conclusão do trabalho no segundo semestre do ano corrente.

Dessa maneira, a professora Marly Magno, que já tinha um projeto análogo a este, de trabalhar o ensino-aprendizagem do português com o auxílio da informática educativa, adequou-se sem muitos transtornos à nova proposta. Assim, os projetos foram reconstruídos, separando o foco: meu olhar para o ensino-aprendizagem da leitura e o dela para o ensino-aprendizagem da escrita.

São projetos que se complementam e estão interligados em uma proposta de intervenção didática única, voltada para dois momentos distintos que desembocaram nas dissertações das professoras envolvidas. O organograma de planejamento do projeto macro, com o devido destaque para o que aqui se apresenta, pode ser apreciado a seguir.

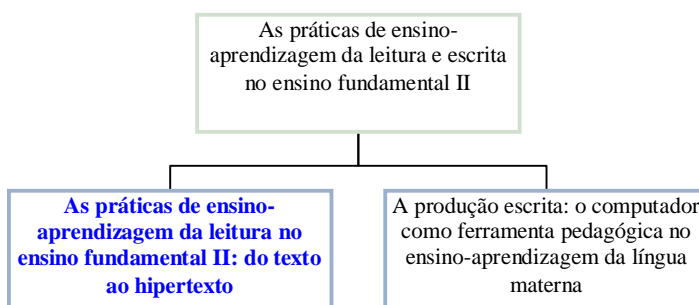


Figura 03

⁶ Ver nota de rodapé nº. 04.

As demais escolhas efetuadas no âmbito dos dois projetos em questão foram feitas em comum acordo entre nós. A regência da turma foi de minha responsabilidade, cabendo à professora Marly Magno a tarefa de registrar as ocorrências no momento da intervenção. Este registro está na base dos dados apresentados posteriormente.

A participação da referida professora foi crucial em todo o processo de intervenção didática, pois avaliou continuamente tanto a minha atuação, quanto as atividades propostas aos alunos. Outra atividade em que a participação da professora Marly Magno foi bastante relevante diz respeito aos ajustes técnicos na área de informática (internet, rede de computadores etc). Na realidade, foi ela quem assumiu a liderança das atividades de instalação dos recursos tecnológicos de que ambas precisávamos.

3.2 AS FASES DO PROJETO

As fases do projeto vão desde a organização da infra-estrutura para sua realização, passando pelo planejamento da intervenção – com seus devidos programas de atividades – e pelas diferentes fases de sua realização: pré-sequência, sequência (leitura escrita), sequência complementar e pós-sequência.

Chamamos de pré-sequência os momentos destinados à verificação das formas de leitura dos alunos, bem como à preparação de algumas atividades a serem realizadas no laboratório (encontro de reconhecimento e manuseio do computador por parte dos alunos, o que denominamos de aula instrumental no LIED).

A sequência, por nós assim nomeada, constitui-se dos módulos voltados para a leitura e escrita. Vale dizer que o foco deste trabalho é a competência de leitura e, dessa maneira, os dados aqui detalhados serão as atividades desenvolvidas em torno dessa competência. Entretanto, será feita, antes disso, uma breve apresentação da sequência completa.

A sequência complementar foi assim designada para as atividades conclusivas do projeto macro, como é o caso da realização do Coquetel de encerramento do projeto. E a pós-sequência, para as atividades desenvolvidas periodicamente após o projeto e que pudessem atestar possíveis diferenças nas formas de leitura e envolvimento com o texto por parte desses alunos.

Sendo assim, apresentar-se-ão esses momentos distintos para melhor esclarecimento da construção e realização do projeto.

3.2.1 A organização da sequência

A organização do projeto passou por várias fases: encontro com a coordenação pedagógica da escola, para verificar as possibilidades para a sua realização⁷, escolha da turma com a qual o trabalho se realizaria, esclarecimento aos pais dos alunos, com a constituição de documento de autorização da participação dos alunos; estudos e encontros com a professora Marly Magno, bem como a produção de uma escala de horários para os alunos serem atendidos no laboratório de informática da escola⁸ e a confecção de escalas de horários dos encontros.

3.2.2 O planejamento da intervenção

Tendo como título provisório “Práticas de ensino-aprendizagem da leitura em língua materna por meio dos gêneros digitais”, o projeto visava identificar as possíveis diferenças de práticas de leitura dos alunos por meio dos gêneros virtuais para a aquisição da habilidade de leitura em língua materna. Visava também verificar *se e de que forma* o computador como ferramenta pedagógica contribui para o desenvolvimento da competência de leitura de alunos do ensino fundamental II na esfera pública de ensino. Tal objetivo desdobrou-se especificamente na realização da sequência didática – com a utilização do laboratório de informática e o manuseio da *internet* – e na verificação dos possíveis progressos na habilidade de leitura dos alunos por meio das práticas realizadas em sala da aula ou no laboratório de informática.

Para alcançar estes objetivos, os estudos foram fundamentados em Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequência didática. Eles presumem quatro etapas de intervenção: pré-sequência, sequência, sequência complementar e pós-sequência. Nestas etapas assim definidas focalizou-se o trabalho desenvolvido no LIED denominado de sequência. As demais etapas foram posicionadas como suporte de verificação de possíveis transformações nas práticas de leitura dos aprendentes, sejam elas realizadas concomitantemente ou após a intervenção realizada no laboratório de informática com a turma.

O planejamento em torno da competência de leitura e escrita foi, portanto, sintetizado em quatro momentos, conforme o gráfico, a seguir:

⁷ O documento que comprova a autorização da escola para a realização da pesquisa encontra-se no Anexo A.

⁸ A referida tabela é apresentada no Anexo B.

Planejamento da intervenção didática

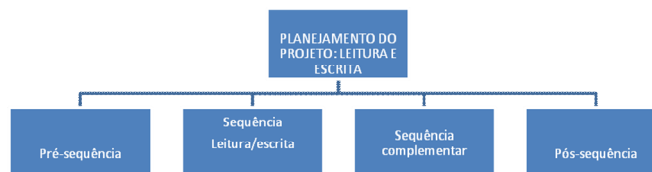


Figura 04

3.2.3 Os momentos da intervenção

Antes da apresentação dos momentos da intervenção didática com foco na leitura, é necessário situá-los no panorama macro das atividades e módulos realizados durante o projeto.

Panorama das atividades e módulos do projeto

Etapas do projeto	Encontros/atividades	AMBIENTE	Carga horária (Hora/aula ⁹) ou tempo de duração (TD)
Pré-sequência <i>Momentos iniciais</i>	Encontro 01 - Primeiro contato com o gênero relato de experiência (RE)	Sala de aula	3 h/a
	Encontro 02 - Primeiro contato com o computador (aula instrumental no LIED)	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 03 – Práticas de leitura por meio de escolhas de textos feitas pelos alunos	Sala de aula	3 h/a
Sequência didática (leitura) <i>Atividades de Leitura de relatos de experiências (RE)</i>	Encontro 04 - Primeiro acesso aos <i>blogs</i>	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 05 - Acesso aos REs em <i>blogs</i>	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 06 - Reorganização de um REs um <i>blog</i> visitado no encontro anterior	Sala de aula	3 h/a
	Encontro 07 – Busca de REs direcionados pelo professor	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 08 – Busca de REs semidirecionados	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 09 - Acesso aos REs no <i>blog</i> “o dia-a-dia de Monique”	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 10 - Postagem de comentários em <i>blogs</i>	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 11 - Estudo do gênero <i>RE</i> (funcionalidade e circularidade) e produção do primeiro relato	Sala de aula	3 h/a
	Encontro 12 - Digitação do primeiro RE	Sala de aula	3 h/a

⁹ Cada hora/aula corresponde a 45 minutos. Logo, três aulas correspondem a 2h e 15 min.

Sequência didática (Escrita) <i>Estudo e produção do gênero relato de experiência</i>	Encontro 13 - Digitalização da primeira produção do RE	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 14 - Apresentação de modelo didático do gênero RE	Sala de aula	3 h/a
	Encontro 15 – Reescrita do primeiro RE	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 16 - Avaliação do RE do colega e reescrita do RE	Sala de aula	3 h/a
	Encontro 17 – Reescrita do RE em tela	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 18 - Produção final do RE	LIED	1h00 (TD)
Sequência complementar <i>Postagem de RE em blogs e culminância</i>	Encontro 19 - Postagem do RE	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 20 – Postagem do RE	LIED	1h00 (TD)
	Encontro 21 - Culminância do Projeto	Sala de aula	3 h/a
Pós - sequência <i>Outras práticas de leitura pós-projeto</i>	Encontro 22 - Produção de comentários em sala de aula	Sala de aula	3 h/a

Quadro 02

Configurou-se toda a sequência didática do projeto em nove encontros na sala de aula, ou seja, vinte e sete aulas (ressaltando que cada encontro em sala corresponde a três aulas consecutivas) e 13 encontros no laboratório.

Após a demonstração do quadro macro da intervenção planejada, mostrar-se-á as práticas realizadas com a turma nestes momentos em ambientes específicos, enfatizando a sequência didática voltada para a competência de leitura.

3.2.3.1 A pré-sequência em sala de aula: momentos iniciais

A pré-sequência teve por objetivo situar os alunos no projeto, levando-os a fazer as primeiras leituras. Para isso, seria necessário além de perceber o que eles mais gostam de ler, selecionar textos interessantes para as idades deles. Esta etapa foi programada e realizada em três encontros, dois em sala de aula e um no LIED:

- I. Encontro 1 – O primeiro contato com o gênero *relato de experiência (RE)*
- II. Encontro 2 – Leitura digital diversificada
- III. Encontro 3 - Escolhendo o texto a ser explorado

Encontro 1 – O primeiro contato com o gênero *relato de experiência* (Duração: duas horas e quinze minutos)

Com o propósito de levar os alunos ao primeiro contato com o gênero *relato de experiência* e explorar as inferências dos mesmos, foram realizadas atividades de leitura de imagens, título e texto em três momentos distintos da aula.

Nesta aula, destacou-se a exploração de inferências, pois a cada momento os alunos recuperavam seu conhecimento de mundo relacionado ao futebol, à seleção brasileira de futebol, ao craque do futebol e tantos outros assuntos interligados ao tópico em questão.

- Leitura da imagem

Neste momento, os alunos foram instigados a visualizar duas imagens do jogador Kaká¹⁰ para emitirem hipóteses sobre o conteúdo deste texto.



Após a apresentação das imagens com a utilização de retroprojektor, foram feitas algumas questões aos alunos, no intuito de levá-los a participarem ativamente do trabalho. As perguntas pré-elaboradas para iniciar a discussão foram as seguintes:

1. Quem aparece na foto? Você conhece? Já ouviu falar?
2. O que você sabe sobre o Kaká?
3. Ao ver a imagem, podemos imaginar sobre o que o texto vai tratar?
4. Ao observar a roupa do Kaká, podemos afirmar que o texto fala da vida pessoal ou profissional?

¹⁰ As imagens fazem parte do texto, mas foram separadas para melhor apresentação da sequência de atividades.

- Leitura do título

Esta leitura foi conduzida por perguntas a fim de possibilitar o surgimento de hipóteses, por parte dos alunos, sobre o assunto do texto analisado a partir do título: *Brasil e França é um clássico*.

Entre as perguntas que lhes foram feitas e que desencadearam diversas outras, estão as seguintes:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ao ler esse título, o que você imagina que o texto trata? 2. Quem escreveu o texto? Para quem escreveu? Por que escreveu? |
|---|

- Leitura do texto

O texto utilizado nesta aula, de autoria do jogador de futebol Kaká, versava sobre a sua atuação na seleção brasileira por ocasião da copa de 2006.

A utilização deste texto visava despertar o interesse tanto da parte dos meninos, por estarmos tratando de um texto escrito por um jogador famoso do futebol brasileiro, quanto da parte das meninas, por este ser um dos galãs do futebol mais admirado pelo público feminino.

A leitura do texto foi realizada em dois momentos: leitura silenciosa e leitura coletiva. O texto explorado foi o seguinte.

Brasil e França é um clássico!!!

Oi pessoal! Hoje acordei com dor no joelho e tornozelo. Quem acompanhou o jogo viu que logo depois do primeiro gol tomei um carrinho. Meu pé ficou preso e o tornozelo e o joelho viraram um pouco. A partir daí ficou doendo, mas como estava no calor da partida agüentei. Depois do jogo, quando esfriou, começou a doer de verdade e iniciei rapidamente o tratamento.

Conversei com o médico da seleção e ele disse que não tem lesão, mas é uma dor que incomoda muito e agora é só fazer tratamento e esperar que desinflame.

A vitória contra Gana foi muito importante! Erramos alguns passes, mas mesmo assim criamos muitas oportunidades de gol, fomos eficientes e objetivos. Sobre a França, é uma seleção muito experiente e tradicional do futebol mundial, Brasil e França é um clássico do futebol mundial. Esperamos vencer para dar mais alegrias ao nosso povo!

Um grande abraço!

Postado por Kaká em 28/06/2006

Após a leitura do texto, foi dado início aos questionamentos direcionados aos alunos.

1. Você gostou do texto? Tem algo que não lhe agradou no texto?
2. Pra que serve esse texto?
3. Quem gostaria de ler esse texto? A quem ele interessa?
4. Sobre o que trata o texto?
5. O autor Kaká escreve como se estivesse conversando com alguém? Que expressões podem confirmar isso?
6. A expressão “Oi pessoal” é típica do uso formal ou informal da língua? Como poderíamos passar para a linguagem formal?
7. Existem outras expressões no texto que são típicas do uso informal, com traços de oralidade?
8. Qual o significado da expressão “tomei um carinho”?
9. Para você, o que significa a expressão “No calor da partida”? Essa expressão é formal ou informal?
10. Você conhece outras expressões muito usadas pelos jogadores de futebol? Se sim, quais?
11. Para você, qual o significado da expressão “é um clássico”?

Há questões que não foram previamente elaboradas, mas fizeram parte das reflexões realizadas em sala de aula como, por exemplo, os comentários sobre a data de postagem do relato de experiência. Esta aula foi encerrada com as sugestões de novos títulos propostos pelos alunos para o texto em questão, após recapitularem as informações dos parágrafos. Entre os títulos estão: “*Dia cansativo para o Kaká*”; “*Azar em campo*”; “*Azar ou morte no campo?*”.

Encontro 02 - Leitura digital experimental (Duração: uma hora)

A preparação dessa aula se deu para suprir uma necessidade de conhecimento em informática dos alunos ou para prevenir possíveis dificuldades por eles encontradas no decorrer da intervenção por não saberem, conforme o caso, manusear o computador de maneira básica, mas indispensável para a realização das futuras atividades.

Foram selecionados cinco textos em digitais¹¹ desenvolvidos em Powerpoint¹²: *Desaposentar*, *A senhora do cruzeiro*, *Jogue fora suas batatas*, *O pacote de biscoitos* e *Sementes*.

¹¹ Cf. Anexo C.

¹² Os textos apresentavam em seus conteúdos lições de moral. Entretanto, o primeiro objetivo com esses textos foi proporcionar o manuseio simplificado do computador aos alunos, por considerar que muitos não conheciam os procedimentos para lidar com o recurso.

Os alunos anteriormente distribuídos em suas equipes de trabalhos foram orientados para realizarem as atividades seguintes: leitura do título (prática de hipóteses); escolha dos textos a serem lidos; leitura e elaboração de perguntas sobre o texto para as outras equipes; recontagem das histórias e discussão sobre as leituras entre as equipes. Eis os detalhes deste trabalho:

- Leitura de títulos (prática de hipóteses)

O objetivo desta atividade foi praticar a leitura de títulos, conforme realizada no encontro anterior, quando os alunos difundiram hipóteses sobre o assunto do texto ao analisar as possibilidades de informações trazidas no título, exercitando com isso, a prática de inferência. Para cada título, inúmeras hipóteses foram edificadas e registradas em diário de campo pela professora-colaboradora quando os alunos se manifestaram oralmente. Algumas delas estão expostas no quadro abaixo.

Hipóteses dos alunos sobre os textos digitais

Título	Hipóteses dos alunos
A senhora do cruzeiro	<i>Senhora que foi viajar; que vinha de um cruzeiro; moeda; senhora com muitos cruzeiros; banco cheio de cruzeiros; nome de um barco; senhora dentro de um navio; dona de um cruzeiro; senhora com muito dinheiro; mulher no cruzeiro; na viagem, a senhora faz tudo o que gosta, passeia, faz amizades...; mora no cruzeiro.</i>
Desaposentar	<i>Tirar a mulher do trabalho; está sem dinheiro; foi roubada; ganhar dinheiro; desaposentar de um trabalho; pessoa velha demais; pessoa aposentada ou que não quer aposentar; ele quer voltara a trabalhar porque gosta, porque necessita; pedir, sair da aposentadoria; homem, senhor, adulto...</i>
Jogue fora suas batatas	<i>Batatas podres; estragadas; queimadas; batidas; fora da validade; uma pessoa deu ordem para jogar fora suas batatas; mau cheiro; pessoa que não gosta de batata; faz mal; pessoa que não quer batata; odeia batata; jogar batata fora; não são mais úteis; estão azedas; alguém quer se desfazer das batatas, de algo do passado.</i>
O pacote de biscoitos	<i>De chocolate; crocante; recheado; fora da validade; roubado; gostoso; podre; aberto; fechado; bom; gostoso; ruim; novas receitas; embalagens; alguém que gosta muito de biscoito; alguém que não gosta de biscoito; tipos de biscoitos.</i>
Sementes	<i>Plantar árvores; plantar sementes; de abóboras; seca; nova; murcha; de maçã; como se desenvolve; gosta de plantar; flores; sementes que não crescem; semear; multiplicar; nova vida; árvores; frutas; remédios; ervas.</i>

- Escolha dos textos a serem lidos

O procedimento de escolha dos textos a serem lidos definiu-se democraticamente entre a turma, após serem apresentados os seus títulos. Este procedimento foi priorizado para que os alunos lessem os mesmos textos que posteriormente seriam analisados e confrontados por meio das reflexões realizadas entre as equipes. Contudo, permitiu-se que os alunos ficassem livres para conhecer as demais histórias, desde que priorizassem aquelas escolhidas pelo grupo¹³.

- Leitura e elaboração de perguntas sobre o texto para as equipes

A leitura conduziu os alunos ao contato com o texto para verificar as hipóteses por eles semeadas, conhecer melhor o computador, manusear algumas de suas ferramentas como o teclado e *mouse*, visto que os textos digitais se apresentam em páginas que se alternam mediante “clicks” realizados com o auxílio do mouse ou por meio de algumas teclas. Essa atividade permitiu que eles adquirissem o conhecimento básico de tais ferramentas, pois muitos deles nunca haviam tido, até então, a oportunidade de utilizar um computador. Os alunos descobriram ainda, por meio desses textos, a organização do computador em pastas de arquivos, nas quais estavam armazenados os textos em questão.

Após a leitura, houve um momento de elaboração de perguntas sobre os textos entre as equipes, conforme quadro a seguir:

Textos	Questões elaboradas pelos alunos ¹⁴
A senhora do cruzeiro	<ol style="list-style-type: none"> 1. E assim como ela você iria gostar de morar no azilo? 2. Porque o navio e melhor em tudo? 3. A que mensagem ela transmite? por que? o cruzeiro é melhor? porque ela quis nos transmitir? 4. Porque a Velha não queira pagar um azilo? 5. Porque a Velha viajava no cruzeiro? 6. Quantas picinas aviam no cruzeiro 7. Quanto é que custa a diária para ela 8. Por que a Senhora do cruzeiro preferia mora num Cruzeiro do que num Azilo? 9. Por que a senhora do Cruzeiro tinha tanto medo do Azilo? 10. Quantas refeições a velinha tinha diariamente 11. Por onde ela desejava passar enquanto viajava no cruzeiro

¹³ Como o atendimento dos alunos se deu em três horários, em função do agrupamento dos alunos, toda a turma teve contato com todos os textos, embora cada grupo tenha elegido textos diferentes para serem trabalhados. Sendo assim, as perguntas dos alunos contemplaram todos os textos, conforme os dados apresentados no quadro 06.

¹⁴ Aqui estão reunidas as perguntas elaboradas por grupos diferentes de alunos, as quais não foram modificadas a fim de mantermos sua originalidade.

Desaposentar	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Porque ele queria desaposentar?</i> 2. <i>porque ele chegou na praça com uma marreta</i> 3. <i>Por que a prefeitura não permitiu que esse senhor não ficasse com o cadeado da torneira pública?</i> 5. <i>O que dava tanta disposição a ele?</i>
Jogue fora suas batatas	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Porque o professor pediu que eles fizessem isso?</i> 2. <i>O que será que os alunos sentiram a fazerem isso?</i> 3. <i>O que você entendeu da estória jogue sua batatas fora</i> 4. <i>O que você achou do texto</i>
O pacote de biscoitos	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quando ela sentou na poutrona o que ela queria fazer?</i> 2. <i>Você é vítima de sua própria língua?</i> 3. <i>como você se sentiria se você comece alguns biscoitos de qualquer pessoa pensando que fosse seu biscoito que acabou de comprar mas quando acaba os biscoito ela percebe que ela que comeu os biscoitos dele.</i> 4. <i>como você se sentiria se você comece algum biscoito de alguém e se esse alguém reclamasse que pegou estes biscoitos dele?</i> 5. <i>Porque o homem estava comendo os biscoitos dele?</i> 6. <i>Por que elhe não ficou iritado como ela ficou?</i> 7. <i>Quais eram as 4 coisas que não podemos recuperar jamais?</i> 8. <i>Qual foi a reação da menina ao pensar que o homem estava comendo seu biscoito?</i>
Sementes	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>porque a senhora abria a bolsa e tirava um pacote e passava a viagem toda jogando alguma coisa fora?</i> 2. <i>O que a senhora esatamente queria mosta com exatamente queria mostrar com a sua atitute, de jogar a semente pela janela?</i>

Quadro 04

- Estudo do texto por meio de perguntas construídas pelos alunos

Este foi o momento reservado para que os alunos recontassem as histórias que haviam escolhido para ler e trocar informações, conhecimentos, questionamentos. Para isso, foi necessário direcionar a atividade com o seguinte caráter: cada grupo elaboraria perguntas que seriam direcionadas para as outras equipes que tivessem escolhido a mesma narrativa. Assim, o processo gerou inúmeras reflexões sobre os textos abordados, em que os alunos complementaríamos suas informações com as contribuições dos colegas e refletiriam sobre o conteúdo do texto com a cooperação dos debates gerados por suas próprias perguntas.

Encontro 03 – Práticas de leituras por meio de seleção de textos feita pelos alunos (Duração: duas horas e trinta minutos)

Nesta aula pretendeu-se praticar outros modos de leitura, com a seleção de textos, bem como contribuir para que a leitura a ser explorada fosse da vontade dos alunos. Esperou-se verificar a diferença no rendimento de participação dos mesmos em comparação à primeira

aula. Esta última foi estruturada como segue: a escolha do texto a ser explorado; a leitura do texto e reflexões e debates.

- A escolha do texto a ser explorado

Foi sugerido aos alunos que levassem textos para a sala de aula. A atividade consistia no seguinte: pela leitura dos títulos e inferências dos assuntos abordados, os alunos escolheriam o texto com o qual gostariam de trabalhar naquela aula. Cada equipe de trabalho¹⁵, além da escolha, teria que justificá-la perante a turma, tentando persuadi-la a concordar com a escolha feita. O texto com maior número de votos para ser trabalhado nesse momento foi “A mulher do táxi: uma lenda em Belém”, presente no livro *Quem conta um conto amazônico no município de Benevides*.

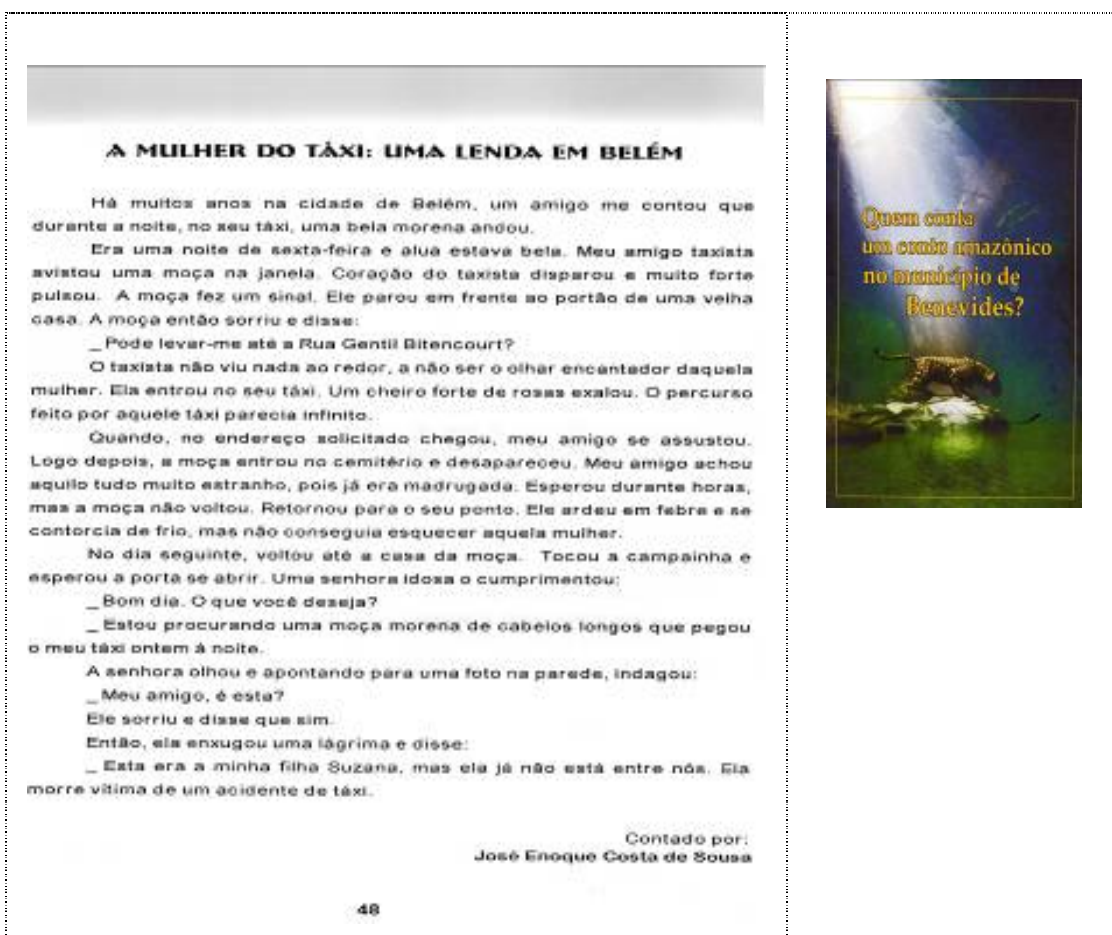


Figura 05

¹⁵ A turma foi dividida em equipes para se adequar ao horário de atendimento do laboratório de informática da escola, conforme fora explicitado anteriormente.

Tal escolha não deixou de surpreender. O texto foi escrito por um aluno da turma chamado Enoque¹⁶ (que, aliás, estava presente nesta aula) e está publicado no livro acima, o qual foi construído por meio de um projeto desenvolvido com estes alunos quando eles ainda estavam na 5ª série e foi apresentado em um evento escolar aberto ao público. “Quem conta um conto amazônico no município de Benevides?” é um livro de produções de diversas versões dos alunos sobre os contos amazônicos mais contados no município¹⁷.

- A leitura do texto

Os alunos fizeram a leitura silenciosa do texto. Em seguida, foi iniciada a leitura coletiva e foram elaboradas as questões sobre seus conhecimentos em relação ao texto: se eles já conheciam essa história, quem as contou, se foi da mesma maneira, o que acharam e o que foi mais interessante.

Após a realização da leitura silenciosa e coletiva do texto escolhido, os alunos foram levados a refletir sobre o texto e a elaborar perguntas direcionadas ao autor. Estas práticas serão apresentadas a seguir.

- Reflexões e debates: interagindo com o texto e o autor

Os alunos analisaram o texto escolhido. Como eles já conheciam a história, tiveram facilidade em interagir com o texto; questionaram algumas informações como, por exemplo, o fato do autor do texto apresentar na história uma mulher morena, quando na verdade, para eles, ela é loira. Além disso, os alunos discutiram a ausência de algumas informações julgadas relevantes por eles na história que é conhecida por muitos da região. Eles examinaram parágrafos, informações, posicionamento do autor, entre outros, o que revelou a necessidade de um movimento didático que não estava programado para a aula: uma reflexão sobre a palavra “versão”.

¹⁶ O documento comprobatório da permissão para a exposição do nome do aluno encontra-se no Anexo A.

¹⁷ Este livro é o resultado do trabalho em torno do gênero *conto popular em prosa* desenvolvido com a turma no ano anterior, cuja tarefa principal consistia em recontar em sala de aula as histórias contadas por pessoas idosas da região entrevistadas por eles.

- A versão

Ao apresentar a palavra no quadro, os alunos foram motivados a pensar e discutir primeiramente em equipe sobre o significado da palavra.

Entre os significados da palavra “versão” aduzidos pelos alunos estavam os seguintes: “é o que o autor quer transmitir, tipo de opinião, tradução literal do texto, sua maneira de contar, uma maneira de contar um fato, forma de contar uma história e pode haver alterações, maneira de cada um se expressar”. E, para o autor do texto, o aluno Enoque, “cada um tem o seu jeito de contar uma história; as pessoas não contam da mesma maneira”, referindo-se ao termo “versão”.

A importância do posicionamento do autor foi interessante, sobretudo por levar os alunos a refletirem sobre o que ele quis mostrar em seu texto: o fato de não contar a história na íntegra e sim apresentá-la de forma diferenciada.

Após estas reflexões, leu-se para a turma o conceito dado à palavra “versão”, segundo o dicionário Aurélio Escolar (p. 708) e posterior explicação: “1. Ato ou efeito de verter ou de voltar. 2. Tradução literal dum texto; tradução. 3 Explicação, interpretação. 4. Cada uma das várias interpretações do mesmo ponto”.

O interessante dessa reflexão foi o fato de os alunos reconhecerem o valor da versão e, por conseguinte, do autor da versão, visto que eles posteriormente o elogiaram e o saudaram com uma salva de palmas.

- O posicionamento do autor

Esse foi um dos momentos mais importantes da aula, em que o autor/aluno pode explicar um pouco da sua intenção com esta produção¹⁸. Além disso, foi o momento de efetiva interação entre o autor-aluno e os leitores-alunos, em um ambiente real de ensino-aprendizagem de grande significância para eles. Daí a grande participação dos alunos no debate com o autor, em contraste à primeira aula.

¹⁸ Importante ressaltar que não houve intenção prévia por parte da professora de trabalhar um texto de autoria de um aluno presente na turma, visto que os textos selecionados foram trazidos pelos próprios alunos.

- Elaborando questionamentos

Após a leitura do material selecionado e reflexão sobre o conceito para a palavra versão, os alunos elaboraram questões direcionadas ao autor, Enoque, sobre o seu texto “*A mulher do táxi. Uma lenda em Belém*”. Entre os diversos questionamentos, estão os seguintes¹⁹:

1. Enoque foi vc que inventou a historia ou foi seu amigo? Ele existe?
2. De que tipo de fontes você obteve esta informação?
3. O que o motivou a escrever este texto?
4. Qual o motivo de ter escolhido este texto?
5. Qual foi a sua conclusão sobre o texto?
6. Qual era a intensão do taxista indo áte a casa da moça?
7. Por quê você escolheu este texto?
8. Quando nós corrigimos o seu erro você ficou com vergonha?
9. Como você se sentiria se ela fizesse sinal para que você parasse para da um passeio pela cidade?
10. Quando você criou esse texto, o que você queria transmitir para o leitor?
11. Enoque, porque você resolveu escrever esse conto?
12. Você pode me dizer quem contou a história a você?
13. Porque o taxista se ardia em febre e se contorcia de frio?
14. Para você essa história é baseada num fato real ou é uma versão?
15. Qual a sua intenção ao escrever essa historia?
16. Porque você escolheu esse texto para escrever no livro de contos?
Justifique sua resposta.

Esta aula foi, até então, a melhor em relação à participação dos alunos, desde o momento da seleção dos textos com o qual se trabalharia, até o momento do envolvimento com eles e a interação com o autor do texto. Valorizou-se assim, a versão do autor e seu posicionamento, o que contribuiu para a compreensão da turma sobre o texto.

3.2.3.2 A sequência didática (Leitura): atividades de leitura de *relatos de experiências* (RE)

A sequência didática voltada para a competência de leitura foi realizada em dois ambientes: a sala de aula e o LIED. Vale ressaltar que a maior parte dos encontros para esta competência foi no laboratório de informática. A sequência projetada para realizar-se no laboratório de informática visou desenvolver atividades de leitura digital com o intuito de verificar possíveis mudanças não só no comportamento dos alunos, mediante a atividade de

¹⁹ Optamos por apresentar as perguntas dos alunos na íntegra, até com seus desvios ortográficos e as devidas repetições para não descaracterizar a originalidade de seus trabalhos.

leitura diferenciada das que eles estavam habituados, como também verificar o resultado da intervenção em nível de envolvimento dos alunos com estas práticas. Para isso, foi necessário selecionar textos e *blogs* supostamente interessantes em ambiente digital, ora pelas professoras, ora pelos próprios alunos.

Os alunos foram divididos em equipes, as quais tiveram momentos distintos no laboratório de informática, conforme horário²⁰ pré-elaborado pelas professoras a fim de facilitar a realização dos encontros, visto que havia apenas oito computadores para uma turma de 52 alunos.

Esta etapa foi programada para cinco encontros, entretanto foi realizada em sete²¹, organizados da seguinte maneira:

- I. Encontro 04 : Primeiro acesso aos *blogs*
- II. Encontro 05: Acesso aos relatos de experiências (RE) em *blogs*
- III. Encontro 06: Reorganização da sequência textual de um RE
- IV. Encontro 07: Busca de REs em *blogs* direcionados pelo professor
- V. Encontro 08: Busca de REs em *blogs* semidirecionados
- VI. Encontro 09: Acesso aos REs no *blog O dia-a-dia de Monique*
- VII. Encontro 10: Postagem de comentários em *blogs*

Essas etapas de ordenação do trabalho em torno da sequência didática realizada no laboratório de informática e em sala de aula serão detalhadas a seguir:

Encontro 04: Acesso aos primeiros *blogs*: Kaká, Cláudia Leite e Hannah Montana (Duração: uma hora)

Essa aula teve como principal meta incentivar os alunos à experiência de leitura em *blog*, fazendo com que eles se habituassem ao gênero. Entre seus momentos estão: leitura dos títulos dos *blogs* pré-selecionados; escolha do *blog*²² a ser explorado; leitura do *blog*

²⁰ A turma foi dividida em três grandes grupos, compostos por quatro equipes em média, as quais tinham disponível uma hora no turno da tarde para a realização dos encontros. O quadro de organização dos grupos e horários foi levada à ciência dos pais antes do início do projeto (Cf. em Anexo B).

²¹ Em dois encontros previstos para esta sequência houve imprevistos de conexão à internet no laboratório de informática. Assim, retomou-se o objetivo da aula com outras propostas de atividades enquadradas repentinamente na sequência, após avaliação feita por nós professoras para que não houvesse desvio da nossa primeira proposta.

²² Ver no Anexo D a página principal do referido *blog*.

escolhido pela turma (verificando as hipóteses), elaboração de perguntas e confronto de leituras por meio dos questionamentos dos alunos. Os momentos mais relevantes desse encontro serão detalhados a seguir.

- Leitura dos títulos dos *blogs* pré-selecionados

Durante essa atividade foi bastante explorada a expectativa dos alunos para a leitura a ser realizada posteriormente com perguntas do tipo: o que acham que irão encontrar no *blog*? Que tipo de informação?... Entre as respostas dadas pelos alunos estão as que seguem:

Blog	Hipóteses
Hannah Montana	<i>Música; vida; trabalho; senas do filme dela; dia-a-dia; agendas; viagens; fãs.</i>
Kaká	<i>Futebol; vida pessoal; mulher e filho; Millan para o Real Madrid; taças; vídeos; treino; fãs; família; religião; relatos de experiências.</i>
Cláudia Leite	<i>Música; vida pessoal; gravidez; doença do filho; profissão; clip; agenda de shows; família.</i>

Quadro 05

- Escolha do *blog* a ser explorado

Por intermédio da leitura dos títulos expostos inicialmente ou dos nomes dos *blogs*²³ propostos pela professora aos alunos, eles puderam verificar quais os mais interessantes para que, democraticamente, fossem escolhidos para serem acessados.

- Leitura do *blog* escolhido pela turma (verificando as hipóteses) e elaboração de perguntas

Após o momento destinado ao acesso aos *blogs* escolhidos, os alunos foram direcionados a elaborarem perguntas acerca de seus conteúdos conforme seus entendimentos das leituras realizadas. Entre as perguntas feitas pelos alunos aos demais e que incitaram a realização do debate sobre os *blogs*²⁴ estão as seguintes:

²³ Estes foram expostos no quadro em branco do LIED para que fosse realizado o processo de escolha coletiva.

²⁴ O *blog* do Kaká não foi escolhido para a leitura e, portanto, não aparece nas perguntas feitas pelos alunos no momento do debate. Os alunos, no entanto, acessaram o *blog* espontaneamente.

Blog	Perguntas dos alunos
Hannah Montana (Miley Cyrus)	- Porque os fãs de Hannah Montana foram enganados? - Por que a adolescência dela foi infeliz? - Porque Miley diz que não quer ser mãe muito cedo? Qual foi o dia mais difícil para Miley? - Por que Miley enganou seus fãs pelo site oficial? - O que você entendeu sobre a vida profissional da Miley Cyrus? E a vida particular?
Cláudia Leite	- O que Mariana Cardoso de Melo perguntou para Claudinha Leite? - Quantos anos claudia Leite tem ao total de carreira? - porque claudinha leite mandou grandes beijos para as galeras de fortaleza e de São gonçalos? - Porque ela mandou beijo para os preocupadinhos da Estrela - Qual a cidade natal da claudia leite? - Qual o nome do filho de claudia leite? - onde foi o ultimo Show da cláudia leite? - Porque ela diz que a as mulheres tem amamentar?

Quadro 06

Encontro 05: Relatos de experiência em *blogs* (Duração: uma hora)

Com a finalidade de motivar os alunos a desenvolverem o senso crítico no momento da leitura dos relatos de experiências em *blogs*, este encontro foi composto pelas seguintes etapas: compreensão do termo *relato de experiência*; pré-seleção e escolha de *blogs* a serem acessados; análise dos títulos e leituras dos *blogs* escolhidos pelos grupos.

A compreensão do termo relato de experiência foi feita com o auxílio de diálogo com os alunos, a partir, sobretudo, do que eles acessaram nos *blogs* anteriores. Eles tiveram facilidade em lembrar os relatos de experiências em *blogs*, principalmente os relacionados ao *blog* da Miley Cyrus (Hanna Montana), os quais foram lidos espontaneamente no encontro anterior.

- Pré-seleção e escolha de *blogs* a serem acessados

Nesta ocasião, os alunos falaram quais *blogs* gostariam de acessar entre uma extensa lista por eles sugerida anteriormente. Os seis *blogs* escolhidos nos três encontros²⁵ deste dia foram, respectivamente: Lázaro (Cantor gospel) e Cristiano Ronaldo (Jogador de futebol); Rihanna e Byoncé e Joelma e Kelly Key²⁶.

²⁵ Para cada dia havia três encontros no laboratório de informática, conforme quadro de horário em anexo, com o intuito de organizar o atendimento dos alunos em horários específicos.

²⁶ As ilustrações desses *blogs* encontram-se no anexo D.

Ressalta-se que a lista de artistas famosos escolhidos pelos grupos, além de extensa, em alguns casos, era constituída de nomes de artistas internacionais desconhecidos pelas professoras.

- Análise dos títulos e leituras dos *blogs* escolhidos pelos grupos

Foi sugerida aos alunos a leitura prévia dos títulos dos *blogs* por eles escolhidos a fim de que pudessem construir hipóteses prévias sobre seus respectivos conteúdos. Esta atividade foi estendida a um debate, o que deve ser compreendido como uma análise realizada em conjunto, que se limitou a avaliações relativas às estruturas desses hipertextos e às sugestões de reconstruções dos mesmos para que se tornassem mais atrativos ao leitor.

Encontro 06: Reorganização de um RE em um *blog* visitado no encontro anterior (Duração: duas horas e quinze minutos)

Como tarefa central houve a reconstrução do relato de experiência *Escrevendo em movimento* do *blog* de uma estudante de jornalismo (Monique Larentis), até então desconhecido, mas que passou a ser o mais acessado pela turma. Isto aconteceu a partir do momento em que os alunos observaram, nas aulas do laboratório, que a maioria dos *blogs* de famosos não eram escritos por eles, já que predominava a escrita em 3ª pessoa. Daí a dificuldade em encontrar os relatos de experiências.

Ao retornar à composição da aula, resumidamente, foram desenvolvidas as seguintes atividades: leitura de fragmentos de um relato de experiência, reconstrução da sequência textual; atribuição de um título para o texto; argumentos para a escolha da sequência textual e estudo prévio do gênero e sua composição.

- Leitura de fragmentos de um relato de experiência e reconstrução da sequência textual

Esta atividade foi realizada em equipe tendo, como texto base, “Escrevendo em movimento”²⁷, extraído do *blog* *O dia-a-dia de Monique*, que fora fragmentado em quatro partes e entregue aos alunos para ser reconstituído:

²⁷ A fim de respeitar a escrita original da autora, optou-se por apresentar o texto com os seus vários desvios ortográficos que foram, posteriormente, analisados e reconstruídos pelos alunos em seus cadernos.

Escrevendo em movimento²⁸

Segunda-feira, 13 de Abril de 2009

É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no onibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..

Sempre sento em um banco sozinha, porque a ultima vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha; claro, não são muitas pessoas que escrevem no onibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D

Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no onibus) ;)

Monique Larentis

Além dos fragmentos desse texto, foram distribuídos ainda aos alunos alguns títulos entre os quais eles escolheriam o mais pertinente para o texto após sua leitura e entendimento.

Os títulos distribuídos para os alunos foram:

- a) Escrevendo em movimento;
- b) Eu sei, ninguém vai entender;
- c) Segredo.

As diversas formas de organização para o texto, com os devidos títulos escolhidos pelos alunos, foram apresentadas conforme ilustração:

<p>A) Equipe 09</p> <p style="text-align: center;"><i>Escrevendo em movimento</i></p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no onibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a ultima vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha;</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no onibus, mas eu sei escrever em um veículo em</p>	<p>B) Equipe 10</p> <p style="text-align: center;"><i>Escrevendo em movimento</i></p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no onibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no onibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a ultima vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara</p>
--	---

²⁸ O referido texto está apresentado em quatro cores diferenciadas a fim de enfatizar os fragmentos apresentados aleatoriamente aos alunos.

<p>movimento :D</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p>	<p>estranha;</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p>
<p><i>C) Equipe 11</i> <i>Escrevendo em movimento</i></p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no ônibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a última vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha;</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no ônibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p>	<p><i>D) Equipe 07</i> <i>Eu sei, ninguém vai entender</i></p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no ônibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a última vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha;</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no ônibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p>
<p><i>E) Equipe 05</i> <i>Escrevendo em movimento</i></p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no ônibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a última vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha;</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no ônibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p>	<p><i>F) Equipe 03</i> <i>Escrevendo em movimento</i></p> <p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no ônibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me da surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada..</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a última vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha;</p> <p>claro, não são muitas pessoas que escrevem no ônibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no ônibus :))</p>

- Argumentos apresentados para opções de reconstruções do RE

As equipes justificaram suas escolhas das mais variadas formas. No que concerne às que se referem aos títulos, apenas uma equipe escolheu “Eu sei, ninguém vai entender” argumentando, com confiança, nas palavras da aluna Alexandra²⁹: “ninguém entende como uma pessoa tem tanta habilidade para escrever em um veículo em movimento”. Após a explicação da aluna, a turma concordou com seu argumento. Logo, concluíram que, apesar de não ser o título original, era pertinente para o texto.

Em relação à reconstrução do texto, as equipes participaram com afinco desta atividade. Todavia, não souberam explicar o porquê da escolha de determinada sequência textual. A única equipe que conseguiu organizar os fragmentos de acordo com o texto original soube também explicar a ordem do texto. Os membros desta equipe justificaram que a maior dúvida era referente ao trecho iniciado com letra minúscula, porém, em seguida, perceberam que este só poderia ser a continuação do trecho que terminou em ponto e vírgula, afirmando que não se escreve com letra maiúscula depois de tal pontuação³⁰. As outras equipes não souberam explicar e disseram que foram por “intuição”.

- Estudo prévio do gênero e sua composição

Na conclusão da aula foi feita uma atividade com o objetivo de instigar os alunos a expor aquilo que já haviam inferido pelo contato com as leituras do gênero RE. Foi perguntado se era um RE, e todos afirmaram que sim, além de descreverem algumas de suas características, como é o exemplo da linguagem em primeira pessoa, chamada por eles de linguagem pessoal.

Encontro 07: Busca de relatos de experiências direcionados pelo professor (Duração: uma hora)

Nas aulas anteriores foram percebidas algumas dificuldades por parte dos alunos em pesquisar os *blogs*. Por exemplo: a seleção no *site* de busca *Google* e a identificação de *blogs*

²⁹ A autorização para a divulgação do nome da aluna pelo seu responsável encontra-se no Anexo A.

³⁰ Esta divisão do texto foi proposital para que eles pudessem recuperar seus conhecimentos sobre esta questão.

pessoais, já que muitos são de autoria de fãs, empresa de marketing e outros. A solução foi uma aula de orientação para vencer tais obstáculos.

- Como operacionalizar as escolhas de *blogs* em *site* de busca

Neste momento, os alunos visualizaram o acesso da professora a um *blog* qualquer. Ao passar pelo *site* de busca *Google*, foram dadas orientações sobre o que seriam as amostras dos conteúdos dos *sites*, bem como o endereço eletrônico que aparece no final de cada amostra. Um modelo de páginas trabalhadas com os alunos é o seguinte:

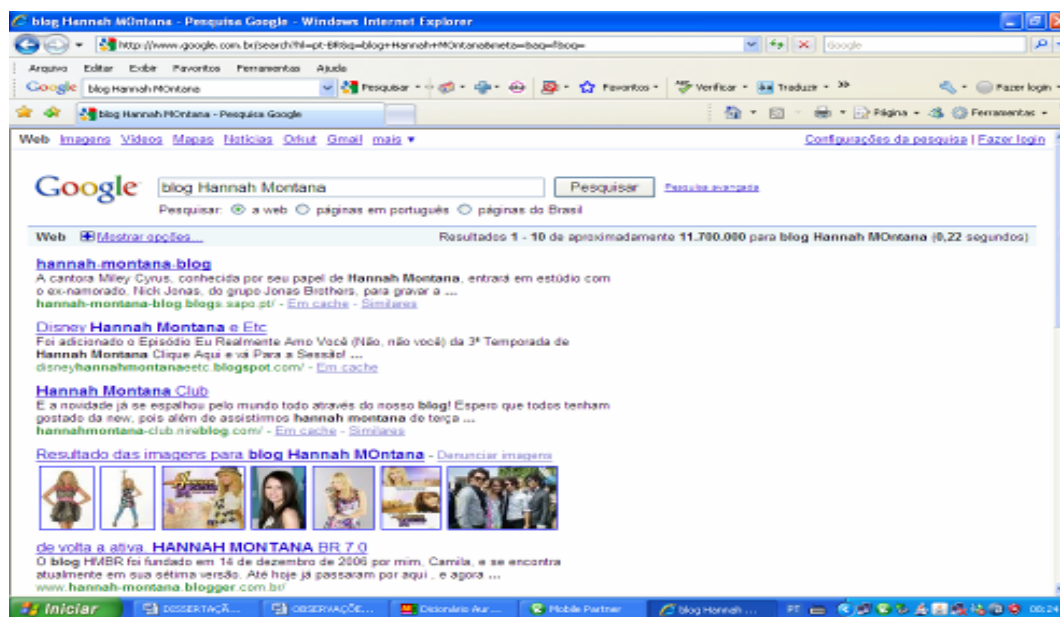


Figura 06

Em relação às amostras de partes dos conteúdos dos *sites*, os alunos foram levados a observar mais atentamente o uso de pronomes pessoais ou verbos em primeira pessoa do singular ou plural para que eles verificassem se o *blog* era ou não alimentado³¹ pelos seus “donos”. No que diz respeito aos endereços eletrônicos, os alunos identificaram aqueles que apresentavam em sua composição a palavra *blogspot* (ou *blog*) como principal característica do endereço de um *blog*.

³¹ Na linguagem virtual, *alimentar um blog* significa postar ou inserir textos nestes espaços virtuais.

- Sugestões e seleção dos *blogs* a serem acessados

Posteriormente, os alunos deram sugestões de *blogs* a serem acessados; entre eles estão: Latino; Dado Dolabela; Fábio Assumpção; Anna Hickman, Fábio Junior, Kelly Key; Ivete Sangalo. Eles tiveram como tarefa identificar os *blogs* pessoais conforme as orientações já descritas. Infelizmente, por conta de problema de conexão, esta aula foi interrompida. Entretanto, a maioria dos alunos teve oportunidade de identificar a diferença dos endereços eletrônicos e diferenciar os *blogs* pessoais dos criados por fãs ou empresas particulares.

Encontro 08: Leitura de relatos de experiências em *blogs* semidirecionada³² pelo professor (Duração: uma hora)

Devido às dificuldades de conexão no encontro anterior, neste optou-se por trazer as páginas dos *blogs* preferidos dos alunos³³ em *off-line* a fim de que eles pudessem buscar os relatos de experiências nos *blogs* sem tantos impedimentos de acesso. Essa tática foi proveitosa, porquanto eles ficaram bastante entusiasmados em saber que poderiam conhecer todos os *blogs* sugeridos na aula anterior.

A tarefa desta aula consistia em fazê-los identificar os *blogs* pessoais e, com eles, os relatos de experiências. Foram distribuídas fichas de controle de leitura³⁴ para que possibilitasse reter informações sobre o que eles estavam lendo e como estavam abstraindo as informações das leituras realizadas. Essas fichas tinham apenas quatro tópicos de preenchimento:

- a) *Blog* pessoal
- b) Título do relato de experiência
- c) Qual o assunto do relato?
- d) Suas impressões, observações, questionamentos...

Preferiu-se priorizar estes tópicos para averiguar não apenas o que eles estavam depreendendo das leituras realizadas, como ainda se estava havendo mudança ou aprofundamento de compreensões das leituras realizadas, já que estavam acessando *blogs* já conhecidos e acessados por eles nos encontros anteriores.

³² Optamos pelo termo *semidirecionada* por se tratar de leitura possibilitada pelo professor, quando este traz os *blogs* a serem acessados, mas deixa a critério dos alunos os textos a serem lidos.

³³ As páginas desses *blogs* podem ser conferidas nos Anexos D.

³⁴ Os dados coletados por meio dessas fichas encontram-se no Anexo E.

Encontro 09: Acesso aos REs no *blog O dia-a-dia de Monique* (Duração: uma hora)

Este encontro visou colocar os alunos frente a um *blog* pessoal desconhecido, mas composto essencialmente por relatos de experiências com a intenção de examinar mudanças nas formas de leituras dos alunos e o nível de envolvimento com os relatos de experiências, bem como proporcionar a descoberta de um *blog* pessoal, diferente da maioria dos *blogs* acessados: *O dia-a-dia de Monique*, de autoria de Monique Larentis, uma estudante de jornalismo que relata acontecimentos do seu dia-a-dia. A apresentação do *blog* pode ser apreciada abaixo.



Figura 07

O acesso a este *blog* permitiu inúmeras descobertas para os alunos, entre elas a linguagem em primeira pessoa e a diferenciação de um *blog* pessoal em comparação aos que eles estavam acessando – promovidos por fãs-clubes, empresas, e outros. Essas observações podem ser ratificadas nas fichas de auxílio das leituras, conforme a que lhes fora apresentada no encontro anterior. Contudo, nesta ficha, os tópicos são apresentados com outro estilo.

- Blog* pessoal
- Título do relato de experiência
- O que o relato te diz?

d) O que você diz ao relato?

A utilização desses tópicos pretendeu, além de abstrair as leituras dos alunos, a preparação para atividade da aula posterior: inserir comentários acerca dos relatos de experiências nos *blogs*.

Encontro 10: Postagem de comentários em *blogs* (Duração: uma hora)

Este encontro destinou-se apenas à postagem de comentários em *blogs* com o auxílio das leituras e registros dos alunos no encontro anterior. A seguir, será apresentado um dos *RE* lido pelos alunos com os devidos comentários³⁵ feitos por eles.

RE	Comentários ³⁶
<p>Então.. como conheci o amor da minha vida..</p> <p>Nós nos conhecemos na Universidade. Éramos colegas em algumas cadeiras. Lembro-me que certo dia (que estávamos sozinhos na sala) ele começou a me perguntar várias coisas (puxar assunto) e eu fui conversando.. qual era meu nome, onde eu morava, tal, tal tal.. sei que passou menos de uma semana e a gente já estava juntos. Acho que foi um amor a primeira vista que se abrochou aos poucos.</p> <p>Algumas coisas que marcaram nesse dia: estava frio, anoitecendo, a lua estava cheia, eu usava um allstar com estrelinhas desenhadas (lembro disso porque ele me perguntou se eu que tinha desenhado).</p> <p>Depois desse dia, já se passaram quase 3 anos até agora. Passamos por muitas coisas juntos, mas nem preciso dizer que as alegrias superaram sempre as tristezas e brigas.</p> <p>Ele me fez acreditar em muitas coisas, principalmente em mim mesma, no que eu era capaz. Me ensinou a amar, a se apaixonar cada dia mais e mais, por um sorriso, uma loucura, uma emoção..., e a ser um pouquinho ciumenta hihhi.</p> <p>Para encerrar, como um cara na TV disse ontem: "Se nós estamos querendo estar juntos, podemos superar tudo!"</p> <p style="text-align: right;"><i>Monique Larentis</i></p>	<p>Oiiiiiii garota apaixonada rrsrrs é muito linda essa história de amor a primeira vista q vc seja muuuuuuuuito feliz bjussssss de Alexandra e Suyanne. (^) (^) (;')</p> <hr/> <p>eu achei muito linda a frase a alegria sempre supera a tristeza !!</p> <p>siandra saylla marjorie Cristina</p> <hr/> <p>eu gostei muito desse texto porque eu asso que sempre a primeira paixão nunca se esquecer, apesar de que eu ainda eu não tive um amo mais um dia eu vou ter.</p> <p>carolyne thalia</p> <hr/>

Quadro 08

Os comentários não se restringiram a relatos de experiências, pois os *blogs* contêm um leque de gêneros por meio dos quais os alunos interagiram com seus autores. Entretanto, aqui enfatizamos os comentários sobre os REs por serem o foco deste trabalho.

³⁵ Para esta atividade, foi necessário levar os alunos a postarem comentários como pessoas anônimas, pois não possuíam e-mail. No entanto, eles foram orientados a assinarem seus nomes no final de seus comentários.

³⁶ Os comentários descritos respeitam a redação dos alunos.

3.2.3.3 A sequência didática (Escrita): estudo e produção do gênero RE

A sequência didática voltada para a produção escrita abrangia como meta a produção de relatos de experiências para serem inseridos no *blog* da turma³⁷. As principais atividades dessa sequência foram: produção inicial, reescrita no editor de texto, estudo de um modelo didático do gênero, segunda e terceira reescritas e versão final.

As práticas de redação de *relatos de experiências* não serão detalhadas aqui, mas na dissertação da professora Marly Magno.

3.2.3.4 A sequência complementar: postagem de *relatos de experiências* em *blogs* e culminância

A sequência complementar constitui-se de atividades direcionadas à conclusão do projeto: postagens dos relatos de experiências dos alunos, realizados na sequência didática volvida para a produção escrita, a proposição de questionários para os alunos a propósito das atividades desenvolvidas e a culminância, com a apresentação do *blog* à turma.³⁸

3.2.3.5 A pós-sequência em sala de aula: práticas de leitura pós-projeto

A pós-sequência é composta de atividades de leitura que sucederam no decorrer das aulas após o projeto descrito acima. A importância desses momentos se dá à medida que é por intermédio deles que se pode observar as possíveis mudanças no posicionamento dos alunos enquanto sujeitos leitores, seu envolvimento e interação com o autor do texto, entre outros.

Entre os encontros da pós-sequência, elegeu-se um no qual foi utilizado o texto “*Metas*”, extraído do *blog O dia-a-dia de Monique*, a fim de que os alunos, após leitura em sala de aula, produzissem questionamentos para direcionamento inicial das reflexões sobre o texto e, após, construísssem comentários³⁹ direcionados à autora, Monique Larentis:

³⁷ Por não ser o foco do projeto, e por não se dispor de tempo para a realização desta atividade, o *blog* da turma foi criado pelas professoras, com sugestões dos alunos. A eles coube a postagem dos seus relatos de experiências produzidos durante a intervenção.

³⁸ Estas atividades não serão relatadas com riqueza de detalhes por não constituírem o foco deste trabalho.

³⁹ Os comentários elaborados pelos alunos não serão detalhados por não se inserirem no recorte dos dados a serem analisados.

Metas

Terça-feira, 7 de julho de 2009

É muito bom saber que no fim as metas foram alcançadas!

Ter metas na vida é superar obstáculos e mostrar para você mesmo, que é capaz de se superar. É ver barreiras à frente, e ter mais uma arma para se apoiar. É algo que lhe traz entusiasmo, vontade de superação; é uma força que faz com que você não desista.



Eu estou lendo um livro que comprei esse fim de semana (sou meia maníaca por livros, comprei 4 esse fim de semana): 'Seu novo milênio', e tem algumas frases e passagens no livro bem interessantes, e que me identifiquei um pouco, nessa nova fase da minha vida.

"Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceitá-la. Decidirei quando acontecer".

"Estamos andando sobre uma fina camada de gelo, imagine se chegarmos ao outro lado..!"

- Bernard Levin

Monique Larentis

Entre os questionamentos elaborados pelos alunos à respeito do texto “Metas” estão:

- Qual a sua meta na vida? Qual delas você já alcançou?
- O que Monique quer mostrar nesse texto? Por que Monique se indentificou com essa frase? “estamos andando sobre uma fina camada de gelo, imagine ao outro lado...”
- A Monique se indentificou-se com esta frase “Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceitá-la. Decidirei quando acontece”. Você é igual a Monique irá decidi quando acontece? Por quê? / Você enfrenta muitos obstáculos na sua vida? Por quê?
- O que você acha que a frase “Depende da mudança para saber se estou pronta para aceita-la. Decidirei quando acontecer” quer dizer? / O que você acha do texto?
- O que você acha que o altor desta frase “Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceita-la. Decidirei quando acontecer” quer dizer para o leitor? Explique?
- O que você achou de mais interessante no texto. Porque? / O que você acha que o autor quis transmitir au escrever “Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceita-la. Decidirei quando acontecer”.
- Sobre que assunto ela fala em seu texto? Como chegou a essa conclusão? / No texto existe alguma expressão que revela sentimentos? Se sim qual?
- Você tem alguma meta a alcançar? Qual? / O que você acha da meta da Monique?
- Você já superou metas? por que? / Por que essas frases indentificou um pouco ela? “Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceitá-la. Decidirei quando acontecer” “Estamos andando sobre uma fina camada de gelo, imagine se chegarmos ao outro lado”
- Você achou o texto interessante? Por quê? / Qual dos dois textos você gostou mais? Por que.
- Ter metas na vida é superar obstáculos? Por que? / Ver barreiras à frente é ter mais uma arma para se apoiar? Por que?
- O que Monique quiz transmitir para os leitores. / Explique o que é metas.
- Porque o nome do título é Metas? / O que quer dizer: “É ver barreiras a frente e ter mais uma arma para se apoiar?
- Como o texto fala sobre metas eu gostaria de saber se você tem um objetivo na sua vida. / Você tem medo das barreiras que a vida vai ti oferecer?
- O que você entendeu sobre o texto? Você concorda de tudo o que se retrata o texto. dê sua opinião?

3.2.4 O tratamento dos dados

Para a produção da análise a ser apresentada na terceira parte deste trabalho, selecionou-se os episódios compositores da fase de leitura, desde o primeiro contato com o gênero RE até a postagem de comentários em *blogs* (encontro 10), considerando ainda as práticas de leitura em um dos encontros no pós-projeto. A escolha desses episódios se justifica pela possibilidade de análise das práticas de leitura nas atividades desenvolvidas nesses encontros, tanto em sala de aula quanto no LIED.

O intuito é averiguar o desenvolvimento de alguns detalhes dessas práticas, avaliando não apenas as escolhas feitas pelos professores, mas a recepção dessas escolhas por parte dos alunos, na busca por compreensão do fazer pedagógico e suas devidas consequências nas atitudes dos discentes.

Para tanto, o tratamento dos dados será em meio às práticas de leituras em sala pertinentes ou não para o ensino-aprendizagem da competência de compreensão escrita por meio dos resultados obtidos com as atividades dos alunos.

4 A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo propõe-se a desenvolver uma análise fundamentada nos pressupostos bakhtinianos de linguagem, nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem da leitura em ambientes de escolarização, na utilização do recurso didático-tecnológico computador e nas concepções de texto, hipertexto, leitura sociointeracionista e sequência didática.

Para isso, é necessário retornar ao principal objetivo deste trabalho: verificar em que medida as práticas de ensino-aprendizagem da competência de leitura, tendo o computador como um de seus principais instrumentos didáticos, podem favorecer o desenvolvimento desta competência nos alunos.

Os itens de análises selecionados, que constituirão os tópicos seguintes, são:

- i. A leitura pela via de construção de hipóteses coletivas
 - Em ambiente digital: do título ao texto
 - Em sala de aula: do texto ao título
- ii. A leitura seletiva
 - A leitura seletiva em ambiente digital
 - A leitura seletiva em sala de aula
- iii. A leitura por intermédio de questionamentos
 - A leitura por meio de questionamento em ambiente digital
 - A leitura por meio de questionamentos em sala de aula
- iv. A hiperleitura: do direcionamento à autonomização
 - Ampliação do número de *blogs* a serem acessados
 - A utilização das fichas de leituras
- v. Os reajustes nas práticas de leitura
 - O trabalho off-line
 - O aproveitamento das referências dos alunos
 - O tratamento dirigido à algumas questões languageiras

O olhar sobre os dados têm proporcionado inúmeras possibilidades de análises. Entretanto, em respeito à coerência exigida neste trabalho, restringir-se-á às práticas de ensino e aprendizagem auxiliaadoras (ou não) ao desenvolvimento da competência de leitura dos alunos do ensino fundamental II.

Mostrar-se-ão recortes do trabalho em sala de aula e no laboratório de informática, não apenas concernentes à prática do professor, como também à do aluno, em contribuição ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita deste último. Isto posto, passar-se-á à análise dos dados selecionados.

4.1 A LEITURA PELA VIA DE CONSTRUÇÕES DE HIPÓTESES COLETIVAS

Nesta seção, serão examinadas as práticas de leitura realizadas no laboratório de informática e em sala de aula por intermédio das construções de hipóteses coletivas com o intuito de verificar o objetivo supracitado, a maneira como foram realizadas essas atividades no projeto em questão e se elas lograram êxito ou não. Essas são apenas algumas das questões tratadas nesta sessão.

4.1.1 A construção de hipóteses coletivas em ambiente digital: do título ao texto

Quando se pensa em desenvolver a competência de leitura dos alunos, diversas são as estratégias apresentadas pelos estudiosos conforme visto na primeira parte deste trabalho⁴⁰.

Para Koch (2006), “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, de mundo, da situação comunicativa, enfim”. (p.59). Sobre os conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, ativados no momento da construção de hipóteses para a posterior leitura do texto, elegeu-se alguns recortes das aulas.

a) Encontro 02: leitura digital experimental

No encontro 02, a construção de hipóteses efetua-se no encadeamento de idéias (re)construídas pelos alunos durante o diálogo inicial sobre os títulos que lhes são apresentados e revela-se como uma cascata delineadora que adquire diferentes ramificações, a partir da primeira suposição lançada pelo primeiro aluno no momento de interação entre a turma.

Para melhor apresentação dos dados que estão sendo analisados, foram distribuídas, em sequência numérica, as falas dos alunos durante discussão acerca dos títulos, até sua

⁴⁰ Ver capítulo 2.

possível aproximação com o conteúdo do texto. *A senhora do cruzeiro*⁴¹ foi o primeiro título (de natureza digital) exposto aos alunos, cuja construção coletiva das hipóteses sobre o seu conteúdo configurou-se com o seguinte caráter:

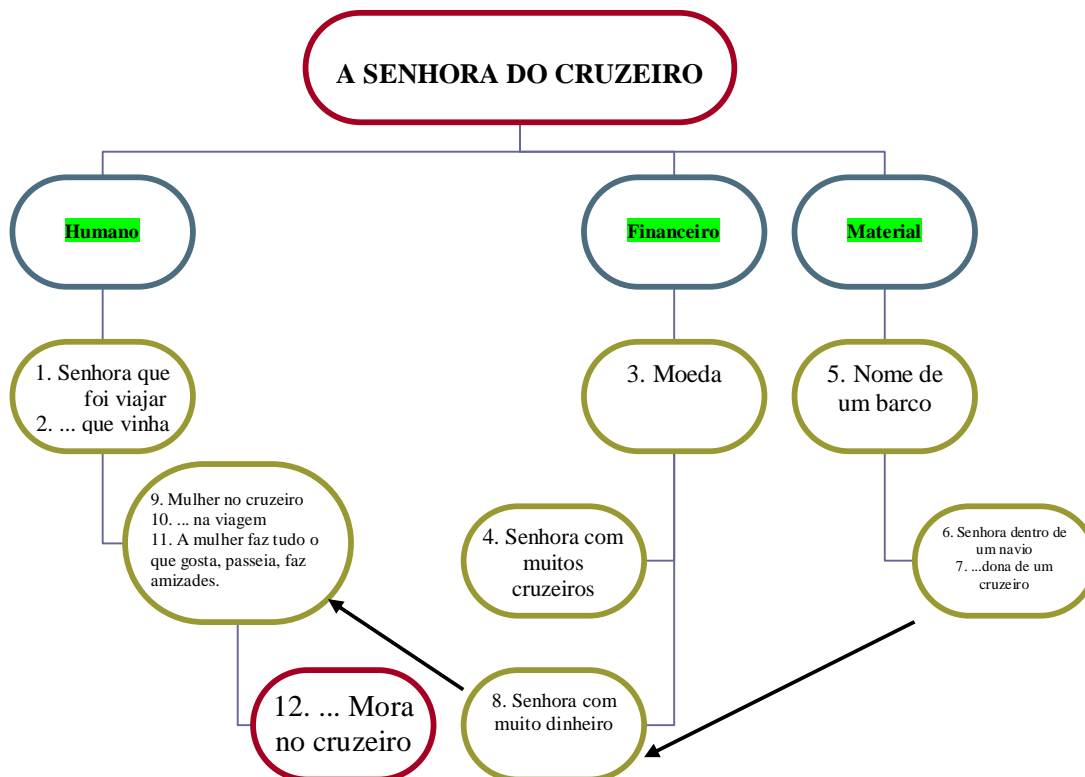


Figura 08

Ao se acompanhar a conexão de idéias expressas pelos alunos no momento da construção coletiva de hipóteses sobre o conteúdo do texto, conforme a numeração da figura acima, fica evidente como elas se reconstróem, como amadurecem o todo que representará o conteúdo do texto. É interessante observar como as suposições, aparentemente soltas, distinguidas em três aspectos (humano, financeiro e material), foram se interligando com as participações dos alunos.

Este segmento de construção de hipóteses entrelaçadas nos discursos dos próprios alunos pode ser percebido nas participações 01 e 02 (“*Senhora que foi viajar*” e “*...senhora que vinha*”, respectivamente) quando ocorre um contraponto do segundo enunciado ao primeiro, formando uma espécie de alternativa.

Outro entrelaçamento de discursos ocorre nas participações 09, 10 e 11 (*A mulher no cruzeiro;... na viagem; A mulher faz tudo o que gosta*) em que se observa o desdobramento de sentido expresso no enunciado 11, em complemento ao de número 10. Ou ainda, o enunciado

⁴¹ O texto apresenta-se no anexo B.

11 em complemento aos dois anteriores, o qual enfatizou o termo mulher, proferido no enunciado 09 e retomado nos de números 10 e 11.

Este fato admite a percepção de que os discursos, em consonância com o aporte teórico, são constituídos nos confrontos sociais no processo de interação humana, a qual possibilita uma rede de dizeres reconstruidores destes discursos e dos seus sentidos. Tal configuração legítima, pois, as relações dialógicas entre os enunciados e mostra a importância de práticas de ensino-aprendizagem promovedoras desta interação.

Ao observar a construção de hipóteses dos alunos para o segundo texto (*Desaposentar*⁴²), obteve-se a seguinte estrutura.



Figura 09

As hipóteses aqui apresentadas também foram encadeadas no decorrer da participação coletiva, estão portanto entrelaçadas e reportadas aos discursos dos próprios alunos divididos em três enfoques: atividade, financeiro e idade. Isto permite imaginar que eles estavam apenas tentando adivinhar o conteúdo, em alguns momentos, sem formular sua hipótese fundamentada na leitura do título.

Em outras participações dos alunos, observa-se a tentativa de esclarecimento ou justificativa de discursos anteriores. Isto ocorre na participação “*ele quer voltar a trabalhar porque gosta, porque necessita*” quando completa o enunciado anterior: “*pessoa aposentada ou que não quer se aposentar*”.

Em certos momentos, as colaborações dos discentes realizaram-se aleatoriamente, como se observou nos enunciados 3 e 4, quando um aluno diz “*foi roubada*” e o outro

⁴² O texto apresenta-se no Anexo B.

“**ganhar dinheiro**” ou ainda “*pessoa aposentada ou que não quer se aposentar*”. Uma das respostas para o desconcerto das participações dos alunos está no desconhecimento do termo *Desaposentar*, evidenciado neste último enunciado.

Nesse momento, o esclarecimento dos fatores linguísticos relacionados ao termo-título foi relevante, pois o **desconhecimento** do prefixo, por parte dos alunos, interferiu na compreensão sobre o título e no modo como eles encadearam as informações advindas dos colegas⁴³.

No caso do texto *Jogue fora suas batatas*⁴⁴ observam-se três pontos de referência para a construção das hipóteses: batata enquanto matéria orgânica, o que consente a atribuição de adjetivos, batata relacionada à atitude de pessoas e batata relacionada a algo negativo. Essas três vertentes foram sendo configuradas durante as participações dos alunos, conforme a ilustração seguinte:

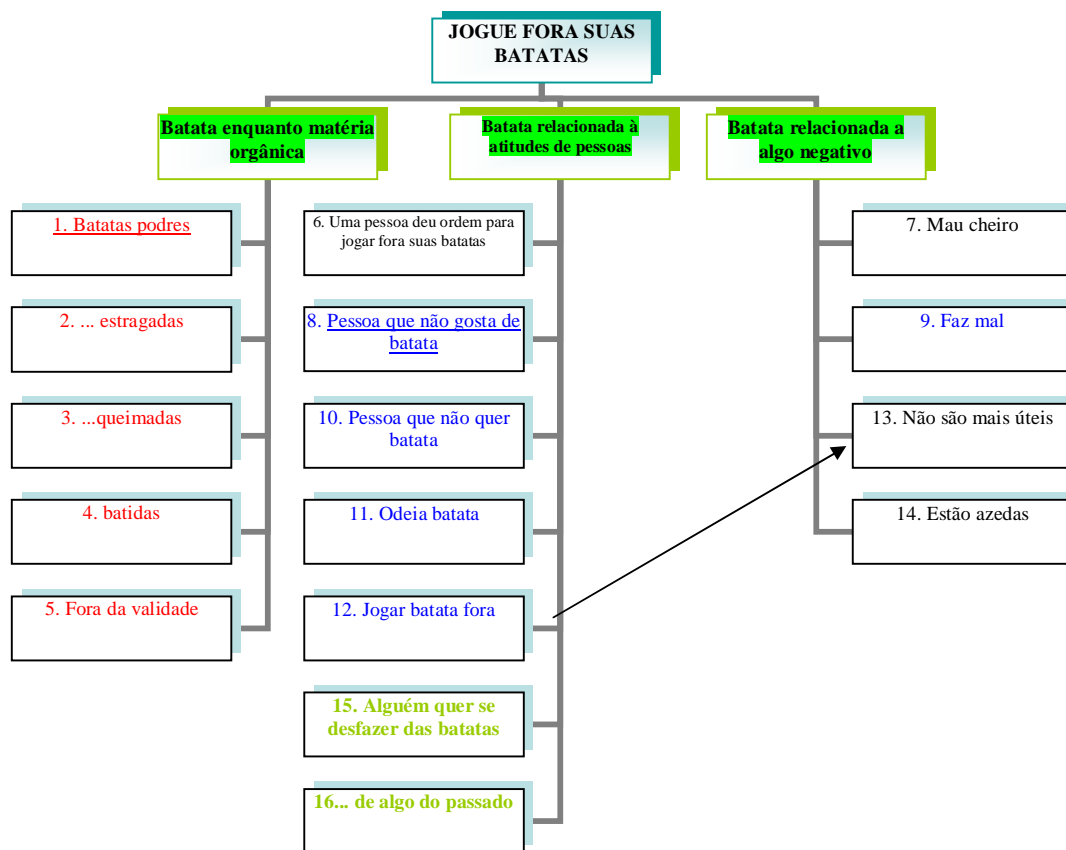


Figura 10

⁴³ A respeito deste episódio, as análises serão apresentadas no tópico 04.

⁴⁴ O referido texto apresenta-se no Anexo B deste trabalho.

Na construção coletiva de hipóteses dos alunos para o título *Jogue fora suas batatas*, observa-se a mesma postura dos alunos: apoiar-se nos enunciados anteriores para a construção da própria hipótese. Como exemplo, para este texto tem-se o encadeamento de adjetivos nas participações de 01 a 04 referentes à permanência da concordância em sua forma plural e a não repetição do termo batata nos enunciados subsequentes.

Outra observação é a relação de justificativa existente entre os enunciados 11/12 e 12/13. No primeiro par, o termo “*jogar batata fora*” é justificado pelo termo “*odeia batata*”. E no segundo par, o termo “*não são mais úteis*” justifica o termo “*jogar batata fora*”. Fato que remete ao entrelaçamento das hipóteses dos alunos baseadas nas demais participações.

Em relação ao texto *O pacote de biscoitos*⁴⁵, as hipóteses dos alunos parecem ser circulares, pois não há progressão considerável de idéias; faltam informações pertinentes suscetíveis de construir, de fato, reflexões sobre o título e possíveis informações do texto, visto que as participações resumem-se, predominantemente, em atribuições de adjetivos à palavra “biscoito”, em complementação à participação anterior, o que se observa na figura a seguir:

⁴⁵ Texto apresentado no anexo C.

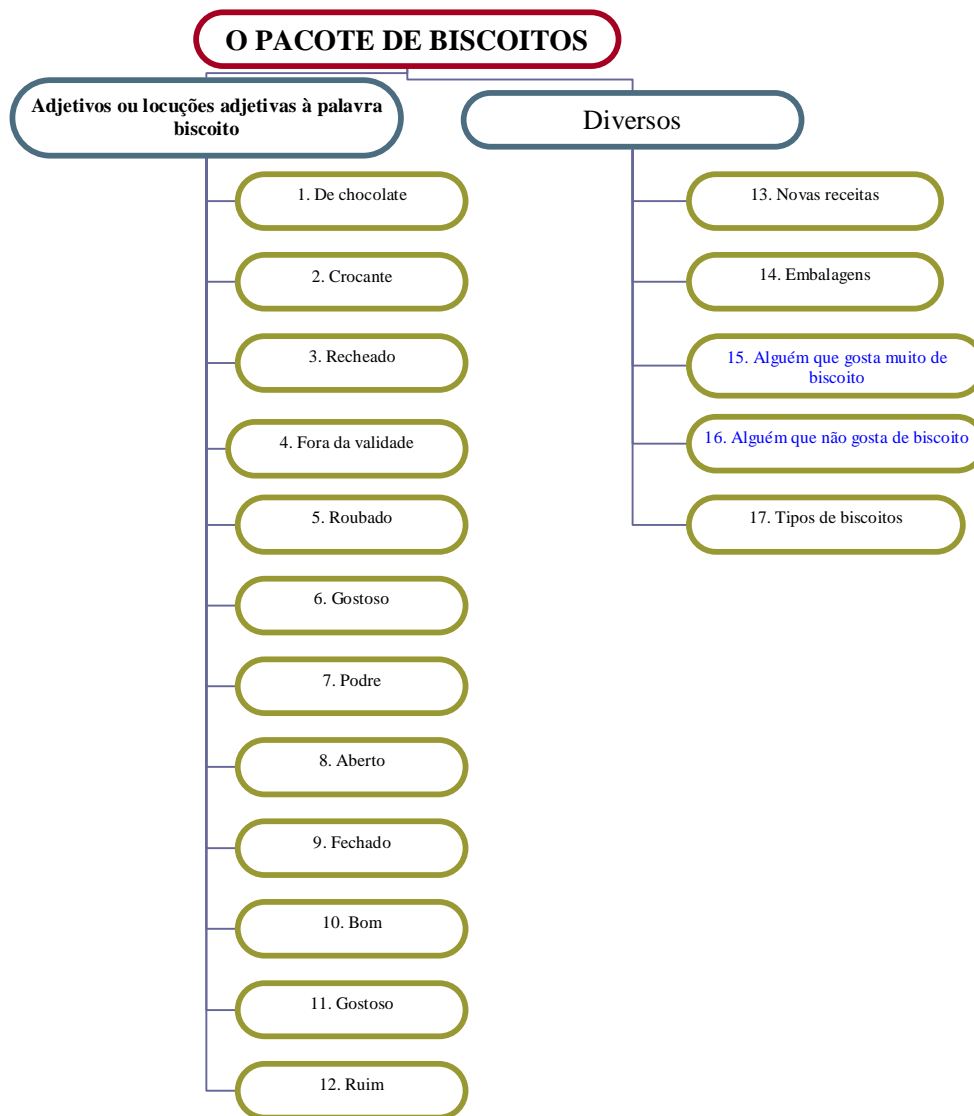


Figura 11

Por fim, a construção de hipótese para o título *Sementes*⁴⁶, conforme a leitura da figura a seguir, confirma a análise acima apresentada: o papel ativo dos sujeitos constituintes do ato comunicativo é fundamental para a construção do discurso realizado em meio a atitudes responsivas diante dos enunciados anteriores.

⁴⁶ Texto apresentado no Anexo C.

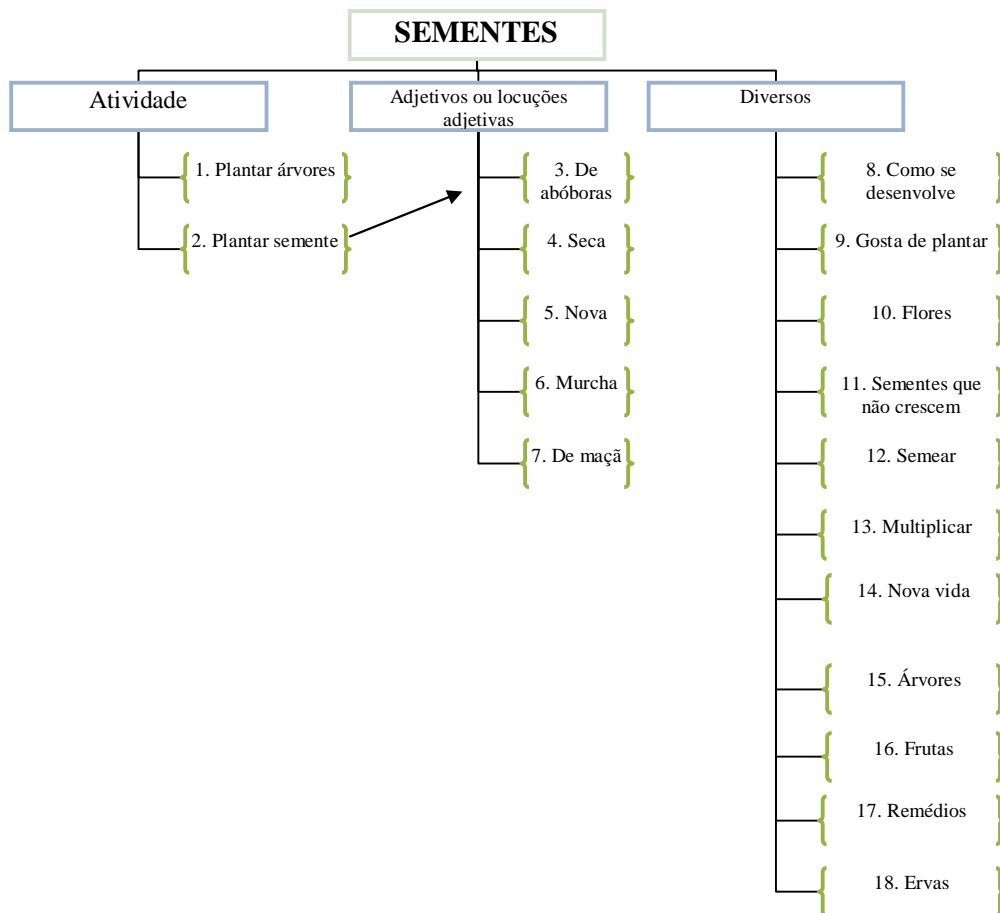


Figura 12

As construções das hipóteses sobre o texto *Semente* foram segmentadas de acordo com as demais construções já expostas: os enunciados anteriores foram fundamentais para as demais. Este fato comprova-se nos enunciados 01 e 02 (*plantar árvores* e *plantar semente*), nos quais se observa um entrelaçamento de informações, inclusive ao recuperar a palavra *plantar*.

Outro exemplo de segmento acontece nos enunciados 03, 04, 05, 06, e 07 ao se privilegiar a atribuição de adjetivos/locuções adjetivas em reafirmação ao terceiro enunciado: *de abóboras*. O mesmo acontece nas expressões 12, 13 e 14, quando se reconstrói os enunciados baseados no sentido dos anteriores: *semear*, *multiplicar*, *nova vida*. Nessa sequência, o segundo termo acompanha o primeiro em uma relação de sinonímia e o terceiro acompanha o segundo em um caráter não linear. Logo, há dois processos principais envolvidos nessas participações: a) paráfrase das manifestações (atividade epilinguística); b) associação por sintagma (semente – plantar).

Na construção das hipóteses coletivas, nas quatro situações analisadas, detectou-se uma mudança de referentes por parte dos alunos para construir suas hipóteses: o referente para a construção das hipóteses dos alunos, em sua maioria, estava nos enunciados dos outros alunos. Dessa forma, os enunciados formavam uma espécie de teia, com suas pontas fixadas em alguns enunciados dos colegas.

Em vários momentos, como por exemplo, na atribuição de adjetivos ou locuções adjetivas a algum termo do título, ou ainda em sequência de hipóteses “*batatas estragadas, ... queimadas, ... batidas, ... podres*”, os alunos demonstram acompanhar os enunciados anteriores, até na marca de plural expressa por um primeiro aluno. Esta atitude é percebida nas reflexões acerca do texto *O pacote de biscoitos* ao se encadearem os adjetivos ou locuções adjetivas ao termo: “*de chocolate, crocante, recheado, fora da validade, roubado, gostoso, podre, aberto, fechado, ruim, gostoso, bom.*”

Assim, pode-se perceber que a construção de hipóteses, em um processo interativo que privilegia a participação coletiva, possibilita o amadurecimento de reflexões sobre um dado proposto, sendo constituído por meio de cadeias de enunciados, concorrendo dessa maneira, para o aprimoramento da competência de leitura nessas práticas de ensino-aprendizagem.

b) Encontro 03: Acesso aos primeiros blogs

No caso da leitura de títulos por meio de construção de hipóteses, no encontro de acesso aos primeiros *blogs*, houve um diferencial: as hipóteses surgiram a partir dos conteúdos que os alunos imaginavam existir em um hipertexto, tendo como referente alguns nomes como, por exemplo, Hannah Montana, Kaká e Cláudia Leite. Alguns deles partiram de seus conhecimentos de mundo para lançar hipóteses sobre conteúdo dessas páginas.

A diferença detectada nesse encontro, em comparação ao analisado anteriormente, acontece na proporção em que os alunos não apóiam seus enunciados demasiadamente nos discursos dos colegas, e sim no que eles já conheciam sobre o artista, de tal forma que a disposição dos enunciados contribuidores para a formulação de hipótese está organizada conforme a figura a seguir:

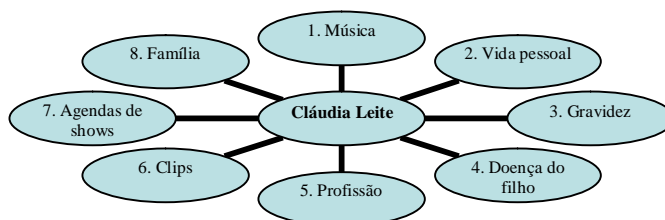


Figura: 13

Fazer inferências sobre um artista conhecido é diferente de trabalhar com termos isolados. No primeiro caso os alunos apenas ativam seus conhecimentos de mundo sobre o que eles já conhecem em torno da pessoa exposta; no segundo caso, eles têm o trabalho de refletir sobre a coerência das informações que estão expondo de acordo com o termo/título em questão.

Ao se referir à Cláudia Leite, por exemplo, podem ser envolvidos vários tópicos próprios da vida de um artista. Por outro lado, para falar em *A senhora do cruzeiro* é necessário refletir sobre os termos compositores do título de forma a conduzir a uma idéia fundamentada, não necessariamente fazendo referência a tópicos da vida de uma senhora, como qualquer outra.

Outro ponto em discussão nesta atividade é a forma como os aprendentes se posicionam diante da tarefa, revelando intrinsecamente em suas falas a noção ou o conhecimento que eles têm de um hipertexto, ao sugerir a presença de vídeos, clips, músicas e outros.

Nas duas situações (práticas de leitura de textos digitais e de *blogs*), a aula está sendo desenvolvida no laboratório. Entretanto, não se explicitou a natureza dos textos que eles iriam encontrar: se era texto em slides de *Power-point* ou em páginas da internet (*blogs*). Isso levou à compreensão de que os alunos, ao ativarem diversos tipos de conhecimentos, ora recuperam os que já estão assimilados, ora reconstroem algumas informações por meio das contribuições dos colegas.

Em ambos os casos, a interação apresentou-se como pré-requisito para o bom desenvolvimento da construção de hipóteses, pois incentivou todos os participantes a refletirem sobre o que já conhecem ou sobre o que pode ser conhecido mediante as variadas participações.

Portanto, o fator que mais contribuiu para a compreensão e emissão de hipóteses dos alunos foi o conhecimento prévio, de mundo ou enciclopédico dos mesmos. Isto permite inferir que o recurso *computador*, nesta prática, está apenas em função da natureza textual escolhida para se trabalhar (digital) o que não interfere no resultado da compreensão leitora dos alunos.

4.1.2 A construção de hipóteses em sala de aula: do texto ao título

Trata-se, nesse tópico, de verificar os pormenores da prática de construção de hipóteses acerca dos títulos dos textos já lidos pelos alunos. Como as atividades foram realizadas? Houve resultados satisfatórios ou não? Para tornar possível essa verificação, optou-se pelos seguintes tópicos de análises:

a) *A elaboração de títulos*

b) *A seleção de títulos*

Essas atividades ocorreram ao longo da SD com a finalidade de partir de uma leitura simplificada, com sugestões de títulos, a uma mais reflexiva, relacionando-os com as informações contidas no texto, de acordo com as proposições de Schneuwly e Dolz (2005).

Uma dessas práticas foi a **elaboração de títulos**, realizada no Encontro 01, quando os alunos leram e refletiram juntamente com a professora sobre um texto – *Brasil e França é um clássico!* – o qual se referia basicamente à passagem do Kaká pela seleção brasileira de futebol, por ocasião da copa de 2006.

Após a leitura e debate sobre o texto, os alunos sugeriram timidamente apenas três títulos para o texto: “*Dia cansativo para o Kaká*”; “*Azar em campo*”; “*Azar ou morte no campo*”. Apesar de ter sido uma atividade com propósitos bem definidos, houve necessidade de se explorar algumas questões de leitura como, por exemplo, o fato de o texto não mencionar, em nenhum momento, algo que remetesse o leitor à idéia de *morte*, tampouco a um dia apenas, mas a uma situação que englobava o jogo, no qual o protagonista machucou-se, e à expectativa do mesmo para o jogo seguinte.

Nesse caso, ocorreu a necessidade de serem retomadas essas expressões inadequadas que não condiziam com o texto lido, o que não foi realizado por falta de tempo. Contudo, poderiam ter sido retomadas na aula posterior, mas ainda assim não foram realizadas, porque foram priorizadas as atividades que correspondiam à sequência pré-elaborada. Tal atitude direciona à reflexão sobre a sequência didática

Quando a sequência didática foi abordada no capítulo teórico, ficou evidente a necessidade de se trabalhar com módulos com base nos estudos de Schneuwly, Dolz e seus colaboradores (2004). Assim, parte das atividades de prática de leitura previamente definidas para serem trabalhadas em sala de aula (SA) constituiu-se como segue:

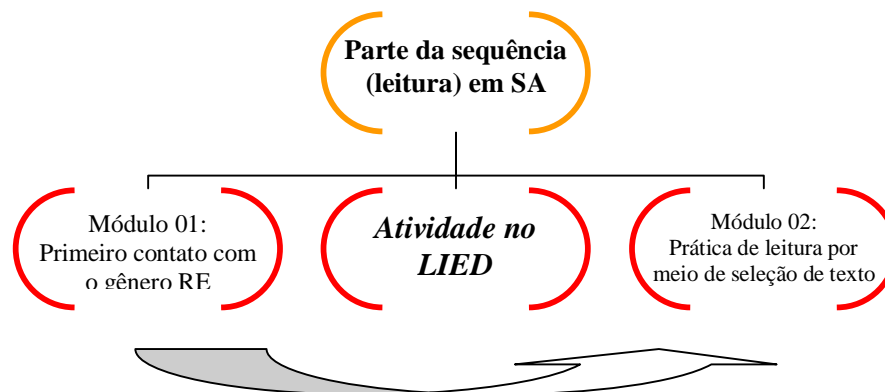


Figura 14

Nesse contexto, nota-se que foi dada prioridade para a sequência de atividades propostas para serem trabalhadas nos módulos, variando as atividades de leitura e deixando em segundo plano o trabalho com as necessidades de práticas linguageiras emitidas implicitamente pelos alunos.

Contudo, de acordo com as reflexões teóricas apresentadas, o trabalho com os módulos precisa ser reajustado ao longo da SD em conformidade com as necessidades comunicativas dos alunos. Outra possibilidade de compreensão, segundo as concepções de Schneuwly e Dolz (2004), é referente ao início da sequência didática, quando afirmam que este é o momento em que se ajustam as práticas que demonstram certa instabilidade.

No que tange à **escolha ou seleção de títulos**, esta foi uma das atividades de leituras subsequentes, em que os alunos deveriam escolher, entre os títulos dados, a opção mais pertinente para o texto estudado, conforme a descrição do encontro 06, no capítulo 03 deste trabalho, destinado às questões metodológicas.

Entre os títulos analisados estavam: *Escrevendo em movimento*; *Eu sei, ninguém vai entender* e *Segredo*. Os alunos tiveram a tarefa de escolher em equipe um deles para atribuí-lo ao texto que relatava a experiência de uma jovem estudante de publicidade, Monique Larentis, que adorava escrever no ônibus em movimento na volta da faculdade para casa.

Ao remeter os discentes à análise de títulos, considerou-se a coerência e a argumentação deles. Nessa tarefa, a maioria optou pelo título *Escrevendo em movimento*, argumentando que o texto expunha a experiência de alguém que adorava escrever quando estava em um veículo em movimento e que os demais títulos não seriam adequados, pois o título *Eu sei, ninguém vai entender* era “vago” e o título *Segredo* não fazia sentido com o que estava expresso no texto: algo que acontecia todos os dias e que ela não fazia questão de esconder de ninguém.

As escolhas com os devidos argumentos emitidos pelos alunos serão ilustradas, a seguir:

Escrevendo em movimento	Eu sei, ninguém vai entender	Segredo
<p>É incrível como o tempo que tenho livre para escrever (literalmente, com lápis e borracha, porque ainda não sou moderna hehehehe) um post para o blog é no onibus, na volta da faculdade para casa. É nessas horas que também, as vezes, me dá surtos criativos, ou idéias malucas que preciso anotar, acho que por isso estou tão acostumada.</p> <p>Sempre sento em um banco sozinha, porque a última vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha; claro, não são muitas pessoas que escrevem no onibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D</p> <p>Acho que essa seria uma das minhas qualidades mais legais, ocupar o tempo que estaria fazendo nada, escrevendo pensamentos e lendo livros (porque também leio no onibus) :</p> <p style="text-align: right;">Monique Larentis</p>		

Quadro 09

A única equipe que escolheu o título *Eu sei, ninguém vai entender*, afirmando ser totalmente pertinente ao texto, argumenta não ser algo “normal”, nas palavras dos alunos da equipe, uma pessoa escrever frequentemente, estando em um veículo em movimento. Foi considerada, nessa situação, a escolha da equipe, por mais que esse não fosse o título original do texto, sendo compreendido como plausível a explicação de seus componentes, o que fez com que a turma também concordasse com este grupo.

Considerar as visões, opiniões e/ou argumentos dos alunos faz parte de uma didática voltada para a sócio-construção do conhecimento. Dedicar importância às reflexões dos alunos é, no mínimo, reconhecer suas capacidades argumentativas e incentivar a sua autonomia reflexiva no ato de leitura.

Em uma análise mais apurada dos dados expostos, verifica-se que os alunos:

- Apropriaram-se do título após a reflexão detalhada do texto;
- Fizeram de modo pertinente a relação de sentido entre o texto e o título;
- Demonstraram autonomia na realização da tarefa pelo apoio que tiveram no trabalho em equipe.

Estas questões corroboram outras, já apresentadas nesse trabalho:

- Importância do trabalho de leitura em equipe;
- Diferencial nos resultados possibilitado pela autonomia nas reflexões dos alunos em grupo;

- O nível de reflexões nos argumentos apresentados é fruto de um trabalho de leitura coletiva.

Dessa forma, constatou-se que as atividades de seleção puderam refletir aspectos positivos, conforme as observações citadas acima. Embora em alguns momentos o trabalho com títulos não tenha sido explorado substancial ou sistematicamente, ainda assim logrou-se êxito com tais práticas.

Por isso, observou-se ainda a necessidade de sistematização nas atividades de construções de títulos, o que poderia levar o aluno a melhorar ainda mais sua capacidade de reflexão sobre as informações contidas no texto, relacionando-as a seus devidos títulos.

Contudo, as verificações sobre *a construção de hipóteses em sala de aula: do texto ao título* revelam que as opções metodológicas e de valorização das contribuições dos alunos (de caráter psicológico) estão no cerne dos resultados satisfatórios obtidos nessas práticas de leitura. Com esse fato torna-se possível acreditar na posição coadjuvante dos recursos didáticos utilizados para tal fim e no favorecimento de questões diversas nas atividades de leitura em sala de aula.

4.2 A LEITURA SELETIVA

Nesta seção, pretende-se analisar como as atividades de seleção de textos foram desenvolvidas em sala de aula e no laboratório de informática, assim como os resultados obtidos com tais práticas no que concerne à competência de leitura do aluno.

A leitura seletiva foi representada por uma atividade iniciada em classe, a qual prosseguiu no laboratório de informática e culminou na postagem de comentário em *blogs*, momento em que os alunos selecionaram os relatos de experiências em *blogs* para produzir seus comentários, no desenvolvimento de práticas de leitura pós-projeto.

Para a análise dessas práticas, escolheu-se alguns encontros que serão enquadrados em dois tópicos de verificações: a leitura seletiva em ambiente digital e a leitura seletiva em sala de aula.

4.2.1 A leitura seletiva em ambiente digital

As averiguações relacionadas à prática de leitura seletiva em ambiente digital, aqui apresentadas, objetivam levantar constatações dos fatores que de fato contribuem ou não para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos.

No primeiro momento das atividades de leitura seletiva no laboratório de informática (**Encontro 2**), observou-se que os alunos não se ajustaram com facilidade neste tipo de leitura devido a alguns fatores expostos a seguir:

- O primeiro contato com o computador: os alunos queriam ler/ conhecer todos os textos por motivação de esta ser a primeira aula no laboratório de informática;
- A leitura animada em *PowerPoint* consistia em algo novo para eles: mais um motivo para que desejassem realizar todas as leituras dos textos sugeridos.

Logo, não foi uma boa escolha de prática de ensino-aprendizagem para esse momento, já que ofuscou a atenção dos alunos devido à euforia provocada pela motivação que eles estavam sentindo por conta da novidade de estar realizando leituras de maneira distinta da forma tradicional. Pensou-se, então, que deveria ter sido explorado esse desejo de leitura, no mínimo para praticar uma leitura descompromissada, para simples deleite, como referenda Antunes (2003) e estimular ainda mais a motivação dos alunos.

A leitura seletiva em ambiente digital permite demonstrar que as atividades propostas aos aprendentes exigem certa simetria com os recursos utilizados. Caso isso não ocorra, o desempenho do aluno pode ser comprometido.

Nessa prática evidenciou-se que a atividade de seleção de texto não foi a atividade mais adequada nesse momento, pois os alunos estavam dispostos a ler todos os textos devido à motivação causada pelo recurso utilizado. Esse comportamento poderia ser previsto e orientado a escolha da atividade apresentada aos alunos.

Diferentemente, verificou-se o desenvolvimento da aula de leitura “preso” à metodologia pré-elaborada. Fatos como este podem ser prejudiciais ao bom desenvolvimento das práticas comunicativas em sala de aula em determinadas situações. Por outro lado, considera-se o início do projeto como práticas passíveis de serem repensadas e reajustadas no seguimento da sequência didática, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

Assim sendo, o professor de língua materna não pode ignorar os sinais emitidos pelos aprendentes como instrumento para reprogramar a aula (o que para muitos se denomina de

movimentos didáticos) a fim de atender às necessidades languageiras deles identificadas no decorrer das atividades.

A prática de leitura seletiva no **encontro 04** (LIED) pretendeu efetivar a escolha de *blogs* a serem acessados pelos alunos. Com este intento, eles utilizaram não mais textos, mas nomes de artistas sugeridos por eles mesmos.

Nesse encontro, percebe-se que tais alunos continuaram partindo das referências deles, utilizando-se de atitudes autônomas para mostrar os atrativos desses blogs e tentar persuadir o grupo a acessá-los. Isso resultou em um maior engajamento dos alunos na realização desta atividade; afinal, eles estavam lendo o que mais lhes interessava: saber mais sobre seus artistas favoritos. Em outros termos: coube à professora atender às sugestões dos aprendentes e tentar interagir com eles para conhecer mais sobre esses artistas, já que, em alguns casos, ela não conhecia os artistas mencionados por eles, como era o caso da cantora Beyoncé.

A necessidade de se trabalhar com assuntos do cotidiano, referenciado nos PCN revela resultados positivos nas aulas de língua materna. Os discentes deixam-se envolver ainda mais quando se trata de assuntos por eles apreciados e relacionados às suas motivações externas ao ambiente escolar.

A atuação do mediador da aprendizagem de leitura – o professor – exige um refinamento do olhar para o contexto sociocultural do aluno e sobre o qual vai atuar. Daí a necessidade de se trabalhar com o contexto social imediato do aluno, tentando enquadrar-se com um mínimo de naturalidade a assuntos do “mundo” dos adolescentes, o que fora tratado no referencial teórico sobre *o ensino da compreensão escrita em língua materna*.

Referindo-se à predisposição deles para realizar a leitura, ressalta-se os objetivos dos alunos-leitores norteando seus modos de leitura com maior interação, conforme Koch (2003).

Para finalizar este tópico, preferiu-se o encontro 10 (LIED), quando eles tiveram que usar, mais uma vez, sua autonomia para selecionar os relatos de experiências e produzir os seus comentários, já que a seleção estava a critério deles.

A prática de seleção de relatos nesse encontro demonstrou-se pertinente à medida que os aprendentes realizaram as atividades de maneira autônoma, até mesmo no manuseio do recurso utilizado. Essa atitude evidencia o favorecimento do recurso computador na aprendizagem dos mesmos, em especial na contribuição à realização de leitura em ambiente digital, conforme o exposto no aporte teórico *o computador como recurso didático*.

As reflexões expostas permitem afirmar que o uso do computador enquanto recurso didático para fins de ensino e aprendizagem de leitura em língua materna pode proporcionar resultados satisfatórios dependendo das realizações de atividades propostas com o seu

manuseio. Assim, há necessidade de se calcular ou prever minuciosamente a pertinência das atividades sugeridas ao público alvo e o objetivo que se almeja com estas. Este fato já foi assinalado por Coscarelli (1998) quando se referiu ao uso do computador enquanto ferramenta didática.

4.2.2 A leitura seletiva em sala de aula

O intuito de analisar as práticas de leitura seletiva em sala de aula parte da tentativa de identificar o que, de fato, contribui para o aperfeiçoamento do trabalho com a competência de compreensão dos alunos em sala de aula. Tentou-se observar algum desvio de resultados dependendo dos recursos utilizados, em confronto com as observações da leitura seletiva em ambiente digital.

No **encontro 03**, os alunos foram orientados a selecionar, entre tantos textos, aquele com o qual eles gostariam de trabalhar durante a aula, considerando qual seria o mais interessante para a turma. Eles realizaram essa tarefa em equipe e elaboraram uma justificativa para convencer a turma de que o texto escolhido pela equipe seria o mais interessante para ser trabalhado. Os textos disponibilizados aos alunos para a leitura seletiva foram trazidos pelos mesmos, não ocorrendo interferência por parte da professora para o trabalho com algum texto específico.

Nesse encontro, contrariamente ao ocorrido no encontro 02 (LIED), a atividade favoreceu o desenvolvimento da aula, pois os alunos escolheram o texto que realmente apreciavam, e com o qual apresentaram maior envolvimento. A professora reajustou as atividades de aula a fim de promover maior interação no momento da leitura, tanto entre aluno-aluno, visto que o trabalho de compreensão foi realizado em equipe, quanto aluno-leitor e aluno-autor, aproveitando positivamente a situação configurada naquela aula.

O movimento de reajuste da professora nesta aula ocorreu, pois, em dois momentos distintos que se refletiram nas práticas de leitura dos alunos: a) promover maior interação leitor-texto-autor; b) estudar questões de linguagem em conformidade com a necessidade sinalizada pelos alunos.

Essa prática mostra-se em consonância com os dizeres de Antunes (2003) relativos à atuação do professor de português no ensino-aprendizagem da compreensão escrita. Ao

desenvolver uma leitura interativa, motivada, crítica/reflexiva, entre outros; promove-se a utilização de inferências, de conhecimento de mundo e de conhecimento partilhado.

Neste encontro, verificou-se que o diferencial das atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como em seus resultados, não está no instrumento utilizado para a atividade e sim na zona de motivação dos alunos para o trabalho com as suas próprias vontades, na instigação de sua curiosidade ou ainda na forma de trabalho coletivo.

Desse modo, no conjunto das práticas de leitura seletiva em ambiente digital ou em sala de aula, verifica-se que o trabalho envolveu essencialmente quatro campos de conhecimentos nos diferentes encontros conforme a figura abaixo:

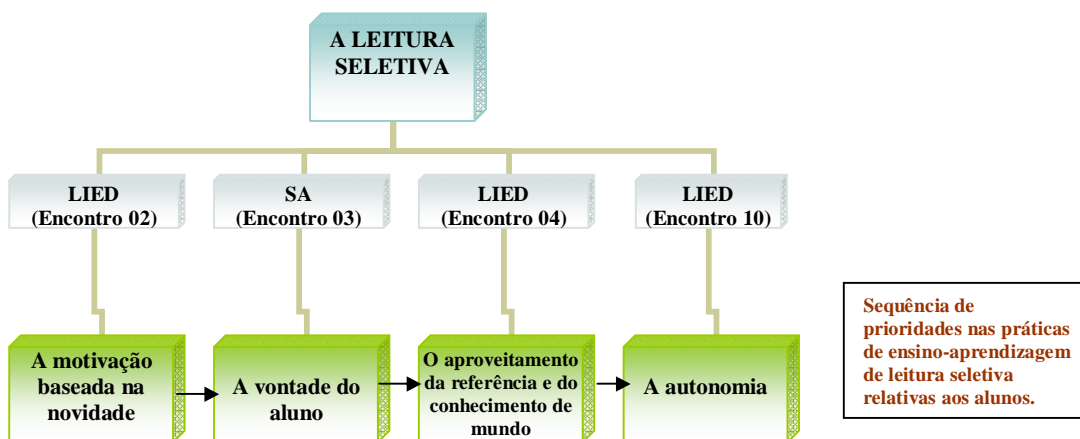


Figura 15

A figura acima mostra com que teor processou-se a progressão das práticas de ensino-aprendizagem da leitura seletiva quando se aciona, por meio delas, aspectos diretamente relacionados aos alunos enquanto indivíduos interativos e participantes ativos inseridos nas atividades por eles realizadas. Esta atitude caracteriza o discente enquanto sujeito atuante – desenvolvendo o seu devido papel – na prática de ensino-aprendizagem, conforme as proposições de Antunes (2003) e orientações prioritárias dos PCN.

Em síntese, entende-se que a leitura seletiva se fez presente em vários momentos da sequência, não só aqueles expostos aqui detalhadamente, contribuindo assim para atitudes autônomas dos aprendentes e a interação entre os mesmos por conta das atividades em grupos.

Nessas práticas, foi possível observar que os alunos foram criteriosos na seleção de textos ou hipertextos, desde a seleção deles, passando por blogs de artistas famosos, muitos dos quais conhecidos internacionalmente, até às leituras dos relatos de experiências, e às críticas dos hipertextos/blogs.

Para a realização desta prática, foram necessárias algumas atitudes por parte da professora, como por exemplo, confiar nos conhecimentos dos alunos, considerar importantes suas experiências de vida, reajustar suas práticas frente às suas necessidades, aproximar-se deles e utilizar a interação para adquirir informações sobre seus conhecimentos, acreditar na autonomia dos sujeitos leitores, entre outros. Esses fatos foram determinantes para o desempenho dos mesmos, frente às atividades de leituras realizadas pelos mesmos.

4.3 A LEITURA POR INTERMÉDIO DE QUESTIONAMENTOS

Tentar-se-á mostrar nesta sessão como se encaminharam as atividades de elaboração de questões sobre os textos lidos, assim como detalhes que podem ou não ter interferido nos resultados obtidos pelos alunos em suas práticas de leitura no decorrer da sequência. Para esta análise, utilizar-se-á alguns dados dos encontros 02, 03 e 04 e, ainda, a elaboração de questionamentos em um dos encontros no pós-projeto.

4.3.1 A leitura por meio de questionamento em ambiente digital

Essas atividades no segundo encontro (leitura digital experimental – LIED) foram realizadas em duplas e direcionadas aos outros grupos, com a intenção de promover a interação entre eles e de iniciar as reflexões sobre os conteúdos dos textos.

Os questionamentos foram separados em alguns blocos conforme o nível de aprofundamento das informações requisitadas: plano literal, concernente à obviedade das informações requeridas com as perguntas, ou no plano não literal, o qual apresentou a necessidade de ativação de conhecimentos de mundo, conhecimento partilhado, inferências e outros para (re)construir o sentido do texto.

Plano literal	Plano não literal
<p><i>Texto: A senhora do cruzeiro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque o navio é melhor em tudo?</i> • <i>Porque a Velha não queira pagar um azilo?</i> • <i>Porque a Velha viajava no cruzeiro?</i> • <i>Quantas piscinas aviam no cruzeiro</i> • <i>Quanto é que custa a diária para ela</i> • <i>Por que a Senhora do cruzeiro preferia mora num</i> 	<p><i>Texto: A senhora do cruzeiro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>E assim como ela você iria gostar de morar no azilo?</i> • <i>A que mensagem ela transmite? por que? o cruzeiro é melhor? porque ela quis nos transmitir?</i> <p><i>Texto: Jogue fora suas batatas</i></p>

<p>Cruzeiro do que num Azilo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quantas refeições a velinha tinha diariamente</i> • <i>Por onde ela desejava passar enquanto viajava no cruzeiro</i> <p>Texto Desaposentar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque ele queria desaposentar?</i> • <i>Porque ele chegou na praça com uma marreta</i> • <i>Por que a prefeitura não permitiu que esse senhor não ficasse com o cadeado da torneira pública?</i> • <i>O que dava tanta disposição a ele?</i> <p>Texto: Jogue fora suas batatas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque o professor pediu que eles fizessem isso?</i> • <i>O que você entendeu da estória jogue sua batatas fora</i> • <i>O que você achou do texto</i> <p>Texto: O pacote de biscoitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qual foi a reação da menina ao pensar que o homem estava comendo seu biscoito?</i> • <i>porque a senhora abria a bolsa e tirava um pacote e passava a viagem toda jogando alguma coisa fora?</i> • <i>Porque o homem estava comendo os biscoitos dele?</i> • <i>Por que elhe não ficou irritado como ela ficou?</i> • <i>Quando ela sentou na poutrona o que ela queria fazer?</i> • <i>Quais eram as 4 coisas que não podemos recuperar jamais?</i> <p>Texto: Sementes</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>porque a senhora abria a bolsa e tirava um pacote e passava a viagem toda jogando alguma coisa fora?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque o professor pediu que eles fizessem isso?</i> • <i>O que será que os alunos sentiram a fazerem isso?</i> • <i>O que você entendeu da estória jogue sua batatas fora</i> • <i>O que você achou do texto</i> <p>Texto: O pacote de biscoitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Você é vítima de sua própria língua?</i> • <i>como você se sentiria se você comece alguns biscoitos de qualquer pessoa pensando que fosse seu biscoito que acabou de comprar mas quando acaba os biscoito ela percebe que ela que comeu os biscoitos dele.</i> • <i>como você se sentiria se você comece algum biscoito de alguém e se esse alguém reclamasse que pegou estes biscoitos dele?</i> • <i>O que a senhora esatamente queria mostar com exatamente queria mostrar com a sua atitude, de jogar a semente pela janela?</i>
---	---

Quadro 10

Nessa etapa da intervenção didática, os questionamentos elaborados pelos alunos apresentavam um caráter predominantemente literal, quando realizavam perguntas de escassa complexidade, sem nenhuma reflexão, ou seja, questões demasiadamente presas à literalidade do texto.

A maioria das questões demonstrava-se no plano literal de compreensão; quando, por exemplo, o aluno pergunta *quantas piscinas havia no navio* ou ainda *quanto é que custa uma diária para ela*, o que comprova a superficialidade do entendimento do aluno acerca do texto.

Por outro lado, verificaram-se poucos questionamentos com um grau maior de complexidade, como é o caso da pergunta “Você é vítima da sua própria língua?”, em que se percebe a necessidade de compreensão afincado do texto para desenvolver a reflexão proposta.

Entretanto, essa complexidade de reflexão para a emissão de questionamentos ocorreu de maneira comedida.

4.3.2 A leitura por meio de questionamento em sala de aula

Já no encontro 03 (sala de aula), essa mesma atividade foi realizada em equipes e as perguntas foram direcionadas ao aluno-autor sobre a composição do texto, o que promoveu, além da interação, a reconstrução do sentido do texto, uma vez que o autor se encontrava presente na sala de aula. Nesse momento, percebe-se uma mudança considerável nas elaborações das questões como mostra o quadro a seguir:

Plano literal	Plano não literal
<ul style="list-style-type: none"> • Enoque foi vc que inventou a história ou foi seu amigo? Ele existe? • Qual era a intensão do taxista indo áte a casa da moça? • Porque o taxista se ardia em febre e se contorcia de frio? 	<ul style="list-style-type: none"> • De que tipo de fontes você obteve esta informação? • O que o motivou a escrever este texto? • Qual o motivo de ter escolhido este texto? • Qual foi a sua conclusão sobre o texto? • Por quê você escolheu este texto? • Quando nós corrigimos o seu erro você ficou com vergonha? • Como você se sentiria se ela fizesse sinal para que você parasse para da um passeio pela cidade? • Quando você criou esse texto, o que você queria transmitir para o leitor? • Enoque, porque você resolveu escrever esse conto? • Você pode me dizer quem contou a história a você? • Para você essa história é baseada num fato real ou é uma versão? • Qual a sua intenção ao escrever essa historia? • Porque você escolheu esse texto para escrever no livro de contos? Justifique sua resposta.

Quadro 11

No quadro 11, observa-se que os questionamentos elaborados em equipes pelos alunos delineavam mais um caráter de interação face a face entre autor/leitor, numa tentativa de compreender o texto pelo uso de inferências, isso graças à própria situação ali constituída.

Nota-se que as perguntas dos alunos são diretas e referem-se predominantemente ao plano não literal do texto, o que poderia ficar em segundo plano se não fosse a presença do autor. Este fato se comprova nas perguntas: *o que o motivou a escrever esse texto?*; *de que tipo de fonte você obteve esta informação?*, ou ainda, se o amigo apresentado na história existe, de fato.

Esses questionamentos, por outro lado, mostram que a composição do enunciado é determinada por alguns fatores como: a finalidade reconhecida, os parceiros da interação e o momento da realização, conforme os estudos bakhtinianos sobre os enunciados presentes no aporte teórico. Por isso, a postura responsiva ativa do leitor em relação ao texto/autor e o caráter não linear na elaboração dos questionamentos foi resultado de um conjunto de ações significativas para o ato de ressignificação do texto⁴⁷.

De acordo com Koch (2006), a postura responsiva do leitor diante do texto é essencial na contribuição do entendimento de um texto. Por outro lado, o contexto sociolinguístico entre os interlocutores e o conhecimento minimamente partilhado entre os mesmos são fatores determinantes da compreensão leitora.

Em outras palavras, o contexto de realização da atividade interferiu consideravelmente nos resultados obtidos com a tarefa, já que se define no teor dos questionamentos dos alunos a necessidade de interagir com o aluno-autor sobre assuntos que vão para além do texto, o que não fora possível em encontros anteriores.

Uma das hipóteses para a diferenciação do quadro 10 para o quadro 11 é que, no primeiro, como os alunos tentam entender o texto, sem o auxílio do autor, perguntam aleatoriamente apenas para conferir a compreensão do mesmo enquanto que o quadro 11 mostra uma atitude bem diferente dos leitores perante o texto: tentam tirar dúvidas para suprir suas próprias necessidades de compreensão ou para esclarecer algo com o qual eles não concordam, mas que foi exposto pelo autor.

No **encontro 04**, a tarefa foi realizada individualmente, de forma que os alunos, após a leitura [hiperleitura] dos blogs escolhidos pela turma, formularam perguntas com o intuito de iniciar as discussões. Estas questões foram assim agrupadas:

⁴⁷ A título de exemplo temos a própria disposição do autor e do leitor que torna possível desde o direcionamento de perguntas que não poderiam ser respondidas apenas com as informações presentes no texto até a aproximação, de fato, entre os sujeitos que direcionam a ação comunicativa.

Plano literal	Plano não literal
<p>Blog Hannah Montana (Miley Cyrus)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque os fãs de Hannah Montana foram enganados</i> • <i>Por que a adolescência dela foi infeliz</i> • <i>Porque Miley diz que não quer ser mãe muito cedo? Qual foi o dia mais difícil para Miley?</i> • <i>Por que Miley enganou seus fãs pelo saite oficial?</i> <p>Blog da Cláudia Leite</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que Mariana Cardoso de Melo perguntou para Claudinha Leite?</i> • <i>Quantos anos claudia Leite tem ao total de carreira?</i> • <i>Qual a cidade natal da claudia leite?</i> • <i>Qual o nome do filho de claudia leite?</i> • <i>onde foi o ultimo Show da cláudia leite?</i> 	<p>Blog Hannah Montana (Miley Cyrus)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que você entendeu sobre a vida profissional da Miley Cyrus? E a vida particular?</i> <p>Blog da Cláudia Leite</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Porque ela diz que a as mulheres tiveram amamentar?</i> • <i>porque claudinha leite mandou grandes beijos para as galeras de fortaleza e de São gonçalos?</i> • <i>Porque ela mandou beijo para os preocupadinhos da Estrela</i>

Quadro 12

Constata-se, no quadro em questão, que houve certo equilíbrio nos tipos de questionamentos, referente ao plano literal e não literal. Nesse quadro, as perguntas enquadradas no plano não literal recebem destaque, pois se considera que, de fato, são perguntas pouco reflexivas, de caráter quase superficial, mas que – em contrapartida – não podem ser enquadradas no plano literal por não se referirem à obviedade de informações contidas no hipertexto.

O fato exposto leva a crer que a elaboração de questionamento realizada em ambiente digital, com o uso de hipertextos, pouco tem contribuído para mudanças significativas de compreensão textual por parte dos alunos.

No pós-projeto, as práticas de ensino-aprendizagem de leitura continuaram sendo realizadas através de questionamentos. Nelas, observou-se que houve um diferencial considerável na forma como eles construíram a atividade.

Em um desses encontros, esse tipo de atividade complementou o estudo sobre o texto *Metas*, extraído de um blog acessado pela turma no período do projeto⁴⁸. A análise do quadro, a seguir, permite mostrar algumas particularidades sobre a forma como estes questionamentos foram formulados:

⁴⁸ Cf. o capítulo 3; sessão 3.2.3.5 (p.66)

Plano literal	Plano não literal
<ul style="list-style-type: none"> • O que ela comprou e quantos ela comprou. • Quem que está lendo o livro? Quantos livros ela comprou • Quem é o autor do livro? e qual é o nome do livro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua meta na vida? Qual delas você já alcançou? • O que Monique quer mostrar nesse texto? Por que Monique se indentificou com essa frase? “estamos andando sobre uma fina camada de gelo, imagine ao outro lado...” • O que você achou de mais interessante no texto. Porque? / O que você acha que o autor quis transmitir au escrever “Dependo da mudança para saber se estou pronta para aceita-la. Decidirei quando acontecer”. • Sobre que assunto ela fala em seu taxto? Como chegou a essa conclusão? / No texto existe alguma expressão que revela sentimentos? Se sim qual? • Você tem alguma meta a alcançar? Qual? / O que você acha da meta da Monique? • Ter metas na vida é superar obstáculos? Por que? / Ver barreiras à frente é ter mais uma arma para se apoiar? Por que? • O que Monique quis transmitir para os leitores. / Explique o que é metas. • O que você imagina ao chegar no outro lado da camada de gelo? Como você acha que er o outro lado? • Como o texto fala sobre metas eu gostaria de saber se você tem um objetivo na sua vida. / Você tem medo das barreiras que a vida vai ti oferecer? • O que você entendeu sobre o texto? Você concorda de tudo o que se retrata o texto. dê sua opinião?

Quadro 13

Nessa atividade percebe-se a predominância de questionamentos de cunho não literal. Para compreensão de tal ocorrência consideram-se os seguintes pontos: o tempo de realização da atividade; o direcionamento da atividade; as reflexões prévias e o contexto de produção.

- O tempo de realização da atividade.

A tarefa foi efetuada em sala de aula em um período de 3 h/a, o que corresponde a aproximadamente a 2h e 15 minutos (em contraposição às práticas realizadas no LIED que contavam apenas com 1h00 de duração). Este aumento possibilitou mais reflexões antes da elaboração dos questionamentos por parte dos alunos.

- O direcionamento da atividade

Essa prática demonstrou-se crucial para os resultados obtidos em sala de aula. Neste contexto, ressalta-se a reflexão inicial por parte da professora como forma de amadurecimento da compreensão do texto e, posteriormente, sinalizada nas questões elaboradas pelos alunos.

- As reflexões prévias

Aliada ao tópico acima, essas reflexões possibilitaram aos alunos elucidar, relacionar e problematizar informações contidas implícita ou explicitamente no texto.

- O contexto de produção

O contexto de produção da compreensão escrita foi um fator central para o bom desempenho da capacidade leitora dos alunos. Nesse caso, a atividade foi realizada às vésperas das avaliações, o que contribuiu para contextualizar as informações contidas no texto e, por conseguinte, aprimorar a compreensão textual.

Destarte, a realização de práticas de leitura por meio de questionamentos, independente do ambiente em que ocorra e do instrumento de auxílio da atividade, perpassa por um trabalho com fatores externos ao texto para a obtenção de um bom desempenho na capacidade leitora dos alunos. Esses fatores externos abrangem desde a exploração do contexto de realização da leitura, passando pelo auxílio do professor-facilitador, até chegar ao emocional dos alunos por meio dos elos entre o contexto e as informações expressas no texto.

As reflexões acerca da leitura por meio de construções de hipóteses, em ambiente digital ou em sala de aula, demonstram um rendimento superficial nas formas de leitura, em especial ao usar o computador como uma das principais ferramentas didáticas. O conjunto de fatores dissociados dos recursos didáticos utilizados – tempo, direcionamento das atividades, reflexões prévias e contexto de produção – foi o que de fato contribuiu para a mudança significativa de compreensão em alguns momentos da sequência.

4.4 A HIPERLEITURA: DO DIRECIONAMENTO À AUTONOMIZAÇÃO

Essa sessão de análise foi eleita por se considerar que o trabalho com a hiperleitura revela particularidades ímpares nas práticas de ensino-aprendizagem em língua materna. Primeiramente, por se diferenciar da atividade de leitura em sala de aula; segundo, por apresentar a necessidade de modificar o tratamento dado ao texto, hipertexto, no caso. Em contrapartida, quando se destaca o direcionamento dessas ações como forma de contribuição para o processo de autonomização do aprendente, pretende-se retomar os objetivos que impulsionaram essa intervenção didática.

Em vista disso, preferiu-se fazer alguns recortes (encontros 07, 08 e 09) e tentar observar movimentos relativos ao direcionamento da leitura virtual/digital em contribuição à

progressão das atividades de ensino-aprendizagem da leitura e a aquisição da autonomia do aluno.

No encontro 07 (Busca de REs direcionada pelo professor), o exercício de leitura foi direcionado de forma singular, de modo que os alunos acessaram apenas um número restrito de *sites* sugeridos por eles, os quais buscaram explorar com riqueza de detalhes um acesso à internet.

Nesse encontro, privilegiou-se as **práticas de instruções de acesso**. Essa atividade é necessária na medida em que torna possível o aprimoramento das habilidades computacionais dos educandos no que se refere ao acesso a hipertextos sob o recurso da orientação do professor, visto que, para tal realização, percorrem-se etapas complexas para pessoas com pouca ou sem experiência de manuseio a internet.

O acesso à internet configura-se em atos de leitura. Dessa forma, **o percurso detalhado de procedimentos realizados durante esse ato**, no referido encontro, é passível de ser explorado: o reconhecimento da página de busca, a funcionalidade da caixa de recepção de dados a serem pesquisados, os links de *sites* de busca em outros *sites* e o seu funcionamento, o reconhecimento e leitura da página de *sites* selecionados pelo *site* de busca, o endereço eletrônico, o recorte informativo dos *sites*, o uso de palavras-chave em *site* de busca, entre outros. Considera-se pertinente, então, a atividade de instruções de acesso gradativamente, tomando-a como base para uma série de acessos praticados pelos aprendentes nos encontros seguintes, o que torna possível a segurança dos mesmos para o exercício de outras atividades atreladas à internet.

Em prosseguimento às práticas de hiperleitura, **no encontro 08**, foi necessário utilizar fichas de leitura para, entre outros objetivos, identificar o que os alunos liam e tentar direcionar essas leituras⁴⁹.

O intuito de verificação pormenorizada desse encontro converge para as análises já realizadas: tentar mostrar o funcionamento das práticas de hiperleitura desse encontro com a finalidade de averiguar se foram ou não fundamentais para o progresso da capacidade leitora dos alunos. Assim, ressaltam-se alguns aspectos a serem analisados como a ampliação do número de blogs a serem lidos/acessados e a utilização das fichas de leitura.

⁴⁹ A análise da utilização das fichas de leituras em alguns encontros será apresentada na seção 4.4.2.

4.4.1 Ampliação do número de blogs a serem lidos/aceessados

A ampliação do número de blogs a serem explorados pelos alunos no encontro 08 permite refletir sobre dois aspectos díspares: o primeiro refere-se à diferença da quantidade de blogs acessados, comparado ao encontro 07; o segundo diz respeito à realização de prática de leitura em ambiente virtual, com um tempo reduzido para o acesso.

Nesse contexto, há ainda a necessidade de um trabalho de reflexão coletiva sobre o que os alunos acessaram, e isso se torna quase impossível no que tange à qualidade desse exercício quando se tem um número extenso de *sites* em um mesmo encontro, isto é, em um curto espaço de tempo.

- Primeiras descobertas

Tendo em vista que um dos objetivos com as atividades de acesso aos blogs pelos alunos era identificar os relatos de experiências, ao ampliarem o número de acessos aos blogs de artistas, eles fizeram as primeiras observações de forma autônoma acerca da estrutura e conteúdos desses blogs. Entre as observações, estava o fato de não haver relatos de experiências nos blogs com os quais eles estavam tendo contato e, posteriormente, o fato de esses *sites* não serem de autoria dos próprios artistas.

A identificação dessas variações por parte dos alunos em relação aos hipertextos acessados põe em evidência o fato de que as práticas de leitura contribuem para apropriação dos gêneros com os quais os alunos estão trabalhando. Sobre o fato, Schneuwly e Dolz (2004) argumentam a respeito da importância da prática de leitura do gênero visado, momento em que os alunos passam a reconhecer não apenas sua estrutura, mas seus níveis de linguagem e elementos linguísticos específicos.

Esse posicionamento é relevante para a compreensão de resultados obtidos com algumas práticas de hiperleitura.

- a) O contato com um número maior de hipertextos possibilitou ao aluno fazer relações sobre seus conteúdos;
- b) Embora não existisse momento de reflexão coletiva, não houve problema maior relacionado à prática de hiperleitura, visto que, referindo-se ao acesso a tantos blogs, os alunos não perderam o foco ou o objetivo com a atividade referente à identificação dos REs;

- c) As primeiras descobertas revelam que a autonomia dos alunos no ato da hiperleitura vai além do acesso aos blogs, às reflexões sobre os conteúdos desses hipertextos.

No **encontro 09**, a opção por colocar o aluno diante de um *site* de uma pessoa desconhecida mostrou-se eficaz no decorrer da sequência didática por render algumas descobertas aos aprendentes: o conteúdo diferenciado dos *sites*; menos propaganda; a produção em primeira pessoa; a linguagem; os relatos de experiências, entre outros.

Para analisar as práticas de hiperleitura desse encontro e promover relação com as descobertas supracitadas e o encontro anterior, optou-se por eleger algumas frentes de análises: a) De um blog conhecido a um desconhecido; b) A utilização das fichas de leituras.

- De um blog conhecido a um desconhecido

A proposta de se trabalhar a hiperleitura pelo acesso de um *site* “desconhecido” permitiu outras descobertas aos alunos como, por exemplo, a verificação de relatos de experiências, buscados por eles em outros blogs, e a identificação pessoal com esses hipertextos.

A atividade de hiperleitura desse encontro oferece algumas reflexões:

- a) Os alunos perceberam que a quase totalidade dos blogs de artistas por eles explorados não pertenciam ao próprio artista e sim a fãs, empresas patrocinadoras etc., o que leva a crer que eles compararam os *sites* acessados;
- b) A identificação pessoal com textos presentes no blog *O dia-a-dia de Monique* os motivou de forma a aumentar o envolvimento deles no ato de hiperleitura de um blog desconhecido, levando-os a um maior tempo na realização do ato de hiperleitura.

As observações aqui expostas possibilitam depreender que a atividade de hiperleitura de blogs desconhecidos libera inúmeras descobertas. Entre elas está o incentivo aos alunos na busca de informações novas partindo do que já sabem, complementando seu conhecimento ou ampliando-o, na medida em que torna possível. A relação comparativa de informações novas com as já adquiridas anteriormente, por exemplo, indicam que o processo de autonomização acontece em meio a esses avanços no decorrer das práticas de ensino-aprendizagem.

4.4.2 A utilização das fichas de leitura⁵⁰

A utilização das fichas⁵¹ de leitura, inseridas à prática de hiperleitura, demonstra-se até certo ponto incoerente, já que o aproveitamento do tempo com a tarefa é comprometido com o seu preenchimento. Todavia, o acesso direcionado por meio do uso das fichas, embora não seja tão interessante para os alunos que, em muitos casos, preferem ficar “livres” para navegar na internet, é importante por não deixar o objetivo da aula se perder no entusiasmo dos alunos, além de garantir um acesso “seguro” em ambientes escolarizados.

Ao abordar as **informações fornecidas pelos aprendentes nessas fichas**, evidencia-se, no encontro 08, que eles permaneceram fazendo as mesmas leituras do encontro anterior: continuaram a busca pelos blogs, pessoais ou não, de artistas famosos, por não terem saciado a curiosidade acerca dos *sites* ou por já saber acessá-los devido às instruções do encontro 07.

Outro aspecto relevante encontrado na utilização dessas fichas foi a retenção de informações a respeito dos conteúdos acessados pelo discente com a finalidade de promover a continuidade das tarefas significativas para eles nos encontros posteriores ou interromper as que estavam sendo conduzidas de maneira não proveitosa por parte deles. Nesse contexto, foi fundamental o trabalho com as referências dos próprios alunos para motivá-los nas atividades de hiperleitura e, por conseguinte, obter maior envolvimento dos mesmos na intervenção didática

No que diz respeito à opção pelos **tópicos** presentes nas fichas, verifica-se que seus itens são relativamente idênticos, mudando apenas a forma de apresentação: de uma linguagem formal para uma linguagem menos formal, como se observa a seguir.

Encontro 08	Encontro 09
5 Blog pessoal	9 Blog pessoal
6 Título do relato de experiência	10 Título do relato de experiência
7 Qual o assunto do relato?	11 O que diz o relato?
8 Suas impressões, observações, questionamentos...	12 O que o relato te diz?

Quadro 14

⁵⁰ Os comentários relativos às fichas de leitura aparecerão em dois momentos nesta análise, mas com focos distintos: o primeiro relacionado ao **direcionamento da hiperleitura** e o segundo como auxílio de informações para a construção de comentários em *blogs*.

⁵¹ As referidas fichas se encontram no Anexo E.

As verificações dessas fichas em relação a esses tópicos provocam algumas cogitações:

- A semelhança dos títulos em encontros diferentes pode não contribuir para o progresso da habilidade de leitura dos alunos por restringir a prática de reflexão sobre os enunciados expostos;
- Ao considerar que, no encontro 08, os alunos tiveram contato com uma grande quantidade de *sites*, o uso dessas fichas demonstrou-se inadequado no que se refere ao tempo demandado para o registro de informações adquiridos com os *sites*;
- Como, no encontro 09, foi explorado apenas um blog, o trabalho com essas fichas demonstrou-se menos problemático para a exploração de seu conteúdo conforme as escolhas particulares de acesso pelos alunos.

Essas fichas foram utilizadas nos encontros 08 e 09, sendo recuperadas no encontro 10 para **auxílio nas postagens de comentários nos blogs** acessados pelos alunos. Sobre estas práticas, parece relevante analisar os dados seguintes referentes aos usos delas pelos alunos, a fim de averiguar se há a apropriação (ou não) das informações presentes nas fichas para a construção de comentários on-line.

Relato de experiência “Como o amor começou”	Encontro 09 Uso de fichas	Encontro 10 Comentários
<p>Então.. como conheci o amor da minha vida..</p> <p>Nós nos conhecemos na Universidade. Éramos colegas em algumas cadeiras.</p> <p>Lembro-me que certo dia (que estávamos sozinhos na sala) ele começou a me perguntar várias coisas (puxar assunto) e eu fui conversando.. qual era meu nome, onde eu morava, tal, tal tal.. sei que passou menos de uma semana e a gente já estava juntos. Acho que foi um amor a primeira vista que se abrochou aos poucos.</p> <p>Algumas coisas que marcaram nesse dia: estava frio, anoitecendo, a lua estava cheia, eu usava um allstar com estrelinhas desenhadas (lembro disso porque ele me perguntou se eu que tinha desenhado).</p> <p>Depois desse dia, já se passaram quase 3 anos até agora. Passamos por muitas coisas juntos, mas nem preciso dizer que as alegrias superaram sempre as tristezas e brigas.</p> <p>Ele me fez acreditar em muitas coisas,</p>	<p>-</p>	<p>“eu gostei muito desse texto porque eu asso que sempre a primeira paixão nunca se esquecer, apesar de que eu ainda eu não tive um amo mais um dia eu vou ter.” (Aluno E)</p>
	<p>“Eu achei muito linda a frase. A alegria sempre supera a tristeza. Eu achei toda a história muito linda” (Aluno F)</p> <hr/> <p>Legal ela conheceu o amor da vida dela e que se conheceram e que ele começou puxar assunto com ela na faculdade (Aluno G)</p>	<p>“eu achei muito linda a frase a alegria sempre supera a tristeza !!” (Alunos F e G)</p>
	<p>“É muito interessante” (Aluno H)</p>	<p>“Oiiiiiii garota apaixonada rsrsrs é muito linda essa história de amor a primeira vista q vc seja muuuuuuuuito feliz bjusssss” (Alunos H e I) (^)(^) (; ’)</p>
	<p>-</p>	<p>“oi Monique como você tá gostei muito do seu comentário espero gue vc escreva outro” (Aluno J)</p>

<p>principalmente em mim mesma, no que eu era capaz. Me ensinou a amar, a se apaixonar cada dia mais e mais, por um sorriso, uma loucura, uma emoção..., e a ser um pouquinho ciumenta hihhi.</p> <p>Para encerrar, como um cara na TV disse ontem: “Se nós estamos querendo estar juntos, podemos superar tudo!”</p> <p style="text-align: right;"><i>Monique Larentis</i></p>	<p>“Eu acho também se uma pessoa ama de verdade, o amo não existe barreiras” (Aluno K)</p>	-
	<p>“é lindo como ela fala do seu relacionamento é muito bonito mesmo” (Aluno L)</p>	-
	<p>“eu achei que como o blog dela é pessoal eu gostei muito” (Aluno M)</p>	-
	<p>Bom, eu achei ótimo o relato dela que fala coisas legais, interessantes, engraçadas etc. Muito bom mesmo. (Aluno N)</p>	-
	<p>“eu digo para o relato que eu achei legal e que foi interessante ela fala sobre o Namorado dela com tanto amor.” (Aluno O)</p>	-

Quadro 15

Para a construção do quadro, foi selecionado aleatoriamente apenas um dos textos entre os lidos pelos alunos durante o acesso ao blog *O dia-a-dia de Monique*. A análise do quadro referente à evolução desta atividade desvela as seguintes informações:

- i. Poucos alunos que não leram o texto no encontro 09 postaram comentários no encontro 10, como é o caso dos alunos E e J;
- ii. Por outro lado, a maioria dos alunos que leu e preencheu as fichas não as utilizou no encontro 10, como é o caso dos alunos K, L, M, N e O;
- iii. Há alunos que leram nos dois momentos sem fazer uso das informações presentes nas fichas em seus comentários postados nos blogs, como é o caso dos alunos G e H;
- iv. Há ainda aqueles que repetiram o comentário do encontro 09 no encontro 10, como é o caso do aluno F;
- v. Alguns alunos fizeram comentários sobre os blogs, não se referindo especificamente aos RE.

Entre as peculiaridades percebidas nestas informações, nota-se que é dada ênfase à diferenciação de informalidade nos comentários do aluno H, que age como se conhecesse pessoalmente a autora do texto. No encontro 09, o aluno é sucinto e formal em suas palavras. Já no encontro 10, o mesmo aluno demonstra um grau maior de interatividade com a autora e o texto ao apresentar ainda domínio de códigos de linguagens específicos da internet.

Com a análise, pode-se concluir que os alunos não se fundamentaram especificamente nas informações contidas no encontro 09 para a construção e postagem de comentários no encontro 10, por mais que elas tenham sido relevante para muitos deles. De fato, eles levaram à reflexão o que estavam lendo antes de registrar as informações nas fichas. Isso nos leva a

crer que a utilização de fichas em ambientes de leitura digital contribui pouco para as práticas de ensino-aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de habilidades da compreensão leitora do aluno.

Em contrapartida, a não utilização das fichas construídas no encontro 09 no momento da postagem de comentários revela atitudes autônomas por parte dos alunos para a escolha de novos relatos a serem lidos e comentados.

Nesses comentários, foi percebido que a prática de autonomização dos alunos referente a atividades de hiperleitura, passa necessariamente pela orientação do professor sobre elementos específicos do ambiente virtual, e, posteriormente utilizados pelos alunos. Este fato acontece, por exemplo, quando alguns alunos, após se apropriarem da forma de como se efetiva o acesso aos blogs e registrarem os comentários nas fichas de leituras, passam a acessar outros blogs por ocasião da atividade de postagem dos comentários nessas páginas.

Além disso, os alunos, nesse processo, revelam um desprendimento de algumas práticas propostas em sala de aula pelo professor até alcançar o nível de autonomia para a realização de escolhas que estejam em consonância com a proposta inicial para as atividades de ensino e aprendizagem em língua materna. Como indício do que foi exposto está o desprendimento dos alunos em relação às fichas de leitura, deixadas em segundo plano por eles na atividade de postagem de comentários.

O panorama geral das práticas de hiperleitura desenvolvidas, em contribuição para a autonomização do aluno, é apresentado na figura seguir.

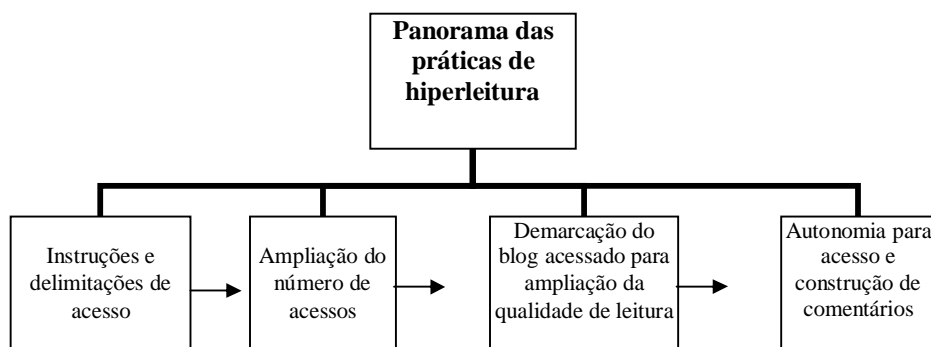


Figura 16

A figura acima permite a apreensão de que o direcionamento por parte do professor nos primeiros momentos do módulo se torna essencial para as práticas posteriores de leitura autônomas dos alunos. A esse respeito, os autores referidos na fundamentação teórica sobre *o ensino da compreensão escrita em língua materna* apontam para a relevância da atuação do

professor-facilitador⁵² no fazer pedagógico. Para isso, o docente pode se utilizar de textos[hipertextos] que despertem a atenção dos alunos para diferenças estruturais, lexicais, entre outras, no intuito de alcançar os objetivos com essas práticas assumindo e legitimando o seu fazer pedagógico. Com as reflexões aqui propostas, compreende-se a relevância do contexto real de comunicação ao trabalhar com atividades de leitura, o que possibilita enquadrar em segundo plano os recursos didáticos (como é o caso das fichas de leitura), já que a realização da linguagem assume formas peculiares de produção de acordo com a situação, independentemente das atividades realizadas antes.

4.5 OS REAJUSTES NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste tópico, tratar-se-á da questão dos reajustes aplicados nos momentos de intervenção didática conforme a necessidade da situação em que realizavam as práticas de leituras, tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática. Dos reajustes efetuados, foram eleitos três para serem analisados: o trabalho off-line; o aproveitamento das referências dos alunos e o tratamento de algumas questões languageiras.

4.5.1 O trabalho off-line

Nesta ocasião, diversas são as práticas a serem discutidas como, por exemplo, a vulnerabilidade do trabalho desenvolvido por meio da utilização da internet, por conta da oscilação de conexão, o que compromete a motivação do aluno e uma possível frustração deles ao realizarem as atividades sem o manuseio da internet. Essa situação ocorreu nos encontros 07 e 08 da sequência. Para evitar a frustração dos alunos por não conseguirem acessar a internet, foram tomadas duas medidas que provavelmente influenciaram a sequência de maneira positiva:

- i. Para manter a motivação e a curiosidade dos alunos no decorrer da sequência foram catalogados em uma lista os artistas preferidos pelos alunos e pesquisados, em momentos distintos, seus respectivos blogs para que os alunos não deixassem de conhecê-los, por meio do acesso off-line;

⁵² Aquele que se utiliza de várias estratégias para o aperfeiçoamento da competência de leitura dos alunos.

- ii. Outra atitude relevante nesse processo foi a promoção do diálogo com os alunos, de modo que eles puderam perceber os limites do trabalho com o uso da internet.

Essas atitudes favoreceram não apenas a continuação das práticas de leitura em blogs – sem que os alunos perdessem o foco do trabalho de reconhecimento dos blogs de seus artistas favoritos – como também o prosseguimento das práticas de leitura quando foi restabelecida a conexão da internet.

Interessante observar, neste tópico de reflexão, que os encontros 07 e 08, possivelmente comprometidos em sua progressão pelo desequilíbrio causado por conta da falta de conexão da rede, foram encadeados de modo complementar. Assim sendo, no encontro 07, foi proposto aos alunos acessarem os blogs dos artistas e, no encontro 08, já com as páginas em off-line, foi proposta, além do reconhecimento dessas páginas, a identificação de blogs pessoais ou não com o auxílio das fichas de leitura⁵³.

Nesse momento, observa-se que a progressão da prática de leitura não foi comprometida, possibilitando o desenvolvimento das atividades propostas dos alunos. Contudo, confirmam-se as palavras de Coscarelli (2006), expostas na fundamentação teórica, sobre a dependência do contexto institucional para o uso do recurso tecnológico e o reconhecimento das limitações por ele impostas dentro das situações de ensino-aprendizagem.

4.5.2 O aproveitamento das referências dos alunos

No desenrolar das práticas de ensino e aprendizagem da leitura, é importante o aproveitamento das referências dos alunos, após a percepção das pistas concedidas por eles em cada momento da intervenção didática. Nesses instantes, o olhar mais atento sobre a realização das atividades em classe fez a diferença no direcionamento da aula, de modo que é de se considerar na análise não apenas as percepções adquiridas e transformadas em conteúdo de reflexão pelo professor, como também aquelas que, por qualquer motivo, permaneceram nas lacunas no processo, já que não foram trabalhadas no momento adequado.

O aproveitamento das referências dos alunos foi observado em diversos momentos da intervenção, dentre os quais estão os encontros 03, 04, 05 e 07. Estas percepções foram convertidas em aprendizagem de modo variado, o que será apresentado a seguir.

⁵³ Os detalhes da utilização das fichas de leituras apresentam-se no tópico 4.4.2 da análise.

No encontro 03, esta prática foi realizada pela escolha do texto com o qual iriam trabalhar, visto que todos os textos utilizados para a seleção foram trazidos para a sala de aula pelos próprios alunos. Nos encontros 04, 05 e 07 verifica-se o aproveitamento das referências dos alunos no momento em que eles sugerem uma lista de nomes de artistas para a seleção dos blogs a serem acessados. Essa atitude revela tanto o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura, quanto a autonomia deles, na proporção que manifestam disposição para participar da tarefa.

O aproveitamento das referências dos alunos passa por um trabalho de motivação inicial para que eles se envolvam com as atividades, a fim de tornar possível a compreensão de hipertextos relativos a suas próprias referências. Caso contrário, a constituição da aula de leitura se restringirá aos textos propostos pelo professor.

4.5.3 O tratamento direcionado a algumas questões languageiras

Entre os reajustes ocorridos durante as práticas de leitura encontra-se a abordagem de algumas questões languageiras que estavam interferindo na compreensão dos alunos. Assim, a análise desta sessão está centrada nas questões de linguagem durante as aulas de leitura.

Para isso, foram selecionados alguns recortes entre um conjunto de encontros desenvolvidos na intervenção didática (leitura). Entre as surgidas durante a intervenção didática está o estudo da palavra *versão*, no encontro 03. A percepção da interferência do significado da palavra nas leituras dos alunos fez com que a aula fosse reorientada. Resumidamente, as práticas ocorridas nessa aula ocorreram da seguinte forma:

Após verificar que o texto lido na sala era uma versão de um conto popular conhecido por todos os que estavam em sala e perceber que, por esse motivo, os alunos estavam produzindo muitas críticas ao aluno/autor por este não ter seguido a narrativa na íntegra e ainda ter inovado com a introdução de algumas informações, sentiu-se a necessidade de explorar o significado da palavra *versão* da seguinte forma: examinar, por meio de questionamentos, o entendimento dos alunos sobre o significado da palavra; incentivar o debate, visto que algumas respostas se distanciavam de outras; proporcionar a leitura dos diversos significados da palavra presentes no dicionário e retornar ao texto.

A reflexão prévia é priorizada por reconhecer que o entendimento dos alunos a respeito do significado da palavra é relevante para direcionar o que será feito ou definir o encaminhamento da aula, de maneira que o aluno possa aprimorar sozinho ou com a ajuda da

turma, as reflexões oriundas dos mesmos que contribuirão para a reconstrução do sentido do texto.

O debate de opiniões é importante para incentivar os alunos à permuta de opiniões colabora para as reflexões sobre a palavra em questão e a interferência desse significado na compreensão do texto estudado. E, o uso do dicionário é um instrumento necessário nas aulas de português por várias razões: a) demonstra que uma palavra pode receber vários significados; b) motiva os alunos a perceber a importância de se considerar o contexto para que uma palavra possa ser esclarecida; c) ajuda a transformar o conhecimento em atitudes diferenciadas diante do contexto sócio-lingüístico em que o aluno está inserido (Cf. ANTUNES, 2003).

Em outra ocasião (encontro 02) os alunos foram estimulados a elaborar coletivamente hipóteses para o conteúdo do texto que apresentava como título a palavra “Desaposentar”. Por considerar que a palavra não é comum e que os alunos poderiam sentir dificuldade em construir hipóteses acerca da compreensão da mesma pelo desconhecimento do significado desse vocábulo, foi preparada uma sequência de reflexão. Nela, procurou-se levar os alunos, por um lado, a construir hipóteses coletivas sobre o significado da palavra e, por outro, a refletir sobre a estrutura da palavra, com seu respectivo prefixo. Procedeu-se, enfim, à leitura do texto e à reconstrução do significado da palavra de acordo com o texto lido.

A elaboração de atividade de análise da língua em uma aula de leitura não pode descartar as possíveis dificuldades dos alunos em abstrair as informações induzidas pela professora. Como alguns alunos tiveram esta dificuldade, foi necessária a intervenção sobre a estrutura e o sentido da palavra. Por ser uma aula realizada no laboratório de informática, não foi utilizado o dicionário, entretanto seria interessante, nesse caso, o uso do dicionário digital para que os alunos autonomamente descobrissem o significado da palavra e pudessem, a partir daí, contribuir mais com a construção de hipóteses sobre o texto sem a interferência da professora.

Sobre necessidade de serem trabalhadas algumas questões de linguagem, Antunes (2003) diz que o estudo da gramática ou reflexão de práticas languageiras deve ser feito em função da competência de leitura, que é uma das prioridades do PLM exposto nos PCN.

Outro momento em que se tratou de questões de linguagem, ocorreu no encontro 06, por ocasião da reconstrução de um relato de experiência fragmentado previamente pela professora para que os alunos analisassem as possibilidades de reconstrução por intermédio de

informações apresentadas no texto, cujo título – “Escrevendo em movimento” – fora estudado nos momentos finais da aula.

Neste encontro, esperava-se que os alunos lembrassem, mesmo com dificuldade, o contexto de utilização do ponto e vírgula em um texto, o que foi identificado pela aluna Alexandra⁵⁴, que ao sinalizar a sequência textual, justifica sua escolha com a explicação do uso do ponto e vírgula seguido de letra minúscula, conforme o trecho a seguir:

Sempre sento em um banco sozinha, porque a ultima vez que sentei acompanhada e comecei a escrever, a pessoa do meu lado ficou com uma cara estranha; claro, não são muitas pessoas que escrevem no onibus, mas eu sei escrever em um veículo em movimento :D⁵⁵

O último recorte para este tópico refere-se ao encontro 07, por ocasião da busca de blogs pessoais na plataforma Google e a verificação da disposição dos verbos nas descrições de *sites*. Esta atividade não foi previamente programada, ocorreu porque se percebeu a dificuldade dos alunos em pesquisar os blogs pessoais na referida plataforma.

Nesse sentido, foi importante a orientação dada em sala de aula para se analisar um *site* pessoal. Entre outras características, levou-se em consideração a presença de verbos na primeira pessoa. A professora orientou os alunos como chegar até a página de busca dos blogs; em seguida, levou-os a buscar verbos na primeira pessoa do singular ou do plural em páginas conforme a ilustração a seguir.

⁵⁴ A autorização para a exposição do nome da aluna encontra-se em anexo.

⁵⁵ Texto original: página 56.

Resultado das imagens para [blog Hannah Montana](#) - [Denunciar imagens](#)



[Miley Cyrus | hannah-montana-miley-ray-cyrus.musicblog.com.br](#)

Um lugar para se aproveitar as coisas boas da vida.... Se você gosta de **Hannah Montana** como eu, não pode perder o que vai ter de coisa boa sobre ela.

[hannah-montana-miley-ray-cyrus.musicblog.com.br/](#) - [Em cache](#) - [Similares](#)

[blog de hannah montana !!! XD - publicidade-para-blogs](#)

ola pessoal! és fã de **hannah montana** ?? se sim visita o **blog hannah montana** online ! ...

Participe do meu mais novo **blog Hannah Montana** ...

[publicidade-para-blogs.blogs.sapo.pt/1544.html](#) - [Em cache](#) - [Similares](#)

+ ~ + ~ { [Hannah Montana Blog - Totally Pop](#) }***

Ontem na praia eu tava olhando umas revistas e encontrei a Smack! desse mês com uma reportagem sobre **Hannah Montana** !/ Mãe bateu uma felicidade! ...

[hannahmontanablog.zio.net/](#) - [Em cache](#) - [Similares](#)

Figura: 17

Essa atividade permitiu aos alunos verificar a importância da flexão verbal em contexto real de comunicação, tanto para a construção do texto/hipertexto quanto para a identificação dos *sites* que eles buscavam. Além da flexão verbal, foi trabalhado ainda o uso de pronomes que revelam a pessoa do discurso de maneira mais clara: o pronome e seu verbo. Por exemplo:

- a) “se você é fã da Hannah Montana como eu, não pode perder o que vai ter de coisa boa sobre ela.”
- b) “Olá pessoal! És fã de Hannah Montana?? Se sim visita o blog...”

Dessa forma, evidencia-se a importância de se trabalhar conteúdos curriculares da disciplina em situações reais de uso, para que seja favorecido o ensino e aprendizagem do português ao enfatizar a competência de leitura e os devidos conhecimentos linguísticos que tais práticas proporcionam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, enquadrada como pesquisa-ação, foi fruto de um conjunto de ações programadas em busca de respostas que configuraram o objetivo da mesma: verificar em que medida as práticas de ensino e aprendizagem da competência de leitura, utilizando o computador como um dos principais recursos didáticos, favorecem o aprimoramento da competência de leitura dos alunos.

Para a constituição das reflexões apresentadas utilizou-se um embasamento teórico de cunho sociointeracionista que direcionou as práticas de ensino-aprendizagem da compreensão leitora desenvolvidas na intervenção didática que constituiu o *corpus* da pesquisa: o trabalho com a competência de compreensão escrita com uma turma do ensino fundamental II.

A fundamentação teórica é formada por proposições acerca das concepções de linguagem e leitura do ponto de vista dialógico, considerando os estudos *bakhtinianos* sobre o gênero discursivo. Entre os autores que estão na base dessa fundamentação estão Mikhail Bakhtin (1999), Coracini (1995), Antunes (2003) entre outros.

No que diz respeito mais especificamente às questões didático-metodológicas referentes ao ensino-aprendizagem da língua materna, foram abordadas questões sobre a SD por meio de módulos, de acordo com Schneuwly e Dolz (2005), direcionando a atenção para o uso do relato de experiência em blog como um dos principais gêneros trabalhados e o computador como uma das principais ferramentas didáticas. Para essa fundamentação apropriou-se das contribuições dos PCN, Rojo (2000), Coscarelli (2009) e outros.

Por intermédio desses estudos várias descobertas foram feitas sobre as práticas de ensino-aprendizagem da competência de compreensão escrita nos tópicos propostos para averiguações. É o caso das descobertas dos alunos relacionadas à identificação do gênero relato de experiência ou ainda do que seja um blog pessoal por meio apenas das práticas de leitura, antes mesmo do trabalho em sala sobre os elementos linguísticos que o constituem.

A leitura por via de construção de hipóteses coletivas, seja em sala de aula, seja no LIED, revela que as sugestões dos alunos sobre o conteúdo do título analisado, passam por um processo dialógico de linguagem e de produção, adquirindo dinamicidade na interação aluno/aluno e professor/aluno.

O principal diferencial nesta prática é a participação dos atores do ato comunicativo – os alunos – em atitudes responsivas diante dos enunciados anteriormente proferidos. Isto

permite inferir que a ferramenta utilizada está na função complementar de ensino-aprendizagem da leitura em língua materna no que tange a essa prática.

Observou-se que, nas construções de hipóteses em sala de aula, o principal fator de interferência nos resultados obtidos com tais práticas foi a opção das atividades para se trabalhar na sequência didática, o que posiciona em segundo plano o recurso utilizado para o desenvolvimento da competência leitora.

As práticas relatadas confirmam que o dialogismo ocorre inserido em um processo de interação, onde sofre interferência do conhecimento de mundo para a compreensão textual. Desse modo, quando se fala em construções de hipóteses coletivas em ambientes digitais ou em sala de aula – do título ao texto ou do texto ao título, respectivamente – percebe-se que o recurso em si enquadra-se em segundo plano perante a interação realizada entre os alunos. Vale ressaltar que esta prática demonstrou ser o principal diferencial que favoreceu o ensino-aprendizagem de leitura nesses ambientes.

Na seleção de títulos – o que se sobrepõe novamente é a opção metodológica e não o recurso utilizado. Além disso, o nível de reflexão em sala de aula foi resultado da participação interativa e trabalho em equipes dos alunos, mais que as ferramentas escolhidas para esta prática. O ocorrido comprova o que se argumentava: os resultados que foram obtidos dependeram mais do grau de reflexão nas participações dos alunos.

No que se refere à motivação, foi importante valorizar as opiniões e participações dos alunos no ato de reflexão, independente do ambiente de reconstrução do sentido textual. O fator diferencial, na maioria das vezes, não está na motivação pelo uso do instrumento utilizado e sim na valorização das construções das reflexões e participações dos alunos.

Acerca do exercício de *leitura seletiva*, foi visto ainda que este contribui para atitudes autônomas frente às escolhas realizadas e às reflexões admitidas. Esta prática favorece a compreensão leitora quando possibilita o trabalho com textos da preferência do aluno ou ainda promove discussões e argumentos deles em justificativa a suas escolhas perante os colegas e, conseqüentemente, a participação efetiva dos alunos nas atividades propostas.

Entretanto, essa prática exige certa habilidade dos professores, pois abre espaço para o imprevisível, já que considera a participação dos alunos – com suas devidas particularidades – representada por intermédio de suas realizações na intervenção, carecendo de reajustes no decorrer da sequência para atender às opções dos alunos e suas necessidades.

A diferença para a obtenção de resultados satisfatórios por meio dessas atividades não foi verificada no instrumento usado para tal fim, mas na proposta e na abordagem de fatores

diversos como: a motivação, a curiosidade, o trabalho com elementos de ordem sociocultural dos alunos e o trabalho com temáticas interessantes aos mesmos.

Outro fator positivo foi o trabalho com a participação coletiva (em equipes) o que despertou a comunicação/interação entre eles em contribuição para as reflexões sobre determinado texto/hipertexto.

Sobre a leitura com uso de questionamentos, foi possível perceber diversos fatores que interferem para o desenvolvimento adequado de tal atividade: o tempo de realização da atividade, o direcionamento e reflexões prévias por parte do professor e o contexto de produção. Foi difícil a avaliação da literariedade dos questionamentos, já que eles sofrem intervenção de tais fatores. As verificações sobre esta prática demonstraram que as reflexões em prol da compreensão textual dependem pouco do recurso e do ambiente de realização da atividade. A dependência maior está na promoção da interação entre os alunos para o amadurecimento do entendimento textual.

Do mesmo modo verifica-se que a evolução dos questionamentos não está relacionada a recursos didáticos ou a recorrência de atividades e sim por fatores como: o tempo de realização, o direcionamento das mesmas, as reflexões prévia com o auxílio do professor e o contexto de realização da leitura.

O contexto de hiperleitura como beneficiadora da autonomização passa por práticas direcionadas e semidirecionadas pelo professor até chegar ao ponto de desprendimento dessas orientações por parte dos aprendentes no desenvolvimento das tarefas sugeridas. Momento necessário devido o cuidado para que não haja desvio do objetivo com a realização da tarefa.

No que se refere ao programa da prática de hiperleitura em prol da autonomização, as tarefas decorrem pela instrução de acesso, ampliação do número de blogs acessados e demarcação de blogs para sua exploração, objetivando a qualidade de leitura e a autonomia durante o processo (realização de hiperleitura), e possível construção de comentários em blogs.

Nessas práticas, é de intensa relevância a atuação do professor no direcionamento dessas atividades que despertam a autonomia do aluno para a hiperleitura e suas devidas interfaces – reflexão, compreensão, criticidade – e atuação autônoma nas posteriores práticas de hiperleitura com fins específicos.

Na análise das práticas de leitura foram tratados alguns pontos singulares que possibilitaram algumas inferências. Considera-se importante o tratamento de algumas questões linguageiras no decorrer da sequência didática em virtude da necessidade dessa

abordagem de linguagem com os alunos, ocasião em que eles estão aprimorando sua capacidade de tratamento da língua materna.

Ao possibilitarem o trabalho com conteúdos curriculares e, ainda, solucionarem alguns problemas de questões languageiras dos discentes, é importante a atuação do professor enquanto facilitador da aprendizagem do aluno, pois ao se disporem ao trabalho com a linguagem por meio de práticas institucionalizadas de ensino-aprendizagem devem considerar algumas limitações. Estas podem ser direcionadas das mais variadas formas, o que comprometerá o desenvolvimento das atividades propostas.

Em síntese, as práticas de leitura avaliadas nesse trabalho desvendam alguns pontos a serem considerados, por exemplo, a importância de reconhecer que mesmo aquelas práticas que não propiciaram efeitos positivos no desenvolvimento da competência comunicativa de compreensão, foram necessárias para o redirecionamento da ação didática por se constituírem de realizações comunicativas autênticas no contexto de produção de linguagem.

Todas essas questões apresentadas sumariamente refletem a necessidade de ousadia nas atividades de compreensão leitora em ambientes escolarizados, por haver exigência de novas práticas de uso de linguagem e reflexões sobre a língua(gem), por meio de um recurso atual de ensino-aprendizagem, como é o caso do computador ...

Com essas reflexões, pôde-se aferir que as práticas de ensino-aprendizagem da compreensão leitora, tendo o computador como uma das principais ferramentas didáticas manifestam interfaces positivas ou negativas dependendo do fazer pedagógico dos professores e alunos no contexto específico de ensino-aprendizagem. Logo, as práticas desenvolvidas com o auxílio do computador não permitirão, antecipadamente, resultados satisfatórios no que se refere à competência de linguagem dos alunos, sejam elas de leitura ou de escrita.

O importante nessas práticas é o reconhecimento de limitações de toda ordem, desde o manuseio com o recurso, passando pela impossibilidade de conexão à internet até a não aceitação da atividade proposta pelo professor aos alunos. Essas limitações nos levam a novas descobertas do fazer pedagógico com o auxílio dessa ferramenta didático-tecnológica.

Em contrapartida, não se esgota com esse trabalho as possibilidades de análise e compreensão sobre o ensino-aprendizagem da competência de leitura por meio do recurso computador, nem as diferentes maneiras de se trabalhar em prol desse benefício por meio da máquina. São necessárias ainda outras para se compreender e direcionar melhor práticas escolares que favoreçam essa competência nos aprendentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. M. C. Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 48/2; 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

AQUINO, M. A. **Leitura em sala de aula: avatares do desejo ou recalçamento?**
Disponível em: <http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/332/1/v9%20n1-1999-4.pdf> Acesso em: 13 abr. 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Pereira. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção da biblioteca universal)

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1999.

BENTES, A. C. **Linguagem: práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, aprender. Livro de professores; v.2)

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS, A. L. **Do texto ao hipertexto da leitura à hiperleitura**.
Ver em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo22.html> Acesso em: 17 jan. 2010

COISAS boas para a minha terra: relato das ações sociais desenvolvidas nas escolas.
Disponível em:
http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/tutorial_orientacao_relato.ppt#291,1,Slide%201 Acesso em: 15/06/2009

COLOMER, T. e CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Fátima Murad (Trad.). São Paulo: Artmed, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. __, n. __, mar./abr. 1998. p.36-45. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/PrespedMM.pdf> Acesso em: 22 mar. 2009

_____. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **A informática na escola**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/Vivavoz.pdf>
Acesso em: 26 abr. 2009.

FERNANDEZ, A. G. **Estrategias comprensión lectora**. España: Editorial Sintesis, [s.d]

FLORES, V. N e TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3. p. 483-502. set./dez. 2005.

FREITAS, M. T. Escrita Teclada (Entrevista). **Revista Nós da Escola**. n. 23, dez, 2006.
Disponível em: http://www.educandusweb.com.br/escolas/portal/ver_includes.php?cod=64
Acesso em: 03 jul. 2009.

GALLI, F. C. S. **Da leitura à Hiperleitura: entrelaçamento de dizeres**.
Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1802.pdf
Acesso em: 16 jan. 2010.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. **O espelho de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Bruno C. Magne (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

MORETE, A. **As concepções de leitura e suas práticas em sala de aula: um conflito de vozes**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos%5Ccomunicacoes%5Calinemorete.pdf>
Acesso em: 10 jul. 2009

NONATO, E. M. R. e SALES, M. V. S. **Hiperleitura e educação**. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo6-emanuel-mary.pdf> Acesso em: 08 jun. 2009

PINTO, C. M., MOREIRA, A. P. e PIETEZAK, C. Ensino de leitura: teoria, prática ou prazer? **Trama**. V 4, n 7, 1º sem.2008. pp. 69-84
Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2358/1779>

RATTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção do sentido em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, Nº 2, 1999. (145-160)

ROCCO, M. T. F. **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto**.

Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideia-13-p037-042_c.pdf
Acesso em: 05 fev. 2010

RODRIGUES, R. H. Os gêneros discursivos na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. (Org.). **Práticas de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOBRAL, A. Ético e estético: a vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, A. G. Gêneros virtuais: algumas observações. **Revista Letra Magna**. n. 07, 2º semestre, 2007. Disponível em: http://www.letramagna.com/generos_virtuais_revista_aguinaldo.pdf Acesso em: 04 jun. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, A. C. **O Hipertexto: um novo modo de enunciação digital**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2002.

XAVIER, A. C e CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com tradutores: virtudes e controvérsias da lingüista**. Rio de janeiro: Parábola Editorial, 2005.

ANEXO A – Autorizações



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
E.E. DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO “DR. OTÁVIO MEIRA”
CÓDIGO DA ESCOLA NO MEC: 15043789 (INEP)
Endereço: Av Paulo Begot, nº 180, Bairro Centro, Cidade de Benevides/PA – CEP: 68795-000.
Fone: (0xx91) 3724-1198



Termo de autorização

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Otávio Meira autoriza as professoras Nelma Queiroz e Marly Magno a desenvolverem pesquisa de caráter científico nesta instituição nos horários e ambientes necessários, no período de 01/06/2009 à 30/06/2009.

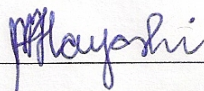
Benevides, Pará, 01 de Junho de 2009.


MÁRCIA GLEYB SANTOS BEGOT
VICE-DIRETORA (PORT. 10340/08)
(VICE-DIRETORA)
PORT. 10340/08

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marly Magno da Rocha Hayashi, autorizo, livre e espontaneamente, para os devidos fins de direito e a quem possa interessar o uso de meu nome na Dissertação de Mestrado intitulada “As práticas de ensino/aprendizagem de leitura no ensino fundamental II: do texto ao hipertexto” de Nelma do Socorro Santana Queiroz vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará.

Belém, 01 de Junho de 2010



Marly Magno da Rocha Hayashi

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Enquanto responsável pelo menor José Enoque Costa Sousa, eu, Marília do Socorro Rocha da Costa, autorizo, livre e espontaneamente, para os devidos fins de direito e a quem possa interessar o uso de seu nome na Dissertação de Mestrado intitulada “As práticas de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental II: do texto ao hipertexto” de Nelma do Socorro Santana Queiroz, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará.

Belém, 01 de Junho de 2010

Marília do Socorro Rocha da Costa

Responsável

ANEXO B – Comunicado aos pais e horário de atendimento no LIED

E. E. E. F. M. Dr. Otávio Meira
Diretora: Nazaré Queiroz
Professora: Nelma Queiroz
Disciplina: Português

COMUNICADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Senhores responsáveis, venho, por meio deste, comunicar a participação do aluno (a) _____ no projeto "Práticas de ensino/aprendizagem da leitura em língua materna por meio dos gêneros digitais" desenvolvido pela profa. Nelma Queiroz (Português).

A importância do conhecimento dos pais ou responsáveis sobre tal procedimento se faz à medida que há necessidade, além dos momentos em sala de aula, de encontros periódicos com os alunos desta turma no período da tarde. Em relação a estes encontros que acontecerão no laboratório de informática da escola, encontram-se em anexo a lista de horário dos alunos.

Os conteúdos e avaliação dos alunos serão desenvolvidos nos momentos dedicados ao procedimento didático que terá a duração, provavelmente, de três semanas, ou seja, de seis aulas, sem contar com os encontros no laboratório de informática, à tarde.

Para maiores esclarecimentos sobre o procedimento, caso seja necessário, a profª. Nelma Queiroz receberá os pais excepcionalmente no dia __/__/2009, a partir das 11h00.

Atenciosamente

Profª. Nelma Queiroz (Português)

Ciente:

(Responsável)

Horário da intervenção no laboratório de informática

Projeto	Dia:	Horário	Equipes/alunos
PARTE I: LEITURA	15/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	16/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	17/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	18/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
19/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4	
	15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8	
	16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12	
PARTE II: ESCRITA	22/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	23/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	24/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
	25/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4
		15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8
		16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12
26/06/2009	14h-15h	Equipes 1, 2, 3 e 4	
	15h-16h	Equipes 5, 6, 7 e 8	
	16h-17h	Equipes 9, 10, 11 e 12	

ANEXO C – Textos em digitais

O pacote de biscoitos

Bom senso no julgamento e no uso das palavras

Uma coisa é certa, quando nos falta o bom senso no julgamento e no uso das palavras, o desastre é uma constante em nossas vidas.

Há pessoas que falam tudo o que pensam e que se dizem aliviadas com tal atitude. Contudo, depois de verem a confusão que armaram, consideram-se vítimas. Na verdade, essas pessoas são vítimas de sua própria língua.

Uma jovem estava à espera do seu voo na sala de embarque de um grande aeroporto.

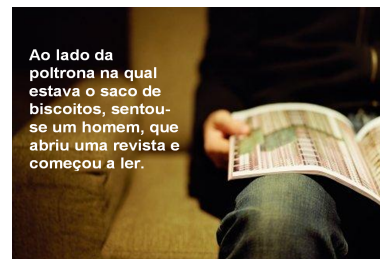


Como deveria esperar várias horas, resolveu comprar um livro para passar o tempo. Comprou também um pacote de biscoitos.



Sentou-se numa poltrona, na sala Vip do aeroporto, para poder descansar e ler em paz.

Ao lado da poltrona na qual estava o saco de biscoitos, sentou-se um homem, que abriu uma revista e começou a ler.



Quando ela pegou o primeiro biscoito, o homem também tirou um. Ela sentiu-se indignada, mas não disse nada. Apenas pensou:

"Mas que atrevido! Se eu estivesse com disposição, dava-lhe um soco no olho, para que ele nunca mais se esquecesse de seu atrevimento!"



A cada biscoito que ela pegava, o homem também tirava um. Sua atitude foi deixando-a cada vez mais indignada, mas não conseguia reagir.

Quando restava apenas um biscoito, ela pensou:

"Ah... o que vai fazer esse abusado agora?"

Então, o homem dividiu o último biscoito ao meio, deixando a outra metade para ela.



Ah! Aquilo era demais!
Ela estava soprando de raiva!

Então, pegou o livro e o restante de suas coisas e dirigiu-se à porta de embarque.

Quando se assentou confortavelmente em sua poltrona, já no interior do avião, abriu a bolsa para tirar os seus óculos. Para sua grande surpresa, viu intacto o pacote de biscoitos que tinha comprado!



Sentiu imensa vergonha! Percebeu que quem estava errada era ela...

Esquecera-se de que havia guardado os biscoitos em sua bolsa.

O homem havia dividido os biscoitos dele com ela, sem se sentir indignado, nervoso ou revoltado.



Entretanto, ela havia ficado muito transtornada, pensando que estava a dividir os seus biscoitos com ele.

E já não havia ocasião para se explicar... nem pedir desculpa!



Existem 4 coisas que não podemos recuperar jamais...

A pedra...

...depois de atirada!



A pedra...

...depois de atirada!



A oportunidade...



...depois de perdida!

O tempo...

...depois de passado!



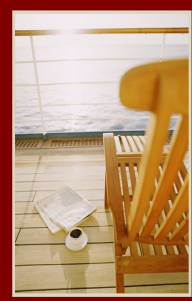
Vamos tomar mais cuidado com nossos julgamentos e com nossas palavras a partir de hoje.

A senhora do cruzeiro



Perguntei ao garçom que nos atendia quem era aquela dama, e esperava que respondesse ser ela a dona da companhia de cruzeiros. Mas ele respondeu que não. Ela apenas estava a bordo nas últimas quatro viagens, ida e volta.
Uma tarde, quando estávamos saindo do restaurante, cruzamos com ela e aproveitei para cumprimentá-la.

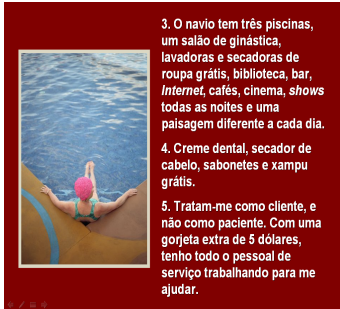
Conversamos um pouco e, passado um tempo, eu lhe disse: "Pelo que entendi, a senhora tem estado neste navio nas últimas quatro viagens."
- Ela me respondeu: "Sim, é verdade."
Disse a ela que não entendia a razão. Ela me respondeu sem pensar.



"É que sai mais barato que um asilo para velhos nos Estados Unidos. Não ficarei num asilo nunca. De agora em diante, fico viajando nestes cruzeiros até a morte. O custo médio para se cuidar de um velho nesses asilos é de 200 dólares por dia. Verifiquei com o departamento de reservas da Princess que posso obter um desconto quando compro os cruzeiros com muita antecedência, além do desconto para pessoas de mais idade. Com isso, o desconto chega a 135 dólares por dia.

A viagem me sai por 65 dólares diários. E mais:

1. Pago só 10 dólares diários de gorjetas.
2. Tenho mais de 10 refeições diárias se quero ir aos restaurantes, ou posso ter o serviço na minha cabina, o que significa dizer que posso ter o café da manhã na cama, todos os dias da semana.



3. O navio tem três piscinas, um salão de ginástica, lavadoras e secadoras de roupa grátis, biblioteca, bar, *Internet*, cafés, cinema, *shows* todas as noites e uma paisagem diferente a cada dia.
4. Creme dental, secador de cabelo, sabonetes e xampu grátis.
5. Tratam-me como cliente, e não como paciente. Com uma gorjeta extra de 5 dólares, tenho todo o pessoal de serviço trabalhando para me ajudar.

6. Conheço pessoas novas a cada 7 ou 14 dias.

7. A TV estragou? Preciso trocar a lâmpada? Quero que troquem o colchão? Não tem problema. Eles consertam tudo e me pedem desculpas pelos inconvenientes.

8. Lavam a roupa de cama e as toalhas todos os dias, e não tenho nem que pedir.



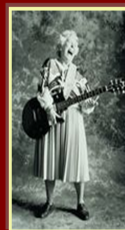
9. Se eu caio num asilo de velhos e quebro a bacia, a única saída é o plano médico. Se cair e me machucar em algum navio da empresa Princess, vão me acomodar em uma suíte de luxo pelo resto da minha vida.



Agora vou lhe contar o melhor que há nas empresas Princess.
Quero viajar pela América do Sul, Canal do Panamá, Taiti, Caribe, Austrália, Mediterrâneo, Nova Zelândia, pelos fjords, pelo rio Nilo, Rio de Janeiro, Ásia?
É só dizer para onde quero ir...
A Cia. Princess está pronta para me levar.



Por isso, meu caro, não me procure em um asilo para velhos.
Viver... entre quatro paredes... e um jardim... como paciente de hospital?
No thanks!!!



Háaa, ia esquecendo:
Se eu morrer, eles me atiram ao mar sem nenhum custo adicional.

Para que vou parar de viajar???

Formatado por Mima Badan
(Desconheço o autor)
Texto revisado por Celina
Música: Flor Amorosa - Píxinguinha
(Respeite os créditos)

Jogue fora suas batatas

JOGUE FORA SUAS



BATATAS



Um professor pediu aos alunos que levassem uma sacola com batatas para a sala de aula.



Solicitou que separassem uma batata para cada pessoa que os magoara ou que, de alguma forma, os fizera sofrer.



Então, pediu que escrevessem o nome da pessoa na batata e a colocassem dentro da sacola.



Eles começaram a pensar, e foram lembrando uma a uma...



Algumas sacolas ficaram muito pesadas!

A tarefa seguinte consistia em, durante uma semana, carregar consigo a sacola com as batatas para onde quer que fossem.



Algumas sacolas ficaram muito pesadas!

A tarefa seguinte consistia em, durante uma semana, carregar consigo a sacola com as batatas para onde quer que fossem.

E foi assim que os alunos entenderam a lição de que carregar mágoas é tão ruim quanto carregar batatas.



Quando damos importância aos problemas não resolvidos ou às promessas não cumpridas, nossos pensamentos enchem-se de mágoa, aumentando o estresse e roubando nossa alegria.



Perdoar e deixar estes sentimentos irem embora é a única forma de trazer de volta a paz e a calma.



Vamos lá!



Jogue fora suas "batatas" !

E sorria!!!



Atividade desenvolvida por: www.quebradocoracao.com.br
Tema: autoconhecimento e autoestima
Materiais: saco de batatas, lápis preto
Instituto de Psicologia da UFMG
Este trabalho é licenciado sob a licença [CC BY 4.0](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Desaposentar



DESAPOSENTAR

Domingos Pellegrini

Ele chegou à praça com uma marreta. Endireitou a estaca de uma muda de árvore e firmou-a, batendo com a marreta.

Amarrou a muda na estaca e afastou-se como para olhar uma obra de arte.

Não resisti e puxei conversa:

- O senhor é da prefeitura?
- Não, sou da Alice, faz quarenta e dois anos. Minha mulher.
- Ah... Foi o senhor quem plantou essa muda?
- Não, foi a prefeitura.

- Uma árvore velha caiu. Ai plantaram essa nova de qualquer jeito, mas eu adubei e botei essa estaca aí. Olha que beleza, já está toda enfolhada. De tardezinha eu venho regar.

- Então o senhor gosta de plantas.
- De plantas, de bicho, até de gente eu gosto, filho.
- Obrigado pela parte que me cabe... Ele sorriu, tirou um tesourão da cinta e começou a podar um arbusto.

- O senhor é aposentado?

- Não, sou desaposentado. Foi podando e explicando:
- Quando me aposentei, já tinha visto muito colega aposentar e murchar, que nem árvore que você poda e rega com ácido de bateria... Sabia que tem comerciante que rega árvore com ácido de bateria pra matar, pra árvore não encobrir a fachada da loja? É... aí fica com a loja torrando no sol! Picotou os galhos podados, formando um tapete de folhas em redor do arbusto.
- É bom pra terra... tudo que sai da terra deve voltar pra terra...

- Mas então, eu já tinha visto muito colega aposentar e murchar. Botando bermuda e chinelo e ficando em casa diante da televisão. Só engordando... Até que acabaram com derrame ou infarto, de não fazer nada e ainda viver falando de doença. Cortou umas flores, fez um ramalhete:

- Pra minha menina. A Alice. Ela é um ano mais velha que eu, mas fica uma menina quando levo flor.

- Ela também é desaposentada. Ajuda na escola da nossa neta, ensinando a merendeira a fazer doce com pouco açúcar e salgados com os restos dos legumes que antes eram jogados fora. E ajuda na creche também, no hospital. Ih... A Alice vive ajudando todo mundo, por isso não precisa de ajuda, nem tem tempo de pensar em doença. Amarrou o ramalhete com um ramo de grama, depositou com cuidado sobre um banco.

- Pra aguar as mudas eu tenho que trazer o balde com água lá de casa.

- Fui à prefeitura pedir pra botarem uma torneira aqui. Disseram que não, senão o povo ia beber água e deixar vazando. Falei pra botarem uma torneira com grade e cadeado que eu cuidaria. Falaram que não. Eu teria que ficar com o cadeado e então ia ser uma torneira pública com controle particular, e não pode.

Sorriu, olhando a praça.

- Ai falei: Então posso cuidar da praça, mas não posso cuidar de uma torneira? Perguntaram, veja só, perguntaram se tenho autorização pra cuidar da praça! Nem falei mais nada. Vim embora antes que me proibissem de cuidar da praça... Ou antes que me fizessem preencher formulários em três vias com taxa e firma reconhecida, pra fazer o que faço aqui desde que desaposentei...

- Tá vendo aquele pinheiro fêmea ali? A Alice que plantou. Só tinha o pinheiro macho. Agora o macho vai polinizar a fêmea e ela vai dar pinhões.

- Eu nem sabia que existe pinheiro macho e pinheiro fêmea.
- Eu também não sabia, filho. Ih... aprendi tanta coisa cuidando dessa praça! Hoje conheço os cantos dos passarinhos, as épocas de floração de cada planta, e vejo a passagem das estações como se fosse um filme!

- Mas ela vai demorar pra dar pinhões, hem? - falei, olhando a pinheirinha ainda da nossa altura. Ele respondeu que não tinha pressa.

- Nossa neta é criança e eu já falei pra ela que é ela quem vai colher os pinhões. Sem a prefeitura saber... e a Alice falou que, de cada pinha que ela colher, deve plantar pelo menos um pinhão em algum lugar. Assim, no fim da vida, ela vai ter plantado um pinhal espalhado por aí.

- Sem a prefeitura saber, é claro, senão podem criar um imposto pra quem planta árvores...

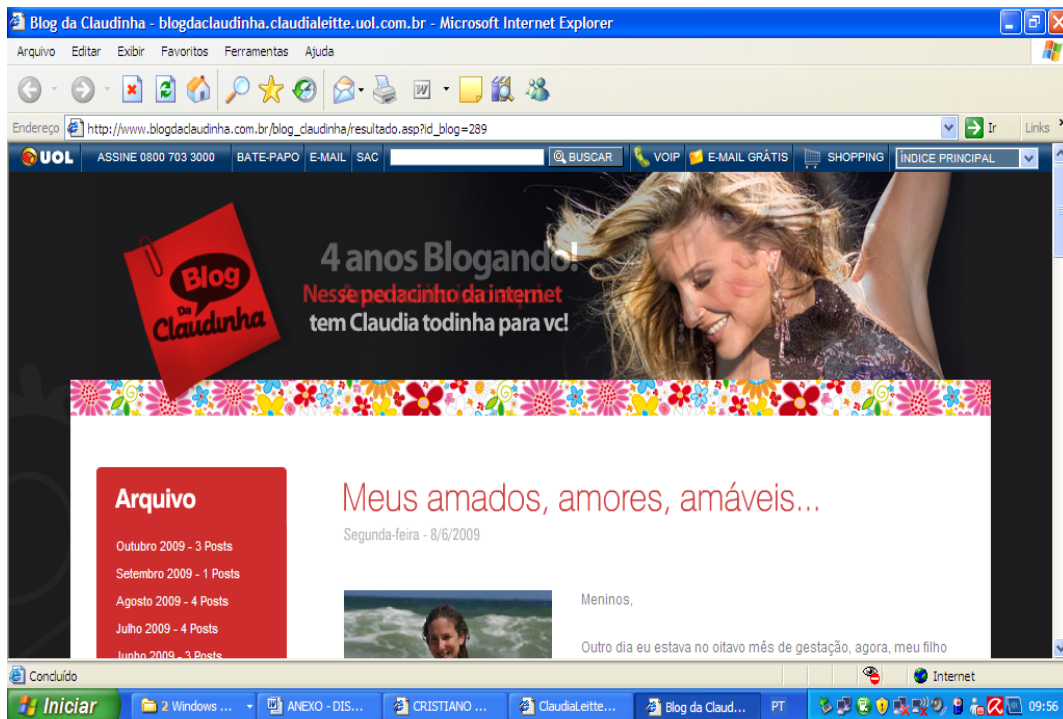
- É admirável ver alguém com tanta idade e tanta esperança!

Ele riu:

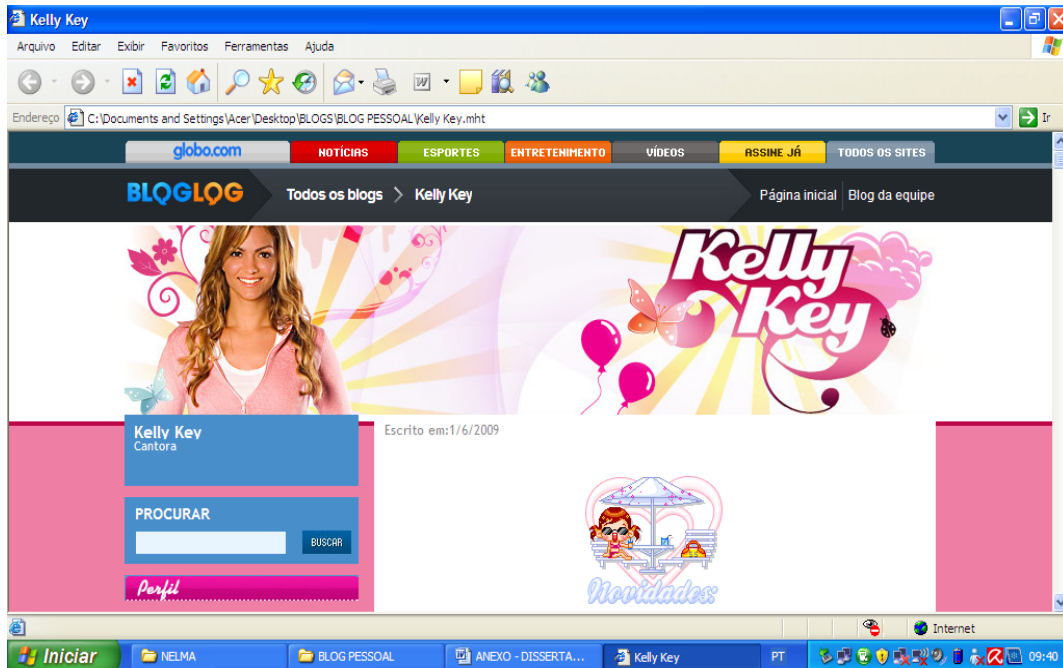
- Se é admirável eu não sei, filho, sei que é gostoso. E agora, com licença, que eu preciso pegar a Alice pra gente caminhar. Vida de desaposentado é assim: o dinheiro é curto, mas o dia pode ser comprido, se a gente não perder tempo!

Composição de imagens: Google e Gettyimages
Texto: Publicado na Gazeta do Povo, de 22/05/05, Fortaleza-CE
Texto revisado por Célia
Música: Eternamente - E Gortazar
Formatação: adscarly@terra.com.br
Site: www.momentos-gps.com.br

ANEXO D – Alguns blogs acessados



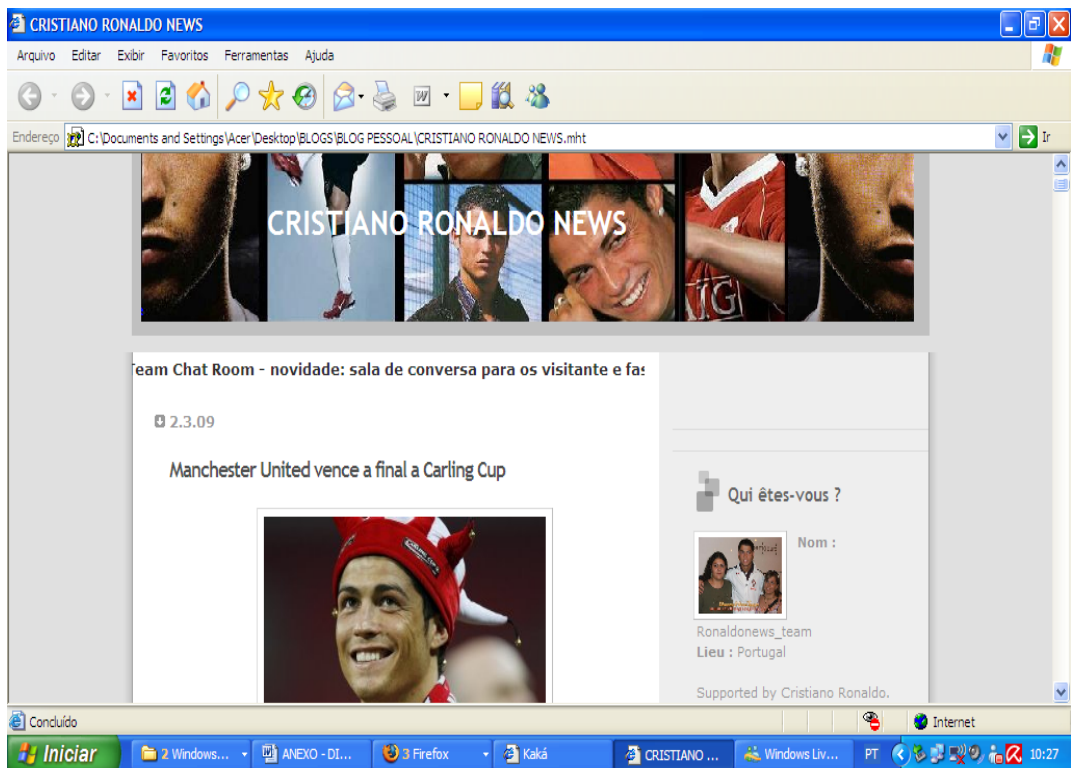
Blog da Cláudia Leite, disponível em:
<<http://www.blogdaclaudinha.com.br>>



Blog da Kelly Key, disponível em:
<blog.globo.com/kellykey>



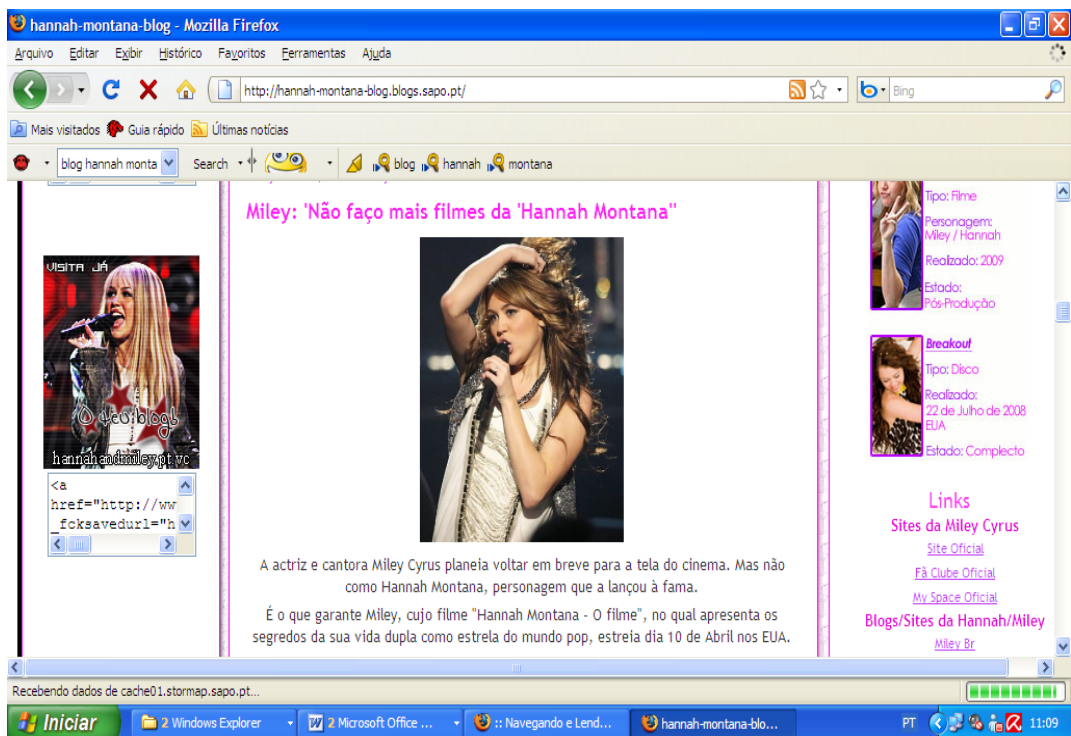
Blog do Lázaro, disponível em:
<http://www.irmaolazaro.com.br/>



Blog do Cristiano Ronaldo, disponível em:
<<http://cristianosantosronaldo.blogspot.com/>>



Blog da Cláudia Leite, disponível em:
 <http://www.blog_kaka.globolog.com.br>



Blog da Miley Cyrus, disponível em:
 <miley-cyrus.musicblog.com.br/>



Blog da Monique Larentis, disponível em:
<<http://www.larentis.blogspot.com>>

ANEXO E - Fichas de leitura do encontro 09

Equipe 3

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro 2 / Ambiente: laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
O dia-a-dia de Monique	Semana da Comunicação	Ele me diz sobre a semana da Comunicação de quanto ela e seus amigos se divertiram nos três dias de trabalho	Eu diria que ela se divertiu muito e que gostei muito e que ela continua escrevendo no seu blog.
O dia-a-dia de Monique	Escrevam em português	Ele me diz o quanto ela escreve dentro de um mês e li. E também da vez em que ela perdeu o computador e a perda a deixou com cara feia para ela.	Eu diria o quanto que ela continuou escrevendo dentro do mês e que ela não ligou para o preconceito.
O dia-a-dia de Monique	FUMAÇA	Ele me diz que fumou por juízo a saúde e que monique acha isso chato.	Eu diria que ela está certa que para não ficar perto de uma pessoa que fuma muito mal.
O dia-a-dia de Monique	Companheirismo	Ele me fala sobre o companheirismo. É fala que a monique tinha que escrever sobre isso.	Eu diria que está que é fácil escrever sobre companheirismo e que ela está certa. Gostei muito desse texto.

Equipe 3

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro 2 / Ambiente: laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Monique Izarrento	Companheirismo	O relato me falou que o companheirismo é muito importante, porque não é bom ficar sozinho	Que o companheirismo animal é muito melhor do que um companheirismo de uma pessoa.
Monique Izarrento	Palavras tristes...	O relato me falou que a tristeza não é tão ruim quanto parece	que a tristeza não dura para sempre ela passa seja qual for.

Aluno

Equipe 3

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
Professora: Nelma Queiroz
Encontro 2 / Ambiente: Laboratório de Informática
Tema: Conversando com os relatos
Aluno



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Mônica Lourenço	Como o amor chegou...	Ele diz da primeira vez que se encontrou com sua namorada no supermercado e que ela perguntou se ele queria casar depois.	Eu acho aquele texto interessante com informações muito legais porque fala da vida de uma menina que encontrou o amor no supermercado.

encontro

Am

Equipe 3

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros digitais
Professora: Nelma Queiroz
Encontro 2 / Ambiente: Laboratório de Informática
Tema: Conversando com os relatos
Aluno (a):



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Mônica Lourenço	O Amor de Mônica	O relato diz sobre o momento dela de 9 anos e 6 meses e também diz sobre o momento que ela ama muito mesmo e ela fala que está muito feliz com ele. Ela fala também que o mês passado dia 9 de maio é o dia marcado para fazerem uma aniversário para comemorar os anos de ela e da namorada MTO com a ela diz que pretende ficar com ela para o resto da vida e que ela seja muito feliz.	Eu acho para o relato que eu acho muito legal e que foi interessante ela falar sobre o momento dela com tanto amor.

Equipe: 5²

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro ___ / Ambiente: Laboratório de Informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno _____



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Dia-a-dia de Monique	Festival de Publicidade de Gramado	que agente tem que viver sempre ligada nos casos que são de melhor. E também que quando surgir algo de bom para agente a mão de agir.	parabéns.
Comp dia-a-dia de Monique	Compartilhismo	que agente quando precisar sempre acompanhada	legal muito, bem feito e muito interessante.

Equipe: 5

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro ___ / Ambiente: Laboratório de Informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno _____



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Dia-a-dia de Monique	Festival de publicidade de Gramado	Fala sobre o Festival em Gramado.	O relato ^{Blog} está bem legal, organizado...
Dia-a-dia de Monique	Como o Amor nasceu...	Fala como ela conheceu seu namorado.	Eu achei que como o de ^{seu} blog ^o pessoal, eu gostei muito.

Equipe: 5

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro 5 / Ambiente: Laboratório de Informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno _____



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Da monique	Festival de Publicidade de Gramado	O relato me diz que ela fala da muito da educação	relato eu gostei muito dessa história

Equipe 5

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno: _____



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Diário da Memória	Festival de pluralidade de Gamado	Ele diz o quanto devemos aprender a cada dia	O relato é muito legal por que essa leitura é muito bem

Equipe 5

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno: _____



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Memória	Semana da comunicação	que foi legal o dia na feira	que ela sempre tirar algumas fotos

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno: _____

Equipe 07



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
O ano do Mônica	Como o amor começou...	Que era realmente o amor da vida dele, e ele fez as coisas em muitas coisas principalmente em si mesma.	é muito interessante.

Equipe: 7

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno:



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Monique	Como o amor começou	O relato me diz sobre amor que devemos valorizar etc.	Bom, eu acho ótimo o relato dela que fala coisas legais, interessantes, engraçadas etc. Muito bom mesmo.
Monique	Companheirismo	O relato me diz que como é bom ter um companheiro(a) e ser um bom companheiro também.	Eu acho que esse relato fala sobre os sonhos dela etc.

Equipe: 9

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Conversando com os relatos
 Aluno (a):

Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Dia-a-dia de Monique	Palavras tristes...	O relato diz que algumas coisas tristes podem ajudar em músicas, em poemas, em novelas em até se sentir melhor.	isso é a pura verdade a triste só as vezes é bom ajudar um pouco. Eu acho esse blog sendo são poucas palavras que dizem tudo.
Dia-a-dia de Monique	Se meu caderno fosse 30	ela fala que ela tem e que quisera ela poderia ir o choro, não dar de momentos marcantes, mas ser mais inteligente.	eu acho que poderia dar certo se não fosse só um pensamento mais acho interessante.
Dia-a-dia de Monique	Fumarei	ela fala que adora cheiro de cigarro, ela fala que não gosta de estar do lado de pessoas que estão fumando etc.	eu concordo além de fazer mau a saúde e trazer aquele fedor de cigarro me mesmo não gosto.
Dia-a-dia de Monique	Como o amor começou	ela fala que foi quase a primeira vez, ela fala que ela se ensinou a amar o companheiro mesmo, mas ela também diz que ela é	é lindo como ela fala de seu relacionamento é muito bonito mesmo.

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais
 Professora: Nelma Queiroz
 Encontro: / Ambiente: Laboratório de informática
 Tema: Equipe 10
 Aluno (a):



Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Dia-a-dia de Monique	O namorado de Monique	Monique adora seu namorado	O relato diz que Monique adora seu namorado e preserva a natureza.
Dia-a-dia de Monique	A nova vida de Monique	Monique adora a vida	Monique adora fotos e vídeos dos famosos.
Dia-a-dia de Monique	Palavras tristes	que Monique é muito criativa	que Monique adora falar de comunicação.
Dia-a-dia de Monique	Semana da comunicação	Monique adora a semana da criação	Monique sempre faz de comunicação e adora ser viver.
Dia-a-dia de Monique	Fumarei	que abato e perniei	Monique tem boas memórias de se com

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais

Professora: Nelma Queiroz

Encontro ____ / Ambiente: Laboratório de informática

Tema: Conversando com os relatos

Aluno:



Equipe 10

Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Monique	Festival de Publicidade de Gramado.	Monique diz que é muito bom estudar porque, se hoje ela chegou a esse ponto é por que ela estuda.	Eu achei bem interessante, porque ela fala que é sempre muito bom estudar. E agora eu vou me esforçar o máximo nos meus estudos.
Monique	Como o amor começou	Monique fala de seu primeiro amor. E diz que foi paixão instantânea com sua amiga, mais diz que a amiga sempre supera na a traveteza.	Eu achei muito linda a frase. Ela que sempre supera a traveteza. Eu achei toda a história muito linda.
Monique	Fumaça	Monique fala que nunca fumou. E diz que, ela foi uma vez num bar e não deu pra passar da porta, por causa do mesmo cheiro de cigarro.	Eu achei muito engraçada. É tudo o que ela relatou e verdade.
Monique	Companheirismo	Monique fala da dificuldade mais não de falar de companhia. Ela se ta com os amigos que são companheiros. Se não é o contrário.	Eu achei muito interessante a maneira que ela se ta sobre o assunto.

Projeto: As práticas de leitura em língua materna por meio dos gêneros textuais

Professora: Nelma Queiroz

Encontro ____ / Ambiente: Laboratório de informática

Tema: Conversando com os relatos

Aluno:

Equipe: 10

Blog pessoal	Título do relato de experiência	O que o relato te diz?	O que você diz ao relato?
Dia-Dia de Monique	Semana de comunicação	Que eles estavam na Faculdade trabalhando que eles se divertiram muito que o professor está ficando eles, que o Gustavo estava falando três línguas diferentes.	achei legal que ao mesmo tempo eles estavam trabalhando e se divertindo.
Dia-a-Dia De monique	Como o Amor começou	ela está falando como o grande amor da vida dela apareceu. E ficaram juntos.	legal ela conheceu o amor da vida dela. e que se conheceram e ele começou procurar assunto com ela na faculdade.
Dia-a-Dia de monique.	Fumaça	ela está falando que o cigarro não é bom para a vida que isso é uma mentira e que ela nunca vai fumar.	ótimo, essa experiência. Porque ela fala que o cigarro não é bom para a vida.
Dia-a-Dia de Monique	Festival de Publicidade de Gramado.	ela está contando que o primeiro foi ótimo que o primeiro brasileiro a ser premiado com o leão de ouro.	foi muito bom que ela estava falando que o primeiro está ótimo.