

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

MICHELLY DE ANDRADE COSTA

**COMENTA.DA.MENTE: UM RECURSO DIGITAL PARA O ENSINO DE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Vitória
2020

MICHELLY DE ANDRADE COSTA

**COMENTA.DA.MENTE: UM RECURSO DIGITAL PARA O ENSINO DE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Fernanda Borges Ferreira de Araújo

Vitória
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

C837c Costa, Michelly de Andrade.

Comenta.da.mente : um recurso digital para o ensino de estratégias de leitura / Michelly de Andrade Costa. – 2020.

114 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Fernanda Borges Ferreira de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Leitura -- Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3. Educação -- Inovações educacionais. 4. Leitura e formação – Ensino auxiliado por computador. 5. Ensino auxiliado por computador. 6. Língua portuguesa -- Estudo e ensino. I. Araújo, Fernanda Borges Ferreira de. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

MICHELLY DE ANDRADE COSTA

**COMENTA.DA.MENTE: UM RECURSO DIGITAL PARA O ENSINO DE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 29 de abril de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientadora
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Vanildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Nukácia Meyre Silva Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

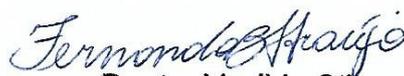
MICHELLY DE ANDRADE COSTA

COSTA, Michelly de Andrade; ARAÚJO, Fernanda Borges Ferreira de. **Estratégias de leitura com a plataforma comenta.da.mente**. Vitória: Ifes, 2020. 20 p. (E-book: Sequência Didática).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 29 de abril de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Vanildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

Para minha família e para uma pessoa muito especial, Daniely Gueler.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, todo poderoso, por estar comigo em todas as etapas da minha vida.

Aos meus pais, Jumar e Rosa, pelo apoio incansável nos momentos de tristeza e alegria. Meu projeto de vida é ser motivo de orgulho e felicidade para vocês!

À Julyana e Lyvia, as melhores irmãs que alguém poderia ter nesse mundo. Obrigada pelas leituras, opiniões e encorajamento.

À Daniely Gueler, por tamanha compreensão, força e, principalmente, pela paciência de estar sempre ao meu lado.

Ao Prof. Dr.^o Antônio Carlos Gomes e à Prof.^a Dr.^a Letícia Queiroz de Carvalho, Coordenadores do Profletras, pela atenção e disponibilidade.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Borges Ferreira de Araújo, por compartilhar suas ideias, experiências, conhecimento e atenção inigualáveis durante a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Nukácia Meyre Silva Araújo, por acreditar no potencial do nosso recurso educacional e conceder seu precioso aporte para que o projeto fosse pedagogicamente possível.

Ao Prof. Dr. Vanildo Stieg, pelo carinho e todas as grandes contribuições para este trabalho.

À Demarc Tecnologias e Serviços que, por meio da parceria com o proprietário Marcelo Augusto da Silva, especialista em desenvolvimento *web*, tornou a nossa plataforma Comenta.da.mente uma realidade.

À toda a família Tesch, Gueler e Falchetto especialmente Leonardo, José Ângelo, Iracema e Alana por me incentivarem e nunca me deixarem desistir dos meus sonhos.

À toda a equipe da Coordenação Pedagógica de Área Específica e do Projeto Mundo Mágico da Leitura, ambos da Secretaria Municipal de Santa Maria de Jetibá, pela torcida e apoio de sempre.

Aos secretários de educação Beatriz Elias da Silva e Souza e Enoc Joaquim da Silva pela parceria, pelo diálogo e interesse pela minha pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu concretizasse o sonho de cursar este Mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) por meio do Programa Mestrado Nossa Bolsa.

“[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se os sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o movimento como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida” (GERALDI, 2003, p. 28).

RESUMO

O presente trabalho objetiva pesquisar estratégias de leitura em um objeto de aprendizagem no Ensino Fundamental II. Para tanto, foi construída uma plataforma digital que representa o produto educacional final, o qual foi utilizado dentro de uma Sequência de Atividades, em que os alunos foram orientados a criar e compartilhar informações sobre suas leituras na sala de informática em forma de frases-síntese e usando o gênero Comentário a partir do gênero discursivo Artigo de Opinião selecionados e preparados pelo professor na ferramenta. A metodologia adotada baseia-se em pesquisas sobre: os Objetos de Aprendizagem (OA's), o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, as contribuições da Linguística Textual e as estratégias de leitura; a criação da plataforma; elaboração e aplicação de uma Sequência de Atividades, bem como a análise das implicações desse recurso para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos por meio do próprio uso do recurso; e diálogo com os professores de uma rede municipal em oficinas de estudo do aplicativo. Dessa forma, apoiando-se na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, o contato dos alunos com o texto ocorre de forma dialógica, aproximando-o da escrita, pois o foco da plataforma é proporcionar a compreensão do sentido global de textos com base no ensino de estratégias de leitura.

Palavras-chave: Tecnologia. Ensino de Língua Portuguesa. Estratégias de leitura. Objetos de aprendizagem. Plataforma educacional.

ABSTRACT

The present objective work is to use reading strategies in a learning object in Elementary School II. To this end, was created a digital platform that represents the final educational product, or which was used within a sequence of activities, where students were instructed to create and share information about their readings in the computer room in the form of sentences and phrases and using the genre Commentary of the discursive genre Opinion article selected and prepared by the teacher in the tool. The methodology adopted is based on research on: Learning Objects (OA's), the teaching of Portuguese in Brazil, contributions from Textual Linguistics and readings strategies; a platform creation; elaboration and application of a sequence of activities, as well as an analysis of the implications of this resource for the development of students' reading and writing through the resource's own use; and dialogue with teachers at a municipal network of application study workshops. Thus, support for the discursive text of language, students' contact with the text occurs in a dialogical way, the approach of writing, the focus of the platform and the understanding of the global meaning of the texts that support the teaching of reading strategies.

Keywords: Technology. Portuguese language teaching. Reading strategies. Learning objects. Educational platform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de Referência do PAEBES: 9º ano do Ensino Fundamental II	24
Figura 2 – Professores de ALE utilizando recurso Comenta.da.mente durante oficina	24
Figura 3 – Tela inicial da plataforma para seleção do perfil	57
Figura 4 – Tela inicial do perfil professor	58
Figura 5 – Tela do perfil professor para inserção do texto	59
Figura 6 – Tela inicial do perfil aluno	59
Figura 7 – Tela para digitação do Código de Acesso do aluno para acessar o texto	60
Figura 8 – Tela perfil do aluno com exemplo de texto e de comentários	60
Figura 9 – Critérios e aspectos do PASP	61
Figura 10 – Texto “Secretário admite colapso na saúde pública do Espírito Santo”	70
Figura 11 – Tela de perfil de acesso da plataforma	77
Figura 12 – Solicitação do Código da Atividade	78
Figura 13 – Tela para elaboração da frase-síntese	78
Figura 14 – Alunos na sala de aula realizando a atividade de leitura da notícia	83
Figura 15 – Atividade do 4º momento: produção do comentário do aluno “X” sobre a notícia no caderno	85
Figura 16 – Alguns comentários dos alunos sobre o segundo parágrafo do texto do Dr. Drauzio Varella	86
Figura 17 – Comentário geral do aluno “Y” na plataforma	87
Figura 18 – Alunos no laboratório de informática utilizando a plataforma	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conversando sobre os nossos direitos.....	68
Quadro 2 – Discutindo a notícia	69
Quadro 3 – Assunto x Tema.....	70
Quadro 4 – Produzindo um comentário escrito a partir da compreensão sobre o texto.....	71
Quadro 5 – Artigo de opinião utilizado no 4º momento	72
Quadro 6 – Leitura do artigo de opinião “Saúde pública: motivo de observação e reflexão”	73
Quadro 7 – Leitura dos três comentários sobre o assunto e análise de como eles foram produzidos.....	74
Quadro 8 – Comentários sobre o artigo de opinião	74
Quadro 9 – Leitura do artigo de opinião do Dr. Drauzio Varella na plataforma	75
Quadro 10 – Texto “Sistema Único de Saúde”	76
Quadro 11 – Produção do comentário final e apreciação dos comentários dos colegas	79
Quadro 12 – Produção individual de um artigo de opinião sobre Saúde Pública	79
Quadro 13 – Leitura de um artigo de opinião de um colega na plataforma	80
Quadro 14 – Terceiro parágrafo do texto do Dr. Drauzio Varella	85
Quadro 15 – Texto do aluno “Z” inserido na plataforma.....	90
Quadro 16 – Comentários dos colegas sobre a produção do aluno “Z”	90

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	19
2.1	O DISCURSO OFICIAL DOS DOCUMENTOS NORTEDAORES.....	20
2.2	AS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS E O DIALOGISMO	27
2.3	ALGUNS PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	29
3	O LUGAR DO TEXTO NA SALA DE AULA	34
3.1	ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	37
3.2	CONTEXTUALIZANDO OS OBJETOS DE ESTUDO: O GÊNERO ARTIGO E O GÊNERO COMENTÁRIO.....	44
4	TECNOLOGIA E ENSINO: O RECURSO DIGITAL COMENTA.DA.MENTE	48
5	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	51
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
5.2	PLATAFORMA COMENTA.DA.MENTE	54
5.3	A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	65
5.3.1	Síntese das atividades	67
6	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – ALUNOS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	100
	APÊNDICE B – ALUNOS NA SALA DE AULA	101
	APÊNDICE C – ALGUNS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DURANTE O 9º MOMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	102

1 INTRODUÇÃO

A docência sempre me permitiu lidar com o outro, conhecer e se reconhecer a cada dia de trabalho, a cada aluno que cruza a minha caminhada. A minha curiosidade de entender as pessoas e também de me compreender é algo que me acompanha. Nos meus 8 anos nessa profissão, questionei e ainda questiono o papel do professor na nossa sociedade e na vida dos nossos alunos. Facilitador, incentivador, orientador, educador, mediador... são tantos adjetivos que muitas vezes não traduzem verdadeiramente o nosso esforço para vê-los conquistando o mundo.

Cheguei à conclusão de que os nossos alunos precisam urgentemente aprender a ler e a escrever. Quando digo isso, não estou me referindo ao sentido *lato* dos termos “ler” e “escrever”. Eu estou falando de ler como compreensão do que está à sua volta, de saber usar aquele texto a seu favor, de saber legitimar-se por meio da leitura de um texto. Escrever, no sentido de empoderamento, de atitude, de saber ocupar o lugar “que se quer ocupar” no mundo, não do que é imposto socialmente.

É desse sentimento de que a minha pesquisa se vale. Da coragem de professores e alunos enfrentarem a leitura de um texto conscientes do papel da linguagem, da língua e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Da vontade de dar autonomia aos nossos alunos, frente ao seu vasto universo tecnológico, de aprenderem a ler e a compreender um texto. Essa pesquisa configura-se como uma possibilidade de usar um recurso tecnológico para ensinar nossos alunos a ler para compreender um texto e que, essa habilidade se reflita em uma escrita autônoma e crítica. Para tanto, faz-se necessário torná-los sujeitos ativos no processo de compreensão a partir de uma intervenção na prática docente que considere estratégias voltadas para essa aprendizagem.

É inegável que as tecnologias ganharam espaço em todos os setores da nossa vida em sociedade. Além de serem potentes fontes de informação, comunicação e, é claro, de produção de conteúdo, seu acesso e uso em escala global trouxe tanto fatores negativos, ao considerar a dependência de uso desses aparatos e os conteúdos frívolos, quanto fatores positivos, como a disseminação de conhecimentos construídos pela humanidade ao longo do tempo.

Sobre essa última constatação, as implicações dessa nova dimensão de conhecer, de trabalhar, de agir dentro da nossa sociedade têm fomentado algumas reflexões, principalmente no âmbito educacional, de como utilizá-las dentro do contexto da escola como ferramenta de aprendizagem. Nesse sentido, ainda que se tenha uma realidade carente de infraestrutura escolar e de formação profissional para trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), a comunidade acadêmica tem estudado e analisado como elas fazem parte do cotidiano do alunado e quais são suas reais possibilidades de uso pedagógico.

Existem, atualmente, estudos que apontam para o uso de diversos tipos de recursos de aprendizagem que podem ser utilizados em todas as modalidades e etapas de educação: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), tutoriais, animações, jogos, recursos multimídias, plataformas como o Moodle, dentre outras possibilidades de mediação do conhecimento. Nesse contexto, surgem os Objetos de Aprendizagem (OA's) como instrumentos pedagógicos de ensino e aprendizagem sustentados pelas TDIC's. Porém, o que se verifica ao analisar alguns *websites* de suporte desses objetos é que eles são, em sua maioria, voltados para as disciplinas de Biologia, Inglês, História e Geografia.

Assim, esta pesquisa procura estabelecer diálogos entre a inclusão digital nas escolas e a utilização de uma plataforma *web* com o objetivo de desenvolver estratégias de leitura e escrita¹ dos alunos. Destarte, incorporar os OA's nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II parece coerente, visto que, atualmente, há uma tendência de mudança no perfil dos alunos – como protagonistas e consumidores da cultura digital, eles não respondem às metodologias tradicionais de ensino, antes voltada para a sociedade da era industrial. Assim, com essa mudança de público, a busca por inovações tecnológicas é a oportunidade da escola de flexibilizar a interação e a busca de informações, trazendo novas formas de aprender para que, além de despertar a curiosidade e atenção da turma, aprimorem o processo educacional atendendo aos objetivos educacionais e às novas demandas sociais.

¹ Utilizamos as estratégias de escrita dos alunos para analisar suas habilidades de leitura, bem como seu desempenho na execução das atividades propostas na plataforma.

Essa transformação digital dos discentes, bem como a lacuna observada a partir da existência de uma infinidade de Objetos de Aprendizagem (OA's) em disciplinas como Matemática, Biologia e até Línguas Estrangeiras, nos faz pensar na importância de se construir também alternativas tecnológicas de refletir sobre a linguagem e usar a nossa língua materna – a Língua Portuguesa.

O estudo da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras sofreu, ao longo do tempo, algumas modificações relacionadas aos seus objetivos e conceitos. O que se compreende atualmente, a partir da década de 1980, é “que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Nesse sentido, estudar português na escola advém da necessidade humana de saber interagir em diversas situações sociocomunicativas. Aprimorar esse poder do indivíduo, no nosso caso, o aluno, é empoderá-lo linguisticamente para que ele possa assumir uma postura cidadã e detentora de direitos dentro do seu contexto social.

Pensando nessa interação com o texto o que se observa claramente hoje em diversas notícias, pesquisas em educação e índices governamentais, é que os alunos chegam ao final da educação básica com dificuldade de interpretar e utilizar as informações contidas nos textos que leem.

Diante disso, parece viável preparar nossos alunos para desenvolverem esse processo de interação de uma forma eficiente, adotando objetivos pertinentes ao próprio processo de compreensão nas aulas de Língua Portuguesa. Um leitor consciente do seu processo de leitura, é um leitor que sabe lidar com o tipo de informação que recebe, pois atua exatamente na forma com a qual recebe essas informações e no que faz com ela.

Destarte, surge a grande questão: como as estratégias de leitura podem ser ensinadas com o objetivo de desenvolver a compreensão de textos com autonomia e criticidade para os alunos que estão inseridos no universo tecnológico?

O objetivo da nossa pesquisa frente a esse complicado cenário, mas não incontestável será, portanto, investigar as contribuições de algumas estratégias de leitura por meio de um OA em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma

escola do município de Santa Maria de Jetibá, localizada no Espírito Santo. E, em meio a uma infinidade de possibilidades que a tecnologia nos coloca à disposição para tentar responder à indagação anterior, optou-se por utilizar uma plataforma *web* que, a partir das suas aplicações, se constituirá em um recurso digital de interação professor – alunos/usuários, tendo o texto escrito visualizado na tela como objeto central desses diálogos, tanto do ponto de vista temático, estrutural e, principalmente, quanto discursivo.

O nosso Objeto de Aprendizagem, intitulado “Comenta.da.mente”, o qual no presente estudo configura-se como o nosso produto educacional final, juntamente com uma Sequência de Atividades, propõe trabalhar com a compreensão do sentido global do texto – a qual entende-se, para efeito desta pesquisa, como a capacidade de ler e interagir com o texto, que pode ser em forma de inferência, diálogo, paráfrase e conversar sobre o que leu – por meio de estratégias de leitura orientadas pelo professor no momento de utilização da plataforma, que acontecerá dentro de uma Sequência de Atividades.

Outra particularidade dessa ferramenta é que ela permitirá que o aluno/usuário use a tecnologia para auxiliar seus estudos. Isso significa que, independentemente do texto, ou da disciplina, o aluno poderá dispor desse recurso para compreender textos e produzir comentários sobre os mesmos, aprimorando assim a sua habilidade de ler e escrever para aprender.

Para efeito da pesquisa, utilizamos dois gêneros centrais: o gênero artigo de opinião como gênero para compreensão – objeto central de trabalho dentro do aplicativo, e o comentário, como gênero de produção, já que os mesmos se encaixam no perfil curricular do 8º ano do Ensino Fundamental II e se adequam à condição de recepção/produção do processo de ensino e aprendizagem proporcionado na Sequência de Atividades proposta. Nesta sequência, algumas estratégias de leitura usadas antes, durante e após a leitura fazem parte das atividades a serem desenvolvidas com os alunos, além da utilização da produção de um comentário final a partir do texto, das discussões propostas pelo professor e do acesso aos comentários dos colegas para verificação do processo de compreensão dos alunos no contato com o texto. As atividades propostas na sequência também foram

produzidas com base nos pressupostos teóricos da linguística textual e de enunciação, os quais, grosso modo, debruçam-se sobre as práticas de linguagem para compreensão por meio do trabalho com as operações linguísticas que emergem da produção, funcionamento, recepção e discurso advindos dos textos, a fim de oferecer condições de ampliar as condições de uso linguístico dos alunos.

Como desdobramento deste trabalho, foram oferecidas oficinas para os professores atuantes no Projeto de Aprofundamento em Leitura e Escrita na rede de ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, com o objetivo de apresentar o percurso teórico, mostrar o funcionamento do recurso digital e discutir propostas de usos do OA dentro do contexto das aulas dos professores cursistas.

Essa fase da pesquisa foi uma oportunidade para professores experimentarem a leitura e a escrita de textos em outros suportes com tarefas e recursos digitais compartilhados entre os seus alunos. Além disso, esse *feedback* dos profissionais da área permitiu ainda que se avaliasse o Objeto de Aprendizagem em todos os seus aspectos funcionais, estruturais e pedagógicos.

E o que esperar dessa tão recente aventura de construir um recurso digital como esse? Que os desafios sejam tão necessários e produtivos como foram até agora ao longo de toda a minha vida.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para falar sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) no cenário atual é preciso considerar alguns impactos políticos e sociais que atravessaram a história brasileira ao longo do tempo. Para começar, é importante considerar três alterações que ocorreram no panorama brasileiro desde a Constituição de 1988. A primeira e mais profunda é a universalização da Educação Básica, marcada por “pelo menos três ações por parte do poder público: reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização; e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito”.

A segunda foi o processo de globalização da economia mundial e por isso o terceiro: o uso dos meios de comunicação na sociedade brasileira (SILVA, 2015, p. 67). Tais mudanças contribuíram para uma nova configuração social em que o tradicionalismo escolar perpetuado nas escolas não garantiu uma educação de qualidade, dados os índices de reprovação, evasão e repetência observados ao longo dos anos no Brasil. Ainda que algumas tentativas tenham sido legitimadas, como a implantação de políticas públicas; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71 – a qual ainda concebia a linguagem como instrumento de comunicação, adotando assim a perspectiva comunicacional, de acordo com Stieg (2017); a LDB 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação (2000); dentre outras medidas governamentais.

Segundo Zanlorense e Lima (2009), o governo brasileiro precisava direcionar ações para abranger essa nova demanda educacional e, claro, satisfazer os anseios das organizações internacionais, já que a economia estava em crise.

A partir desta realidade econômica, os organismos internacionais propõem então seus financiamentos aos setores sociais, “com a intenção de diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento” (FONSECA, 1995 *apud* ZANLORENSE; LIMA, 2009, p. 2).

Nesse contexto é que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, bem como as demais políticas públicas que discutiremos a seguir.

2.1 O DISCURSO OFICIAL DOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Diante do cenário político e econômico apresentado, a tentativa governamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa foi estabelecer

[...] o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita [...] (BRASIL, 1998, p.17).

Com a comunidade acadêmica debruçada sobre os estudos que dialogavam com a leitura e a escrita e das possibilidades de otimização dessas habilidades dentro do espaço escolar, a revisão dos conceitos de linguagem e de língua de acordo com as descobertas mais recentes em termos de ensino da língua materna tornou-se imprescindível.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística (sic), as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem (BRASIL, 1998, p. 18).

Essa mudança de paradigmas permitiu que o ensino de Língua Portuguesa sofresse o deslocamento teórico e prático necessários para professores e currículos, a fim de tornar o ensino da língua materna significativo do ponto de vista da inserção do cidadão no universo letrado, assumindo o papel do texto como central para o ensino da língua materna.

Isso significa reconhecer a linguagem como realização discursiva que permeia toda a ação humana (BRASIL, 1998, pp. 20-21). Ao pensar a linguagem assim, abandonou-se a premissa do ensino descontextualizado e pautado nos moldes tradicionais e formalistas até então vigentes e prioriza-se o caráter social, histórico e ideológico do discurso. Tal proposição se desfaz quando analisamos o conceito de texto apregoados nos PCN's e a perspectiva discursiva para o mesmo conceito.

[...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998, p. 21).

É notável que a posição do Estado em relação à definição de texto considere apenas o mesmo como uma sequência dotada de coesão e coerência, o que desconsidera as outras dimensões do fenômeno linguístico de uma tessitura, é claro, mas que, para além da sua superficialidade, explorar seu caráter sociodiscursivo, como aponta Bakhtin (2011) *apud* Cavalcanti e Torga (2011).

o que faz do texto um enunciado, na concepção bakhtiniana, é ele ser analisado na sua integridade concreta e viva (ou seja, consideram-se os seus aspectos sociais como constitutivos), e não como objeto da linguística do texto, mais imanente. Com isso não quero dizer que Bakhtin não reconheça a legitimidade do estudo do texto visto como fenômeno puramente linguístico ou textual, mas sua orientação caminha para outra direção, a de encarar o texto como fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida (CAVALCANTI; TORGA, 2011, p. 2).

Assim, os PCN's não consideram o caráter social, histórico e ideológico que perfazem os textos, salientando apenas sua coesão e coerência, aspectos caros à linguística textual, mas que não contemplam uma visão discursiva do enunciado texto. Nota-se que, apesar dos PCN's consistirem em orientações para o trabalho pedagógico, de elaboração curricular e de formação docente, os mesmos não contemplam uma epísteme única, eles migram entre perspectiva estruturalista, funcionalista e discursiva – o que mostra uma possível falta de clareza na adoção de conceitos basilares dentro do ensino de língua portuguesa, segundo Stieg e Godinho (2017, p. 19).

Além dos cursos de formação que sucederam aos PCN's, como os PCN's em Ação, e, como já citado anteriormente, a universalização da educação e as mudanças sociais que exigiram da escola mudanças profundas dentro da sua dinâmica pedagógica, coube ao Estado à responsabilidade pela educação – confirmada pela Constituição de 1988 e reiterada pela LDB 94/96. Isso quer dizer que, além da promoção da educação “de qualidade”, o Estado também deveria comprometer-se com as avaliações, divulgação de dados e informações destas para planejar políticas públicas de melhoria da educação no país. Infelizmente, conforme Peroni (2009 *apud* STIEG; GODINHO, 2016, p. 122), essas avaliações serviam e servem a um mercado empresarial do setor privado. Ou seja, quando o índice da escola vai bem, nada muda na vida social dos estudantes, na sociedade e nem para os professores – apenas as gratificações baseadas no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação) de cada escola, agravando assim, a disputa e o *ranking* entre instituições.

Nessa conjuntura, surgem as avaliações em larga escala, como o ENEM, PROVA BRASIL, SAEB, dentre outras nacionais e estaduais que permitem acompanhar os níveis de aprendizagem dos alunos em algumas disciplinas. Os testes acontecem com questões de Língua Portuguesa e Matemática e o desempenho de professores e escolas de todas as etapas de ensino do país é avaliado por meio de testes objetivos para os alunos seguindo duas metodologias: a Teoria Clássica dos Testes (TCT) – que demonstra o percentual de acertos em relação à quantidade de itens da prova e o total de acertos para cada descritor incluído, e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) – a qual confere uma proficiência baseada no desempenho dos alunos (ESPÍRITO SANTO, 2017).

Seguindo até mesmo a estrutura dessas avaliações, outro documento mais recente, porém atendendo aos interesses da classe empresarial, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base, segundo Oliveira (*apud* STIEG; GODINHO, 2016) compromete

[...] a autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos [pois] os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos, servindo-se das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa (STIEG; GODINHO, 2016, p. 123).

Além disso, o documento também conta com uma gama extensa de conteúdos que não permite aprofundar o estudo dos gêneros textuais, já que não considera o que o aluno traz consigo em relação à linguagem e não contempla gêneros que fazem parte do universo do estudante. Outro ponto importante a ser considerado, é a definição de gêneros em posições fixas e compartimentadas a partir de campos de atuação artificiais para estudo estrutural e funcional, dotados de uma grande quantidade de objetivos a serem alcançados.

Na escola onde esta pesquisa foi realizada, professores e gestores têm acompanhado os números dos alunos em relação ao desempenho no PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, a pedido da gestão municipal. A cada ano, são planejadas algumas iniciativas acertadas com toda a equipe da escola

como explorar a compreensão e intensificar as produções/revisões/reescritas de textos em sala de aula em todas as disciplinas, executar a rigor o projeto de leitura da escola valorizando as produções dos alunos, incentivar e trabalhar a oralidade dos alunos em situações formais e informais de uso da linguagem, dentre outras ações, já que a missão da escola é para além de uma avaliação de larga escala, é para garantir o empoderamento dos estudantes como leitores e escritores para a vida em sociedade. Conforme Solé (2014)

Uma visão ampla da leitura e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la (SOLÉ, 2014, p. 86).

Na contramão dessa missão e ainda fazendo parte das publicações do PAEBES, que é um instrumento norteador utilizado pelo professor para preparar os alunos para as avaliações externas, temos a Matriz de Referência. Essa matriz serve para indicar o que será avaliado no teste e dispõe de aspectos dentro do ensino de Língua Portuguesa, divididos por eixos, que direcionam o trabalho dos professores quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas nessa etapa escolar, atendendo também ao que os currículos e as diretrizes apontam para o que se espera dos estudantes ao final do Ensino Fundamental II.

Como se pode observar, mais uma vez temos as “habilidades e competências” fazendo parte do discurso oficial, expressões advindas de uma corrente teórica que não se sustenta ao longo de nenhum documento oficial. Esses termos fazem parte da Teoria Gerativista, a qual, conforme Marcuschi (2008, p. 32), em linhas gerais, concebe a competência como a capacidade de todo ser humano aprender enunciados, como aspecto inato, também chamado de desempenho, à forma que o ser humano usa a linguagem. No discurso oficial em geral, segundo Stieg e Godinho,

vemos expressos no conjunto dos objetivos uma forte inclinação para um ensino de Língua Portuguesa que mescla ensino conteudista, ensino cognitivista, aspectos que se referem ao ensino discursivo e, também certa ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências (STIEG; GODINHO, 2017, p. 27).

Ou seja, não há certa clareza teórica que oriente de fato as concepções para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, na Figura 1 apresentamos a Matriz de Referência do

PAEBES do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Figura 1 – Matriz de Referência do PAEBES: 9º ano do Ensino Fundamental II

MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO EF	
I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir fato da opinião relativa a esse fato.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D23	Identificar o gênero de textos variados.
D12	Identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: ESPIRITO SANTO (2015)

Ao examinar a Matriz de Referência² disponibilizada a partir de 2015, é importante atentar-se para o fato de que ela apresenta, como eixo introdutório e até mesmo os demais eixos, os descritores que tratam apenas de procedimentos de leitura, sempre codificados para facilitar seu reconhecimento das avaliações externas. Esses eixos sugerem um trabalho apenas estrutural com a leitura, distanciando a compreensão do texto que considera os aspectos discursivos do enunciado e se prende a elementos internos como expressões, tema, fato, dentre outros aspectos que são analisados na superfície textual. Segundo Solé (2014),

a aprendizagem de leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor - e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz - precisa de informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão (SOLÉ, 2014, p. 16).

Isto quer dizer que, para compreender um texto de forma dialógica, é necessário envolver o aluno nos aspectos discursivos dos textos a partir de uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. E para isso, os estudantes precisam de desafios que vão além da tessitura textual. Por isso a urgência de mostrar aos alunos como encarar a leitura de um texto.

Em relação aos outros eixos, há uma especificidade dentro de cada um. O eixo II e III, por exemplo, contém descritores que apontam para a análise do texto a partir do seu contexto de circulação, abrangendo sua produção, recepção, tratam da relação entre textos e opiniões sobre o mesmo tema. Assim, como algo “automatizado”, o eixo propõe que os alunos que já desenvolvem essa habilidade sabem relacionar o gênero analisado com outros materiais gráficos e outros textos de gêneros diferentes dentro do mesmo suporte.

O eixo IV aborda aspectos relacionados à coesão e à coerência dos textos indicando tese, argumentos, partes principais e secundárias, elementos da narrativa, relações de causa/consequência e relações intertextuais marcadas por elementos sintáticos. A proposta desse eixo é trabalhar com o texto a partir da noção proposta pelo PCN's – entendendo o mesmo como dotado de coesão e coerência, sem qualquer

2 Matriz de Referência elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)

compromisso com a perspectiva discursivo-textual por vezes defendida nos próprios PCN's e na atual BNCC.

No eixo V, temos uma barreira no ensino de LP: reconhecer efeito de sentido. Dentre eles, o efeito de humor, o sentido no uso da pontuação, das palavras e expressões, da exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos e estilísticos. Esse fenômeno pode ser explicado, em parte, pela ausência da exploração do caráter enunciativo-discursivo de um texto; pelo estudo tradicional dos tópicos gramaticais sem nenhuma vinculação com o texto – produto-arte de uso da LP e ainda, pela falta de repertório de gêneros variados, pois, segundo Solé

a diversificação dos tipos de escritos quando se aprende a ler e a escrever, e quanto a leitura e a escrita são utilizadas como meio para a aprendizagem, não é uma questão de “progresso” ou “modernidade”, mas de realismo pedagógico e de adequação dos meios disponíveis para os alunos alcançarem os objetivos previstos (SOLÉ, 2014, p. 76).

Entende-se, portanto que os alunos devem ter acesso a muitos textos para que suas estratégias de leitura e escrita sejam aprimoradas. Afinal, é lendo e escrevendo que interagimos com o mundo a nossa volta.

E por fim, o eixo VI que trata da variação linguística e a construção da imagem dos interlocutores do texto, questões de preconceito linguístico etc. Assunto que, dentro do currículo está alocado como conteúdo do 6º ano, mas que, na prática, como acertadamente sugerem os PCN's, ocorre sempre que possível e necessário, já que as discussões acerca da consciência crítica e da valorização das formas linguísticas adequadas às modalidades de uso devem permear todo o processo de escolarização. Como um dos primeiros passos para se chegar a uma prática que reconheça o aprimoramento da leitura e a escrita como propósito basilar dentro da área de Língua Portuguesa, é primordial conhecer os avanços dentro da área de estudos linguísticos. Tal reflexão nos permite perceber como as mudanças nas concepções inerentes ao campo da linguagem afetam a nossa prática de ensino atualmente.

2.2 AS CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS E O DIALOGISMO

Uma das frases mais marcantes de Bakhtin (2011, p. 261) e que figura as primeiras linhas do capítulo “Os gêneros do discurso”, apresenta a premissa de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Tal constatação já nos propõe refletir sobre a intersecção entre a linguagem e as atividades humanas. Essa indissociabilidade nos sugere inferir que fazemos o uso e reinventamos as nossas formas de interação com o outro o tempo todo. E mais: a escola, diante desse pressuposto, se coloca como um lugar privilegiado de observação e estudo da linguagem, pois consegue possibilitar a ampliação da capacidade de comunicação dos alunos, bem como sua análise crítica dos discursos que permeiam o seu âmbito social.

Segundo Bakhtin (2011, p. 262), o uso da língua ocorre por meio de enunciados e estes, obedecem aos “tipos relativamente estáveis”, as quais denominamos gêneros do discurso. Quando enunciamos, queremos provocar sentimentos por meio dos sentidos. E isso não se faz somente com palavras, e sim com discurso, o qual configura-se como toda a situação de interação humana. Ou seja, uma cadeia discursiva é formada por um conjunto de enunciados proferidos dentro de uma situação específica de produção e recepção, com objetivos específicos e que produz efeitos também singulares dentro daquele processo/campo(s).

Ainda que não tenha versado especificamente sobre a leitura, Mikail Bakhtin traz importantes contribuições acerca dessa temática por assinalar o texto como uma realização dialógica, histórica e ideologicamente construída. E por isso, no processo de interação entre o sujeito e o texto – na leitura, o leitor assume caráter da responsividade com o outro e com o contexto. E ainda, ele se apropria das condições de produção/recepção para que possa construir sentidos a partir dessa compreensão responsiva, pois o mesmo é um participante ativo no processo discursivo de uso da linguagem. Assim,

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 1999, p. 118).

Em relação à escrita, além das categorias já citadas anteriormente – dimensão dialógica, histórica, ideológica e interativa da linguagem, as quais também se relacionam com a escrita, diversos estudos apontam para as categorias de Bakhtin que clarificam alguns aspectos dentro desse processo que é comumente tratado na escola como posterior à leitura. Veremos mais tarde, a partir das contribuições de Solé (1998), que o processo da escrita não é estanque, ele varia de acordo com a estratégia de leitura e escrita adotada.

Pode-se dizer também que o papel do contexto é muito significativo dentro das teorias que discutem a aquisição e aprimoramento da linguagem escrita, principalmente aquelas que criticam o subjetivismo idealista, no caso de Bakhtin, segundo Francelino (2004, p. 24). Assim,

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora esse grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (Bakhtin, 2011, p. 271).

Isso se confirma a partir da noção de que o discurso é um evento social no qual a prática do uso da linguagem escrita por meio da lógica da autoria permite estabelecer esse movimento de interação verbal, dentro de um cronotopo definido pelo enunciador, a compreensão ativa entre interlocutores.

Ao relacionar as ideias bakhtinianas e as proposições dos documentos oficiais já mencionados na seção anterior, pode-se afirmar que essas publicações visam uniformizar o trabalho pedagógico com a linguagem, sem considerar as experiências e necessidades de contato com a linguagem que o estudante traz para o contexto da escola e o caráter social, histórico e ideológico dos textos/discursos em contato. Cabe mencionar também a intenção de treinar os alunos para realizar avaliações em larga escala, para satisfazer os organismos econômicos internacionais, elevando os níveis do Ideb, distanciando o objetivo principal das aulas de LP: ampliar e aprimorar o uso da língua/linguagem por meio da prática e da reflexão sobre a mesma na compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008).

2.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Dialogando com as ideias de Bakhtin (2011), Koch reconhece os gêneros como parte essencial da interação social e explica que a Linguística Textual se propõe justamente a centrar seus estudos nas possibilidades de uso da língua.

Afirmar que os gêneros são produzidos de determinada forma não implica dizer que não sofrem variações ou que elegemos a forma como o aspecto definidor do gênero textual em detrimento de sua função. Apenas chamamos a atenção para o fato de que todo gênero, em sua composição, possui uma forma, além de conteúdo e estilo (KOCH, 2008, p. 106).

Assim, Koch e Bakhtin, entendem o caráter discursivo dos gêneros, por acreditarem que a língua se realiza em forma de enunciados e, especialmente pelo caráter da complexidade que o constitui como elemento-chave do discurso, como se verifica nas atividades humanas, apesar de usarem a nomenclatura distinta: gênero textual/discursivo, respectivamente.

A Linguística Textual – doravante LT, tem o texto como objeto de investigação,

considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p.11).

Desse modo, a LT enfatiza os fatores de textualidade de uma dada manifestação linguística dotada de uma discursividade própria: o texto. É importante destacar que essa teoria de texto não desconsidera fatores lexicais ou gramaticais, porém, entende que tais aspectos complementam a estrutura e funcionalidade do texto.

Conforme acrescenta Marcuschi (2012, p. 33), um dos grandes precursores da LT no Brasil, ao lado de Ingedore Koch, essa corrente “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos”. Daí a importância de agregar os resultados dessa corrente teórica no escopo deste trabalho.

Os “instrumentos” os quais o autor se refere são, de fato, os conhecimentos construídos na reflexão sobre as operações linguísticas que regem a produção, funcionamento e a recepção de textos, sejam eles escritos ou orais. Este estudo é feito por meio dos critérios de textualidade – veremos detalhadamente mais adiante. Tais critérios preconizam a ampliação das possibilidades de o aluno fazer uso das práticas de linguagem compreendendo-as e não apenas descrevendo o processo, como oferecem os estudos centrados apenas em aspectos gramaticais.

A escrita de um bom texto deve ser precedida de uma boa leitura. A leitura deve ser encarada na escola como uma atividade básica que alicerça toda e qualquer produção textual ou discussão que a escola se propõe a realizar. Isto porque os alunos precisam de – nas palavras da personagem prof^a Olímpia, do Portal Escrevendo o Futuro - alimentação temática, precisam “compreender o que foi dito”, para “ter o que dizer” e, enfim, sentirem segurança para “dizer alguma coisa”. Nesse sentido, a tendência tradicional de usar o texto como pretexto para o estudo sistemático de gramática, ortografia ou aspectos meramente estruturais, resulta em alunos produtores de texto problemáticos do ponto de vista linguístico, devido à falta de estratégias direcionadas à leitura e à escrita com vistas à compreensão e, como resultado desta, uma produção textual satisfatória.

O recurso apresentado nesta pesquisa se propõe justamente a romper esse ciclo tradicional a partir de duas estratégias fundamentais:

1) Apontar a importância do caráter dialógico da linguagem a partir da interação entre os alunos/alunos e alunos/texto dentro do recurso digital – leitura dos comentários dos colegas sobre o texto em estudo – e fora do recurso; além das tensões/reflexões provocadas nos comentários dos estudantes, agregando informações aos sentidos que eles já possuem/estão construindo no contato com o tema/texto.

2) Mostrar que a escrita orientada, como estratégias de leitura, é uma atividade que emerge de manifestações linguísticas – o texto – dentro de uma situação determinada para que haja coerência e que, por meio da compreensão na situação discursiva determinada pelos elementos linguísticos e extralinguísticos, e os interlocutores – os estudantes – constroem determinado sentido a partir da sua produção escrita sobre o

que leram, o que já conhecem e sobre o que discutiram com a mediação do professor.

Partindo dessas duas estratégias fundamentais, espera-se que o aluno reconheça a relevância de adquirir uma visão crítica em relação ao discurso dos colegas, tornando-se assim produtor dos seus próprios discursos. Isto porque, nas palavras de Geraldi

No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social (GERALDI, 1996, p. 27 *apud* ROCHA; SILVA, 2017, p. 33).

Desse modo, dentro dos processos de leitura e escrita, de produção e compreensão de textos autênticos, ou seja, na construção de sentidos que resulta na compreensão leitora que os sete fatores da textualidade atuam como elementos de contextualização do evento discursivo e constituem em uma das maiores contribuições científicas da LT. Segundo Koch e Travaglia (2015 *apud* ROCHA; SILVA, 2017) “os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência”. São eles: a coesão, a coerência, a intertextualidade, a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade e a aceitabilidade.

A coesão, apesar de não ser necessária ao estabelecimento da coerência, desempenha o papel de, juntamente a ela, conectar as partes do texto a partir de operadores textuais. A coesão textual é responsável por relacionar as sequências do texto propiciando sua progressão, a qual pode funcionar a partir da coesão: lexical (repetição de palavras ou outras que denotam o mesmo referente), referencial (mencionar um item já dito anteriormente ou inferível no cotexto), de substituição (troca de palavras para evitar ambiguidade e redundância), conjuntiva (uso das expressões que ligam orações coordenadas e subordinadas) e usando a elisão (omissão da palavra, a qual pode ser recuperada pelo contexto) (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 84 *apud* ROCHA; SILVA, 2017, p. 35).

A título de observação, Kleiman (2004b, p. 45) define contexto como componente extralinguístico que delinea o que o leitor entende como texto e o contexto, como elemento interno do texto responsável direto pelo processamento de informações pelo leitor.

Já a coerência é a responsável por promover a unidade de sentido que o texto deve apresentar. Conforme Koch, para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos (KOCH, 2014, p. 22). Ela é ligada à coesão, como já dito anteriormente, mas ela é mais que um simples elemento: a coerência é o sentido do texto. Além disso, esse sentido só é alcançado de fato, na sua totalidade pelos interlocutores do texto, quando eles partilham dos conhecimentos apreendidos daquele texto.

Em relação à intertextualidade, pode-se dizer que os textos sempre estabelecem um diálogo com outros textos, afinal, assim como os textos são frutos de outros textos produzidos anteriormente, todo discurso é constituído por vários outros discursos que o atravessam, como assinala Bakhtin e Volochínov (1992, p. 319) “nenhum discurso é adâmico”. Essa intertextualidade pode ser implícita ou explícita.

Sobre a intencionalidade, é importante considerar o propósito do locutor do texto, posto que nenhum discurso é inocente. Tal fator incide sobre os efeitos que aquele texto causa no interlocutor: mudança de opinião, postura, comportamento, ideias etc. Da mesma forma que o leitor deve se atentar para a finalidade do texto, é essencial que o próprio autor tenha em mente qual é o objetivo da sua produção.

A situacionalidade está vinculada à condição em que surge o texto. Este precisa estar adequado às posições dos interlocutores em relação à linguagem, conteúdo, dentre outros, já que ela influencia a compreensão não só do texto, mas de todo o ato discursivo circundante. Segundo Marcuschi, “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção. A situacionalidade é um critério estratégico” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Quanto à informatividade, o rema – segundo Koch, a informação nova a partir de um determinado tema – deve ser aprofundada com equilíbrio. O nível de informatividade não pode ser muito alto, pois tende a afastar o leitor pela dificuldade de absorver a quantidade de informações. Porém, ele também não pode ser tão baixo, já que perde a relevância dentro da situação comunicativa que está presente.

Por fim, a aceitabilidade está para o leitor assim como a intencionalidade está para o autor. Ela é a “outra face” da intencionalidade, posto que diz respeito à forma como o leitor vai receber o texto, quais as suas expectativas em relação a este. Como assinala Marcuschi, “A aceitabilidade, enquanto critério de textualidade, parece ligar-se às noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Esses critérios são de suma importância tanto para o processo de escrita, quanto para o processo de leitura, pois os mesmos trazem para a estrutura e conteúdo do texto elementos que lhe asseguram forma e função, constituindo o evento comunicativo como uma unidade discursiva dotada de sentido. Portanto, incorporar esses conhecimentos às aulas de Língua Portuguesa é coerente na medida em que o professor, por meio desse ensino, empodera o aprendiz na condição de produtor e leitor de textos com habilidade de compreensão textual ampliada.

A centralidade do texto como realização discursiva do enunciado, subsidiou a parametrização e a emergência de novas metodologias pedagógicas por meio das investigações linguísticas que ocorreram ao longo do tempo. Porém, a realidade que se materializa nas aulas de Língua Portuguesa das nossas escolas públicas ainda é o ensino fragmentado, tradicional e pautados em aspectos gramaticais que não priorizam a compreensão de textos e a escrita autônoma satisfatória dentro da situação discursiva orientada e proposta pelo professor. Por isso, a necessidade de valer-se desses conhecimentos, dada a sua relevância para o ensino da LP. O nosso recurso educacional digital surge justamente para incorporar essas teorias dentro de um contexto tecnológico de utilização de uma ferramenta de aprendizagem.

A partir das contribuições científicas da Linguística Textual nas aulas de LP, a qual também alicerça esta pesquisa e será retomada ao longo do trabalho, discorreremos agora sobre os pressupostos que articulam o trabalho de LP especialmente nos processos de leitura na disciplina. Esse percurso teórico se justifica pela necessidade e natureza da pesquisa, a qual propõe intervenções justamente nesse processo correlacionado ao ensino da linguagem.

3 O LUGAR DO TEXTO NA SALA DE AULA

Os estudos sobre a Língua Portuguesa passaram, como já vimos, por diversas mudanças de proposições, deslocamentos conceituais e posturas teórico-metodológicas. E essas transformações têm, aos poucos, ultrapassado o campo acadêmico e começam a refletir o modo de ensinar LP nas escolas brasileiras, ainda que de forma incipiente.

Soares (1996 *apud* PAULA, 2013) retoma estas vicissitudes quando salienta a literatura à serviço da gramática entre 1950 e 1970, a disseminação da teoria da comunicação entre as décadas de 70 e 80 e por fim, a proposta interacionista que difundida após esse período no Brasil. Usando a mesma cronologia, Geraldi, Silva e Fiad (1996 *apud* PAULA, 2013) destacam a falta de professores habilitados, o apelo aos linguistas frente aos baixos índices na educação e uma nova proposta de organização da disciplina de LP, respectivamente.

Geraldi reconhece o problema do desempenho linguístico do estudante brasileiro dos anos 1980, no que se refere à oralidade e à escrita, além dos problemas que vivenciava a população brasileira perante uma educação sem qualidade que se vinha praticando em sala de aula, especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa. Geraldi enfatiza a necessidade de movimentação, mesmo com dificuldades, a fim de que haja uma educação capaz de transformar essa escola e, conseqüentemente, a sociedade (PAULA, 2013).

Nesse sentido, sabe-se que, segundo Marcuschi (2008, p. 51), ensinar LP por via de textos orais e escritos na escola tem sido uma proposta amplamente difundida porque, “o trabalho com o texto não tem nenhum limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico”. Ou seja, como se trata da materialização discursiva da língua, não há nada de tão verdadeiro, natural e autêntico do ponto de vista das práticas linguísticas que substitua o elemento texto dentro das aulas de LP. A premissa do uso do texto já é reconhecida pelos professores e está incorporada aos documentos oficiais que direcionam o ensino de LP. Porém, a grande questão, ainda segundo o autor, estaria no modo como as aulas são conduzidas, em como acontece ou deveria acontecer o trabalho com o texto efetivamente, pensando em seus propósitos, momentos, inferências e discussões.

Para tentar deslindar as inúmeras possibilidades de trabalho com o texto, apontaremos algumas considerações de Cosson (2011), Marcuschi (2008), Geraldi (1999) e Paula (2013) dentro da perspectiva da leitura e escrita no Ensino Fundamental II.

Rildo Cosson (2011) é um grande estudioso dentro das pesquisas em letramento literário. Apesar da literatura não fazer parte diretamente do escopo do trabalho, Cosson traz em algumas obras, e com bastante propriedade, algumas questões sobre o trabalho da leitura na sala de aula, as quais são de grande valia para a nossa discussão. Uma delas é sobre os elementos texto, autor, leitor, intertexto e contexto e a forma como estes interagem dentro da ação de ler na sala de aula.

Essas relações mesmo quando próximas no tempo ou no espaço são mediadas por três objetos que são os objetos de leitura. Dessa forma, o ponto de encontro entre o leitor e autor, o diálogo que se trava com o outro acontece, obviamente, no texto que, enquanto objeto de leitura, é tanto o material físico quanto a teia de sentidos que no referimos acima. A leitura do texto implica necessariamente um contexto, que é o espaço que possibilita a conversa nos termos referidos anteriormente. Sendo tudo que caminha com o texto, o contexto estabelece as coordenadas para que o leitor possa se movimentar na reconstrução do texto. Texto e contexto são permeados, ainda, pelo intertexto, que é a tradução da experiência da leitura de outros textos. A rigor, o processo de leitura é sempre a leitura desses três objetos simultaneamente. Quando lemos, sempre lemos o texto, o contexto e o intertexto, podendo cada um desses objetos receber maior ou menor atenção do leitor. É o que acontece, por exemplo, na escola que, até por necessidade da didatização do processo de leitura, enfatiza um ou outro desses objetos (COSSON, 2011, p. 4).

O autor nos leva a refletir sobre os tipos de leitura que propomos na escola. Que há a leitura como pretexto, a leitura sem orientação, a leitura deleite, a leitura que auxilia no desenvolvimento cognitivo e enfatiza a ideia de que a leitura deve ser encarada como um processo cognitivo e social. A partir da visão de Cosson (2011), a leitura nas aulas de LP deve preconizar o desenvolvimento das práticas de linguagem e acesso à cultura letrada, mas que, antes de tudo, deve formar o leitor. O autor elucida também os três momentos da leitura e sua importância: a pré-leitura, a leitura e a interpretação, sendo esta última, quando o aluno pode associar aquele conteúdo à sua própria vida. No que concerne à escrita, Marcuschi (2008) destaca, mesmo diante do “campo fértil” de trabalho que o texto representa para os professores e alunos operarem de forma reflexiva sobre a linguagem, os problemas de abordagem do livro didático e do professor em relação às produções: o modo como encaramos a primeira versão do

texto dos estudantes, o conceito de gramática, ortografia e os critérios avaliados, como introduzimos uma proposta de produção, o destino daquelas produções textuais.

Luzia de Fátima Paula, doutora em ensino de LP e conhecedora das ideias de Geraldi, como vimos no início deste capítulo, compartilha do problema da falta de referências sobre o ensino de LP, principalmente no viés histórico, em que se encaixa a sua pesquisa. Assim, Paula (2013) apresentando as ideias de Geraldi (1999), revela que o autor já sinalizava uma mudança na forma de organizar o ensino de LP. Para ele, o ensino deveria partir de três práticas: leitura, produção e análise linguística.

Em síntese, Geraldi (1999) propõe a prática de leitura com textos curtos e longos, dando preferências à leitura sem “compromisso avaliativo” e as avaliações devem considerar o processo de ler. O autor considera ainda as dificuldades que o sistema impõe quando se trata de leitura: falta de livros, falta de bibliotecas, falta de interesse dos alunos, falta de acesso à xérox ou quantidade insuficiente, dentre outros fatores que às vezes impedem os professores de realizarem um trabalho mais sistemático em relação à leitura.

Para a prática da escrita, Geraldi partilha das ideias de Marcuschi (2008) e explica que o trabalho com proposta de produção de texto fica mais coerente quando, de fato, o tema/assunto a ser discorrido pelos alunos é resultado de uma reflexão. Não dá para escrevermos sobre o que nós não conhecemos ou nunca ouvimos falar. E não é possível pensar em competência para escrever ignorando as etapas de produção de um texto. É preciso discutir, planejar, escrever, revisar, reescrever, ler novamente, consertar e chegar à versão final. Essa versão, ao contrário do que se pensa, não pode ser só para o professor. É preciso pensar em propostas em que os textos dos alunos circulem ao final do processo para que outras pessoas possam lê-lo. E por fim, o contato com diversos textos é fundamental para as práticas de leitura e de produção. Até aqui, discutimos o que a literatura acadêmica versa sobre a leitura e escrita no Ensino Fundamental II. Agora, vamos propor um diálogo sobre leitura por meio de estratégias, do percurso operacional linguístico e discursivo que os alunos deverão fazer para compreender um texto, para produzir comentários, bem como a discussão sobre os gêneros textuais que serão usados na Sequência de Atividades, partindo da

perspectiva da Linguística Textual e da análise dialógica bakhtiniana.

3.1 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Para fundamentar esta pesquisa no que se refere às estratégias de leitura, as quais compõem o arcabouço teórico do trabalho que segue, articularemos as ideias de Pauliukonis (2001, 2004, 2013a, 2013b), Solé (1998), Kleiman (2004a, 2004b) e Farfus (2012). Para iniciar a discussão, Pauliukonis (2013a) defende que

A escola não pode iludir-se com a ideia (sic) de que a interpretação ou a produção textual seja um dom, que depende da sensibilidade do aluno; ao contrário, ela é uma prática que, com um método sistemático, tem de ser apresentada pela escola e aprendida pelo aluno a partir da junção de teorias do texto e de sua prática. Essa passagem do ensino tradicional da Gramática da Frase para a Gramática de Texto como Discurso é um grande desafio que exige novos conceitos e metodologias (PAULIUKONIS, 2013a, p. 8).

Ou seja, a autora aponta para a dificuldade de se construir uma cultura pedagógica de trabalho a partir do sociointeracionismo discursivo, posto que o texto deve ocupar o papel de centralidade do trabalho do professor de LP e não a gramática (PAULIUKONIS, 2004). Isto não quer dizer negar a importância desses conteúdos, porém, organizar esse trabalho com vistas na reflexão sobre o uso e os efeitos de sentido produzidos dos elementos gramaticais dentro do texto. Esse novo olhar dentro do ensino de LP permite a compreensão textual que considera o todo discursivo, ou seja, as condições de produção, circulação e recepção dos textos.

Kleiman (2004a) explica que as estratégias de leitura devem ser encaradas pelo professor como integrantes de um processo de compreensão, o qual pode ser realizado a partir da adoção de processos de leitura diferentes. Por definição, a autora sugere que

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar um texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (destaque da autora) (KLEIMAN, 2004a).

O processo de leitura, neste sentido, é pensado a partir da concepção de que o texto é uma soma de operações discursivas as quais o leitor precisa decifrar para compreender o texto de forma proficiente e crítica. Essas operações são divididas em duas categorias: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

Segundo Kleiman (2004a), as cognitivas, também chamadas de automatismos de leitura, consistem em maneiras inconscientes de usar habilidades verbais para compreender um texto de forma que a explicação de como esse processo ocorre é praticamente impossível.

são operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente [...] Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever (KLEIMAN, 2004a, p. 50).

Nessas ações são ativados os nossos conhecimentos de gramática sintática e semântica interna, além do (re)conhecimento instantâneo de vocabulário, o que explica, por exemplo, a incorporação de um Dicionário de Sinônimos ao nosso produto educacional Comenta.da.mente – recurso que será explicado detalhadamente mais adiante.

Sobre as operações metacognitivas, pode-se inferir que elas estão vinculadas aos objetivos de leitura e é chamada de automonitoração da compreensão. Por meio delas, é possível controlar conscientemente para quem vamos ler e se estamos ou não entendendo o texto diante de nós. A partir desse controle, o leitor experiente faz o seu próprio percurso estratégico no caso da falta de compreensão: reler, procurar significados de palavras-chave, resumir o que leu, pesquisar mais sobre o tema, dentre outras ações de intervenção na própria leitura.

Portanto, a princípio, todas as estratégias metacognitivas de leitura são cognitivas também. O que as tornam metacognitivas é justamente essa consciência dos processos que se realizam durante o ato de ler.

No caso da plataforma Comenta.da.mente, a proposta é abordar o ensino de estratégias de leitura a partir das tarefas conscientes, cujo nível de dificuldade é

progressivo, desafiador, atendendo a um “ensaio” de procedimentos que tornem o leitor proficiente e dotado de habilidades verbais que permitem a compreensão do texto de forma cada vez mais independente do professor. As tarefas mais importantes dentro da plataforma (frase-síntese e comentário final), exploram o caráter metacognitivo da leitura, que

tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 2004a, p. 51).

Além disso, como recurso cognitivo complementar, a disposição da ferramenta Sinônimos na interface de contato com o texto também contribui para a formação de um leitor experiente. Assim,

Dentro dessa visão do processo de leitura, isto é, como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto, o ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 2004a, p. 50).

Ainda no tópico do processo de leitura e de como este ocorre, Pauliukonis (2004, pp. 68-69) explica que a construção do sentido do texto acontece pela integração de dois processos: da compreensão – que trata da forma como o texto é organizado, e da interpretação – que viabiliza o entendimento das estratégias que foram utilizadas na tessitura textual, aspectos também presentes nas atividades de uso da plataforma.

A partir das contribuições do artigo de Charaudeau (1993), “Des conditions de la mise en scène du langage”, Pauliukonis (2005, pp.2-3) retoma os quatro princípios interacionais que atuam na análise das intenções dos interlocutores do discurso:

- Interação: pode ser definida pela aceitação recíproca dentro da enunciação;
- Influência: a capacidade de modificar o comportamento do outro objetivando a adesão à tese;
- Regulação: obediência às condições necessárias que possibilitam a interação;
- Pertinência: princípio que fundamenta as inferências.

Esses princípios são importantes, pois fazem parte de qualquer ato discursivo compactuado pelos interlocutores e praticados de forma consciente ou inconscientemente. Holden e Rogers (2001 *apud* FARFUS, 2012, pp. 17-18) trazem três estratégias de leitura bastante praticadas na escola no estudo da LP e em outras linguagens como a língua inglesa. São elas: a Predição, o *Skimming* e o *Scanning*.

O primeiro, a Predição, se caracteriza pela mobilização de referentes que o leitor já possui em determinado tema ou conteúdo textual e “tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas de leitura” (KLEIMAN, 2004a, p. 56). O segundo, o *Skimming* compreende àquela leitura rápida do texto, atentando-se a alguns aspectos que os fazem compreendê-lo de forma genérica: título, tamanho, palavras conhecidas, repetidas, dentre outros aspectos. O emprego da última estratégia – *Scanning* – ocorre a partir da procura específica de uma informação no texto. Geralmente, esta última estratégia é comumente utilizada nas interpretações de texto dos livros didáticos que, por muitas vezes, não vincula essa habilidade ao objetivo principal da leitura.

No que se refere ao objetivo da leitura, Kleiman (2004b, p. 30) defende que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”. Quando o professor prepara a turma para enfrentar o texto de forma engajada aos objetivos propostos/construídos com o aluno, consegue-se alcançar a etapa de formulação e verificação de hipóteses. Em suma, o que queremos da leitura implica em como a faremos.

Menegassi (2005, *apud* FARFUS, 2012, p. 18), dialogando com as ideias de Pauliukonis (2004), concorda que os procedimentos de leitura se constituem de meios eficientes de envolver-se com o texto. Além disso, o autor explica que o contato com as operações linguísticas é fundamental para que o aluno resolva problemas durante a leitura.

E entendendo que cada texto requer uma estratégia, é primordial conhecer diversas operações para que, no encontro com o texto, o aluno/leitor consciente das habilidades necessárias para lidar com um determinado texto, saiba optar pela melhor

estratégia de leitura a ser utilizada para compreender o que leu. Assim, conforme Goodman (1987) e Smith (1991), citados por Farfus (2012, pp. 18-19) indicam quatro estratégias de leitura:

a) *Seleção*: Estratégia de seleção permite o leitor ater-se apenas ao que lhe é útil no texto, ou seja, desprezando aquilo que é irrelevante para ele. Por exemplo, ao ler uma revista através das manchetes da capa ou do índice o leitor seleciona apenas aquilo que lhe interessa ou lhe chamou mais atenção na primeira página.

b) *Antecipação*: Acontece durante a leitura do texto, em que o leitor vai construindo hipóteses e previsões que poderão ser confirmadas ou refutadas ao longo do texto.

c) *Inferência*: Esta estratégia depende dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto que está sendo lido. Aonde o leitor vai usando as pistas textuais deixadas pelo autor no decorrer do texto, o leitor complementa o texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios sobre o tema.

d) *Verificação*: Esta estratégia permite que o leitor verifique com precisão se as demais estratégias escolhidas até o momento estão sendo eficiente ou não. O que possibilitará ao leitor uma maior segurança na construção de sentido no texto trabalhado (FARFUS, 2012, pp. 18-19).

Segundo Solé (1998, p. 70), mesmo entendendo a importância do ensino das estratégias de leitura, estas não podem ser consideradas como técnicas ou procedimentos determinantes para o controle da compreensão textual. Portanto, para ensinar estas operações é importante que o professor prepare os alunos no que se refere aos conhecimentos prévios para estes sejam capazes de elaborar hipóteses sobre o texto a ser lido.

Se pensarmos ainda sobre todo o processo que envolve o ensino das estratégias, é conveniente salientar que, para além das quatro estratégias supracitadas e apresentadas por Farfus (2012), Solé (1998) indica que existem algumas práticas pedagógicas que permeiam o antes, o durante e o depois do contato com o texto.

No momento que antecipa a leitura, o professor orienta algumas discussões que ativam o conhecimento prévio, para que o aluno diga o que ele já sabe sobre o tema. Nesse momento, segundo Kleiman (2004b, pp.13-27), o aluno-leitor participa da leitura mobilizando o conhecimento linguístico, textual e seu conhecimento de mundo, também chamado de enciclopédico.

O primeiro está relacionado ao saber inerente ao falante nativo sobre o funcionamento da língua. O segundo, conhecimento textual, relaciona-se com a forma pela qual o discurso é elaborado. Nesse caso, o leitor leva em conta a construção das sequências do enunciado, ativando estratégias diferentes, por exemplo, ao se deparar com sequências expositivas, argumentativas, narrativas, e assim por diante. Por fim, o terceiro, o conhecimento de mundo, caracteriza-se por trazer “do fundo da memória” para o contexto de discussão em sala de aula.

Durante a leitura, as estratégias se ampliam, pois, é necessário maior esforço de leitura. Elas podem ser divididas em seis: formulação de previsões, formulação de perguntas, esclarecimento de dúvidas, resumo de ideias, avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões. Observa-se aqui que esses processos podem ocorrer simultaneamente ou de forma cíclica.

Após a leitura, o professor conduz os alunos para identificar as ideias principais do texto, o tema e até mesmo a produção de resumos – no caso do recurso Comenta.da.mente será o gênero comentário. A autora expõe que é imprescindível que a leitura seja feita com motivação e delimitação de objetivos e estratégias e aponta os aspectos a serem observados no processo de compreensão: definição de objetivos, atualização dos conhecimentos prévios, inferências e construção da síntese das ideias principais.

Por fim, os aspectos concernentes à leitura, Solé (1998, p. 68) apresentando as ideias de Baumann (1985, 1990) divide a compreensão de leitura em cinco fases:

Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.

Exemplo. Depois da introdução, exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto, o que ajuda os alunos a entenderem o que vão aprender.

Ensino direto. O professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Os alunos respondem às perguntas e elaboram a compreensão do texto, mas o professor é o encarregado do ensino.

Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e a supervisão do professor. Este pode realizar um acompanhamento dos alunos e, em caso de necessidade, tornar a ensinar.

Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com o material novo (SOLÉ, 1998, p. 68).

Essas fases de compreensão são trabalhadas dentro da Sequência de Atividades proposta para o uso do recurso Comenta.da.mente, bem como as outras estratégias citadas anteriormente, porém, de forma adaptada à realidade dos sujeitos da pesquisa. Nesta pesquisa, entende-se também que a compreensão do texto alcançada pelos alunos foi verificada e analisada a partir da escrita de comentários dentro do recurso digital. Portanto, utilizamos, para efeito da pesquisa, a escrita como uma estratégia de leitura. Esses comentários são o que nos permitiu analisar como os nossos alunos compreenderam o texto lido.

Um aspecto pertinente à nossa discussão que merece algumas considerações tem relação com as responsabilidades envolvidas na interação entre autor/leitor via texto. Cabe destacar que apesar do leitor experiente e proficiente realizar diversas operações de leitura supracitadas, é de sua incumbência atribuir relevância e coerência diante do objeto texto. Porém, também é função do autor, por meio de pistas formais, dar condições à construção de sentido a partir de uma produção textual informativa, relevante e clara em seu discurso.

Sobre a escrita, Pauliukonis (2013b) assinala que

Se construir um texto é, segundo os conceitos das teorias discursivas, operar argumentativamente, podemos acrescentar que interpretá-lo é reconhecer, desmontar essa operação e produzir outra, processo do qual sempre decorre uma unidade textual diferente. Dessa forma, decodificar um texto é captar-lhe um dos sentidos possíveis para o qual os operadores ou as marcas argumentativas conduzem o raciocínio do leitor (PAULIUKONIS, 2013b, p.15).

Isto quer dizer que interpretar é operar com a linguagem, seja para desmontá-la, seja para refazê-la. A partir da lógica da enunciação, Pauliukonis (2004) explica que

Aceitando-se o princípio de que, no discurso, todos estão envolvidos num processo de persuasão, ou se convencimento, deduz-se que cada emissor, para ser aceito, precisa reforçar a verdade/validade daquilo que transmite pela linguagem, já que não se traduz o real, em si mesmo, mas uma configuração lingüística (sic) da realidade. Nesse sentido, o uso obrigatório de estratégias ou operações discursivas destina-se a garantir a credibilidade do que é transmitido. Aceita-se que a linguagem não é a representação da realidade, mas um meio de recriá-la discursivamente (PAULIUKONIS, 2004, pp. 67-68).

Pauliukonis (2004, pp.74-76) explicita os dois processos que ocorrem na construção textual: a seleção de elementos linguísticos e a operação de organização textual. O primeiro engloba as seguintes operações: identificação (substantivação), qualificação (atribuição), representação de fatos e ações, explicação que marca o ponto de vista e relação (conectividade).

O segundo, que trata das operações de organização textual envolvem as operações de modo: descritivo, narrativo, argumentativo e enunciativo. É importante destacar que um mesmo texto pode ser dotado de diversas formas ou tipos. O mais importante, para efeito de prática pedagógica, é que os alunos compreendam como o texto se organiza.

Como vimos, o ensino das estratégias de leitura figura um caminho importante dentro da perspectiva discursivo-textual de ensino de LP, pois proporcionam ao aluno/leitor/produtor, as habilidades necessárias para ampliar sua competência comunicativa por meio do estudo do texto. A seguir, discutiremos como os gêneros artigo de opinião e comentário ocupam a centralidade do estudo de estratégias de leitura deste trabalho e abordaremos as conjecturas que dialogam com esses gêneros discursivos.

3.2 CONTEXTUALIZANDO OS OBJETOS DE ESTUDO: O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO E O GÊNERO COMENTÁRIO

Para entender o olhar da nossa pesquisa frente aos gêneros: artigo de opinião – para a prática de leitura e comentário – para a prática de produção textual para verificar/analisar o processo de leitura (entendendo a escrita aqui como estratégia de leitura/compreensão), é interessante retomar algumas concepções de linguagem, enunciado, discurso, gênero, língua, estratégias de leitura e escrita e Sequência Didática que embasam a epísteme interacionista sociodiscursiva e incidem diretamente no nosso “fazer” em sala de aula. Para dialogar sobre o tema, utilizaremos as ideias de Bakhtin (2011), Solé (1998), Marcuschi (2008), Zabala (1998) e Köche, Marinello e Boff (2010) e Geraldi (2003), os quais investigam o campo da linguagem, do discurso e o trabalho com o texto na sala de aula.

As autoras Köche, Boff e Marinello (2010) reconhecem as terminologias diferentes e optam pelo termo “gêneros textuais”. Apesar dessas discrepâncias, utilizaremos, daqui em diante, a expressão “gênero do discurso” por coadunar com as ponderações bakhtinianas acerca do termo. Köche, Boff e Marinello (2010, p. 14) indicam a atribuição de Marcuschi (2002), sobre o surgimento dos gêneros a partir das necessidades, atividades socioculturais e destaca a relação do homem com a tecnologia. Compreende-se como essa relação tem resultado no surgimento de novos gêneros, modificando as formas de interação humana.

Apesar de optarmos pelas noções e a estruturação de Sequência Didática de Zabala (1998) por se encaixar melhor no escopo da pesquisa, discutiremos aqui as categorias para organização dos gêneros sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004 *apud* KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2010, pp. 15-16). Os professores da Universidade de Genebra agrupam os gêneros discursivos de relatar, narrar, argumentar, expor, descrever ações/instruir e seguem as seguintes tipologias discursivas: a narração, a descrição, a injunção, a dissertação, a predição a explicação e os gêneros dialogais.

Essas especificações nos permitem compreender e aproximar as discussões teóricas próprias do gênero artigo de opinião e comentário. Sobre o primeiro, Köche, Boff e Marinello (2010) defendem, em linhas gerais, que o mesmo

[...] consiste em um gênero textual que se vale de argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele é publicado em jornais, revistas e na *internet*, e expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 40).

Segundo as autoras, como se trata de um gênero argumentativo e de tipologia dissertativa, esse gênero busca a defesa de um ponto de vista. As características do artigo dependem do seu suporte, do seu contexto de produção e recepção. Basicamente, o texto apresenta uma situação-problema, uma discussão baseada em argumentos de diversos tipos – autoridade, consenso, provas concretas e de competência linguística –, e uma solução-avaliação, que dependerá dos agentes envolvidos, sempre com a retomada das afirmações anteriores por meio do recurso da paráfrase.

Sobre o gênero Comentário, que os alunos irão produzir com o recurso digital Comenta.da.mente, Köche, Boff, Marinello (2010) esclarecem que

O comentário consiste em um gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas.

Sua estrutura é relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e do interlocutor que almeja atingir. O comentário pode constituir-se de: apresentação, descrição e avaliação (KÖCHE, BOFF, MARINELLO, 2010, p. 62).

Como a tipologia possui muitas sequências dissertativas, o comentário geralmente emite uma opinião. Mas, ele pode utilizar outras sequências para orquestrar sua produção textual e convencer o leitor da sua posição frente ao objeto analisado, sempre usando uma linguagem comum, gramática simples e tempo verbal no presente do indicativo.

No caso do comentário digital via plataforma, esse gênero discursivo apresenta algumas particularidades por ser de meio eletrônico e ter a plataforma como suporte. Nesse sentido, Marcuschi aponta que

[...] o aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo, a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Além de modificar essa relação fala/escrita, a escrita em ambiente digital a partir de gêneros já existentes, como o comentário e o comentário *on-line*, já obedece a outra forma de composição baseada no seu veículo de publicação, regras do moderador/site e, muitas vezes, até cadastro prévio para enviar contribuições para alguma discussão.

O professor Sal Paz (2013 *apud* ENTRINGER, 2018, pp. 24-25), estudioso argentino dedicado aos estudos sobre o discurso em ambiência digital, revela que são características do comentário *on-line*: a subjetividade, a instabilidade, o tom coloquial, a força, a originalidade, a criatividade e a condensação, sendo as duas últimas inquestionáveis, no ponto de vista do autor.

Marcuschi nos diz que a alta interatividade é o grande diferencial desses gêneros que emergem da atmosfera tecnológica, pois “esses gêneros caracterizam-se muito mais por sua funcionalidade comunicativa, cognitiva e institucional do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 39).

Dionísio, Machado e Bezerra (2010 *apud* ENTRINGER, 2018, p.24) destacam que produzir sentidos no universo tecnológico exige muito do usuário, pois envolve a compreensão de elementos verbais e não verbais, os não ditos e as inferências originadas do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Não se pode perder de vista que a interação, no caso da plataforma Comenta.da.mente se configura como uma das dinâmicas que empoderam o aluno/leitor/comentador elevando seu potencial informativo.

Como vimos, os gêneros do discurso atendem a uma emergência de produção a partir da necessidade humana, da sua ação de produzir discursos dentro de uma situação bem definida, inclusive em contextos *online*. A seguir, discutiremos sobre o recurso Comenta.da.mente, e a experiência de interação texto/aluno que esse produto educacional pode proporcionar aos estudantes.

4 TECNOLOGIA E ENSINO: O RECURSO DIGITAL COMENTA.DA.MENTE

Como lido nas primeiras páginas da edição *on-line* do periódico português *O Jornal Económico*, “a tecnologia e o homem têm uma relação de longa data!”. Ou seja, a tecnologia esteve sempre a serviço da humanidade em todas as etapas da sua história. Porém, essa relação homem/tecnologia nunca foi tão conflitante, no sentido de viciar, nos tornar extremamente dependentes, mas também de facilitar a vida profissional como vem acontecendo no século XXI.

Vivemos em uma era, como educadores, em que a tecnologia nos desafia a cada dia com inovação, com hipertextos, multimídia, multilinguagens, dentre outros aparatos e recursos digitais, e que o papel do professor na sala de aula como fonte de conhecimento, informação, de opinião, de espírito crítico se esvazia a cada dia. Mediante essa mudança no contexto escolar está a necessidade de concatenar esse universo digital – o qual nosso aluno já é nativo, com o espaço da sala de aula e o processo de aprendizagem nas nossas escolas.

Atualmente nas escolas, quando há disponibilidade, alguns recursos tecnológicos são frequentemente usados pelos professores com os alunos na sala: *data show*, caixa de som, computadores, xerox e a *internet*. No caso desta última, enfrentamos a problemática da qualidade de conexão das escolas, bem como a falta de preparo dos profissionais para lidar com alguns *hardwares*³ e *softwares*⁴. Enfim, muitos problemas de ordem estrutural e de formação profissional e pedagógica.

Nesse contexto é que surgem os Objetos de Aprendizagem, doravante OA, os quais constituem de um modelo adequado de instrumento construído a partir de uma finalidade específica dentro de uma Sequência de Atividades: seja para introduzir um conteúdo ou tema ou recapitular algo que já tenha sido estudado. Segundo Wiley (2000, p. 7 *apud* AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 13), um OA “[...] é qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. É preciso considerar, no

³ *Hardware* diz respeito a todos os periféricos que compõem um equipamento tecnológico. Ex: mouse, teclado projetor, laser, controles.

⁴ *Software* se refere aos programas/aplicativos que fazem com que a máquina funcione/interaja com outras máquinas. Ex: programas de impressão, edição de fotos, aplicativos de celular, sistema operacional.

caso dos Objetos de Aprendizagem, que a metodologia é determinante para apontar se o OA vai ser pertinente dentro daquela sequência ou não.

Como se trata de algo ainda muito novo dentro do campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC's), um projeto de produção como esse demanda profissionais de algumas áreas, como professor especialista na área em que o objeto se destina, pedagogos e analista de sistemas/técnicos que saibam trabalhar com desenvolvimento *web* para montar esse tipo de ferramenta. Além disso, para que o material interativo – que pode ser um texto, uma animação, um jogo ou uma simulação se configure como um Objeto de Aprendizagem, a ferramenta precisa atender a requisitos específicos, os quais veremos a seguir.

Um dos primeiros critérios, defendidos por Wiley (2000, p. 27) é o da reusabilidade. O OA para ser autêntico precisa ser passível de uso em qualquer contexto de aprendizagem. O recurso precisa ter granularidade e adaptabilidade, ou seja, ter um “tamanho” considerável e possibilidade de ser acessado em qualquer escola. Existe ainda a questão da durabilidade e a interoperabilidade, as quais se tratam de continuar sendo usado, mesmo com as mudanças tecnológicas e a viabilidade de troca de sistemas operacionais. E por fim, o uso de metadados, usados para identificar o objeto rapidamente caso seja pesquisado na *web*. O último critério – a acessibilidade, nos mostra a necessidade do OA ser usado em qualquer local via *internet*.

Quando confrontamos esses critérios com a nossa plataforma Comenta.da.mente, observamos que o mesmo atende, mesmo em uma versão 1.0 Beta, a alguns requisitos defendidos por Wiley (2000). Atendendo a reusabilidade, o recurso digital Comenta.da.mente pode ser usado para discutir as ideias de textos de diversas tipologias/gêneros discursivos, bem como auxiliar na compreensão de textos temáticos de outras disciplinas. Isso significa dizer que qualquer professor de qualquer componente curricular que queira trabalhar a compreensão de um texto poderá usar a nossa ferramenta.

Como a granularidade, durabilidade, adaptabilidade e interoperabilidade são aspectos de ordem técnica, os desenvolvedores que fazem parte da nossa pesquisa garantem o uso do aplicativo em qualquer computador, com qualquer sistema operacional,

bastando apenas possuir um navegador e uma conexão com a *internet*, atendendo assim ao quesito acessibilidade.

O caráter de metadados ainda está sendo cuidadosamente estudado, pois a ideia não é disponibilizar o recurso digital na rede mundial de computadores sem patente registrada. Ou seja, apesar do produto poder ser encontrado na *web* facilmente, o seu acesso será restrito pelos desenvolvedores e patenteado pelo INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial.

Veremos agora como esses aportes teóricos discutidos até aqui podem “acontecer” de fato na prática pedagógica do ensino de LP com essa ferramenta.

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ainda que o recurso digital Comenta.da.mente possa ser utilizado em vários textos e contextos dos componentes curriculares, esta pesquisa será desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. A turma é formada por 20 alunos, de 13 e 14 anos, oriundos, em sua maioria, de famílias camponesas do setor hortifrutigranjeiro, o qual movimentava a economia do Município de Santa Maria de Jetibá/ES.

A escola, que está situada em região periférica do município – 27 km do centro da cidade, possui 238 alunos, funciona no turno matutino com alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, no vespertino, atende ao Ensino Fundamental II e também à Educação Infantil, com recreio em horário diferenciado. Sua estrutura é pequena: 7 salas de aula, 1 sala de informática, 1 sala de vídeo, 1 sala de atendimento educacional especializado, biblioteca, secretaria, sala dos professores, almoxarifado, cozinha, dispensas, banheiros para alunos, banheiros para funcionários, 1 refeitório coberto, pátio, campinho de areia e quadra externa coberta.

A comunidade do entorno da escola é pequena, formada em sua maioria por descendentes de imigrantes pomeranos luteranos. A língua materna dos alunos é o pomerano, língua cooficializada no município, falada e ensinada, principalmente, pelos membros mais idosos da família e passada de geração em geração. Existem algumas políticas públicas e iniciativas do governo municipal para preservar a cultura, bem como a quantidade de falantes do idioma, como festas tradicionais regionais, campanhas de conscientização, datas comemorativas e projetos educacionais como o PROEPO⁵, o qual capacita professores de outras disciplinas e dão suporte aos professores de Língua Pomerana que atuam na escola.

Nesse sentido, apesar da Língua Portuguesa surgir majoritariamente na vida dos estudantes quando começa a sua etapa de escolarização, em torno dos três anos de idade, os estudantes possuem a mesma quantidade de aulas de Língua Portuguesa e conseguem acompanhar e participar do processo e, em muitos casos, passam a se

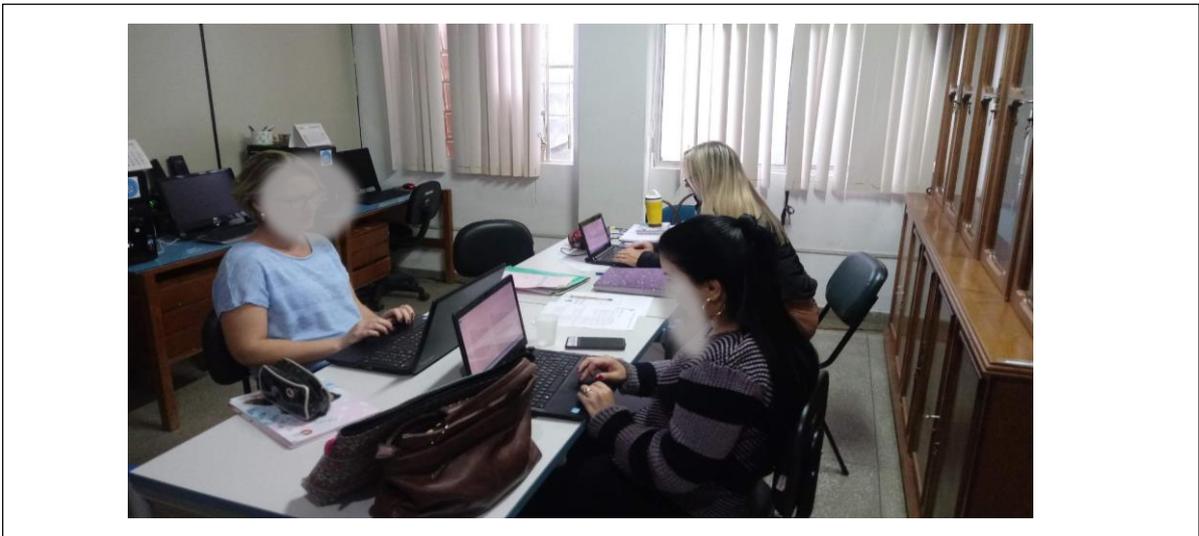
⁵ Programa de Educação Escolar Pomerana.

comunicar somente em Língua Portuguesa ao final da Educação Básica e consequentemente da adolescência.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está categorizada de acordo com os objetivos e os procedimentos técnicos aventados por Gil (2002). É uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva. Do ponto de vista dos procedimentos, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e documental, a fase de elaboração e utilização do nosso produto educacional final – a plataforma Comenta.da.mente com os alunos dentro de uma proposta de Sequência de Atividades, o aprimoramento do recurso com o desenvolvedor *web*. De acordo com o desenvolvimento da pesquisa e a proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, foram ofertadas oficinas⁶ com os pares – três Professoras do Projeto de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE) para apresentar o produto digital e suas possibilidades de uso com o objetivo de contemplar mais alunos e educadores com esse novo recurso digital (Figura 2).

Figura 2 – Professoras de ALE utilizando o recurso Comenta.da.mente durante oficina



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Com intuito de contribuir para a prática de ensino de Língua Portuguesa por meio da

⁶ A partir do oferecimento desta Oficina com as professoras do Projeto de Aprofundamento em Leitura e Escrita consideramos o processo como validação da pesquisa junto aos pares.

pesquisa, as abordagens utilizadas para análise do problema são qualitativas, por propor reflexões e intervenções acerca do desenvolvimento de estratégias de leitura dos alunos dentro em uma ambiência digital.

Por tratar-se de uma pesquisa-ação, a pesquisadora também integra o *locus* da pesquisa, como assinala Gil (2002). A professora regente de Língua Portuguesa e seus vinte alunos do 8º ano são os sujeitos da pesquisa. Assim, a pesquisa obedeceu aos seguintes momentos:

- ✓ Pesquisa bibliográfica teórica;
- ✓ Planejamento, desenvolvimento do recurso digital Comenta.da.mente;
- ✓ Utilização da plataforma como teste e aprimoramento do recurso;
- ✓ Utilização da plataforma dentro de uma Sequência de Atividades sobre os gêneros artigo de opinião e comentário com o 8º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ Diálogo com os pares por meio de oficinas para apresentação e discussão sobre a plataforma nas escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá.

O objetivo geral do nosso aplicativo é desenvolver estratégias de leitura com os alunos, a fim de que eles sejam capazes de tecer comentários sobre o sentido global de um texto, demonstrando assim a sua compreensão. Para tanto, os alunos aprenderão estratégias de leitura para chegar a essa habilidade em quatro etapas. Na primeira etapa, eles discutirão sobre o seu conhecimento prévio acerca do tema do texto que vai ser lido. Na segunda etapa, eles farão a leitura silenciosa e a leitura orientada/comentada pelo professor. Na terceira etapa, os alunos farão síntese das ideias mais relevantes de cada parágrafo por meio de frases-síntese. Na quarta etapa, os estudantes lerão atentamente o texto e novamente para validar seus comentários produzidos e conhecer as frases-sínteses dos colegas. Na última etapa, o aluno produzirá um comentário final estruturado mediante suas conclusões sobre o texto. Além de compreensão das ideias do texto, espera-se que o estudante também seja capaz de identificar o tema e o sentido global.

Solé explica que

A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura. Cassidy e Baumann (1989) afirmam que estas perguntas manterão os leitores

absortos na história, o que contribuirá para melhorar sua compreensão. É importante levar em conta que as perguntas que possam surgir devem estar de acordo com o objetivo geral da leitura do texto. Se o que interessa é uma compreensão global do texto, as perguntas não deveriam se referir a detalhes ou informações precisas, pelo menos em um primeiro momento. Nada impede que, depois de se alcançar o primeiro objetivo, outros possam ser reformulados (SOLÉ, 1998, p. 97).

A etapa de ler novamente o texto permitirá aos alunos reconhecerem os efeitos dos elementos de coerência e coesão que mobilizam o sequenciamento e “costuram” as ideias do texto. Esse também é um dos efeitos positivos da utilização da plataforma Comenta.da.mente. Além da coesão e coerência, as relações de causa e consequência, as quais poderão ser exploradas com as devidas intervenções do professor no momento da elaboração dos comentários a partir de fragmentos do texto trabalhado, ou seja, na segunda etapa. Segundo Köche, Boff e Marinello (2010, p.110),

Os operadores argumentativos são essenciais na leitura e produção textual, especialmente nos gêneros das ordens do argumentar e do expor. São elementos linguísticos importantes na argumentação, uma vez que estabelecem relações entre os segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes de um texto (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010, p. 110).

A intervenção desta pesquisa está centrada na construção da habilidade dos alunos de escrever comentários sobre o sentido global de um texto dentro do contexto da tecnologia.

Como desdobramento da pesquisa, o estudo participou do Fórum Municipal de Educação do Município de Santa Maria de Jetibá, da VI Semana de Letras do Ifes *campus* Vitória e no V Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (Conel). Nesses eventos a pesquisadora apresentou, em forma de comunicação, o recurso digital Comenta.da.mente, representando os pesquisadores do Profletras/Ifes e as iniciativas tecnológicas do Município de Santa Maria de Jetibá/ES.

5.2 A PLATAFORMA COMENTA.DA.MENTE

Durante o período de abril de 2018 e janeiro de 2019, a plataforma Comenta.da.mente foi cuidadosamente planejada e conseguimos chegar a primeira versão do aplicativo – versão Beta 1.0. A partir dessa prévia, os ajustes finais foram feitos e a primeira

utilização com os alunos ocorreu no mês de setembro de 2019. A criação do nome surgiu a partir de um neologismo criado a partir da noção do advérbio de modo “comentadamente” e da expressão que sintetiza as atividades que os alunos farão utilizando a plataforma – tecer comentários, comentar o texto a partir da sua perspectiva de compreensão e crítica, ou seja, “comentar da mente”, a partir das ideias que surgem no contato e na análise do texto.

A empresa de tecnologia responsável pela construção técnica deste objeto de aprendizagem é a Demarc Tecnologia e Serviços, que atua na criação de sites, sistemas e venda de produtos na área da tecnologia.

No mercado dos editores de texto, temos o Libre Office Word e Microsoft Word como os mais utilizados pelos usuários de computadores no mundo todo atualmente. Nesses dois programas existe o recurso “Novo comentário”, na seção “Revisão”. Este mecanismo de inserir informações em um texto pronto serviu de base para a produção da nossa plataforma.

Outra ferramenta lançada em 2012 e que faz parte da rotina de muitos estudantes e até mesmo de professores é o Google Drive. Trata-se de um serviço de armazenamento na nuvem e sincronização de arquivos que permite ao usuário que possui uma conta no Gmail, o acesso aos seus documentos de qualquer computador conectado à *internet* ou *smartphone* com o aplicativo instalado. Uma das grandes vantagens dessa ferramenta é que ele permite o compartilhamento de arquivos e até mesmo que se adicione comentários de forma online, como a nossa plataforma Comenta.da.mente.

Então, por que construir um recurso digital com um mecanismo que já existe? A resposta é que a plataforma Comenta.da.mente possui alguns diferenciais que os editores de texto e pacotes de recursos não possuem, já que não foram produzidos com a mesma finalidade que esta pesquisa propõe. O primeiro deles é a interação imediata e, até mesmo *online* entre os alunos/usuários. Outro destaque importante é que não há obrigatoriedade em ter uma conta Gmail ou de qualquer outra empresa para ter acesso aos serviços oferecidos.

Além disso, a ferramenta oferece o *link Avaliação dos Comentários* disponível para o professor, que poderá avaliar os comentários dos alunos individualmente de forma quantitativa (nota) e qualitativa (descrição da avaliação). Outro fator importante a ser considerado é o recurso *Sinônimos*, que ajudará o estudante a compreender as palavras do texto por relação de sinonímia. Além disso, existe ainda a possibilidade de comentar a partir de um comentário já existente e feito pelo aluno e, por fim, a identificação dos comentários, pois os alunos personalizam a entrada no aplicativo por meio de um nome de usuário. Isto é, o processo é imediato, mais interativo e objetiva tornar o aluno/usuário mais autônomo e crítico frente ao texto.

O aplicativo foi pensado para dois perfis de usuários: o professor e o aluno. Ambos terão um código de acesso que será disponibilizado de formas diferentes. O professor participa de uma oficina que apresenta os aportes teóricos, o aplicativo e proporciona discussões sobre suas possibilidades de uso e, ao final dela, cada professor recebe um código de acesso exclusivo para acessar pela primeira vez a plataforma Comenta.da.mente.

O professor, munido das informações e conhecimentos obtidos por meio da pequena formação e do seu código de acesso, sempre quando quiser, poderá utilizar a plataforma para inserir o texto que será objeto da sua aula previamente planejada. Após a inserção das informações, o professor salva o texto e gera um código da atividade único para todos os seus alunos. Esse código serve exclusivamente para o acesso a esse texto em nosso sistema.

Com os alunos previamente informados e a sala de informática da escola com o aplicativo em execução, o professor pede aos alunos que entrem com o perfil “*Aluno*”, preencham o campo de nome de usuário e digitem o código informado pelo professor, acessando assim o texto.

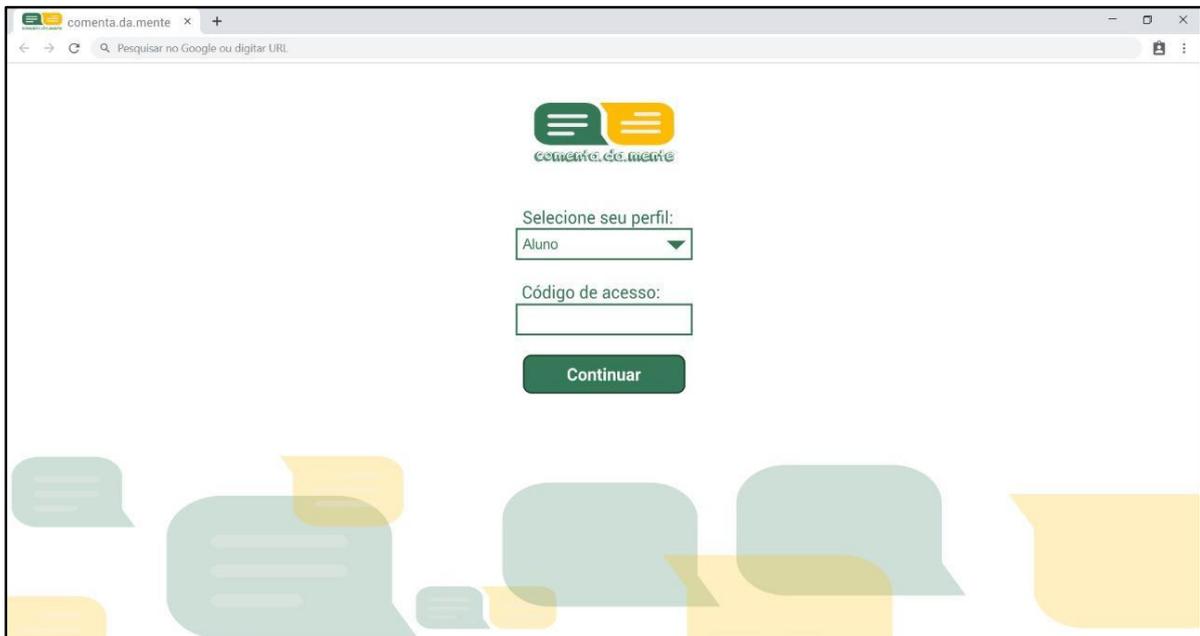
A partir das intervenções pré, durante e pós-leitura do professor, as atividades principais do recurso são: elaborar pequenos comentários dos trechos do texto a partir da compreensão dos alunos, criando frase-sínteses que, ao final do texto, servirão de base para uma produção final, a qual demanda uma nova leitura do texto para validá-la ou ajustá-la conforme o texto e as inferências realizadas, o que leva ao aluno a

identificar o tema. Por fim, a proposta final é que o aluno, analisando as suas pequenas produções, seja capaz de produzir um comentário estruturado sobre o texto usando sequências expositivas e argumentativas.

É importante destacar que, durante a produção dos comentários, os alunos poderão ler as produções dos colegas na sua própria tela e até mesmo alterar a sua produção, fazendo a reescrita com facilidade. Essa interatividade será possível com a conexão online no laboratório de informática das escolas. Além disso, o recurso também conta com a ferramenta *Sinônimos*, a qual ajuda o aluno a ampliar seu vocabulário por meio de sugestões de palavras de sentido aproximado.

A seguir, seguem algumas imagens das páginas da versão Beta 1.0 do recurso Comenta.da.mente (Figura 3 a 8).

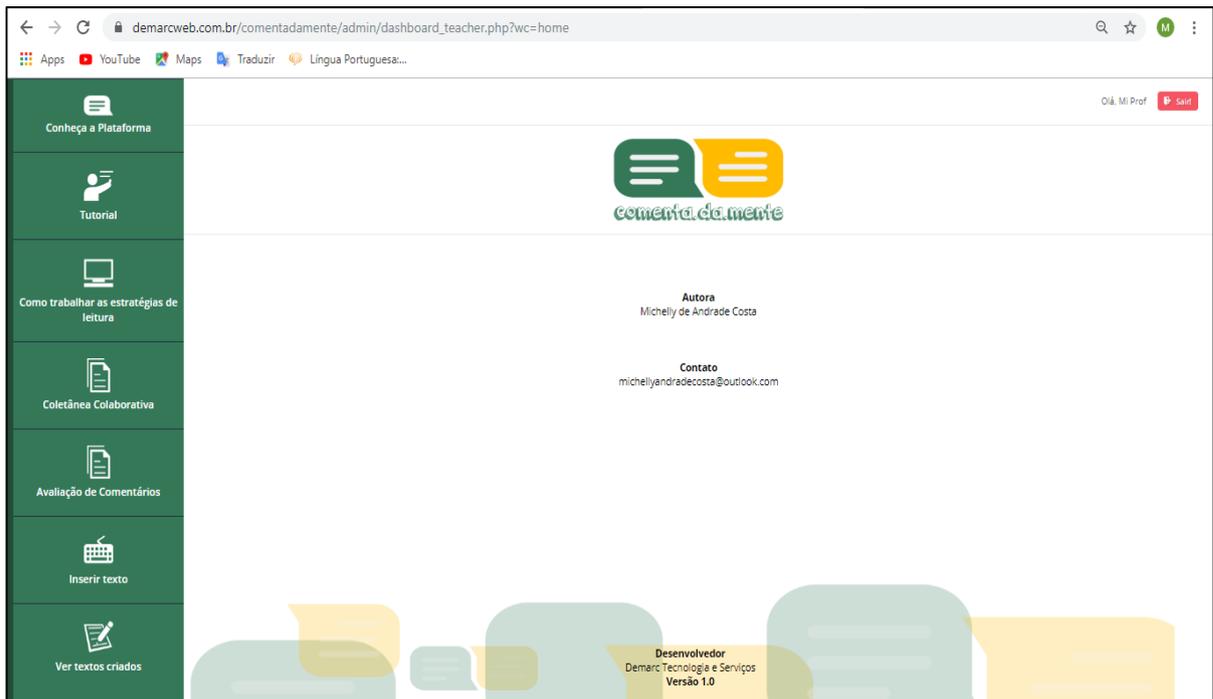
Figura 3 – Tela inicial da plataforma para seleção do perfil



Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

A Figura 3 nos mostra a tela inicial do aplicativo em que o usuário deve selecionar o seu perfil – aluno ou professor – e permite a digitação do código de acesso.

Figura 4 – Tela inicial do perfil professor



Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

A Figura 4 mostra a tela que surge a partir do acesso com o perfil de professor. Nesta tela, aparecem informações do contato da autora do aplicativo e da empresa desenvolvedora. Além disso, o menu à esquerda permite ao professor o acesso às informações sobre o funcionamento da plataforma, a um tutorial em vídeo sobre o uso do recurso, a dicas de como trabalhar estratégias de leitura por meio do computador, uma *Coletânea Colaborativa* – em que todas os textos preparados pelos professores que têm acesso à plataforma ficam disponíveis para utilização, o botão *Avaliação de Comentários*, em que o professor pode dar uma nota ao comentário do aluno e até mesmo deixar uma análise escrita sobre a produção do aluno, e ainda, o recurso de *inserção de texto* e a possibilidade de ver o histórico dos textos já preparados por ele.

Figura 5 – Tela do perfil professor para inserção do texto

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

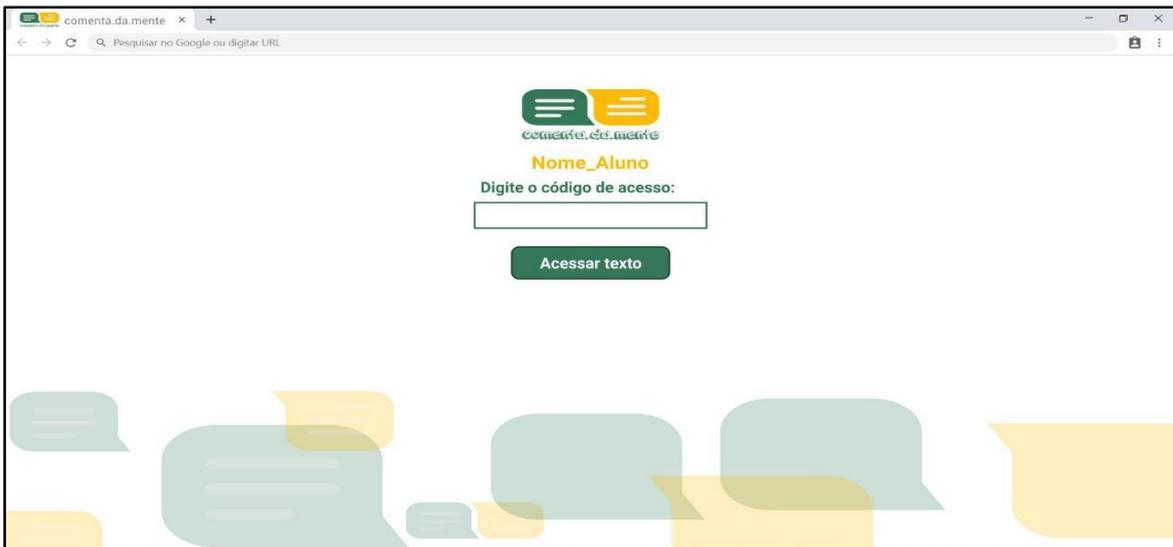
A Figura 5 exibe a tela que o professor utiliza para preparar o texto. Ela se abre quando o professor clica no botão “*Inserir texto*”. Nela é possível inserir o título, criar *hiperlink* com informações biográficas do autor do texto, digitar ou colar o texto no campo próprio, inserir a fonte e gerar o código que o aluno vai usar na aula para o acesso ao texto.

Figura 6 – Tela inicial do perfil do aluno

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

Na Figura 6, pode-se observar a tela que é mostrada a partir da seleção do perfil aluno – quando o professor já planejou a aula e está no seu processo de execução. O aluno pode criar o nome de perfil e selecionar a sua turma, feito isso, ele vai clicar em “Continuar”.

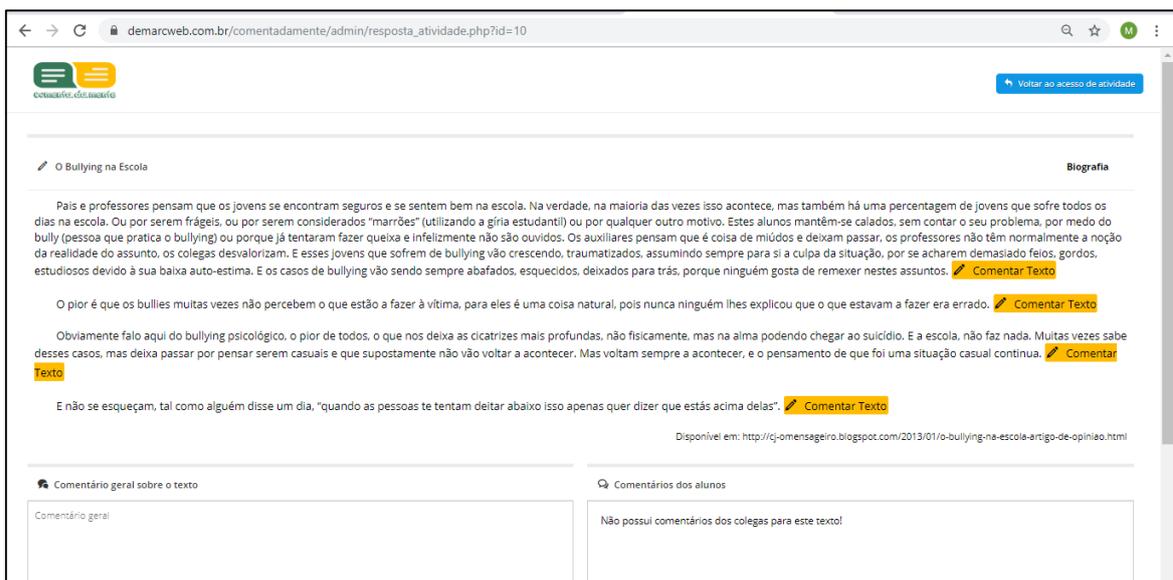
Figura 7 – Tela para digitação do código de acesso do aluno para acessar o texto



Fonte: DEMARC SOLUÇÕES E SERVIÇOS (2019)

Nessa tela (Figura 7), o aluno vai inserir o código de acesso fornecido pelo professor e chegará à tela a seguir – a janela de trabalho com o texto.

Figura 8 – Tela perfil do aluno com exemplo de texto e de comentários



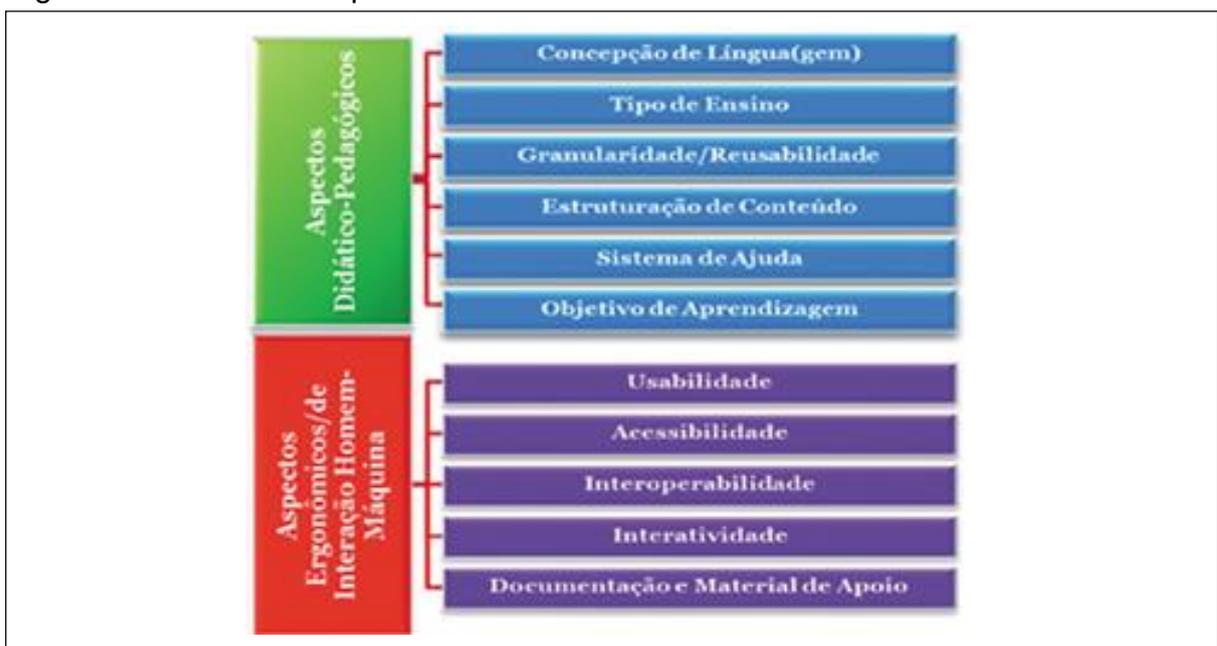
Fonte: DEMARC SOLUÇÕES E SERVIÇOS (2019)

A tela mostrada na Figura 8 apresenta uma simulação de uma interação dos alunos com o texto e com os colegas que já fizeram frases-síntese.

Ao retornar a análise dos critérios apontados por Wiley (2000) após o uso do recurso Comenta.da.mente, observamos que a análise se manteve, apesar de, ao longo da fase de aprimoramento do *software*, percebermos que, do ponto de vista técnico, a ideia inicial era produzir um produto que pudesse funcionar em ambientes de rede local sem acesso à *internet*. Devido à necessidade de instalar cabeamento e configurar um computador para ser servidor das demais máquinas, o custo para instalação seria muito elevado e o processo demorado. Das seis escolas de Ensino Fundamental II do município, metade delas não tem laboratório de informática e, conseqüentemente, uma conexão de qualidade.

Assim como qualquer recurso educacional, os Objetos de Aprendizagem passam por uma avaliação da qualidade do material produzido. Para tanto, utilizaremos a Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos (PASP) (Figura 9) com o objetivo de analisar a plataforma Comenta.da.mente, de acordo com os critérios enquadrados nos aspectos didático-pedagógicos e ergonômicos/interação homem-máquina, conforme assinalam Ribeiro (2013 *apud* ARAÚJO; FREITAS, 2017, p. 387).

Figura 9 – Critérios e aspectos do PASP



Fonte: RIBEIRO (2013, p.72 *apud* ARAÚJO; FREITAS, 2017, p. 387)

De acordo com as autoras Araújo e Freitas (2017), esses critérios podem ser usados por qualquer professor de LP para selecionar Objetos de Aprendizagem e usá-los nos seus contextos de sala de aula. Cabe aqui lembrar também que esses critérios foram exclusivamente pensados para recursos para o ensino de LP.

Partiremos agora para a análise do nosso OA de acordo com o protocolo estudado pelas autoras.

Sobre a concepção de língua(gem), em consonância com a base teórica da pesquisa, observa-se que a linguagem aqui é entendida como atividade de interação humana já que se considera toda esfera de circulação do texto, as intervenções do professor, a interação texto e leitor e, ainda, a possibilidade de interação por meio da visualização dos comentários dos colegas leitores durante o uso da plataforma nas suas 2 etapas de produção textual. Essa interação, por meio dos comentários produzidos pelos alunos, auxiliará no desenvolvimento da habilidade linguística de compreender o tema e o sentido global de um artigo de opinião.

Em relação ao tipo de ensino, os alunos compreendem – de forma prática – como o artigo de opinião se desenvolve a partir de um problema, revelando uma tese reafirmada a partir de argumentos que podem ou não o convencer do que está proposto no texto. Um destaque importante para o nosso OA é que os usuários podem opinar com colegas a partir da sua própria compreensão. O leitor vai construindo sua interpretação a partir dos elementos do texto, mas também partindo das suas vivências e experiências como atuante em sociedade. Ao produzir seu comentário final – na segunda etapa da atividade de produção do comentário –, o aluno demonstra o que compreendeu do texto e ainda tem a possibilidade de ler o que os colegas escreveram.

Portanto, além do trabalho de uso real dos gêneros comentários e artigo de opinião, o ensino estratégico da compreensão textual no meio digital implicará também na aprendizagem sobre os operadores argumentativos e outros elementos de coesão. Além disso, o recurso proporcionará a identificação do sentido global do texto e seu tema, o estabelecimento de relação entre as partes do texto e entendimento dos efeitos de causa e consequência.

Analisando a granularidade/reusabilidade, de acordo com Wiley (2000), a plataforma Comenta.da.mente, apesar da especificidade das habilidades supracitadas, ela pode ser usada em outras disciplinas com textos paradidáticos ou para própria leitura teórica dos alunos. Os professores podem trabalhar com sínteses/resumos, avaliação da compreensão dos alunos sobre o conteúdo por meio dos comentários, o próprio professor de LP pode usar trechos de um texto ou do próprio comentário dos alunos para trabalhar análise linguística. Em suma, é um recurso que, apesar de a sua dinâmica ser projetada para o contato com o texto, em um primeiro momento, somente por meio de estratégias de leitura, permite o uso pedagógico em situações de ensino-aprendizagem distintas.

No que concerne a estruturação do conteúdo, não há um escalonamento sistemático, visto que a plataforma permite aos alunos o desenvolvimento de algumas estratégias de leitura e escrita. Como a pesquisa é delimitada, optamos pelo trabalho com o 8º ano do Ensino Fundamental II. Isso se deve ao fato de que também está previsto no currículo dessa etapa, os gêneros explorados no recurso. Mas, se houver adequação do gênero – linguagem e complexidade – nada impede de o professor de LP utilizá-lo em contextos de sala de aula de turmas de 6º e 7º ano. Afinal, habilidades de leitura precisam ser ensinadas em todas as etapas do processo de escolarização.

Como sistemas de ajuda⁷, o Comenta.da.mente não possui elementos de suporte para o aluno, já que estará na sala de informática com os seus colegas e tendo a mediação do professor, necessários para o uso da ferramenta. Com o perfil de professor, ele terá, no lado esquerdo da tela, um menu com os *hiperlinks*: *Conheça a plataforma*, *Tutorial*, *Como trabalhar estratégias de leitura no laboratório de informática* e *Sugestões de Textos*. Nessas janelas o professor vai dispor de informações que os auxiliarão na preparação da aula para os alunos. Porém, cabe lembrar que esses mecanismos não dispensam a formação dos professores de LP para uso efetivo da plataforma. É durante essa formação que as dúvidas vão surgir e as discussões sobre o recurso serão essenciais para o sucesso da aula.

Os objetivos de aprendizagem propostos para a plataforma é a compreensão de

⁷ Ferramenta presente em vários *softwares* que possuem textos e *links* com textos explicativos que ajudam os usuários a executar algumas tarefas dentro do programa em uso.

leitura de artigo de opinião e produção escrita de comentário acerca do que foi lido. Assim, espera-se dos alunos/usuários o desenvolvimento da habilidade de comentar sobre o sentido global do texto lido. Para isso, o aluno deverá fazer pequenos comentários sobre os trechos lidos e, em seguida, fazer um “esboço” do que seria seu comentário geral. E no final, realizar uma segunda ou terceira leitura para ter certeza sobre o seu comentário. Durante todo o processo, será possível visualizar na mesma página os comentários feitos pelos colegas.

Observando os aspectos *ergonômicos/de interação homem-máquina*, a usabilidade do Objeto de Aprendizagem parece acertada, posto que cada tela foi pensada e organizada pela professora pesquisadora de ensino de LP e por um desenvolvedor de *software*. Há harmonia de cores e a interface é organizada para permitir a interação dos usuários de forma coerente, com botões intuitivos e tarefas simples, como clicar e digitar.

Alguns aspectos da acessibilidade ainda são um problema para a nossa plataforma. Está nas etapas da pesquisa a construção de um site ou repositório *online* para aloca-la, já que se trata de um recurso que receberá patente e licença de uso restrito. Outra questão importante é o acesso para pessoas com necessidades especiais. A plataforma ainda não tem elementos que permitem o uso de crianças que precisam de atendimento especializado, como aumento de fonte, leitor automático e reconhecimento de voz. Esperamos incluir tais itens na atualização prevista após o teste com a versão Beta 1.0.

De acordo com os conhecimentos do desenvolvedor *web* que projetou o Comenta.da.mente, o recurso funciona em Windows e Linux, sistemas de *hardware* comumente usados nos computadores dos laboratórios de informática das escolas públicas brasileiras e pode ser executado em navegadores como Mozilla Firefox, Microsoft Edge, Google Chrome e Opera. Ou seja, há boa interoperabilidade. Seguindo os critérios, na interatividade, analisamos que o aluno terá o professor como orientador e mediador das atividades com o uso do recurso: desde a leitura até a postagem do comentário final e leitura dos comentários dos colegas.

Para que o nosso Objeto de Aprendizagem atinja o objetivo proposto, os alunos devem seguir as orientações propostas pelo professor e interagir nos momentos de comentar e discutir oralmente ou por meio da escrita, sem pular etapas. Assim, o aluno não poderá usar o recurso, pelo menos nos primeiros momentos de uso, sem a supervisão, a qualquer hora ou qualquer momento.

A nossa plataforma, como já disse, conta com material de apoio para professores, com exemplo de atividades, tutoriais etc, integrado ao programa por meio de *hiperlinks*.

5.3 A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado (ZABALA, 1998, p. 90).

Entendendo o protagonismo do texto nas aulas de LP, como enunciado dotado de toda discursividade, a escola e, conseqüentemente a disciplina de LP, assume esse compromisso de ampliar a competência comunicativa dos alunos no sentido de oferecer condições para que eles desenvolvam estratégias de leitura. A partir da legitimidade dessa posição do texto, utilizamos a nomenclatura Sequência de Atividades (SA) adotando uma “perspectiva metodológica contextual dos textos”, a qual também é concatenada por ZABALA (1998), que divide os passos do modelo didático em quatro fases: (i) elaborar um modelo didático, (ii) identificar as capacidades adquiridas, (iii) elaborar e conduzir atividades de produção e (iv) avaliar as novas capacidades adquiridas.

[...] partindo desta visão processual da prática, em que estão estreitamente ligados ao planejamento, a aplicação e a avaliação, teremos que delimitar a unidade de análise que representa este processo. Se examinarmos uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto todas as variáveis que incidem nestes processos, veremos que se trata do que se denomina *atividade ou tarefa* (ZABALA, 1998, p.17).

Assim, nesta pesquisa, optou-se por usar a expressão Sequência de Atividades, por também considerar esse caráter processual, um “conjunto de atividades ordenadas,

estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

A tecnologia surge, nesse contexto educacional, como possibilidade de ampliar o trabalho de reflexão sobre a língua por meio do texto. Os Objetos de Aprendizagem são mecanismos que auxiliam o trabalho do professor tanto na sondagem, como na verificação dos conteúdos estudados. Além disso, o OA Comenta.da.mente, promove a interação entre os estudantes por meio do recurso educacional digital, viabilizando a produção do gênero comentário dentro de uma esfera de circulação real, que é o ambiente colaborativo online. Porém, para que se tenha êxito, um caminho possível é a Sequência de Atividades, já que

As sequências didáticas, como conjunto de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo o ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 89).

Ou seja, são nas relações da prática pedagógica que definem o sucesso ou insucesso da realização de uma sequência. Isso nos leva a pensar na avaliação. Na sequência a seguir, consideraremos que a avaliação é formativa, quer dizer, a aprendizagem dos alunos será acompanhada e analisada durante o processo e, principalmente, por meio do comentário final em um campo específico do professor na plataforma. É claro que avaliar é uma via de mão dupla: o professor analisa o desenvolvimento do aluno, bem como o próprio processo de ensinar e aprender durante a execução do seu trabalho.

Acerca dos conhecimentos prévios, para aplicação desta Sequência de Atividades (SA), os alunos já precisam ter um contato com textos jornalísticos como notícia e reportagem, conhecer as suas diferenças e saber compreender esses gêneros de forma temática, estrutural e discursiva. Outras noções que são basilares para o estudo são os tipos de discurso. Esses dois “conteúdos” os alunos que serão sujeitos dessa pesquisa já conhecem, posto que foram trabalhados durante o mês de fevereiro e início de março.

Os conteúdos que serão trabalhados estão adequados ao nível de desenvolvimento, já que são previstos na estrutura curricular do 8º ano. Além disso, por tratar-se de um contexto digital, o próprio *locus* já regula a autoestima e autonomia dos estudantes. Assim como também estimula a aprendizagem de outros conteúdos, até porque, como já foi mencionado, o recurso educacional digital Comenta.da.mente pode ser usado em qualquer contexto de interação pedagógica dentro de qualquer componente curricular que tenha o texto como objeto de análise e discussão, pois

O ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus.

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação pela de seus alunos na sociedade letrada (KLEIMAN, 2004a, p. 7).

Explicitaremos a seguir, de forma resumida a Sequência de Atividades⁸ usada pelos sujeitos da pesquisa visando o desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita e estudo dos conteúdos previstos por meio do uso da plataforma Comenta.da.mente.

5.3.1 Síntese das atividades

Esta Sequência Didática tem como conteúdo: o texto artigo de opinião e gênero comentário, tema e assunto. Além disso, haverá o ensino de algumas estratégias de leitura e a produção de texto como uma ferramenta de avaliação do professor. Como conhecimento prévio, é interessante que os alunos conheçam o gênero notícia, para que o foco do contato com esse texto seja o assunto abordado e construção de sentidos a partir dessa leitura.

Os recursos necessários para a realização das aulas foram: a plataforma Comenta.da.mente, computadores com acesso à *internet*, cópias dos textos trabalhados em sala, quadro branco e pincel. É primordial que as aulas que utilizem a

⁸ A versão completa dessa Sequência Didática está disponível em uma publicação independente, porém, o documento integra a pesquisa, assim como a plataforma Comenta.da.mente, disponível na *web*.

plataforma sejam ministradas dentro de um laboratório de informática. Essa necessidade justifica-se pelo fato de nesse ambiente haver a interação *online* de forma satisfatória e ser um ambiente apropriado para os alunos usarem a tecnologia favorecendo a sua aprendizagem e conseqüentemente realizando uma leitura interativa proficiente e crítica.

É importante que, ao iniciar esta Sequência de Atividades, o professor converse inicialmente com os alunos sobre os objetivos das próximas aulas, as suas expectativas quanto à aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados (Quadro 1).

Quadro 1 – Conversando sobre os nossos direitos

1º momento	
Objetivos:	* Refletir sobre o conceito de direitos e expor situações cotidianas em que os direitos são negados ou negligenciados; * Compreender a importância do texto constitucional.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Cópia do trecho do texto constitucional ou a Constituição Federativa do Brasil, quadro branco, pincel.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O professor deve começar a conduzir a discussão, instigando os alunos com perguntas como: **O que é direito? Nossos direitos são respeitados? Quando não são, o que fazemos? Quem deve garantir nossos direitos?**

Conforme as respostas dos alunos, o professor deverá registrar na lousa o seguinte artigo da Constituição Federal de 1988: **Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.** Em seguida, questione os alunos: **Já lhe foi negado alguma vez algum direito social? Como foi? O que você fez? O que você pensa sobre isso?**

Após esse breve período de discussão, o professor pode levantar juntamente com os alunos, quais são os direitos que os alunos, como cidadãos dessa idade têm ou

deveriam ter. Esse levantamento levará aos alunos aos seguintes direitos: **educação, saúde, alimentação, moradia, lazer, segurança e proteção**. Nesse momento, é importante que os alunos percebam que esses direitos fazem parte do seu cotidiano como adolescentes e que garantias como previdência social, assistência aos desamparados e trabalho são específicas para outras etapas da vida. Com a intenção de levantar o direito social mais problemático para a família e/ou para a comunidade dos alunos, o professor pode fazer uma rápida pesquisa na sala, usando a lousa para tabular as respostas dos alunos quanto à seguinte questão: **qual desses 7 direitos sociais vocês percebem uma dificuldade maior do governo em assegurar para você?**

A partir das respostas dos alunos, o professor pode propor a leitura de uma notícia (Figura 10) baseada no direito social mais carente na vida e na comunidade do aluno. No caso da nossa sequência, o direito social que os alunos mais apontaram é a **saúde**.

Quadro 2 – Discutindo a notícia

2º momento	
Objetivos:	* Reconhecer os elementos estruturais que compõem uma notícia; * Entender a diferença entre tema e assunto.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Cópia da notícia publicada em A Gazeta para os alunos (Figura 10).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esse momento (Quadro 2) deve ser conduzido utilizando as estratégias de leitura pertinentes ao primeiro contato com o texto: explorar imagens, título, lide e seção; deixar os alunos lerem silenciosamente e a leitura pausada e comentada do professor a fim de tecer considerações sobre os trechos lidos com a participação dos alunos.

O professor pode aproveitar esse momento para explicar a diferença entre **tema** e **assunto** e até mesmo registrar uma breve conceituação na lousa conforme exemplificado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Assunto x Tema

ASSUNTO é qualquer aspecto relacionado à realidade do qual se possa falar. São exemplos de assunto “educação”, “violência”, “saúde”, “meio ambiente”, “religião”, “preconceito”.

TEMA é mais pontual do que o assunto.

Exemplo 1: Se o assunto “violência”, o tema pode ser “Persistência da Violência contra mulher no Brasil”.

Exemplo 2: Se o assunto é “religião”, restringe-se e apresenta um possível tema “Caminhos para o combate ao preconceito religioso no Brasil”.

Exemplo 3: Se o assunto é “Lei Seca”, um tema seria “Os efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao retomar o texto, o professor deve encorajar os alunos a identificar o tema e o assunto da notícia, bem como **a finalidade dos meios de comunicação em veicular notícias como essa e as vozes que utiliza na notícia**. Ao final dessa atividade oral, o professor pode questionar, para além do texto lido: **O que você sabe sobre o serviço de saúde no seu município? Como população, o que podemos/devemos fazer para garantir o acesso à saúde?**

Figura 10 – Texto “Secretário admite colapso na saúde pública do Espírito Santo”

(continua)

CIDADES > SAÚDE

GAZETAONLINE VERSÃO IMPRESSA CLUBE DO ASSINANTE CLASSIFICAÇÕES RÁDIOS CBN ENTRAR PESQUISAR

GAZETAONLINE NOTÍCIAS DIVIRTA-SE ESPORTES MAIS LIDAS MAIS RECENTES ASSINE

Secretário admite colapso na saúde pública do Espírito Santo



Nésio Fernandes de Medeiros afirmou em entrevista ao Bom Dia ES desta sexta-feira (26) que a saúde tem recursos, mas é preciso modernizar as estruturas para atender melhor

Publicado em 26/04/2019 às 17h12

Em resposta aos recentes problemas de superlotação de prontos atendimentos na Grande Vitória, o secretário de Saúde do Espírito Santo, Nésio Fernandes de Medeiros, admitiu o colapso na saúde pública e afirmou que os modelos dos municípios capixabas são ultrapassados e é preciso modernizar as estruturas para atender melhor a população. Para resolver isso, ele revelou que nas próximas semanas será lançado um plano de reestruturação da saúde pública do estado.

(conclusão)

"É um sistema que não consegue responder a sazonalidade. Se falta um médico na Serra, por exemplo, sobrecarrega todo sistema de urgência e emergência da Grande Vitória", explica.

O Pronto Atendimento da Glória, em Vila Velha, por exemplo, voltou a ficar lotado nessa quinta-feira (25). Uma criança esperou cerca de oito horas por atendimento médico. Por causa da demora e falta de informação, pais se desesperam. A falta de atendimento médico, superlotação e infraestrutura dos Pronto Atendimentos e hospitais do Espírito Santo, porém, são reclamações recorrentes dos usuários do serviço público de saúde. Desde o início da semana, uma série de episódios envolvendo o caos no atendimento foram registrados em unidades da Grande Vitória.

Em entrevista ao Bom Dia ES, o secretário de Saúde disse que o fortalecimento da atenção primária é um passo para resolver o problema da saúde pública no estado. Nos últimos 13 meses, 115 equipes de saúde da família foram descredenciadas no Ministério da Saúde e deixaram de atender no Espírito Santo.

"A cobertura de atendimento foi reduzida na região Metropolitana, Sul e Centro. Isso aconteceu porque não existe uma estratégia de valorização, conhecimento e aprimoramento da atenção primária para estruturar esse nível de atenção no estado".

O secretário afirma que existe uma "carga acumulada grande no serviço de saúde". Cerca 33% dos casos que chegam a hospitais, diz Nécio, poderiam ter sido tratados em um ambulatório. "Estratégia de Saúde da Família ou até nos ambulatórios de alta complexidade, dariam conta de resolver a grande maioria dos problemas dos pacientes".

REUNIÃO COM MUNICÍPIOS

Como a saúde básica é de responsabilidade dos municípios, uma reunião com os secretários municipais da região metropolitana aconteceu na manhã desta sexta-feira (26). A meta é superar a crise na pasta. "O governo tem tido uma solução operacional com os municípios, para pensar junto com eles resolver os problemas de urgência e emergências das redes municipais, para que no cotidiano não falte esse serviço e nem profissionais médicos", explica Fernandes.

Entre as propostas que serão discutidas com os municípios, existe a intenção da implantação do programa de extensão de saúde da família nos municípios com foco na formação de especialistas de saúde da família e comunidade, mudando o modelo de entrada no hospital e fica centrado nas pessoas e nos bairros onde elas vivem.

Outra possibilidade apontada pelo secretário é uma regulamentação do Ministério da Saúde que permite estender a carga horária de trabalhadores da saúde da atenção primária de 8 horas diárias para escalas de 12 horas, até o período noturno e com oferta nos finais de semana. [...]

Fonte: GAZETAONLINE (2019)

Quadro 4 – Produzindo um comentário escrito a partir da compreensão sobre o texto

3º momento	
Objetivos:	* Aprender sobre a estrutura de um comentário; * Produzir um comentário a partir de uma notícia.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Quadro branco, pincel e cópia da notícia da aula anterior.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Espera-se que, desse ponto em diante, os alunos sejam capazes de transformar a experiência de leitura da notícia e as atividades anteriores mediadas pelo professor em um pequeno comentário sobre as ideias da notícia. É importante explicar para os alunos que um bom comentário precisa conter: **uma frase que apresente o tema, as ideias que julgarem principais e que se relacionem com a parte final: a opinião do comentarista sobre o assunto.**

A ideia de apresentar um artigo de opinião no 4º momento é mostrar aos alunos **a diferença entre o caráter informativo/narrativo de uma notícia e a presença constante do ponto de vista de um artigo de opinião.** Além disso, é interessante discutir com os alunos a importância de o autor do artigo ser um especialista no assunto, bem como apresentar, logo após a leitura dialogada com os alunos, levar os alunos **a identificar o assunto, o tema, a ideia principal defendida pelo autor (tese), seus argumentos e o que ele entende como alternativa/encaminhamento para solucionar o problema discutido.** Se o professor julgar necessário, ele pode solicitar o registro desses elementos supracitados.

Quadro 5 – Artigo de opinião utilizado no 4º momento

(continua)

Artigo: Saúde pública: motivo de observação e reflexão

**Otto Baptista,
Presidente da Federação Nacional dos Médicos**

Como representante sindical da categoria médica a nível estadual e federal, reconhecer que a situação da saúde pública vive um grande distúrbio de gestão é, no mínimo, uma observação inerente ao processo. Na verdade, nessas caminhadas pelo país, temos evidenciado o caos a que é submetido o usuário do sistema de saúde pública, assim como os profissionais que tratam desses pacientes.

Todo o projeto que vem do governo federal, no sentido de levar a saúde à população brasileira, depende de recursos que, nem sempre, estão sendo repassados ou utilizados da maneira como se propõem, causando a hipossistêmica que se reflete na qualidade do atendimento. Aqueles que estão nas pontas, nas portas de UPAs, pronto-socorro e pronto-atendimento, sente na pele que a saúde não chega com qualidade, no tempo que deveria. É um problema que gira em torno do sub-financiamento e o sucateamento dessa estrutura. São três décadas na busca por resolver os problemas das estruturas hospitalares públicas, unidades básicas de saúde mal aproveitadas ou sucateadas para atender a população e, infelizmente, falta tudo.

(conclusão)

O que entristece o profissional da saúde é que muitos dos pacientes não precisavam estar ali. A população adocece e engrossa os pronto-socorros. O setor municipal é o ponto nevrálgico, onde, hoje, a maioria dos prefeitos fecham os olhos e preferem investir em ambulâncias, transferindo para os grandes centros de regiões metropolitanas a responsabilidade por esses problemas, o que acarreta no aumento dos atendimentos na urgência e emergência. Esses pacientes poderiam ter sido atendidos nas unidades básicas de saúde. Adicionem a isso os pacientes decorrentes da violência urbana e os problemas de trânsito e você tem a tão temida superlotação das emergências.

Isso é um conjunto, uma mistura, que até então, não tem remédio. Os gestores municipais deveriam investir no médico e nos medicamentos dos postos de saúde; precisam lutar contra o caos da saúde refletido na urgência e emergência, visto que a responsabilidade da pasta começa com os representantes das nossas cidades.

Fonte: GAZETAONLINE (2016)

Quadro 6 – Leitura do artigo de opinião “Saúde pública: motivo de observação e reflexão”

4º momento	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> * Conhecer a diferença de texto informativo para texto argumentativo; * Discutir as condições de produção/recepção do artigo de opinião; * Entender o que é tema, assunto, tese, argumentos e encaminhamentos e encontrar esses elementos dentro do artigo de opinião.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Quadro branco, pincel e cópia do artigo de opinião.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Após essa leitura e discussão, o professor poderá discutir as seguintes questões:
Vocês concordam com o médico? Na sua opinião, o que precisa ser modificado dentro do acesso à saúde que você recebe?

No 5º momento (Quadro 7 e 8) é desejável que os alunos executem essa atividade de análise em grupos. O professor deve direcionar essa atividade pedindo aos alunos que expliquem, em linhas gerais, quais informações os comentaristas construíram seu texto.

Quadro 7 – Leitura de três comentários sobre o assunto e análise de como eles foram produzidos

5º momento	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> * Analisar comentários reconhecendo a forma com que foram estruturados; * Expor de forma oral considerações sobre comentários; * Discutir em equipe, respeitando os colegas e turnos de fala.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Quadro branco, pincel e cópia dos comentários

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 8 – Comentários sobre o artigo de opinião

(continua)

<p>Ana Maria Malik, coordenadora do GVsaúde</p> <p>O SUS (Sistema Único de Saúde) deve ser reconhecido por ter aumentado o acesso à saúde da população brasileira e se tornado referência em atenção primária, apesar de ainda enfrentar dificuldades na assistência prestada por médicos especialistas.</p> <p>Foi a essa conclusão que chegaram os especialistas convidados para debate sobre o aniversário de 30 anos do SUS que fez parte da quinta edição do Fórum Saúde do Brasil, realizado pela Folha, nesta segunda-feira (23), com patrocínio da Amil e da Anab (Associação Nacional das Administradoras de Benefícios).</p> <p>“O SUS é uma conquista da população que não pode ser desprezada. Ele aumentou o acesso dos brasileiros à saúde de uma forma impensável há 30 anos”, disse Ana Maria Malik, coordenadora do GVsaúde, programa de gestão em saúde da Fundação Getúlio Vargas.</p> <p>Segundo a professora, um dos problemas enfrentados pelo sistema único hoje é o acesso a tratamentos de média complexidade —aqueles que, em geral, envolvem a atuação de especialistas. “O brasileiro, assim como pacientes de outros países, gosta de ser atendido no pronto-socorro, porque assim lhe foi ensinado”, afirmou Ana Maria.</p> <p>Datafolha: 90% da população está insatisfeita com atendimento de saúde</p>

(conclusão)

Dra. Raquel Muniz (adaptado)

A saúde pública no Brasil tem se revelado um verdadeiro martírio para sua gente. Insuficiência de profissionais, infraestrutura precária e superlotação são algumas das mazelas de um sistema fragilizado pela corrupção e pelo descaso de muitos governantes. A imprensa noticia todos os dias a situação de desespero de inúmeras pessoas, vítimas não apenas de uma doença ou de determinados incidentes que acabam levando-as aos hospitais. A má gestão dos recursos afeta até a realização de procedimentos mais simples. [...]

Claro que ficamos indignados com tudo isso. É tanto desvio financeiro que não sobra dinheiro para o que é prioritário. O próprio Ministério da Saúde fez um levantamento para atestar a qualidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e a média nacional, em uma escala de 0 a 10, ficou em apenas 5,5. Esse é o retrato da saúde brasileira.

Leonardo Pinheiros, 18 anos, atendente de lanchonete

Ontem eu vi no noticiário que uma pesquisa do Datafolha mostrou que 90% da população está insatisfeita com atendimento de saúde. Achei o número baixo ainda porque sei como é difícil precisar de médico no hospital e ficar horas esperando atendimento e conheço pessoas que esperam a vida toda por um procedimento ou cirurgia. Além disso, quando conseguimos conversar com o médico, os medicamentos que eles pedem eu compro direto na farmácia, nem perco tempo indo até a farmácia básica: todas as vezes que fui, nunca tinha o remédio mesmo. Isso é um absurdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No 6º momento (Quadro 9), com o texto (Quadro 10) previamente preparado pelo professor dentro da plataforma e com o Código de Acesso da Atividade, os alunos devem ser conduzidos à sala de informática e acessarem o seguinte endereço *web*: <https://www.demarcweb.com.br/comentadamente/admin/login.php>.

Quadro 9 – Leitura do artigo de opinião do Dr. Drauzio Varella na plataforma

6º momento	
Objetivos:	* Ler um texto identificando as ideias principais de cada parágrafo em forma de frase-síntese; * Comparar suas frases-síntese com as frases dos colegas.
Tempo:	2 aulas (110 minutos)
Recursos:	Computador com acesso à <i>internet</i> e objeto de aprendizagem Comenta.da.mente

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Quadro 10 – Texto “Sistema Único de Saúde”

Sistema Único de Saúde

Drauzio Varella, médico cancerologista e escritor. Foi um dos pioneiros no tratamento da aids no Brasil. Entre seus livros de maior sucesso estão Estação Carandiru, Por um Fio e O Médico Doente.

Publicado em: 10 de abril de 2019

Revisado em: 23 de julho de 2019

Depois de onze horas numa cadeira na sala de espera do hospital, o menino de 5 anos morreu. Os telejornais mostraram o desespero da mãe e as imagens de outras crianças na mesma situação. O Hospital Materno Infantil (HMI), em Goiânia, é o único da região preparado para atender gestantes de alto risco e bebês prematuros. Recebe pacientes da capital, das cidades vizinhas, de outros estados do centro-oeste e até do norte do país.

A mãe e o menino haviam procurado um centro de saúde. Lá, ele recebeu tratamento e voltou para casa. Quando piorou, ela achou melhor levá-lo ao HMI, onde foi avaliado, recebeu medicamentos e aguardou vaga para internação, ao lado da mãe na sala de espera.

Em entrevista, a diretora do hospital, doutora Rita de Cassia Leal, disse que a superlotação a obrigava a atender as crianças naquelas acomodações improvisadas. Preferia assim, do que recusar a admissão e deixar os pais baterem cabeça à procura de atendimento pela cidade. A justificativa é de uma médica que entendeu a razão de existir de nossa profissão: aliviar o sofrimento humano. Quantos profissionais anônimos, com esse nível de espírito público, estão espalhados pelo país, cuidando de pessoas doentes em condições precárias.

Cerca de 80% a 90% dos problemas de saúde podem ser resolvidos em consultas ambulatoriais nas Unidades Básicas. Quando a atenção primária não funciona, as pessoas correm para o pronto atendimento nos hospitais públicos. Os resultados são as imagens da TV: la nas portas, salas de espera lotadas, gente sentada no chão. Aí, todos dizem que o SUS é uma vergonha. Ele apanha de todos os lados, é a Geni da música do Chico Buarque.

Poucos reconhecem que a criação do SUS foi a maior revolução da história da medicina brasileira. O que seria dos mais pobres, se ele não existisse?

Nos 30 anos de vida, o Sistema Único de Saúde se transformou no maior programa de distribuição de renda, do país. Comparado com ele o Bolsa Família, é tímido.

Além de recursos financeiros insuficientes, ao SUS falta gerenciamento. O Brasil não tem uma política pública de saúde digna desse nome. Sabe quantos ministros da Saúde nós tivemos nos últimos dez anos? Doze. Média de permanência no cargo: 10 meses.

Quando muda o ministro da Saúde da Alemanha ou da Inglaterra, saem com ele meia dúzia de assessores próximos. O corpo técnico é mantido para que os programas não sofram solução de continuidade. No Brasil, a cada troca, mudam a equipe inteira, os diretores de hospitais e de autarquias, programas são cancelados e os técnicos entram em compasso de espera até entender as novas diretrizes, muitas vezes impostas por superiores ignorantes, escolhidos por critérios políticos, sem noção dos desafios da área.

Nos governos estaduais e nas prefeituras, as secretarias da Saúde convivem com os mesmos desmandos, com a agravante de que as paixões políticas estão mais próximas do cotidiano da administração. Como organizar a Saúde Pública no meio dessa confusão?

Fonte: VARELLA (2019)

Os alunos deverão selecionar o perfil de “**Aluno**” e clicar na mensagem “**Ainda não possui nome de usuário? Clique aqui**” para fazer o cadastro na plataforma, informando o nome e a turma a qual pertence (Figura 11).

Figura 11 – Tela de perfil de acesso da plataforma



The image displays two side-by-side screenshots of the 'comenta.da.mente' platform's user selection and registration interface. Both screens feature the platform's logo at the top, which consists of two stylized speech bubbles, one green and one yellow, above the text 'comenta.da.mente'.
The left screenshot shows the 'Selecione seu perfil:' section with a dropdown menu currently set to 'Aluno'. Below this is the 'Código de acesso:' section, which includes a text input field and a link that reads 'Ainda não possui nome de usuário? Clique aqui'. A green 'Continuar!' button is positioned at the bottom.
The right screenshot shows the 'Crie seu nome de usuário:' section with a text input field labeled 'Digite seu nome'. Below that is the 'Informe sua turma:' section with a dropdown menu currently set to '6ª B'. A green 'Continuar!' button is also present at the bottom.

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

Em posse do código de acesso do aluno gerado pelo sistema, o aluno retorna a página inicial de *login*, seleciona novamente o perfil de “**Aluno**” e o código que o sistema gerou para ele individualmente.

A próxima janela que se abre (Figura 12) solicita dos alunos o **CÓDIGO DE ACESSO DA ATIVIDADE** – que o professor dita para os alunos.

Figura 12 – Solicitação do Código da Atividade

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

A janela que se abrirá em seguida é da atividade que o professor preparou. A primeira tarefa dos alunos é fazer a leitura silenciosa ou a leitura do professor.

A próxima janela que se abre solicita dos alunos o Código de Acesso da Atividade – que o professor dita para os alunos.

Como tarefa seguinte, os alunos deverão ler novamente cada parágrafo e clicar no ícone ao fim de cada trecho. Nesse momento, uma janela se abrirá, permitindo que o aluno elabore uma frase-síntese com as ideias principais do excerto (Figura 13).

Figura 13 – Tela para elaboração da frase-síntese

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

Com o término dessas pequenas produções, os alunos devem ler os comentários dos colegas, verificando a coerência, a relação com a sua frase-síntese e a pertinência dos textos dos colegas com o texto original (Quadro 11). Caso haja divergências de opiniões, os alunos podem tecer comentários orais sobre o que leram e o que pensam.

Quadro 11 – Produção do comentário final e apreciação dos comentários dos colegas

7º momento	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> * Produzir um comentário a partir do texto lido e das inferências próprias e dos colegas; * Demonstrar por meio de um comentário a compreensão do sentido global do texto; * Conhecer as opiniões dos colegas da turma sobre o mesmo texto.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Computador com acesso à <i>internet</i> e objeto de aprendizagem Comenta.da.mente.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Consideramos o 8º momento (Quadro 12) a seguir como um dos mais importantes desta sequência, pois é nessa atividade que os alunos irão demonstrar se compreenderam o sentido global do texto. Aqui, o aluno produzirá um comentário geral sobre o texto. Este, por sua vez, deverá ser composto por uma breve explanação do tema, as ideias que ele identificou nas atividades anteriores como principais e finalmente, sua opinião acerca do texto lido. O campo destinado para essa produção encontra-se ao final da página do texto na plataforma.

Quadro 12 - Produção individual de um artigo de opinião sobre Saúde Pública

8º momento	
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> * Produzir um artigo de opinião sobre o tema Saúde Pública; * Revisar sua produção a partir dos aspectos orientados pelo professor.
Tempo:	2 aula (110 minutos)
Recursos:	Quadro branco e pincel

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O professor, com os alunos em sala de aula, deverá orientar os alunos a produzirem um artigo de opinião sobre o assunto: Saúde Pública. O tema da produção pode ser escolhido pelos alunos. Caso haja necessidade, o professor poderá dar algumas opções.

No 8º momento o professor deve relembrar com os alunos a estrutura do artigo e sugerir que os mesmos planejem sua produção a partir dos seguintes aspectos: Assunto; Tema; Tese ou ideia principal a ser defendida; Argumentos; Soluções/ Encaminhamentos (Quadro 13).

Quadro 13 – Leitura de um artigo de opinião de um colega na plataforma

9º momento	
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none"> * Entender a importância do processo de revisão de um texto; * Revisar o texto de um colega; * Colaborar com a produção de um colega de forma crítica e consciente, respeitando e contribuindo para a melhoria da produção em contato.
Tempo:	1 aula (55 minutos)
Recursos:	Computador com acesso à <i>internet</i> e objeto de aprendizagem Comenta.da.mente

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como última atividade, os alunos serão levados novamente para o laboratório de informática. Porém, dessa vez, o texto de um colega da turma será inserido na plataforma para a leitura dos alunos. O objetivo desta tarefa é mostrar aos alunos a importância da revisão de um texto, já que os mesmos, possuindo seu número de acesso de aluno para *login* e o Código de Acesso da Atividade ditado pelo professor, poderão, também por meio da ferramenta da frase-síntese, sugerir melhorias no texto do colega e, automaticamente, ler as sugestões dos outros alunos para que o texto do colega seja aprimorado.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não tiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos na compreensão de texto. [...] Uma concepção clara do processo cognitivo, entretanto, permite reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitam o comportamento do leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor. Tal imitação, acreditamos, é um passo anterior, necessário ao desenvolvimento dessas estratégias do aluno (KLEIMAN, 2004a, p. 61).

As duas intervenções que ocorreram no processo educacional e de ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram as oficinas de formação das professoras do Projeto de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE) e as aulas sobre estratégias de leitura realizadas com os alunos do 8º ano na disciplina de Língua Portuguesa.

Em relação à primeira intervenção, podemos apontar como uma das mais significativas mudanças dentro da discussão nas oficinas de formação e na prática pedagógica de trabalho com Língua Portuguesa a adoção do texto como centro das discussões e como elemento de partida para todas as atividades, tanto da sequência quanto do uso da plataforma. Essa experiência de análise discursiva, sem inclinação puramente gramatical, e arquitetada a partir de estratégias *cognitivas* e *metacognitivas* impactou a habilidade dos alunos de compreender e fazer inferências a partir dos textos trabalhados na Sequência de Atividades.

Nos encontros formativos com as professoras de ALE, uma constatação que apareceu frequentemente durante as discussões com as professoras foi “meus alunos não gostam de ler”. Kleiman (2004a, p. 15) explica que, para além dos fatores externos que incidem sobre gosto e o prazer da leitura por parte dos adolescentes, “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” e “a leitura se baseia no desejo e no prazer”. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido (KLEIMAN, 2004, p. 16).

Após a nossa discussão, as professoras compreenderam a importância de elas também desenvolverem o hábito de ler e serem leitoras para servirem de modelo para os alunos.

No que se refere aos momentos da execução da Sequência de Atividades, entendemos que o processo de leitura é uma prática cognitiva e social: iniciou-se a sequência falando de direitos para se chegar à problemática da oferta e qualidade desses direitos, partindo da realidade dos alunos e da sua dificuldade como cidadão em receber o serviço de saúde de qualidade. Essa “rota” de discutir um direito social para se chegar até uma problemática observada do ponto de vista particular da vida de cada aluno revela uma estratégia *metacognitiva* anterior à leitura do texto de fato baseada na *Predição*, em que há um controle maior de compreensão dos alunos e do próprio professor.

No caso da turma participante da pesquisa, a saúde apareceu como direito mais difícil de garantir na opinião dos alunos. Kleiman (2004a) afirma que ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2004a, p.10).

Assim, o contexto social dos alunos e sua relação com a temática são evidenciados por meio dessa Sequência de Atividades. A partir desse dado, a professora-pesquisadora levou para a sala uma notícia com o posicionamento do governo em relação ao “caos” na saúde pública em todo o nosso estado: o Espírito Santo. Como os alunos já estão familiarizados com o gênero, a professora explorou aspectos do contexto e contexto da notícia como seção, imagens, lide, data de publicação, veículo de informação, além de outras referências que também são caras à construção do sentido do texto.

No segundo momento, durante a leitura da notícia (Figura 14), assim como em outros momentos em que os alunos são orientados a realizar a leitura silenciosa ou até mesmo a orientada pelo professor, os estudantes ativam a operação *metacognitiva* da *Antecipação*, pois nessa etapa, os alunos começam a construir sentidos a partir das previsões construídas no decorrer da leitura.

Figura 14 – Alunos na sala de aula realizando a atividade de leitura da notícia



Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Enquanto os elementos estruturais do gênero notícia eram identificados, os alunos mobilizaram a estratégia *metacognitiva* da *Seleção*, a qual, de acordo com Farfus (2012, pp.18-19), se referem ao reconhecimento dos elementos que compõem a notícia e se concentram somente nesses elementos.

No terceiro momento e em outros, em que os alunos produzem comentários, eles precisam ativar a *Inferência* – estratégia responsável pela ligação entre as pistas textuais, os conhecimentos prévios, as ideias discutidas com o professor e o assunto, e vai atribuindo sentido complementando o texto quando escreve sobre ele.

Por fim, quando os alunos são chamados a ler os comentários dos colegas, bem como produzir seu próprio comentário final a partir da compreensão global do texto, Farfus (2012) classifica essa etapa do processo como a *Verificação*, a qual o leitor, de forma *metacognitiva*, verifica se as estratégias usadas até agora estão funcionando e se sente seguro em relação à sua compreensão textual.

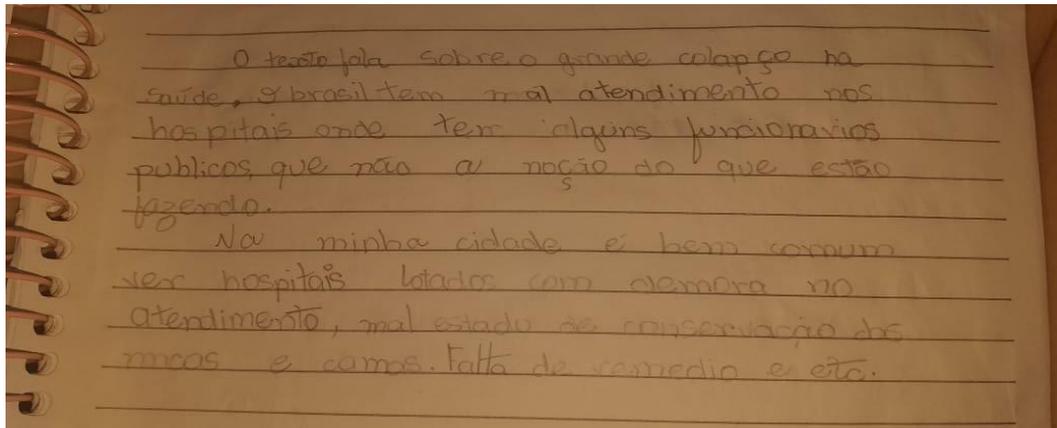
Uma questão interessante que merece destaque foi a adoção de objetivos em todas as atividades propostas aos alunos. Apesar de ser algo muito simples e, muitas vezes, acordado verbalmente com os mesmos, essa postura de deixar os alunos cientes do trabalho a ser realizado e de se propor uma leitura como algo intencional, fez com que os estudantes se comportassem com mais pró-atividade em relação ao texto.

Uma das práticas muito comuns como professora ao tratar de um tema/assunto é a ativar o conhecimento prévio dos alunos, seja com perguntas, situações que geram reflexões, seja com dados extraídos de pesquisas, fatos cotidianos da cidade, dentre outras estratégias para garantir a atenção dos alunos no trabalho com o texto na sala de aula. Nesse sentido, essa prática se mostrou eficiente durante a leitura que, pelo fato da mesma ter sido orientada parágrafo por parágrafo com as intervenções da professora, agregando informações, experiências e opiniões sobre o tema saúde pública. Dessa forma, os alunos conseguiram interagir melhor e conseguiram contribuir com a construção de sentidos do texto com mais qualidade (Apêndice B).

De acordo com Pauliukonis (2005), Charaudeau (1993) explica os princípios interacionais dos interlocutores do discurso, os quais na nossa pesquisa, ficam perceptíveis quando analisamos a conexão do aluno com objeto texto. Nesse caso, durante o contato dos alunos com os textos contidos na Sequência de Atividades, pode-se observar a *interação* – pois houve condescendência entre as ideias apresentadas pelo texto e pelos alunos. O princípio da *influência* também foi observado, posto que os alunos conseguiram interagir com o que estava posto no texto. Como os alunos conhecem os limites de interação com o texto e, durante as atividades de produção de frase-síntese e comentário final, compreendem os limites das inferências que eles podem realizar, pode-se dizer, portanto, que a *regulação* e a *pertinência* também integraram essa situação discursiva.

Em relação às atividades pós-leitura, a plataforma Comenta.da.mente se mostrou mais eficaz do que as atividades que ocorreram de forma tradicional na sala de aula. Na Sequência de Atividades foi possível observar que, ao dirigir a atividade de produção de um comentário, mesmo com a explicação de como essa pequena produção seria feita, os alunos não conseguiram produzi-la adequadamente conforme a proposta antes do uso da plataforma. Veja a seguir, um exemplo de um comentário transcrito de um aluno que demonstra o fato supracitado:

Figura 15 – Atividade do 4º momento: produção do comentário do aluno “X” sobre a notícia no caderno



Transcrição: “O texto fala sobre o grande colapço na saúde. O Brasil tem mal atendimento nos hospitais onde tem alguns funcionarios publicos, que não a noção do que estão fazendo. Na minha cidade é bem comum ver hospitais lotados com demora no atendimento, mal estado de conservação de macas e camas. Falta de remedio e etc.”

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Com o uso da plataforma, na atividade de leitura do 6º momento da Sequência de Atividades, os alunos foram convidados a produzir frases-síntese a partir da leitura e compreensão das ideias principais de cada parágrafo. A título de comparação da produção da atividade anterior, vamos observar o 3º parágrafo do texto do Dr. Drauzio Varella, reproduzido a seguir no Quadro 14 e as frases-síntese produzidas pelos alunos acerca desse trecho (Figura 16).

Quadro 14 – Terceiro parágrafo do texto do Dr. Drauzio Varella

Em entrevista, a diretora do hospital, doutora Rita de Cassia Leal, disse que a superlotação a obrigava a atender as crianças naquelas acomodações improvisadas. Preferia assim, do que recusar a admissão e deixar os pais baterem cabeça à procura de atendimento pela cidade. A justificativa é de uma médica que entendeu a razão de existir de nossa profissão: aliviar o sofrimento humano. Quantos profissionais anônimos, com esse nível de espírito público, estão espalhados pelo país, cuidando de pessoas doentes em condições precárias.

Fonte: VARELA (2019)

Figura 16 – Alguns comentários dos alunos sobre o segundo parágrafo do texto do Dr. Drauzio Varela

Palavra: Comentar Texto

+ Novo comentário

ALUNO: [REDACTED]

COMENTÁRIO:

Deixe seu comentário:

Salvar Comentário

Comentários

Aluno: [REDACTED]
Comentário: A doutora preferiu atender os pacientes em pessimas condições do que deixar de atendelos,pois se não fossem atendidos lá não seriam atendidos em lugar nenhum.

Aluno: [REDACTED]
Comentário: Não concordo com a atitude da diretora do hospital que colocou os pacientes,ou seja as crianças,em situação fora do padrão correto acima.

Aluno: [REDACTED]
Comentário: o paragrafo diz que os pais se preocupam com os filhos com a saude principalmente quando estão doente

Aluno: [REDACTED]
Comentário: a dourora só atendeu as pessoas que estavam em situações precarias !

Aluno: [REDACTED]
Comentário: a diretora disse que a superlotação do hospital a obrigava ela a fazer mais rapido o possivel os atendimentos com essas acomodações improvisadas.Pois ela preferia assim do que os pais precisarem sair a cidade toda atras de hospitais com melhor atendimento.

Aluno: [REDACTED]
Comentário: que os pais só se preocupão quando estão doente que a doutora obrigava também as crianças nas acomodações

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

A partir desses exemplos e das interações orais na sala de informática, observamos que quando o aluno escreve sobre o texto parágrafo por parágrafo, ele adquire condições de compreender e emitir sua opinião sobre o assunto ao final de uma leitura atenta e orientada, sendo capaz de perceber e discutir sobre o sentido global do texto. Ou seja, o aluno instintivamente contribui com as suas palavras e as suas ideias com a temática proposta, dialogando efetivamente com o texto. Apesar de alguns equívocos em relação à escolha de palavras, pontuação, vírgulas, dentre outros elementos de ordem estrutural/gramatical das frases, os alunos foram capazes de **dar**

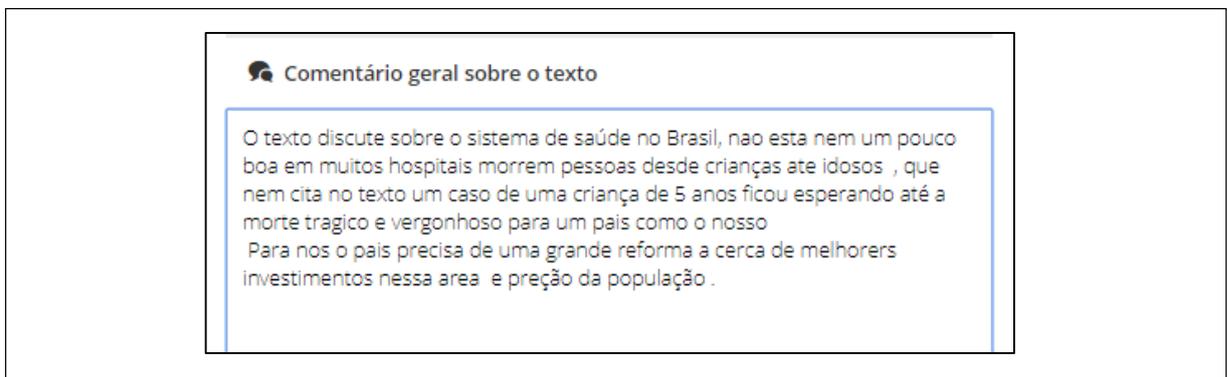
a sua opinião com base no trecho lido – especialmente a frase 2 – e ainda **analisar comportamentos** – como os alunos produtores dos comentários 3, 4 e 6.

Após todo o processo de mediação com o texto na plataforma, consideramos que os alunos atingiram o objetivo final da aula no laboratório de informática e, nesse caso, com as tarefas cognitivas e metacognitivas de leitura, conseguiram elaborar os comentários dentro do proposto⁹. De acordo com Kleiman (2004a):

se o leitor for capaz de segmentar e fazer relações estruturais na linguagem escrita, rápida e eficientemente, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos pessoais, então, ele fará as operações necessárias (desde a apreensão de estruturas globais até a inferência de intenções, passando pela paráfrase) para garantir a sua compreensão (KLEIMAN, 2004a, p. 67).

Destarte, segue na Figura 17, uma amostra de um comentário final produzido pelo aluno “Y”:

Figura 17 – Comentário geral do aluno “Y” na plataforma



Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

Apesar dos problemas de ortografia, pontuação e outros problemas de ordem gramatical, é possível compreender que o aluno retomou as ideias do autor e as informações mais relevantes segundo o seu ponto de vista e, ao final da pequena produção, atribuiu à necessidade de investimentos e, ao mesmo tempo, de uma atitude responsiva da população em meio à problemática discutida no texto.

⁹ Esse movimento de uso da plataforma por parte dos alunos é considerado como uma etapa de validação do produto educacional.

Durante a execução das atividades na plataforma (Figura 18), evidenciamos que há uma imensa dificuldade dos alunos na hora de digitar no computador. Isso foi inusitado, pois nossos alunos, como já dissemos, estão imersos no mundo digital e controlam de forma decisiva quanto à forma que aprendem (Apêndice A).

Porém, é inegável que os alunos, apesar de toda essa familiaridade com os teclados “*qwerty*”¹⁰ digitando com os polegares e produção de textos nas redes sociais com o *smartphone* – ainda que informalmente – não estão acostumados à disposição das mãos inteiras diante de um teclado físico e tampouco à prática de escrita de textos como estratégias de compreensão e formação de opinião estruturada sobre um texto. Tal fator foi atenuado devido às condições dos alunos na sala de informática. Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, a quantidade de computadores no laboratório de informática – sete computadores - permitiu que as atividades fossem feitas em duplas e trios – o que não afetou tanto a dinâmica do uso da ferramenta, pois a interação face a face entre duplas aprimorou as produções inseridas na plataforma.

Figura 18 – Alunos no laboratório de informática utilizando a plataforma



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Durante a leitura do texto do Dr. Drauzio Varella na plataforma Comenta.da.mente, houve uma queixa de alguns alunos sobre a dificuldade do texto. Para contornar essa adversidade, a queixa já esperada, a professora pesquisadora entrevistou nos trechos de

¹⁰ Modelo de teclado presente em smartphones, tablets, notebooks e computadores de mesa.

leitura que os alunos julgaram “difíceis” e também se apoiaram do dicionário de sinônimos embutido na plataforma – estratégia *cognitiva* de reconhecimento de vocabulário. Dessa forma, foi possível compreender a proposta de Kleiman (2004a) de aumentar gradativamente a dificuldade dos textos que levamos para a sala de aula e ir retirando aos poucos às intervenções do professor para dar autonomia aos alunos. Analisando a aplicação da sequência, portanto, concluímos que a percepção dos alunos frente ao texto confirmou o aumento gradativo do nível de desafio da proposta.

Um último tópico observado foi a utilização do Dicionário de Sinônimos pelos alunos durante as atividades na plataforma. Apesar de tratar-se de uma estratégia *cognitiva* – àquela que não temos controle, que ocorre de forma inconsciente -, após a primeira leitura do texto, que ocorreu de forma silenciosa, os alunos, percebendo o aumento da dificuldade de compreensão do texto, recorreram ao dicionário de sinônimos ao se depararem com palavras como “anônimos”, “precárias”, “diretrizes”, as quais os alunos julgavam importantes para a compreensão e execução das tarefas. Assim, ficou claro que o recurso é de grande valia para a ampliação do repertório vocabular dos alunos. Kleiman (2004a) afirma que:

um dos fatores de correlação entre habilidade lingüística (sic) e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do leitor, isto é, ao número de palavras que ele conhece e que têm um espaço mental. Assim, é razoável deduzir que um dos fatores que determinaria reconhecimento instantâneo de palavras seria o conhecimento de vocabulário (KLEIMAN, 2004a, p. 66).

No decorrer da execução da Sequência Didática, ao favorecer aos alunos a leitura do artigo de opinião de um colega na plataforma Comenta.da.mente, os alunos se sentiram mais motivados e até curiosos para ler o texto no computador. Esse fato foi inesperado no nosso ponto de vista, já que no contexto de sala de aula é muito comum os alunos ficarem receosos quanto ao compartilhamento dos seus textos, à leitura em público e até mesmo a divulgação das suas produções em um mural. Consideramos, portanto, essa questão como algo muito positivo dentro do uso da plataforma (Apêndice C). O texto selecionado pela professora pesquisadora e acordado com o aluno-autor segue transcrito a seguir no Quadro 15.

Quadro 15 – Texto do aluno “Z” inserido na plataforma

População afetada pela ausência de médicos

Ultimamente nós andamos preocupados em relação à saúde. Principalmente em relação aos médicos, está havendo muita ausência no local de trabalho destes profissionais. Se pararmos para pensar, percebemos o quanto a população é afetada pela falta de médico em postos de saúde e principalmente em hospitais. A população necessita melhoria e, presença de médicos em seu local de trabalho para a saúde da população é menos mortes.

Com a falta de médicos em seu trabalho, o que parece algo muito simples, mas, é o que o influencia muito na superlotação, em hospitais principalmente. Muitas pessoas aguardam atendimento, e com esse “aguardar” podem causar muitas mortes. Se houvessem mais médicos presentes no trabalho, não haveria superlotação nos hospitais, pois muitas das vezes o caso da pessoa poderia ser resolvido em unidade de saúde básica, mas devido à ausência de profissionais, ou qualidade no atendimento de médicos a população não tem outra escolha ao não ser, ir ao hospital.

É preciso a melhoria de alguns médicos, pois, vi uma certa insegurança ao ser atendido por alguns profissionais. O que é fundamental para população é estar seguro da indicação dos médicos em situação de saúde.

A situação está triste! Mas, não podemos desanimar, devemos pedir colaboração principalmente ao governo que seria um aliado para resolver essa situação. Precisamos de mais segurança em relação à medicina! A população merece isso.

Fonte: ALUNO Z (2019)

Para finalizar, seguem quatro comentários dos colegas do aluno “Z” postados com base na leitura do 2º parágrafo do texto “População afetada pela ausência de médicos” (Figura 16).

Figura 16 – Comentários dos colegas sobre a produção do aluno “Z”

Palavra: Comentar Texto

+ Novo comentário

ALUNO:
[REDACTED]

COMENTÁRIO:
Deixe seu comentário:

Salvar Comentário

Comentários

Aluno: [REDACTED] ✖
Comentário: A demora de atendimento tem a ver com a falta de médico mas também a superlotação é culpa das pessoas que n vao no posto de saúde primeiro

Aluno: [REDACTED] ✖
Comentário: As pessoas morrem nas filas do hospital esperando ser atendidas por médicos que demora muito.

Aluno: [REDACTED] ✖
Comentário: quando a situação é só um pouco grave dá pra ir no posto e quando for muito, é pra ir no hospital

Aluno: [REDACTED] ✖
Comentário: TINQUE TER UMA PARTE DE EMERGENCIA PRA ATENDER QUEM CHEGA DESESPERADO E QUEM PODE ESPERAR AGUARDAR MAS NAO PODE SER MUITO

Fonte: DEMARC TECNOLOGIA E SERVIÇOS (2019)

Apesar de não proporem intervenções explícitas no texto do colega, por meio dos comentários ficou claro que eles são capazes de discutir sobre o tema de forma que seus comentários acrescentam as ideias já inseridas no texto, contribuindo para a progressão textual do texto do colega. Os comentários demonstram também a presença da intertextualidade, da intencionalidade, da situacionalidade, aceitabilidade e da coerência – apesar de alguns aspectos de coesão estarem ausentes tanto no texto do aluno “Z”, bem como nos comentários analisados.

Sobre o critério da informatividade, entendemos que, apesar de trabalhar com vários textos de vários gêneros sobre Saúde Pública – artigos, notícia e comentários – os estudantes não atingiram o esperado dentro desse aspecto, ou seja, consideramos as produções dos alunos dentro da plataforma, no caderno e os discursos dentro dos momentos de debate com baixo índice de informatividade. Isso pode ter acontecido pelo fato dos alunos ainda não conseguirem concatenar as suas ideias com as ideias dos textos os quais ele tem acesso, algo que pode ser aprimorado com o uso da plataforma Comenta.da.mente.

Outro fator importante que precisa ser aprimorado com os sujeitos da pesquisa é o repertório escasso de palavras devido ao fato de que os alunos não leem fora do ambiente escolar, conteúdos que dizem respeito a sua vida em sociedade. As leituras dos nossos alunos ficam restritas aos conteúdos de redes sociais que, apesar de serem potentes canais de comunicação, dificilmente os alunos acessam conteúdo que agregam conhecimento, bem como o enriquecimento do seu próprio vocabulário.

Durante a realização da pesquisa, a bibliografia consultada, bem como o produto educacional produzido permitiram diversos desdobramentos que não foram concretizados devido à natureza de uma dissertação de mestrado. Isso ocorreu desde o estudo das teorias que versam sobre a aprendizagem, das correntes linguísticas, metodológicas e até mesmo nas considerações recentes na área do estudo do texto, dos objetos de aprendizagem, do ensino de estratégias de leitura e das oficinas de formação das professoras de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE). Tal constatação nos permite inferir que o recurso Comenta.da.mente é passível de novos estudos e merece reflexões de cunho teórico e metodológico para que contemple

outros objetivos pedagógicos e se encaixe em outras perspectivas de trabalho com o texto, com foco em estratégias de escrita, por exemplo.

Em síntese, as estratégias *metacognitivas* de leitura – predição, antecipação, inferência, verificação, dentre outras, se mostraram eficientes e eficazes na medida em que oportunizou aos alunos condições de monitorar a forma com que eles dialogam com o texto dando opiniões, analisando as ideias do texto e ultrapassando os limites da escola ao mobilizar as experiências que se têm fora dela.

Uma saliência importante dentro do processo de aprendizado dos alunos e realização da pesquisa foi a potencialização da *estratégia cognitiva* de reconhecimento vocabular na utilização da ferramenta Sinônimos.

A relação do ser humano com a leitura deve ser estimulada a partir do exemplo e não por obrigação. Ler deve fazer sentido, principalmente para o contexto do aluno e, no caso da dificuldade, o ato de ler deve ser enfrentado como um desafio mediado pelo professor.

Enfim, criar, discutir e usar um objeto de aprendizagem para trabalhar as estratégias de leitura com os alunos demonstrou como a experiência de centralizar o texto como ponto de partida para alcançar todos os objetivos das atividades pode ser potente dentro das aulas de LP. Ao comparar a falta de habilidade dos alunos em compreender e fazer inferências a partir do texto lido – problemática a qual deu origem a pesquisa – com as discussões promovidas em sala de aula bem como as produções escritas dos alunos, comprovamos que o ensino das estratégias de leitura torna os alunos sujeitos ativos dentro da relação com o texto, permitindo aos mesmos uma postura responsiva, consciente e crítica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

encontramos, na maioria dos casos e muito rapidamente o professor novo (recém-chegado ou recém-formado e com uma proposta renovadora e inovadora) que desiste, em parte pelo fato de ele se encontrar dentro da estrutura de poder na escola, no degrau mais baixo, e também, pelo fato de sua proposta estar baseada apenas numa convicção de necessidade de mudança, mas sem a formação necessária para essa mudança. Por isso, acreditamos na formação teórica do professor na área de leitura (KLEIMAN, 2004a, p. 17).

Essa pesquisa representa uma oportunidade de reflexão sobre como a tecnologia pode nos dar suporte para resolver questões pedagógicas de trabalho com o texto. Por meio das estratégias de leitura é possível aprimorar os processos de compreensão de textos dos alunos do Ensino Fundamental II. Quando o aluno consegue compreender o texto que está diante dele, ele é capaz de se reconhecer como cidadão detentor de direitos, de se reconhecer como sujeito que pode e deve atuar no mundo em que vive e mais, ele entende que a linguagem é o meio de interagir com o ambiente à sua volta.

Para que se chegue a esse resultado é fundamental que o estudante se torne um sujeito ativo dentro do seu próprio processo de compreensão, pois os estudantes que temos hoje em nossas escolas não se identificam mais com o modelo de aluno propostos nas metodologias de ensino tradicionais.

Assim, compreendemos que as estratégias de leitura são vias importantes para a construção do sentido dos textos com os alunos. A partir da aquisição desses mecanismos cognitivos e metacognitivos os discentes desenvolveram a autonomia e criticidade e, no caso da nossa pesquisa, utilizaram a plataforma digital Comenta.da.mente com a intenção de ler para aprender, ou seja, ler para compreender o sentido global de um texto.

Analisamos diversos aspectos durante a interação do aluno com a plataforma. Em primeiro lugar, a facilidade de reescrever e ter acesso aos comentários dos colegas. Tal possibilidade enriqueceu muito o trabalho que foi desenvolvido em sala de aula, pois as discussões orais que foram feitas durante a execução da Sequência de Atividades foram expressas nesses momentos de reescrita e leitura. Além disso, os

alunos demonstraram, ainda que de forma tímida, sua visão crítica em relação aos discursos dos colegas.

Apesar disso, consideramos que as produções dos alunos carecem de potencial informativo e riqueza vocabular. Eles sentem dificuldade de acrescentar novas informações a uma discussão/produção e também não dominam ainda o teclado de um computador, pois apresentam grande dificuldade para digitar.

Acreditamos que a solução para o problema apontado acima está na consciência dos professores de todos os componentes curriculares de que a responsabilidade pela leitura e escrita dos alunos não é só do professor de LP. A compreensão do sentido global de um texto é uma habilidade que serve a todas as disciplinas. Inclusive, desde que o texto seja o objeto de estudo, o professor de qualquer uma destas pode usar o nosso recurso para trabalhar a leitura e compreensão textual.

Vimos que os alunos foram capazes de analisar comportamentos e dar opinião durante a leitura em forma de comentários, ainda que de forma bem elementar. Porém, acreditamos que outros estudos a partir do Comenta.da.mente, com foco em habilidades como a escrita, os aspectos da textualidade, análise do discurso, operadores argumentativos, dentre tantos outros aspectos que a linguagem nos coloca à disposição podem surgir a partir desta pesquisa.

Essa pesquisa foi, antes de tudo, um ato de coragem. Pensar em como os alunos podem compreender melhor o que leem utilizando alguns mecanismos que a tecnologia nos coloca à disposição, propor aos alunos o registro das suas ideias frente à leitura de um texto de forma estruturada usando o gênero comentário, desenvolver um diálogo com os pares mostrando na teoria e na prática, como a prática da leitura deve ser encarada na escola por meio de oficinas e todas as outras etapas desenvolvidas neste estudo... tudo isso foi um desafio. Isso só foi possível com a parceria de um desenvolvedor *web*, com uma orientação de extrema qualidade e sutileza e com inúmeras discussões de autores e teóricos das áreas conjeturadas nesta pesquisa.

Por último, o uso do objeto de aprendizagem Comenta.da.mente para o ensino das estratégias *metacognitivas* e cognitivas foi determinante para o aprendizado das

relações que podem ser estabelecidas entre o aluno e o texto. Os saberes produzidos com os alunos durante a aplicação da Sequência de Atividades contribuem para o ensino de LP implicaram no aprendizado da leitura para aprendizagem, ou seja, a leitura que permite a compreensão do sentido global do texto. Assim, constatamos que a leitura quando é conduzida de forma orientada e consciente, amplia as habilidades dos alunos de ler e compreender um texto e colabora para a compreensão do texto, na verdade, a ler e compreender as tramas/discursos e seus emaranhados. A leitura possibilita posicioná-los frente a esses emaranhados que vão se apresentando ao longo do processo de leitura e produção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. B. A.; FLÔRES, M. L. P. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In.: Tarouco, L. M. R. (Org.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014, pp. 14-15.
- ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013.
- ARAÚJO, Nukácia M. S.; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Objetos de aprendizagem para ensino de leitura: uma proposta de trabalho com Língua Portuguesa. 2009. In: XV CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, **Anais...**Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1752009203121.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- ARAÚJO, Nukácia M. S.; FREITAS, F. Protocolo de Avaliação de *Softwares* pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de Língua Portuguesa. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 2, pp.381-408, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n2/0002-5216-alfa-61-02-0381.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – anos finais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAED/UFJF. PAEBES. **O que é Paebes**. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-que-e-paebes/>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- CAVALCANTE, U. F.; TORGA, V. L. M. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1, 2011, Vitória-ES. **Anais...** Vitória-ES, 2011. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/conel/article/download/2014/1526>. Acesso em: 3 mar. 2019.
- COSSON, Rildo. Literatura: Modos de ler na escola. In: XI SEMANA DE LETRAS, 11, 2011, **Anais...** Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ENTRINGER, Ângela A. N. **Ensino e prática da argumentação em comentário on-line**: uma proposta para as séries finais do Ensino Fundamental II. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. PAEBES 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **Revista do Professor - Língua Portuguesa**, Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2017. Disponível em: <http://www.paebes.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/04/ES-PAEBES-2017-RP-LP-PT-WEB.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

FARFUS, Verônica Socorro. **Estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa**: compreendendo o sentido do texto. 2012. 25 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4748/1/MD_EDUMTE_II_2012_45.pdf. Acesso em: 8 mar. 2019.

FRANCELINO, Pedro Farias. A dimensão dialógica e socioaxiológica do discurso reportado em Bakhtin. **Graphos Revista da Pós-Graduação em Letras**, João Pessoa, v. 6, n. 2/1, pp. 23-30, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/9530/5178>. Acesso em: 5 jan. 2019.

GAZETAONLINE. Saúde pública: motivo de observação e reflexão. 28 dez. 2016. **Portal Gazetaonline**. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/opiniaio/artigos/2016/12/saude-publica-motivo-de-observacao-e-reflexao-1014009440.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GERALDI, João Wanderley *et al.* (Orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JORNAL ECONÔMICO. A Tecnologia e o Homem – Uma relação de sempre e para sempre. 23 fev. 2016. **Portal Jornal Econômico**. Disponível em: <https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/a-tecnologia-e-o-homem-uma-relacao-de-sempre-e-para-sempre-1650>. Acesso em: 27 dez. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004b.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCK, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAULA, Luzia de Fátima. **Ensino de língua portuguesa no Brasil, segundo João Wanderley Geraldi**. EPUB. São Paulo: Unesp Digital. 2013. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/>. Acesso em: 22 dez. 2018.

PAULIUKONIS, M. A. L. Da língua ao discurso: Operações discursivas na escrita e na interpretação de textos. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, pp. 65-78, 2004. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a09.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

PAULIUKONIS, M. A. L. Processos de discursivização: caracterizações genéricas e específicas do texto argumentativo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 1, pp. 86-89, 2001. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo77.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e discurso: desafios no ensino de português. **Letras & Letras** (Online), Uberlândia, v. 29, n. 2, pp. 01-10, 2013(a). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25979/14265>. Acesso em: 29 fev. 2019.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto como discurso: a formação do leitor crítico. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, pp. 9-19, 2013(b). Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3532/2336>. Acesso em: 8 mar. 2019.

PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PORTAL ESCREVENDO O FUTURO. Pergunte a Olímpia. **Portal Escrevendo o Futuro**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/pergunte-a-olimpia/100/a-importancia-da-alimentacao-tematica>. Acesso em: 29 fev. 2019.

ROCHA, Max S.; SILVA, Maria M. P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista A cor das Letras**, Feira de Santana. v. 18, n. 2, pp. 26-44, maio-ago. 2017.

SILVA, Monica R. da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, Salvador, v. 9, n. 17/18, pp. 61-74, jun. 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.

STIEG, Vanildo; GODINHO, Regina A. O percurso histórico do Ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (Bncc). **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, pp. 16-29, jan./abr. 2017.

STIEG, Vanildo; GODINHO, Regina A. O que quer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização ABALF**, Vitória, v. 1, n. 3, pp. 119-141 jan./jul. 2016.

TAROUCO, Liane Margarida R. *et al.* (Orgs.). **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

VARELLA, Drauzio. Sistema Único de Saúde. 10 abr. 2019. **Portal Uol**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/drauzio/artigos/sistema-unico-de-saude-artigo/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, David (Ed.). **The instructional use of learning objects**. 2000. [Versão Online]. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANLORENZI, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2009, **Anais...**Campinas-SP, 2009.

APÊNDICE A – ALUNOS NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



APÊNDICE B – ALUNOS NA SALA DE AULA



APÊNDICE C – ALGUNS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DURANTE O 9º MOMENTO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A saúde pública é boa e ao mesmo tempo ruim
pelos medicamentos deve ter mais remédios para
os países que precisam de remédios para doenças que
preços alta. Os medicamentos são importantes para a
saúde pública porque quando temos moléstias que
não curam, remédios são preciosos alto para gripe e etc.
quando os países não nos conta de saúde não tem
o remédio que precisamos mas ai tem que ir ao farmácia
comprar o remédio que ~~os~~ vezes são muito caro e
muito gente não tem todo o dinheiro. Os dados mostram
que quando os países não há e não tem remédios
e quando a gente não tem.
O governo deve investir mais em remédios
governo deve investir mais em remédios

Saúde Pública

D S T Q Q S S

Eu acho que a saúde pública deveria ser bem conservada sem falta de médicos, maioria das vezes quando chegamos aos postos de saúde os médicos estão de férias, uns chegam atrasados ou nem chegam deveria ser um horário certo. Porque todas as pessoas precisam dos médicos e dos remédios.

Muitas pessoas tem gase de dorças e quando chegam aos hospitais tem filas para o atendimento e as vezes nem tem médicos para nos atender, nem todas as pessoas tem condições de pagar os exames ou os raios X particular.

Por isso, eu acho que o governo também podia investir mais dinheiro em remédios, objetos que os médicos usam, em mais médicos, etc. A família também podia ajudar as pessoas que não entendem sobre os recursos dos postos de saúde, seria uma sociedade mais tranquila e mais bem de saúde.

degradação, o governo e a população

A Saúde pública no Brasil tem
 desperdiçado muitos brasileiros e
 também muitos médicos e também a
 sua falta em hospitais, postos de
 saúde etc. Muitos culpam os
 médicos por crises realizadas.
 Hoje em dia vemos muitas
 reportagens de falta de médicos, e
 falta de condições de serviço para
 os mesmos, atrasos em pagamento
 algumas crises, em vários lugares

do país que afeta não somente a população
 mas também todo o sistema dela, e
 quem acaba culpado são os médicos
 que não podem operar sem condi-
 ções para isso,

veja que para mudar isso é
 necessário uma mudança por parte do
 governo, e administração, e também a
 consciência da população.

1ª Versão: Saúde Pública falta de médicos

A saúde pública deve ser mais observada pelo governo. Os prefeitos devem abrir os olhos e investir em médicos, pois estão faltando médicos em hospitais e postos de saúde.

Deviam ter médicos suficientes para podermos nos atender com mais rapidez e com isso, ter menos pessoas morrendo em salas de espera por não ter o atendimento rápido. Mesmo o SUS tendo 30 anos de programa, ainda faltam muitas melhorias e isso deveria ser observado por prefeitos e governo.

Na minha opinião, o dinheiro devia ser mais investido em médicos para os pacientes não precisarem esperar horas para serem atendidos. Deveria ter médicos morando em casas para que nos postos de saúde tivessem médicos todos os dias. Com mais médicos em hospitais e postos, não teriam tantas mortes causadas pela demora de atendimento.

O governo deveria ter a consciência de que pela falta de médicos muitas pessoas morrem, então o governo e quem deveria investir para ter mais médicos para atender a população. É para ter mais médicos e melhorias em hospitais e postos de saúde, a sociedade deveria cobrar dos prefeitos e do governo.

Governo, Inclusivos

Desde nós já fomos a um posto de saúde
mesmo sendo para tomar vacina ou ir
ao médico, mas quase sempre está faltando
médicos, mas pelo fato não poderem entrar
faltando médicos pois há várias pessoas
com sintomas graves esperando para atendimento.

Vários pessoas ficam horas e horas na fila
esperando por atendimento e nem são atendidos
por falta de médicos e algumas pessoas
até morrerem esperando por atendimento.

O governo poderia colaborar com treinamento
com dinheiro e o atendimento poderia ser
não indo ao posto de saúde por causa
e como simples que por há várias pessoas
que realmente precisam de atendimento.

Planejamento do Artigo de Opinião

- * Assunto: Saúde pública
- * Tema: Falta de médicos
- * Tese: Os postos e hospitais não deverão ter falta de médicos.
- * Argumentos:
 - * Agentes interventores: Governo, Sociedade, médicos
 - * Super lotação.
 - filas enormes.
 - Demora no atendimento.

1ª versão

A saúde pública tem alguns problemas e um desses é a falta de médicos nos postos de saúde e hospitais. Os hospitais, postos deveriam ter médicos todos os dias e em todo o turno de atendimento e que os pacientes sejam bem atendidos.

Os hospitais, e postos tem sempre super lotações, filas enormes, demora no atendimento da saúde pública. É o dever do governo é fiscalizar os hospitais e postos e contratar médicos para esses locais e também a sociedade em geral ajudarem nesse problema procurando os governantes.

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SÁB
☆	◇	☆	◇	☆	◇	☆



Doenças Hospitalares - [REDACTED]

A saúde pública tem apresentado um nível elevado de precariedade, por conta da falta de médicos e demora em atendimentos hospitalares. A presença de doenças, em partes de saúde hospitalar ou em qualquer outro ponto de atendimento, é necessária e obrigatória para atendimento eficiente e considerável à população.

Porém, com atendimento eficiente dos especialistas, não são poucas as dificuldades em relação à espera em superlotação, salas de espera, filas e outras coisas etc.

Com esse problema, pessoas com mais idade, crianças, e pessoas com doenças graves chegam a falecer por falta de eficácia hospitalar.

"Camada" de pessoas que esperam no SUS as pessoas tiram de onde não tem para pagar um atendimento particular, pois assim tem eficácia e uma consulta considerável aos seres humanos.

Sala da falta de médicos nos postos e hospitais

Eu defendo que os médicos não têm a valorização da governa e nem da população. muito menos da governa que têm críticas de pagamentos e outros.

O país onde eu more não tem atendimento bem nos hospitais e nos postos de saúde a maioria das vezes os médicos não estão nos hospitais. aqui também tem muita a falta de medicamentos e máquinas hospitalares e a maioria das vezes os médicos demoram para atender e os hospitais e postos ficam lotados.

Poderia melhorar porque em vez de se gastar na ficar gastando dinheiro com coisa que não precisa, poderia ajudar na reforma dos postos e hospitais compra os medicamentos que estão em falta e os equipamentos úteis.

Eu penso que poderíamos melhorar o atendimento em postos de saúde e hospital.

♥ Mas isso não depende só de nós, depende do governo também e dos "Profissionais". Porque aqui em muitos lugares da minha cidade, quase todos estão reclamando da falta de médicos, e quando precisamos de um atendimento nos postos de saúde ou hospital, há em falta de médicos ou equipamentos utris para ajudá-nos.

Poderia melhorar, em vez do governo gastar dinheiro com coisas inúteis, deveria gastar com equipamentos para médicos ou postos de saúde, ajudar nas reformas de hospitais e postos, para melhor atendimento.

Eu penso que poderíamos melhorar o atendimento em postos de saúde e hospital.

♥ Mas isso não depende só de nós, depende do governo também e dos "Profissionais". Por que aqui em muitos lugares da minha cidade, quase todos estão reclamando da falta de médicos, e quando precisamos de um atendimento nos postos de saúde ou hospital, há um falta de médicos ou equipamentos utris para ajudá-nos.

Poderia melhorar, em vez do governo gastar dinheiro com coisas inúteis, deveria gastar com equipamentos para médicos ou postos de saúde, ajudar nas reformas de hospitais e postos, para melhor atendimento.

#Saúde Pública no Brasil#

No Brasil a saúde pública não é muito boa, pois quando precisamos de algum medicamento não tem nos hospitais. A falta de remédios é fatal pois muitas famílias não tem condição financeira para comprar os medicamentos necessário para si mesma, para alguém da sua família ou seus filhos.

Se o Brasil tivesse mais redes de saúde pública, mais medicamentos, não morreriam tantas pessoas. Cerca de 50% das pessoas a viver com VIH no país de ritem da medicação por falta de alimentação.

Para esse caso ser resolvido o governo seja que começar a investir mais nas saúdes públicas e as "Pequenas Cidades" pararem de investir em ambulâncias (Para transferir os pacientes para cidades maiores) e começar a investir em suas próprias redes hospitalares, e com mais remédios para os pacientes.

A saúde pública

A saúde pública não está somente em falta de médicos mais acho que o governo deveria oferecer mais médicos, pois tem médicos que estão nos hospitais, mas não fazem tudo que faz direito, pois eu acho que a saúde deveria ser boa nos hospitais, pois as operações não são que demoram para atender.

Eu acho que muitos médicos estão muito concentrados na tecnologia e cirurgia de trabalho que eles fazem, pois a pessoa precisa ser atendida rápido e não tem médicos, ou falta de médicos.

O governo precisa ficar mais atento nessas coisas principalmente na saúde da população, pois ela que sofre com isso com as doenças e falta de médicos, pois a sociedade precisa de médicos bons e etc. Eu acho que o governo precisa investir mais na saúde.

02 ♥ 12 ♥ 19

1º Versão

População afetada pela ausência de médicos

Ultimamente nós andamos preocupados em relação à saúde principalmente em relação aos médicos, está havendo muita ausência no local de trabalho devido principalmente. Se pararmos para pensar, percebemos a quanto a população é afetada pelo falta de médicos em pontos de saúde e principalmente em hospitais. A população necessita melhoria e presença de médicos em seu local de trabalho para saúde da população é muitas vezes. Com a falta de médicos em seu trabalho, o que parece algo muito simples, mas, é o que a população muito sofre no superlotação, em hospitais principalmente muitos pessoas aguardam atendimento, e com esse "aguardar" podem causar muitos problemas. Se houvessem mais médicos presentes em seu trabalho, não haveria superlotação nos hospitais, pois muitos dos casos de pessoas poderia ser resolvido em unidade de saúde básica, mas devido a ausência de profissionais, ou qualidade de atendimento de médicos a população não tem muito acesso ao tratamento, ou ao hospital.

É preciso a melhoria de alguns médicos, pois, há uma falta insegurança de ser atendido por alguns profissionais. O que é fundamental para população é estar segura do atendimento dos médicos em situações de saúde.

A situação está ruim! mas, não podemos desanimar, devemos pedir colaboração principalmente ao governo que seria um aliado para resolver essa

situação. Precisamos de mais segurança em relação à medicina! a população merece isso.