



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV**

MARIA ELENIMAR BEZERRA

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO
DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS**

**PAU DOS FERROS
2019**

MARIA ELENIMAR BEZERRA

**CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO
DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado “Prof^a Maria Elisa de Albuquerque Maia” – Pau dos Ferros, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

B574c Bezerra, Maria Elenimar
Crenças de alunos sobre a leitura crítica no livro didático português linguagens. / Maria Elenimar Bezerra. - Pau dos Ferros/RN, 2019.
174p.

Orientador(a): Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Crenças de alunos. 2. Leitura Crítica. 3. Textos do livro didático de Língua Portuguesa. 4. Atividades de leitura. 5. Recursos didáticos. I. Oliveira, Marcos Nonato de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação **Crenças de alunos sobre a leitura crítica no livro didático “Português Linguagens”** foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito final necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Presidente)

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
(Suplente Externa)

Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Suplente Interna)

PAU DOS FERROS

2019

Dedico este trabalho ao meu Deus,
Meu único e verdadeiro pai.

AGRADECIMENTOS

Ao meu **Deus**, pela saúde e pela oportunidade de concluir mais uma etapa de grande importância na minha carreira acadêmica. Obrigada, principalmente, por me dar forças quando eu me encontrava cansada.

À minha mãe, **Antônia**, pelo cuidado, pelo incentivo aos estudos e por acreditar sempre em mim. Obrigada por tudo!

Ao meu esposo, **Thiago**, pelo companheirismo e pela compreensão.

Ao meu orientador, **prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira**, por ter me conduzido tão bem nessa pesquisa e por ter acreditado em mim. Muito obrigada pelas indicações, pelas dicas, pelas correções e, principalmente, pelas palavras de apoio e de incentivo quando eu me encontrava desanimada.

Aos profs. Drs. **Cezinaldo, Rosângela Bernardino e Neto**, pela leitura atenta de minha escrita e pelas magníficas sugestões e contribuições dadas à minha pesquisa.

Aos **alunos** colaboradores dessa pesquisa. Obrigada pela participação nas atividades!

Aos **professores do PROFLETRAS**, em especial à professora **Rosângela Bernardino**, por compartilhar de seus conhecimentos nos diversos momentos que tivemos juntas. Obrigada, meus mestres!

Aos **colegas do PROFLETRAS**, pelas experiências compartilhadas.

Ao casal, **Fernando e Maria**, por ter me acolhido de forma tão generosa em sua residência todas às vezes que ia a Pau dos Ferros. Muito obrigada, serei eternamente grata!

A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler as entrelinhas. A atenção flutua: toca as palavras sem cair em suas armadilhas, sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!

Rubem Alves

RESUMO

No processo de ensino-aprendizagem, os alunos devem ser vistos como sujeitos pensantes e atuantes, uma vez que são capazes de refletir sobre o que os cerca e, dessa forma, são indivíduos constituídos de crenças. Isto posto, podemos afirmar que as crenças envolvem reflexões de sujeitos sobre determinado fenômeno que servem, quase sempre, como base para uma ação posterior. No caso dessa pesquisa, as crenças dos alunos, na maioria das vezes implícitas, criaram novas possibilidades de se trabalhar a leitura crítica, fazendo surgir a necessidade da utilização de novos recursos didáticos para explorar os textos do livro didático de Língua Portuguesa, visto que a forte presença desses textos nas atividades de leitura em sala de aula passou a exigir dos alunos novas capacidades leitoras, dentre elas o ato de se posicionar, e quando se quer aprofundar em um determinado assunto, o livro didático precisa de uma complementação. Este trabalho tem como objetivo investigar o ensino de leitura crítica no livro didático **Português Linguagens** e as crenças dos alunos em relação a essa abordagem. Trata-se de uma pesquisa interventiva de caráter qualitativo e descritivo. Como instrumentos de coleta de dados empregamos questionário, a gravação de três aulas em áudio, notas de campo e entrevista. Para a análise dos dados, apesar de intervirmos em uma sala de aula com 33 alunos, consideramos em dois corpora, dos quatro analisados: a gravação das atividades 1 e 2 e a entrevista, a participação de cinco alunos, escolhidos de maneira aleatória por meio de sorteio. Nos outros corpora houve a inserção dos demais alunos. Os principais estudiosos que fundamentaram esta dissertação foram Kleiman (2001), Barcelos (2001, 2004a, 2004b, 2006) Tardelli (2002), Bezerra (2003), Carvalho (2005), Freire (2005), Oliveira (2006), Lajolo (2009), Silva (2009), Ferreira (2011), Brandão e Micheletti (2011), Bentes (2014), entre outros. Os resultados deste processo investigativo mostram que no período da intervenção, de forma gradual, os alunos, que antes liam decodificando o que estava escrito para servir como respostas nas atividades, passaram a refletir sobre as leituras para em seguida construir suas respostas, tornando, assim, o processo de atribuição de sentido oportuno para a construção de posicionamentos. Nesse sentido, destacamos que o trabalho com a leitura crítica mostrou-se um caminho para tornar os alunos leitores mais reflexivos e atuantes a partir da revelação e da modificação de crenças dos participantes. Uma evidência de que a escola precisa inserir no seu contexto a leitura crítica, passando, assim, a considerar a formação de opinião dos alunos em relação aos textos que estudam.

Palavras-chave: Crenças de alunos. Leitura crítica. Textos do livro didático de Língua Portuguesa. Atividades de leitura. Recursos didáticos.

ABSTRACT

In the process of teaching and learning, students should be seen as thinking and acting subjects, since they are able to reflect on what surrounds them and, thus, they are individuals constituted of beliefs. This fact, we can affirm that the beliefs involve reflections of subjects on a certain phenomenon that serve, almost always, like base for a later action. In the case of this research, the students' beliefs, most of the time implied, created new possibilities to work on critical reading, raising the need to use new didactic resources to explore the texts of the Portuguese Language textbook, since the strong presence of these texts in reading activities in the classroom began to demand from the students new reading abilities, among them the act of positioning themselves, and when one wants to delve deeper into a particular subject, the textbook needs a complementation. This work aims to investigate the teaching of critical reading in the textbook "Portuguese Language" and the students' beliefs regarding this approach. It is an interventional research of qualitative and descriptive character. As data collection instruments we used a questionnaire, the recording of three audio lessons, field notes and interview. For the analysis of the data, although we intervened in a classroom with 33 students, we considered in two corpus, of the four analyzed: the recording of activities 1 and 2 and the interview, the participation of five students, randomly chosen by means of a draw. In the other corpus was the insertion of the other students. The main scholars who supported this dissertation were Kleiman (2001), Barcelos (2001, 2004a, 2004b, 2006) Tardelli (2002), Bezerra (2003), Carvalho (2005), Freire (2005), Oliveira (2009), Silva (2009), Ferreira (2011), Brandão and Micheletti (2011), Bentes (2014), among others. The results of this investigative process show that in the period of intervention, students gradually read decoding what was written to serve as answers in the activities, began to reflect on the readings and then to construct their answers, the process of assigning sense to the construction of positioning. In this sense, we emphasize that the work with critical reading has shown a way to make students readers more reflective and active from the revelation and modification of the participants' beliefs. Evidence that the school needs to include critical reading in its context, thus taking into account the formation of students' opinions regarding the texts they study.

Key-words: Students' beliefs. Critical reading. Texts from the Portuguese Language textbook. Reading activities. Didactic resources.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Realização das atividades da seção Estudo do Texto	77
Gráfico 2: Frequência de discussões das perguntas que antecedem os textos didáticos.....	82
Gráfico 3: Frequência com que os alunos se posicionam diante de assuntos do cotidiano nos textos didáticos.....	83
Gráfico 4: Partes de seção Estudo do Texto que os alunos não costumam realizar atividades.....	84
Gráfico 5: Utilização de atividades complementares na exploração dos textos didáticos.....	85
Gráfico 6: Modalidades da língua para a realização de atividades da seção Estudo do Texto.....	88
Gráfico 7: Necessidade de outras atividades para explorar os textos didáticos.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro1: Diferentes autores e conceitos para o termo crenças no ensino-aprendizagem de línguas – CEAL.....	23
Quadro 2: Tipologia de perguntas de compreensão em LDP.....	51
Quadro3: Descrição das principais crenças dos alunos em relação às atividades de leitura.....	94
Quadro 4: Descrição das principais crenças dos alunos em relação ao processo de intervenção.....	119
Quadro 5: Crenças das atividades de leitura <i>versus</i> crenças do processo de intervenção.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CEAL – Crenças no Ensino-Aprendizagem de Línguas

LA - Linguística Aplicada

LDP – Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	AS CRENÇAS, A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO.....	22
	2.1. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas.....	22
	2.1.1 Conceito de crenças.....	22
	2.1.2 Abordagens de pesquisa em crenças.....	26
	2.2 A leitura crítica e o ensino de LP.....	29
	2.3 A leitura na sala de aula de LP.....	41
	2.4 O livro didático.....	48
	2.4.1 A leitura no livro didático.....	48
	2.4.2 A leitura oral como parte do desenvolvimento do leitor crítico.....	55
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	60
	3.1 Natureza da pesquisa.....	60
	3.2 Caracterização do universo da pesquisa.....	65
	3.2.1 Campo de pesquisa.....	66
	3.2.2 Ambientação da pesquisa e constituição do <i>corpus</i>	67
	3.2.3 Participantes e coleta de dados.....	68
	3.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados.....	71
	3.4 A intervenção na sala de aula.....	73
4	O LIVRO DIDÁTICO, AS ATIVIDADES DE LEITURA E AS CRENÇAS.....	76
	4.1 O livro didático e as atividades de leitura.....	76
	4.2 Análise das atividades da proposta interventiva.....	96
	4.3 Crenças dos participantes sobre a leitura crítica após a proposta de intervenção.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE A – Pesquisa exploratória.....	136
	APÊNDICE B – Atividades de intervenção.....	138
	APÊNDICE C – Notas de campo.....	141
	APÊNDICE D – Questões da entrevista.....	144
	APÊNDICE E – Termo de consentimento e esclarecimento.....	145
	ANEXOS.....	148

ANEXO A – Pesquisa exploratória: respostas dos alunos.....	149
ANEXO B – Poema de Ruth Rocha.....	156
ANEXO C – Textos do livro didático Português Linguagens	158
ANEXO D – Transcrição das aulas gravadas em áudio.....	166
ANEXO E – Transcrição da entrevista.....	172

1 INTRODUÇÃO

Considerar os alunos como sujeitos pensantes e atuantes no processo de ensino-aprendizagem torna-se essencial para a inserção e discussão do termo *crenças* em qualquer pesquisa, visto que as crenças possibilitam construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos a partir das experiências que esses sujeitos vivenciam (BARCELOS, 2006). Por conseguinte, a ação de um determinado indivíduo pode ser fortemente influenciada pelas crenças e interpretações da realidade que ele carrega consigo. Por isso, acreditávamos que os indivíduos envolvidos nessa pesquisa, sujeitos em formação, porém, capazes de formar opinião a respeito do que os cerca, poderiam sinalizar como era realizado o trabalho com a leitura a partir dos textos do livro didático **Português Linguagens**. Sabemos, enquanto educadores, que a questão da leitura trata-se de um fenômeno bastante discutido no âmbito escolar e, na maioria das vezes, na escola se lê apenas para decifrar o código linguístico, isto é, se ler para aprender a ler, enquanto que no cotidiano a leitura requer outros objetivos, que direcionam o comportamento do leitor e sua atitude perante o texto.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 9), os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de “[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”. Com isso, torna-se premente a necessidade da formação de leitores críticos, capazes de analisar, apreciar e julgar o que leem. São essas ações cotidianas que precisam ser vivenciadas e ensinadas em sala de aula. Desse modo, é preciso destacar a importância do papel da escola na promoção dessas capacidades, através da proposição de situações didáticas nas quais essas atividades façam realmente sentido para o aluno, pois “seria descabido ‘treinar’ o uso da fala” (BRASIL, 1998, p. 27). Sendo assim, vemos, enquanto educadores, a urgência de se oferecer um ensino capaz de formar um leitor apto a se posicionar criticamente diante dos textos, tomando-lhe a palavra para torná-la sua.

Sabemos que capacidades leitoras cada vez mais avançadas têm sido exigidas pelos textos que circulam socialmente, no sentido de o leitor perceber e evitar certas armadilhas ideológicas contidas nesses escritos. Dessa forma, necessita-se ensinar como se ler, ou melhor, como se realiza a leitura desses novos textos, mostrando que há um dizer, ou melhor, dizeres muito além do que é revelado nas linhas e que é preciso desenvolver o senso crítico dos alunos diante dessas leituras.

O interesse pelo ensino de leitura, em particular, surgiu a partir da experiência em sala de aula, quando foi possível perceber que a maioria dos alunos não consegue se posicionar criticamente diante do que leem. Isso acontece devido ao ensino de leitura de forma mecânica, em que o texto serve apenas como pretexto para localizar informações que pouco contribuem para formação leitora. Sem a prática de discutir, de contextualizar e de compartilhar as ideias discutidas nos textos, os alunos tornam-se sujeitos passivos, procurando identificar respostas apenas pelo que está escrito, quando, de fato, todos os elementos naquele contexto e os que estão além dele são imprescindíveis para aquela compreensão. Buscam sentido apenas para os elementos que se encontram explícitos no texto, quando, na verdade, há vários em um mesmo texto para serem analisados e compreendidos, e assim chegar ao entendimento global de tudo o que foi lido. Dessa maneira, o uso da leitura, hoje, necessita do desenvolvimento de novas habilidades e, conseqüentemente, de novas práticas para atender às dificuldades dos alunos.

O livro didático traz em sua composição diversos textos, dentre eles aqueles que abordam temáticas do cotidiano e que instigam os alunos a se posicionarem, e assim haja espaço e incentivo para se expressarem. Logo, faz-se necessário a utilização de recursos didáticos variados para explorar e ampliar o conhecimento em relação à interpretação dessas leituras, já que ainda é perceptível o entrave dos alunos em se posicionarem diante de textos de tal natureza. Portanto, torna-se imprescindível a utilização de outras formas de abordagem em sala de aula, uma vez que os conteúdos do livro didático devem ser adaptados e ampliados de acordo com a necessidade e a realidade dos alunos.

Diante disso, delimitamos como nosso tema as crenças dos alunos a partir do ensino de leitura crítica. Buscamos estudar os textos do livro didático seguindo a perspectiva da criticidade, visto que a maioria dos estudantes apresenta dificuldades em se posicionar diante das leituras que realiza, daí acreditarmos na importância desta pesquisa. O contato com os alunos em sala de aula, através da prática docente, foi observado que eles conseguem ler o que está escrito, porém, não conseguem construir seu ponto de vista a partir do que foi discutido no texto, de maneira a relacionar todas as informações, sejam elas explícitas ou implícitas. Chegam a perguntar: “professora, a resposta dessa questão é daqui até aqui?” Desse modo, precisa ser explorada uma leitura de forma mais reflexiva, em que os próprios alunos sejam capazes de refletir e de construir suas respostas. Sendo assim, revelam a necessidade do ensino de leitura para além do processo de decodificação, uma vez que a formação de leitores autônomos, críticos e atuantes dependerá, em grande parte, do ensino.

E esse ensino, é importante destacar, é repassado/guiado, na maioria das vezes, através do livro didático, instrumento de construção do aluno/cidadão. Logo, quando pensamos em aprendizado sempre vem à memória uma página, uma ilustração ou um texto de um livro didático. Então, com ele, é possível a construção de uma aprendizagem significativa. No entanto, a escolha do professor e, principalmente, a forma de explorar as leituras desse suporte em sala de aula contribuirá bastante para a formação de sujeitos críticos e atuantes, ou melhor, de cidadãos ativos. Por conseguinte, ainda vemos o livro didático como um instrumento de crescimento, daí o nosso interesse em realizar uma pesquisa que adota esse recurso como principal fonte de conhecimento e de mudanças no perfil dos discentes.

Sendo assim, detemo-nos a analisar o livro didático de LP, especificamente o livro destinado ao 7º ano do ensino fundamental, cujo título é **Português Linguagens**, edição de 2015, dos autores William Cereja e Thereza Cochar. Esse material é composto por quatro unidades, cada uma contendo três capítulos que se dividem em cinco seções. Desse modo, para a investigação desse estudo, realizamos o sorteio de três capítulos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar o ensino de leitura crítica no livro didático **Português Linguagens** e as crenças dos alunos em relação a essa abordagem. Para isso, realizamos uma intervenção, durante quatro semanas, com o intuito de alcançarmos o nosso objetivo. Antes de iniciarmos o processo interventivo, aplicamos um questionário, nosso primeiro instrumento de pesquisa, pois pretendíamos coletar dados que fizessem apontar algum problema em que pudéssemos intervir no que se refere à formação de opiniões dos alunos perante o que leem. Então, conforme os dados coletados, depreendemos que a exploração das leituras se dar de maneira superficial, já que as atividades realizadas em sala de aula deixam a desejar quando o quesito é o ato de se posicionar perante os textos trabalhados.

Apresentamos, a seguir, as questões norteadoras deste estudo: (i) Como o livro didático **Português Linguagens** explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos? (ii) De que maneira podemos desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade através de textos do livro didático **Português Linguagens**? (iii) Quais são as crenças dos participantes sobre a exploração da leitura crítica nos textos do livro didático **Português Linguagens** após a proposta interventiva? Então, a partir dessas questões, elaboramos os seguintes objetivos específicos: verificar como livro didático de LP explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos; mostrar de que maneira podemos utilizar recursos didáticos variados como estratégias auxiliares ao livro didático de LP no estudo do texto a fim de desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade; e, por último, analisar as crenças

dos participantes sobre o uso da leitura crítica nos textos do livro didático de LP, após a proposta interventiva.

Desse modo, através da intervenção, incentivamos o trabalho com os textos didáticos, no Ensino Fundamental, como meio para formação de sujeitos críticos, formadores de opiniões, ou seja, indivíduos capazes de se posicionar diante das leituras que realizam. É importante destacar que escolhemos a modalidade oral para a realização das atividades do processo interventivo em virtude dos alunos, a partir dos dados coletados no questionário, revelarem que praticamente não há o desenvolvimento de atividades explorando a questão da oralidade, daí subentendemos a retração dos alunos quando são solicitados para se posicionarem. Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 27), a escola deve ensinar o aluno a “utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas [...]”. E os textos do livro didático de LP apresentam muitas possibilidades nesse sentido, pois abordam assuntos/temáticas do cotidiano que proporcionam reflexão, participação e interação no momento de discuti-las. E o professor tem a oportunidade de trabalhar com esses textos de diversas maneiras, a depender da necessidade dos alunos.

Dessa forma, a proposta da pesquisa pretende também despertar a possibilidade de aprendizagem a partir do redirecionamento da prática de ensinar a ler, conscientizando os docentes de Língua Portuguesa sobre a importância de utilizar outras formas de estudar os textos didáticos, aproximando o ensino da realidade vivenciada pelos alunos, com vistas a tornar o aprendizado mais útil, natural e prazeroso. Assim, esperamos que através deste estudo seja possível alcançar os objetivos previstos, já que o sistema educacional necessita urgentemente de novas alternativas para melhorar o desempenho dos discentes.

É pertinente destacar que alguns estudos já foram desenvolvidos em relação à leitura, utilizando o livro didático. Desse modo, torna-se necessário mencionar algumas dessas pesquisas. Queiroz (2005) apresenta uma análise descritiva dos recursos visuais usados em livros didáticos de Português, Matemática e Biologia, atentando para usos e funções desses recursos nos materiais em análises. Constatou-se que o livro didático de Português faz uso, de forma exaustiva, dos gêneros: charge, cartum, tira e propaganda. Já o livro didático de Biologia utiliza os seguintes gêneros: desenho anatômico, desenho esquemático e gráfico. No livro de Matemática foram usados, com recorrência, os seguintes gêneros: diagrama, figura geométrica e gráfico. Ao fazer uma comparação em relação ao uso dos gêneros visuais multimodais nos livros didáticos, verificou-se que, no livro de Português, gêneros de outras esferas (jornais, revistas e outdoor) são incorporados nesse material didático. Já nos livros de Biologia e de Matemática esses gêneros são construídos de acordo com o conteúdo abordado.

Dessa forma, verificou-se que o livro de Português adota os gêneros visuais multimodais para realizar suas atividades. Já os outros livros em análises usam esses gêneros para abordar seus conteúdos, auxiliando-os na construção do conhecimento dos alunos. Percebe-se que os materiais didáticos de Biologia e Matemática se preocupam em utilizar os gêneros visuais multimodais de maneira mais profícua, enquanto que o material didático de Português os trata apenas como uma leitura a mais, sendo possível ser descartada, porque ou estão na seção dos exercícios ou estão juntos aos textos escritos, servindo como ilustrações.

Salles (2014) investiga em que medida as atividades compostas por textos multimodais em livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para a formação do sujeito letrado. Foram submetidas à análise duas coleções de livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental aprovadas pelo PNLD 2014. Verificou-se que a primeira coleção desvela insuficiência no trabalho quando se trata de multimodalidade textual, pois a maioria das atividades propostas deixa em evidência lacunas na elaboração das atividades a partir da exploração dos textos, já que prioriza o estudo dos aspectos gramaticais. Já a segunda coleção, através dos enunciados das questões, em sua maioria, atendeu às expectativas em relação à integração e à exploração dos elementos verbais e visuais, além de considerar a função social do gênero multimodal em análise.

Torreão (2014) investiga como as atividades de leitura de textos multimodais do livro didático de Português do 2º ano do Ensino Fundamental exploram a leitura multimodal de maneira que contribuam para o letramento multimodal. Na análise dessas atividades dos textos multimodais foram identificadas quatro categorias para relacionar as imagens aos textos: na primeira, a imagem não ilustra o texto, foi identificado apenas um texto; na segunda, a imagem apenas ilustra o texto, oito textos foram identificados; na terceira, a imagem ilustra e influencia no entendimento do texto, nessa categoria dez textos foram encontrados; na quarta e última categoria, a imagem interage com o texto, apenas quatro foram inseridos nesta parte. Depois, verificou-se que dos 23 textos analisados, 17 não exploram a imagem, desses 17, 8, além de não explorarem a imagem nas atividades, também não oferecem sugestões de ações voltadas a essa exploração. Isso significa que 34,8% dos textos multimodais analisados assumem função meramente ilustrativa e não há ações voltadas a essa exploração por parte do livro didático. Dessa forma, o material didático, a partir das atividades de leitura, não desenvolve capacidades leitoras visuais de forma efetiva em sua totalidade, embora aponte um estudo dos aspectos visuais nesses textos.

Peixoto (2018) investiga como o livro didático *Cercanía joven* propõe a leitura dos textos multimodais a fim de promover a interculturalidade e o letramento crítico. Foi realizada

a análise da seção *Culturas em diálogo: nuestra cercania*, dos três volumes que compõem a referida coleção do livro didático de espanhol. Constatou-se que o LD abrange dois tipos de multiplicidades, a multiplicidade cultural e a multiplicidade dos textos, todavia a exploração desses textos multissemióticos, a fim de promover o letramento multimodal crítico, algumas vezes, absteve-se. Essa lacuna gera implicações que comprometem a formação do aluno do ensino médio, haja vista que, em seu cotidiano, terá contato com textos que irão lhe exigir letramentos para além da leitura do código verbal.

Então, como podemos perceber, dentre os trabalhos observados, destacamos quatro que utilizam o livro didático, principalmente de Português, para explorar textos e, conseqüentemente, melhorar a leitura e a interpretação dos alunos. No entanto, exploram sob os critérios da multimodalidade. Já o estudo desenvolvido explora os textos do livro didático sob o olhar da criticidade com o intuito de formar alunos críticos e reflexivos diante das leituras que realizam, dessa forma, é preciso que os alunos não só interpretem como também realizem o seu posicionamento perante o que foi lido. Além disso, os textos didáticos, nesse estudo, exploram temáticas do cotidiano que proporcionam o desenvolvimento da leitura crítica e da oralidade, uma vez que quando os alunos discutem temáticas conhecidas, assuntos da realidade deles, sentem-se mais confortáveis em falar em público e a capacidade de argumentar, uma vez adquirida, raramente passará despercebida em uma discussão. Além do mais, sentimos necessidade de explorar os textos do livro didático, em virtude de serem os mais utilizados em sala de aula e dos alunos sentirem dificuldades para elaborar as próprias respostas para as perguntas solicitadas nas atividades que possuem como base os textos didáticos.

Para a discussão e compreensão das opiniões dos alunos ante a exploração dos textos no livro didático, torna-se pertinente levar em consideração o conceito de *crenças*, tema que nas últimas décadas vem despertando o interesse de pesquisadores da Linguística Aplicada. Então, é perceptível a importância desse conceito aplicado em pesquisas que envolvem sujeitos, pois a ação de um determinado indivíduo pode ser fortemente influenciada pelas crenças e interpretações da realidade que o cercam, já que pensamento e ação estão inter-relacionados. Dessa maneira, as pesquisas que endossam o tema das crenças de alunos sobre materiais didáticos não são tão comuns no âmbito acadêmico brasileiro, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, torna-se necessário mencionar algumas dessas pesquisas.

Padilha e Selvero (2013) analisam crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. O trabalho teve como objetivo refletir sobre o uso do material didático

no ensino de línguas estrangeiras, a partir de crenças levantadas em três dissertações de mestrado, sobre o estudo de crenças de alunos e professores. Os resultados apontam, com base nas crenças dos alunos encontradas nas dissertações, que elas são fator determinante para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, em cursos com foco no ensino instrumental e na abordagem comunicativa de ensino de línguas, e que, apesar das diferenças entre os objetivos das dissertações, no perfil dos participantes de cada uma delas e na especificidade dos contextos em que foram coletadas, a importância da interação se repete, sendo fator primordial em todas as três. Por isso, o material didático elaborado para esse tipo de ensino, deve priorizar, essencialmente, a interação proporcionada por atividades didáticas que contemplem a comunicação, dentre elas, fundamentalmente, os diálogos que abordem assuntos de interesse dos alunos, bem como, o fato de o professor e os alunos somente se comunicarem na língua-alvo.

Mesquita (2015) analisa crenças de professores e alunos acerca do livro didático de inglês no ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, do município de Altos – PI. A pesquisa teve como foco a experiência dos sujeitos no uso da coleção *Keep in Mind*, objetivando fazer uma análise do emprego do livro didático pelo professor, associando-o à sua prática. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, a dificuldade do professor na utilização adequada do livro didático para a realidade do aluno da escola pública. Já diante das percepções dos alunos, o livro constitui uma ferramenta importante para seu aprendizado, mas o pouco uso ou o mau uso do mesmo, por parte do professor, tornam as aulas monótonas e ineficazes no processo deste de aprender inglês.

Então, como podemos perceber, dentre os trabalhos observados, destacamos dois que utilizam o tema crenças de alunos sobre materiais didáticos. No entanto, utilizam o livro didático de língua inglesa. Já o nosso estudo faz uso do livro didático de Língua Portuguesa, o que não é tão comum no âmbito acadêmico no tocante a esta temática. Além disso, os indivíduos envolvidos nesse estudo são alunos do Fundamental II, sujeitos pensantes, em formação, porém, capazes de formar opinião a respeito do que os cerca. Contudo, a maioria das pesquisas que envolvem as crenças utiliza como colaboradores das pesquisas graduandos ou professores. Nesse caso, sentimos a necessidade de trabalhar com os alunos em virtude de acreditarmos que eles têm muito a contribuir através do que dizem sobre a exploração dos textos no livro didático **Português Linguagens** e, dessa maneira, podermos sinalizar como é realizado esse trabalho. Deste modo, esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

No segundo capítulo intitulado **As crenças, a leitura e o livro didático**, apresentamos os seguintes tópicos: **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas**, em

que tratamos de discutir as crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas, um estudo que vem crescendo bastante no Brasil. Nesse tópico são abordados também dois subtópicos: o primeiro referente ao conceito de crenças em sua multiplicidade de significações, atentando nessa pesquisa para o conceito de crenças no âmbito educacional imposto pela LA. Depois, já no segundo subtópico, discutimos os três tipos de abordagens de pesquisa em crenças, em que destacamos a abordagem contextual para esse estudo, por envolver sujeitos inseridos em um contexto.

Já no tópico seguinte, **A leitura crítica e o ensino de LP**, abordamos a leitura sendo discutida numa perspectiva crítica e discutimos também o papel do ensino de LP como o principal responsável pela formação de indivíduos/alunos críticos, uma vez que foi dado aos professores de LP o dever de formar leitores dessa natureza, que fossem capazes de formar opiniões e de atuar na sociedade através de posicionamentos.

Posteriormente, no tópico **A leitura na sala de aula de LP**, mostramos como essa leitura, na maioria das vezes, é trabalhada em sala de aula e, ao mesmo tempo, apresentamos como ela deve ser explorada para que os professores de LP cumpram o papel de formar cidadãos ativos, capazes de se posicionarem diante do que leem.

E por último, no tópico **O livro didático**, apresentamos a importância desse recurso didático em sala de aula, destacando os textos didáticos, as atividades e a modalidade oral como práticas significativas para a formação do leitor crítico. Nesse tópico são abordados também dois subtópicos: o primeiro referente à leitura no livro didático e, o segundo, referente à oralidade como prática de desenvolvimento do leitor crítico.

Os capítulos descritos acima estão fundamentados em Kleiman (2001), Barcelos (2001, 2004a, 2004b, 2006) Tardelli (2002), Bezerra (2003), Carvalho (2005), Freire (2005), Oliveira (2006), Lajolo (2009), Silva (2009), Ferreira (2011), Brandão e Micheletti (2011), Bentes (2014), entre outros.

No terceiro capítulo, **Aspectos metodológicos da pesquisa**, discorremos sobre o percurso da pesquisa, o método utilizado, o processo de coleta de dados para construção do *corpus*. Além disso, mostramos as categorias e os procedimentos de análise dos dados, assim como a definição da natureza da pesquisa e o contexto da investigação. Para isso, temos como aporte teórico Trivínos (1987), Moita Lopes (1994), Godoy (1995), Rudio (1998), Laville e Dionne (1999), Fonseca (2002), Martins (2005), Tripp (2005), Vieira-Abraão (2006), Chizzotti (2007), Gil (2008), Thiollent (2008), Gerhard e Silveira (2009) e Prodanov e Freitas (2013).

No quarto capítulo, **O livro didático, as atividades de leitura e as crenças**, apresentamos a análise dos dados de toda a pesquisa. Para isso, desenvolvemos três tópicos: no primeiro, **O livro didático e as atividades de leitura**, averiguamos a seção estudo do texto, através das respostas do questionário, para termos conhecimento das crenças dos alunos em relação às atividades de leitura exploradas pelo professor no livro didático. Já no segundo, **Análise das atividades da proposta interventiva**, discutimos as atividades aplicadas no processo interventivo, em que mostramos a contribuição dessa pesquisa, a partir do desenvolvimento dessas atividades, para a formação do leitor crítico e atuante em sociedade. E, no terceiro, **Crenças dos participantes sobre a leitura crítica após a proposta de intervenção**, abordamos as crenças dos participantes sobre a leitura crítica após a proposta de intervenção, em que destacamos o que pensam os alunos no tocante ao trabalho com a leitura crítica, desenvolvido na intervenção.

Por último, nas **Considerações finais**, mostramos os principais pontos da pesquisa, focalizando alguns dos objetivos, assim como algumas das questões propostas nesse estudo, refletindo sobre as informações obtidas até o momento dessa investigação em relação ao ensino de leitura crítica a partir dos textos do livro didático de LP.

2 AS CRENÇAS, A LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO

Esta parte tem como foco discutir as principais bases teóricas para o desenvolvimento dessa investigação. Primeiramente, tratamos de abordar as crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas, um estudo que vem crescendo bastante no Brasil. Depois, fazemos uma discussão sobre leitura crítica e o papel do ensino de LP no desenvolvimento da criticidade nos alunos, a partir dos textos didáticos. Em seguida, discutimos como a leitura, na maioria das vezes, é trabalhada em sala de aula e, ao mesmo tempo, apresentamos como ela deve ser explorada para que os professores de LP cumpram o papel de formar cidadãos ativos, capazes de se posicionarem diante do que leem. E, por último, tratamos de discutir o livro didático, focando na leitura, principalmente na leitura oral, como prática de desenvolvimento do leitor crítico.

2.1 Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas

Neste tópico, abordamos, primeiramente, o conceito de crenças em sua multiplicidade de significações, atentando nessa pesquisa para o conceito de crenças no âmbito educacional imposto pela LA. Depois, discutimos os três tipos de abordagens de pesquisa em crenças, ponto em que destacamos a abordagem contextual para esse estudo, em virtude de envolver sujeitos inseridos em um contexto.

2.1.1 O conceito de crenças

O conceito de crenças torna-se muito abrangente e, ao mesmo tempo, complexo diante de uma multiplicidade de termos utilizados em sua definição. Vários estudiosos como Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999) afirmam que, de fato, as crenças são um conceito complexo. Para Silva (2010), essa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos e definições para se referir às crenças.

Pajares (1992) elenca alguns desses termos: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social. Diante dessa quantidade de termos, percebemos que trabalhar com crenças sinaliza dificuldades, no entanto, indica também potencialidade em investigar

questões perante o complexo processo de ensinar e aprender línguas. Muitos outros estudiosos se dedicaram a investigar e a contribuir com estudos voltados a essa temática. Oquadro abaixo mostra conceitos de alguns desses estudiosos para se referirem às crenças no ensino-aprendizagem de línguas – CEAL.

Autores	Conceitos
Félix (1998)	Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor) (p. 26).
Pagano (2000)	Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento (p. 9).
Barcelos (2001)	Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências (p. 72).
Mastrella (2002)	Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente (p.33).
Perina (2003)	As crenças [...] são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros (p. 10-11).
Barcelos (2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas (p.132).
Barcelos (2004b)	[...] construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas [...] de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (p. 20).
Barcelos (2006)	[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

Lima (2005)	[...] A crença não deixa instantaneamente de ser verdadeira para o indivíduo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo e essas novas crenças, podem vir a substituir a anterior ou não (p. 22).
Taset (2006)	[...] como o conhecimento implícito e/ou explícito sobre a natureza da língua, a capacidade do indivíduo para adquiri-la e as maneiras de conseguir essa aquisição, fruto da experiência escolar prévia e presente e da influência do contexto (a escola, os livros, a mídia, a família, os amigos, os professores e as relações interpessoais). (p. 36-37).
Silva (2005)	[...]As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros [...]têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re) constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (p. 77).

Quadro 1: Diferentes autores e conceitos para o termo *crenças* no ensino-aprendizagem de línguas – CEAL

Como podemos perceber, através do quadro 1, a definição de crenças, que não é recente, abrange um vasto campo de conceitos, de estudiosos e de áreas que se dedicam a investigar questões dessa natureza. Neste trabalho, adotamos o conceito de crenças definido por Barcelos (2004a; 2004b). Para essa autora, crenças são construídas a partir de experiências pessoais, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca, mesmo que implicitamente. Desse modo, o conceito de crenças é bastante antigo e tem sua origem em disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação, e, principalmente, filosofia, que se preocupa em entender o sentido do falso e do verdadeiro (BARCELOS, 2004a). No entanto, outra área do conhecimento, inserida no âmbito educacional, a Linguística Aplicada - LA, mostrou-se interessada em discutir sobre crenças na aprendizagem de línguas. Barcelos (2004a, p. 124) afirma que o início da pesquisa sobre crenças na aprendizagem de línguas na LA “se deu em meados dos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil”.

A partir daí a LA tornou-se um campo fértil de investigação de muitos estudos relacionados às crenças. Barcelos (DATA) explica que essa temática ganhou destaque e cita

que no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA de 1995, não havia nenhum trabalho sobre crenças no ensino-aprendizagem de línguas – CEAL. Já no CBLA de 1998, encontramos as primeiras referências a estudos a respeito de crenças de professores de línguas, totalizando quatro trabalhos sobre CBLA. Daí por diante, desde 1995, há uma grande explosão de estudos sobre crenças no ensino e na aprendizagem de línguas, no contexto brasileiro. É o que comenta Silva (2010, p. 24) na seguinte citação:

[...] pode ser observado pela gama expressiva de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos diferentes programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em LA e/ou em áreas afins [...], além de publicações de artigos sobre CEAL em revistas acadêmico-científicas [...] e em coletâneas organizadas sobre essa temática.

Assim, podemos perceber que os estudos desenvolvidos pela LA, sem dúvida, estão contribuindo na área da linguagem para desvendar as múltiplas significações da natureza das crenças. E, dessa maneira, mesmo diante da complexa tarefa de investigá-las no contexto de ensino-aprendizagem de línguas e da grande proliferação de termos encontrados para nomeá-las, vamos perceber que no campo da LA, todos envolvem o dizer e o fazer dos sujeitos inseridos num contexto social micro (sala de aula, por exemplo) e macro (o aluno inserido em seu meio, atuando em um determinado grupo sócio-culturalmente constituído) e, por ser, na nossa aceção, um dos paradigmas que se vislumbra na LA (BARCELOS, 2004a).

Sendo assim, compreendemos que o sujeito constrói, ao longo da vida, seu pensamento a respeito daquilo que vivencia e realiza no cotidiano, seja significativo ou insignificativo, bom ou ruim, certo ou errado, enfim; constrói e reconstrói aquilo que é corriqueiro na sua forma de agir diante de determinadas situações. De acordo com Oliveira (2007), as crenças, desse modo, se referem ao significado que construímos, ao discurso que anunciamos, e, mais especificamente, dizem respeito àquilo que acreditamos ser verdadeiro, falso ou adequado ao mundo que representamos. Em suma, os significados das crenças construídos pelos sujeitos recebem influências dos elementos sociais, e individuais, com os quais convivem. Nesse sentido, “as crenças são dinâmicas, socialmente construídas (e individuais também, na medida em que pensamos sermos sujeitos do discurso), experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação e não tão distintas do conhecimento e da cognição” (BARCELOS, 2006, p. 96).

Dessa forma, aplicar o termo crenças, no contexto sala de aula, com o intuito de desenvolver um estudo, envolvendo o modo de pensar e de agir de aprendizes em relação a algum(ns) aspecto(s), pode ser uma das formas de compreender e melhorar o processo de

ensino-aprendizagem daquele espaço. Porém, pesquisar crenças é apenas o início de uma jornada – conhecê-las constitui o ponto de partida para ações que podem vir a contribuir com o processo de aprendizagem. Sendo assim, é interessante que o pesquisador de crenças, além de identificá-las, reflita sobre as ações, naquele determinado local, que venham a contribuir com o processo de aprendizagem. É importante saber quais são as crenças predominantes dos sujeitos envolvidos, pois, desse modo, é possível explorá-las para que ocorra uma mudança de comportamento e, assim, possamos aprimorar esse processo. Se a mudança é a meta, conhecer a origem das crenças, ou experiências associadas a elas, e refletir sobre a ação é essencial para o sucesso da pesquisa nessa direção (MICCOLI, 2010). Em nossa pesquisa, abordamos as atividades de leitura no livro didático e as crenças dos alunos sobre essas tarefas, ou seja, relacionamos as crenças com as ações de leitura.

Para Barcelos (2001, p.72), é importante compreender crenças no meio em que ocorrem e não apenas listando-as, alertando que “[...] a pesquisa a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas tem feito apenas uma descrição dessas crenças, mas não tem tentado entender por que os alunos possuem certas crenças, a sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo [...]”. Nesse sentido, as crenças devem ser investigadas a partir de relatos/opiniões de aprendizes sobre aquilo que vivenciam em seus processos de aprendizagem no contexto, no qual estão inseridos. Só assim, as crenças serão explicadas dentro daquela realidade e, posteriormente, o pesquisador terá como intervir com ações.

Dessa forma, o contexto da sala de aula, torna-se propício para a investigação de crenças por constituir um espaço, que, na maioria das vezes, necessita de mudanças em relação ao processo de ensino-aprendizagem, e essas mudanças podem ocorrer através de ações construídas através da exploração de crenças. Portanto, é natural o interesse pelas crenças relacionadas aos acontecimentos em sala de aula.

2. 1. 2 Abordagens de pesquisa em crenças

Uma das contribuições dos aprendizes no processo de ensino e aprendizagem é a identificação de suas crenças. De acordo com Conceição (2004), três abordagens caracterizam a investigação de crenças, a saber: normativa, metacognitiva e a contextual.

A abordagem normativa tem sua origem no trabalho de Holliday (1994), cujo foco na cultura buscava explicar as ações dos estudantes em sala de aula, partindo da análise de crenças através de dados colhidos via questionários, nos quais os estudantes respondam a proposições, tabuladas numa escala *Lickert*, indicando seu grau de concordância com essas

proposições. O *Balli*, questionário desenvolvido por Horwitz (1985), fez uso da escala Lickert e produziu uma análise de crenças deslocadas da consideração do meio em que acontecem, uma crítica comum a estudos dessa natureza. Porém, essa crítica não é unânime. Embora a abordagem normativa tenha sido criticada por não permitir a expressão das crenças genuínas dos aprendizes. Esse tipo de abordagem é propício em casos de grande número de participantes, uma vez que, com o uso de um questionário, a tabulação de dados é facilitada.

Já a abordagem metacognitiva (WENDEN 1986; 1987) faz-se uso de entrevistas semi-estruturadas como instrumento de pesquisa, dando voz a apresentação pessoal de crenças. Porém, esse procedimento mantém o foco isolado na crença, sem que se investigue a relação da crença com a experiência desse aprendiz em determinado contexto de ensino-aprendizagem.

Por último, na abordagem contextual, as crenças compõem o contexto, formado pelas experiências e o ponto de vista do aprendiz, todos esses se constituem como objeto das investigações. Essa abordagem tem sido avaliada como mais completa em relação às outras, por buscar entender a crença como fenômeno construído nas relações de natureza dinâmica que acontecem em um determinado contexto de um meio maior. Nesse sentido, além de serem definidas como conceitos cognitivos, são vistas como interativas e dinâmicas (SILVA, 2010). Por isso, afirma-se que as crenças são individuais e pessoais, porém são influenciadas pelas interações que são estabelecidas em um contexto.

No entanto, a abordagem contextual não é isenta de limitações, sendo indicada apenas em estudos com um pequeno número de participantes. Ainda assim, é possível trabalhar com um maior número de participantes, num formato de pesquisa que integre diferentes instrumentos para documentar e compreender a relação entre as crenças e o contexto que as modula. Portanto, nesse estudo, apesar de intervirmos em uma sala de aula com 33 alunos, consideramos em dois corpora, dos quatro analisados: a gravação da atividade 1 e da atividade 2 e a entrevista, a participação de cinco alunos, escolhidos de maneira aleatória, em virtude dessa abordagem permitir uma quantidade pequena de participantes e devido também a grande quantidade de material analisado.

Assim, permite uma metodologia diferente para investigar as crenças, retratando os aprendizes como agentes sociais interagindo em seus contextos. Desse modo, apresenta uma visão mais positiva do aprendiz do que as outras abordagens, pois além de considerar as opiniões, considera também o contexto e, conseqüentemente, o que acontece nesse ambiente, isto é, as ações desses sujeitos. Podendo verificar de forma mais consistente as próprias palavras dos participantes comparando-as com as ações deles naquele local.

Dessa forma, o estudo das crenças, nesse tipo de abordagem, não procura apenas descrevê-las, mas também contextualizá-las e investigá-las em um dado ambiente, pois, de certo modo, as crenças contribuem para definir as decisões que a pessoa toma durante a vida. É possível ainda verificar a forma como organiza suas tarefas e atitudes, ou seja, as crenças estão intrinsecamente ligadas às ações e, por conseguinte, à história do sujeito. Sendo assim, desenvolvemos nossa pesquisa situada no contexto escolar, mais especificamente na sala de aula, por acreditarmos que nesse espaço há muito que se investigar no que diz respeito às crenças. E assim, dentro do universo de possibilidades que as crenças proporcionam nesse contexto, optamos por averiguar as atividades de leitura no livro didático, juntamente com as crenças dos alunos sobre a realização dessas tarefas.

Então, se as crenças podem ser definidas como tudo aquilo em que se crer, torna-se necessário refletir sobre o que pensam os alunos, sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a respeito das tarefas que realizam. Já que as crenças são consideradas como opiniões pessoais ou ideias que os indivíduos possuem sobre ensino-aprendizagem, tendo como embasamento o conhecimento empírico, isto é, o conhecimento não científico, logo a sala de aula mostra-se fundamental nesse processo e isso demonstra que os estudos de crenças estão presentes no contexto de ensino (PADILHA; SELVERO, 2013).

Diante disso, além das crenças, podemos considerar o material didático como um elemento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, qualquer recurso que possa auxiliar nesse processo, como vídeos, áudios, DVDs, livros didáticos, apostilas, entre outros, pode ser caracterizado como material didático. Nesse sentido, “os materiais didáticos devem contribuir de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa” (VILAÇA, 2009, p. 07). Dessa maneira, o material, especificamente o livro didático nessa pesquisa, deve ser significativo, porque ele aborda conteúdos, atividades que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor elabora o planejamento das aulas tendo como base o livro didático. Sendo assim, este trabalho pretende refletir sobre o uso desse recurso nas atividades de leitura, a partir das crenças levantadas pelos alunos.

Por conseguinte, a sala de aula constitui um contexto em que professores e alunos estão inseridos, de forma que as crenças podem ser modificadas de indivíduo para indivíduo, em virtude de cada pessoa ter sua própria experiência de vida e receber influências dela, daí as crenças serem pessoais, explícitas e muitas vezes serem implícitas também. De acordo com Coelho (2005), o conceito de crenças é definido, frequentemente, sem um fundamento científico, relacionado a religiões, mitos, entre outros, considerado como suposições

implícitas e baseadas em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser discutidas e alteradas em função de novas experiências.

Nesse caso, as crenças não são um elemento estranho no meio em que vivemos, ao contrário, fazem parte desse meio, fazem parte da cultura, pois existem através de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. E em uma sala de aula não é diferente, por isso acreditamos que investigar o que os alunos pensam sobre as atividades que realizam, a partir do livro didático, e depois intervir como pesquisador nesse contexto, contribui para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para o ensino de LP.

2.2 A leitura crítica e o ensino de LP

O ensino de leitura continua sendo um desafio para a maioria das escolas, principalmente para as aulas de LP, tendo em vista que as instituições têm o papel de formar leitores e que, acima de tudo, sejam leitores críticos, sujeitos capazes de avaliar criticamente as ideias apresentadas pelos textos lidos. A capacidade de ler de forma crítica precisa ser ensinada e estimulada para que os alunos consigam desenvolver a habilidade de questionar as leituras que realizam, seja no ambiente escolar ou fora dele. Assim, ler de forma crítica vai muito além de decodificar ou de atribuir significados, consiste em um posicionamento do indivíduo frente ao que é lido. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos em diversas situações cotidianas de comunicação (FREIRE, 2005). Nesse sentido, cabe às instituições de ensino trabalhar a leitura por meio de textos que explorem a realidade do aluno, de diversas formas, pois, só assim, irão contribuir com a aproximação do aluno com o texto e, conseqüentemente, com a prática de se posicionar.

A formação de indivíduos capazes de ter uma posição e ao mesmo tempo de refletir sobre suas leituras, a partir de questionamentos, é a principal característica do ensino de leitura crítica. Oliveira (2006) destaca que ler com criticidade faz o sujeito agir de forma ativa no sentido de aceitar ou rejeitar a ideia defendida por outrem. Então, a leitura crítica possibilita as pessoas a terem a capacidade de compreender situações com discernimento, avaliando ações e posicionamentos com bom senso e clareza diante de diferentes pontos de vista defendidos na sociedade.

Nessa perspectiva, o ensino de LP deve proporcionar um ambiente instigador no que se refere ao levantamento de questões a partir das leituras que realizam. No entanto, na maioria das vezes, esse espaço não é oferecido. É o que afirma Kleiman (2001, p. 8): “[...]”

esse aluno não encontra espaço de ação na escola, nem mesmo na aula de leitura, dada a banalidade das atividades que são inventadas para preencher seu tempo de leitura nesse contexto”. Sendo assim, é preciso proporcionar discussões dos textos em sala de aula, não ler só por ler ou em função de responder atividades. Kleiman (2001, p. 11), mais adiante, defende que a prática da leitura sem orientação, exemplificada pela prática do professor que solicita à classe que “abra o livro na página x e leia” não prepara o aluno. Neste sentido, a própria prática do professor muitas vezes dificulta o desenvolvimento da criticidade. Portanto, o aluno enquanto sujeito que, dada uma chance, desenvolveria através das leituras, em sala de aula, a capacidade de se posicionar no contexto escolar e, posteriormente, em outros contextos.

Lajolo (2009) afirma que o desenvolvimento de capacidades no que se refere à leitura crítica depende da instituição de ensino. Esta deve oportunizar um espaço de ação voltado para discussões em que os indivíduos possam propor questionamentos, reflexões, assumindo assim, uma postura crítica diante das múltiplas situações de leitura vivenciadas em sala de aula. A leitura crítica possibilita o conhecimento e o aprofundamento de diferentes interpretações de uma mesma temática e, desse modo, contribui para a formação de leitores críticos. Entretanto, na prática escolar, alguns professores realizam uma única leitura do texto e os alunos, de forma passiva, aceitam a interpretação dos professores sem questionar. Quando na verdade, o ideal seria mostrar que um único texto proporciona diversas leituras. É o que Kleiman (2001) comenta quando diz que o professor deve conscientizar seu aluno de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto. Ainda nesse sentido, Lajolo (2009, p.59) afirma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Diante do exposto, é possível perceber que o ato de ler criticamente vai além do que está nas linhas. Para o leitor ser crítico, ele precisa fazer novas relações, associações ou combinações de ideias e, a partir daí construir seu posicionamento que, por conseguinte, desencadeará múltiplos sentidos. É a capacidade de se posicionar diante das leituras que o fará ir muito além das linhas e, dessa forma, tornar-se-á um leitor crítico, pois cada um terá uma opinião formada a respeito de determinada leitura. Para isso, Silva (2009, p. 28) afirma:

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos.

Assim, diante de tantos usos que os indivíduos fazem da leitura, um deles é a ação de criticar. E quando falamos em crítica, estamos falando da capacidade de se posicionar. E esta precisa ser adquirida na escola, pois não constitui uma habilidade inata da espécie humana. No entanto, em várias situações do cotidiano, todos, em algum momento, precisarão opinar em relação a determinado assunto. Sobre isso, Silva (2009, p. 28) acrescenta ainda:

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento [...]. Daí que, sem criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível analisar os pontos de vista e as convicções em circulação para que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos.

E sendo a escola o local para o desenvolvimento das habilidades de leitura, precisa-se de um espaço reservado para esse trabalho. Então, proporcionar um ensino em sala de aula que ofereça uma reflexão crítica sobre as leituras realizadas é uma necessidade dos aprendizes. Os próprios textos do livro didático, assim como outras leituras, permitem discussões que levam os alunos a refletirem e a se posicionarem em sala de aula. No entanto, na maioria das vezes, esse espaço é negado até nas aulas de LP. E o ensino, não só de LP, mas principalmente ele, deve possibilitar o desenvolvimento do senso crítico e, assim, ampliar a capacidade dos alunos de se posicionarem, tornando-se sujeitos críticos capazes de refletir sobre o mundo e seus sentidos.

O posicionamento da escola frente ao ensino de leitura é fundamental para o desenvolvimento da criticidade. Segundo Ferreira (2011, p. 36):

A educação básica deve garantir, num primeiro momento, a aquisição da língua, sua codificação e decodificação, com a formação do leitor iniciante, devendo isso ocorrer no período de alfabetização. Em seguida, deve garantir o processo de aperfeiçoamento da compreensão leitora – definida como a capacidade do indivíduo de ler e compreender textos; para tanto, ele aciona uma série de conhecimentos e habilidades para a realização dessa tarefa – de cada indivíduo, formando, assim, o leitor proficiente, que é aquele indivíduo que, ao ler, compreende o que está sendo dito pelo autor, além de realizar inferências e refletir sobre o tema em questão.

Desse modo, o ensino ofertado na educação básica deve cumprir etapas que serão responsáveis pela formação do leitor. Ao formar esse leitor proficiente, apto a refletir sobre o que ler, conseqüentemente estará formando um sujeito crítico. A autora supracitada acrescenta que é através da continuidade dos estudos que o trabalho com o texto pode e deve ser aprimorado, principalmente com um aprofundamento teórico e o desenvolvimento de práticas para a formação do leitor nos estabelecimentos de ensino.

Para Rojo (2012), no processo de leitura, o leitor deve ser um sujeito ativo que se fundamenta em sua cultura e em suas experiências para realizar sua interpretação, buscando diferentes caminhos para construir significados que possam ser transmitidos pela sociedade. Diante disso, o professor tem que saber respeitar as diversas leituras que seus alunos realizam, a partir de um texto, pois são resultantes das relações que estabelecem entre o texto, suas experiências de vida e seus conhecimentos no momento de construir suas respostas. De acordo com Ferreira (2011, p. 26): “O aluno deve ser visto como sujeito leitor, ativo, que utiliza capacidades já desenvolvidas em outros contextos não escolares, e que espera a oportunidade de utilizá-las nas atividades escolares, possibilitando a construção de novas capacidades”. A esse respeito, Freire (2005) advoga que o professor deve criar oportunidades para os alunos construírem significados coletivamente, reavaliando suas crenças e questionando as conseqüências de suas visões de mundo.

Assim sendo, a leitura vista dessa maneira, como uma prática social e contextualizada, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e, por conseguinte, a aprimorarem a capacidade de se posicionarem diante das questões levantadas nas atividades em sala de aula. Caso contrário, conforme afirma Tardelli (2002, p. 117), “esses alunos serão os sujeitos passivos de amanhã e, portanto, infensos ao exercício da cidadania”. Para Freire (2005), é imprescindível entender a leitura como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, para poder levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania. As citações acima mostram o quanto o ensino de leitura é responsável pela formação do sujeito-leitor que, no caso, pode assumir uma postura ativa ou passiva. E de acordo com as situações mostradas, a construção do sujeito ativo implica na formação de um aluno crítico.

Na perspectiva dos PCN (2010), a leitura é um processo que exige do leitor um trabalho ativo de compreensão, que implica estratégias adequadas para construir sentido para o texto lido. Para que esse trabalho ativo de atribuição de sentido aconteça, é fundamental que o professor realize ações que permitam aos alunos se inserirem em situações que envolvam análises e posicionamentos. Nesse processo, torna-se necessário a instauração de um espaço

em que o discente seja colocado em contato com diversas opiniões, nas quais seja possível entender que as diferenças constituem os indivíduos. Assim, a leitura deve ocupar um espaço central nas aulas de LP e, dessa maneira, conseguir formar leitores competentes, críticos e atuantes na sociedade em que vivem.

Dessa forma, reforça-se ainda mais a necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas. Wolf (1971, p. 166) assevera: “Caso queiramos que os alunos [...] se transformem em cidadãos críticos, capazes de avaliar criticamente as idéias de um número cada vez maior de materiais para leitura, precisamos ensiná-los a ler criticamente”. No entanto, de acordo com Silva (2009, p. 27), “Ainda que muitas escolas brasileiras explicitem objetivos educacionais voltados à formação do cidadão, são raras aquelas que organizam e implementam ações direcionadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes”. Desta maneira, o ensino de LP precisa desenvolver atividades que propiciem questionamentos dos textos lidos no ambiente escolar e, em alguns casos, há a necessidade de ressignificá-las, tendo em vista que, na maioria das vezes, a prática do professor diante da seleção de atividades que desenvolve e da forma como solicita essas atividades em sala de aula, não é realizada de maneira a atender a formação de um leitor crítico. Cintra (2014, p. 199) explica o provável motivo da não implementação de atividades voltadas ao aguçamento da criticidade dos estudantes:

E isso porque, provavelmente, a leitura ainda vem sendo ou ignorada, ou tratada como obrigação, servindo como meio de avaliação do aluno, a partir da obtenção de respostas a perguntas, muitas vezes irrelevantes, em lugar da busca de situações dinâmicas de criação, de expressão individual, de discussões substantivas.

A referida autora deixa claro que há uma substituição de atividades relevantes por outras que não têm ou têm pouca importância para o ensino de leitura crítica. Na concepção de Brandão e Micheletti (2011, p. 22-23):

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Para as autoras citadas acima, apenas o leitor crítico é capaz de realizar uma leitura como exercício de cidadania, pois parodiando Caetano Veloso, “ser um leitor crítico é desfiar e refiar o avesso de um texto no sentido de chegar às suas entranhas”. Brandão e Micheletti (2011, p. 22) elaboraram um perfil do que seja um leitor crítico:

- *não é apenas um decifrador de sinais*, um decodificador da palavra. [...] Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;
- *é cooperativo*, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;
- *é produtivo*, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um coenunciador;
- *é, enfim, sujeito do processo de ler* e não objeto, receptáculo de informações.

Da mesma forma, utilizando-se de outras palavras, outros autores reforçam as ideias das autoras supracitadas em relação ao perfil de um leitor crítico. Smith (2010) afirma que a leitura não se resume à mera decodificação de signoslinguísticos, mas à vivência ativa dos significados de um texto, isto é, a produção de sentidos pelo leitor. Eco (1979) defende que um texto é emitido para que alguém o atualize, mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente. Assim, um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor. Eco (1979) acrescenta que um texto quer alguém que o ajude a funcionar. De acordo com Brandão e Micheletti (2011, p. 18), “[...] a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja virtual”. Ainda sobre a discussão do perfil do leitor crítico, Tardelli (2002, p. 70) afirma que “[...] o leitor traz sua história de vida e seu conhecimento de mundo no diálogo com o texto, com o qual interage na figura de um coenunciador”.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (2001, p. 57) destaca que “é justamente através de informações que não estão explícitas, que o aluno pode compreender o texto; compreendendo o implícito ele passa a compreender melhor o explícito”. Nessa perspectiva, Oliveira (2006, p. 20) defende que o aluno terá que construir significados para a leitura que vão além do denotativo. Ao sujeito-leitor é exigido “ler o dito, mas saber perceber o valor do que foi omitido, apontar motivos (avaliar), perceber intenções (fazer inferências), e tirar conclusões acerca do que foi lido [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 20). O leitor precisa entender o sentido implícito e o explícito, identificar os fatos relevantes e construir suas conclusões. Brandão e

Micheletti (2011, p. 22) dizem: “[...] o leitor é um elemento ativo no processo”. Nessa lógica, o sujeito-leitor apenas não ler o que está escrito, ele ler também o que está subentendido, escondido, ou melhor, o implícito. E para a realização dessa leitura, ele precisa de um auxílio através de quem o ensina, o professor, pois, para Chiappini e Marques (1988, p. 40), “o professor deve construir pontes entre os textos e a vida”.

Quando as autoras falam a respeito dessa ligação textos-vida, estão mostrando que os textos ganham sentido quando associados a temas/eventos do cotidiano. Então, o professor precisa realizar essa intermediação através das leituras e, conseqüentemente, através da exploração dessas, nas atividades que realiza em sala de aula. As pontes seriam as atividades que o professor executa que facilitam o entendimento dos textos e, para isso, deve ligar a vida com o intuito de formar um leitor crítico. Assim, o professor por meio do ensino, principalmente o de LP, deve oferecer práticas de leitura voltadas para a formação de um leitor dessa natureza, uma vez que a construção do leitor crítico constitui uma das competências do ensino de LP. Segundo Robinson (1968), as pesquisas sobre processos e práticas de leitura desses últimos 40 anos afirmam ser possível o ensino da leitura crítica nas escolas, em um currículo espiralado e progressivo que vá, desde as séries iniciais, desenvolvendo as competências da leitura crítica para efeito de organização do ensino, construindo situações em que essas competências possam ser praticadas. Para Silva (2009, p. 37), “O importante aqui é ter como meta para as atividades de leitura o desenvolvimento crescente das capacidades de julgamento, avaliação e apresentação de textos dentro de uma escola”.

Dessa forma, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento de alunos cidadãos, aptos a se posicionarem, a julgarem, a avaliarem e a criticarem quando necessário. Vale destacar, aqui, uma reflexão de uma metáfora em que o leitor crítico é comparado a um viajante noturno, dirigindo seu automóvel no meio da escuridão, da qual Silva (2009, p. 38) realiza as seguintes afirmações:

- a) semelhante a um motorista, o leitor crítico possui direção e destino, movido pelo que é o seu meio de transporte - o próprio processo de leitura pelo desejo de adensar as próprias maneiras de ver, de pensar e de refletir os múltiplos cenários da realidade social;
- b) semelhante a um motorista *brasileiro*, viajando em terrenos (sociais) geralmente esburacados e carentes de assistência, o leitor crítico não pode perder de vista a sua “defensiva” na vigilância contínua; as ultrapassagens do *status quo* são sempre mais que necessárias;
- c) semelhante a um motorista *urbano*, o leitor crítico anda devagar, com os olhos bem abertos, atentando para as ruas sinuosas e nem sempre bem

sinalizadas pela ideologia; quando os mapas e roteiros são criteriosamente estudados, nunca se entra em ruas sem saída;

d) semelhante a *qualquer motorista*, o leitor sabe que precisa de uma boa escola para tirar a sua carta e assim fazer a demonstração do domínio do processo ou, pelo menos, da frequência a locais onde os conflitos possam ser frequentes e ajuizadamente observados para efeito de aprendizagem significativa.

Diante das comparações mencionadas acima, podemos afirmar que todas elas nos remetem, de fato, à definição de leitor crítico. Quando diz que ele possui direção e destino, mostra que mesmo perante a uma multiplicidade de textos com suas respectivas afinidades, o leitor crítico consegue se posicionar e refletir diante desses textos, além de associá-los à realidade social. Ao falar que ele anda devagar, com olhos bem abertos, atentando para as ruas sinuosas, quer dizer que um leitor do tipo crítico ler pausadamente, prestando atenção ao que está explícito, ao que está implícito e ao que está muito além do subentendido. Sobre isso, Silva (2009) comenta que há três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: o *ler as linhas*, o *ler nas entrelinhas* e o *ler para além das linhas*. Em relação ao tipo de postura adotada pelo leitor crítico, o referido autor afirma:

Acreditamos que é exatamente esta terceira postura, a de ler para além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além das interpretações de uma mensagem. Ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento típicos da criticidade em leitura. De uma leitura crítica, quase sempre resulta uma avaliação de mérito, valor e/ou verdade das ideias produzidas e analisadas durante ou após a interação (SILVA, 2009, p. 34).

A presente citação reforça a explicação da comparação quando falamos que o leitor crítico presta atenção, com os olhos bem abertos, ao que está explícito, ao que está implícito e ao que está muito além do subentendido. Quando falamos que está além do subentendido, estamos nos referindo a essa terceira postura que o autor explica muito bem na citação acima, em que o leitor ler para além das linhas quando deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. E, dessa maneira, constrói atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento típicos de cada pessoa que ler e, assim, acaba ultrapassando os implícitos do texto. Para Charmeux (1994, p. 13), ler

criticamente significa “questionar as evidências”. Ao utilizar o termo evidências, a autora reforça que o leitor crítico questiona o que está explícito e, sendo assim, quando questiona o que está claro, sem dúvidas, está buscando no implícito ou além dele questionamentos sobre as múltiplas camadas de significação de um texto. Um leitor crítico tem a capacidade de identificar intenções presentes num texto, mesmo que estejam subentendidas, atribuindo valor e construindo o seu posicionamento.

Então, ainda sobre a reflexão da citação de Silva, pegando a última comparação, a assertiva “d”, podemos inferir, em relação ao processo de ensino, que assim como um motorista, o leitor precisa de uma boa escola, de um ensino que proporcione espaço para ambos demonstrarem o domínio do processo e conseguirem obter uma aprendizagem significativa. No entanto, o próprio ensino de LP, na maioria das vezes, não oferece aulas em que os alunos possam externar o entendimento das leituras que realizam, tornando-os sujeitos passivos. É o que corrobora Tardelli (2002, p. 35) na afirmação abaixo:

O aluno não é sujeito de seu processo de aprendizagem: na grande maioria é passivo, procurando atender à expectativa do mestre. E quanto mais avançada a série, mais o educando parece amoldado ao sistema: pouco afeito à reflexão e ao espírito crítico, em geral ele apenas cumpre tarefas solicitadas pelo professor.

Por conseguinte, enquanto os alunos não se tornarem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, dificilmente se tornarão sujeitos críticos e reflexivos, tendo em vista que as atividades solicitadas pelos professores pouco contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico dos aprendizes. Para Silva (2005, p. 42), “[...] enquanto a escola e, mais especificamente, os professores, não entenderem que ler é interagir para *produzir* sentidos [...], uma mudança, para melhor, do ensino vai ficar a ver navios”! Diante da opinião do autor, percebemos ser possível, através da interação, produzir sentidos e, que, quando proporcionada aos alunos essa construção de sentidos dos textos lidos, o ensino estará contribuindo para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos daquele espaço e, conseqüentemente, ampliando para os demais locais.

Ler de forma crítica pressupõe agir em relação ao material lido. Segundo Freire (2005), a formação do leitor deve ter como objetivo sua formação enquanto sujeito capaz de agir de forma autônoma e com consciência crítica, compreendendo as ideologias que permeiam os textos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, sem deixar de considerar seus conhecimentos prévios e suas vivências. Assim, a leitura não se restringe à

compreensão superficial do texto ou ao ato de ler só por ler. A leitura destacada pelo autor deve ir além dos fatores linguísticos, precisa envolver vários fatores contextuais, inclusive os sociais. A esse respeito, Freire assevera (2005, p.11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela. [...] se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

A visão de ensino de leitura defendida por Freire (2005) vai ao encontro da perspectiva das diretrizes que devem nortear o ensino de LP:

- predominância das atividades de linguagem – conversas, diálogos, debates, textos de diferentes modalidades e de diferentes tipos – num exercício constante de construção e interpretação conjunta, partilhada. Como a linguagem é e deve ser: uma atividade social;
- desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem, que já está no próprio processo de aquisição e construção dos objetos linguísticos, mas que deve intensificar-se e aprofundar-se na escola;
- a construção conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical para que possam falar sobre a linguagem, pesquisá-la como objeto de estudo e descrição. (*Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau, atualmente ensino fundamental – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988, p. 23*)

Logo, o professor terá condições de escutar e apreender, em um processo dialógico, as diferentes sugestões de leitura vindas dos alunos para, como mediador esclarecido e democrático, mas responsável, auxiliá-los a desenvolverem-se crítica e criativamente como leitores aptos a participarem do processo de ensino, além de levar em conta os problemas vivenciados em sociedade para integrá-los nas atividades desenvolvidas no contexto escolar. Na concepção de Brandão e Micheletti (2011, p. 188), “[...] para que o trabalho com o texto seja dialógico é preciso abrir espaço durante a aula para que o aluno externar sua leitura, confronte-a com a de seus pares”. Assim, o trabalho com textos deve proporcionar discussão entre os envolvidos, inclusive com o professor, pois é na interação/discussão que os sujeitos se constituem mutuamente na relação dialógica que estabelecem.

Discutindo ainda sobre as acepções de leitura, recorremos a Freire (2005, p.11), quando o referido autor apresenta pressupostos referentes à compreensão crítica da leitura afirmando: “leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se

antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Deste modo, entender um texto é dialogar com ele, refletir sobre ele e discutir o que se lê, pois em verdade, todo texto tem uma reflexão a ser realizada por um ser social com experiências a compartilhar. O ensino de LP tem como responsabilidade formar leitores com autonomia e com capacidade de reflexão. Nesse processo de formação de leitor proficiente, a escola tem um papel fundamental que vai além da decodificação, alcança um caráter social (BRASIL, 1998).

A instituição escolar precisa priorizar a leitura como forma de interação em diversas situações sociais, entre diferentes sujeitos a fim de que os posicionamentos possam surgir e assim despertar o espírito crítico em cada integrante desse processo. Quando falamos em leitor proficiente, estamos nos referindo ao leitor crítico, uma vez que o leitor proficiente não só decodifica como também atribui sentido ao que lê e, para isso, mobiliza um conjunto de saberes e constrói seu posicionamento. E quando assume uma posição, está automaticamente, agindo criticamente, está sendo também crítico. De acordo com Silva (2009, p. 30, grifo do autor), “[...] ações subjacentes ao trabalho de interlocução do leitor crítico podem ser amalgamadas em um único conceito, qual seja o de POSICIONAMENTO”. Considerando a afirmação de Silva (2009), é possível enfatizarmos que o ato de se posicionar constitui a principal competência na realização de uma leitura crítica e que, portanto, deve ser condicionada nos contextos escolares. Nesse sentido, Silva (1991, p. 81) destaca:

A leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo[...].

Diante da citação, é pertinente enfatizar o quanto o trabalho com a leitura crítica é essencial para o desenvolvimento do próprio sujeito-leitor, pois possibilita a construção de um novo texto, com novos pontos de vista, enfim, outra realidade discutida por um ser-no-mundo que põe em prática o que pensa a respeito de uma determinada temática. As leituras devem ser discutidas para promover a reflexão e a crítica social (DIAS, 2014). Ainda sobre esse assunto, Silva (2009, p. 33) complementa:

Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social.

Nessa perspectiva, o trabalho com textos em sala de aula deve ocupar um espaço central nas aulas de LP, objetivando a formação de leitores competentes, críticos e atuantes na sociedade em que vivem. E, para isso, segundo Cintra (2014, p. 200), “[...] o professor tem de ouvir o estudante e, eventualmente, até mesmo descobrir, ele mesmo, novas possibilidades emanadas da leitura de um texto, graças à intervenção de um aluno”. Então, o professor precisa interagir com os alunos a respeito das leituras que realizam em sala de aula e, jamais, determinar uma única interpretação para um texto que, às vezes, acaba sendo a do próprio professor.

Kleiman (2001, p. 41) destaca sua opinião a esse respeito: “[...] um tipo de ação do professor [...] é a imposição de uma leitura única, que privilegia ou o autor, ou o professor intérprete do autor, e que leva o aluno a aceitar sem questionar [...]”. Por consequência, o ensino estará formando pessoas comuns, passivas, sem oferecer espaço para se tornarem estudantes e, conseqüentemente, para se tornarem cidadãos atuantes no contexto no qual estão inseridos. Assim, segundo Linhares (1992, p. 9), é o mesmo que presenciar “[...] os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania”.

Daí que, sem criticidade e sem espaço para a prática da criticidade, fica impossível formar alunos para o exercício da cidadania, pois dificilmente haverá exercício da cidadania sem a atuação de um sujeito ativo e crítico. Para Quaintance (1971, p. 171), “O leitor crítico sabe que seu atual repertório de informações é confiável porque é submetido a constantes avaliações”. Nesta colocação, podemos perceber, mesmo que implicitamente, a ideia de avaliação das ideias dos textos com os quais o leitor interage e a forma como ele vai modificando sua maneira de ler, tornando-se um leitor proficiente, ou melhor, crítico. Com isso, podemos afirmar que um leitor dessa natureza analisa minuciosamente os implícitos e, a partir dessa análise e dos critérios estabelecidos, consegue chegar a um posicionamento diante das leituras realizadas. Para Habermas (1995), o conhecimento crítico volta-se ao desocultamento das condições de opressão e dominação social.

Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza novas sínteses; enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2009). Sendo assim, o ensino de LP precisa inserir a leitura crítica de textos em sala de aula, tendo em vista a necessidade em preparar o leitor para se libertar de possíveis armadilhas diante do que se ler. Silva (2005, p. 50) complementa:

[...] a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica.

Nesse sentido, não foi à toa que Freire (2005, p.11) afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Então, diante de tantas “amarras” desse mundo em que vivemos, parece ser grande a tarefa de um ensino de leitura voltado para a construção do conhecimento e, junto com esse conhecimento, com práticas de cidadania, pois devemos preparar os alunos para atuarem em sociedade. Mesmo assim, segundo Tardelli (2002, p. 116), ainda presenciamos um ensino em que prioriza “[...] reprodução mais que produção; quantidade mais que qualidade; produto mais que processo, mecanização mais que reflexão, dependência mais que autonomia”. Desse modo, os alunos se tornarão sujeitos aptos a aceitarem, mais do que optarem, a obedecerem, mais do que reagirem, a copiarem, mais do que criarem e a memorizarem, mais do que refletirem (TARDELLI, 2002). Dessa forma, o ensino está contribuindo para a formação de alunos infensos ao exercício da cidadania, ou seja, acrílicos. E, sendo assim, precisamos formar alunos críticos e reflexivos, a iniciar pelas leituras exploradas na sala de aula de LP.

2.3 A leitura na sala de aula de LP

A leitura deve assumir múltiplos e diversificados usos em sala de aula, principalmente nas aulas de LP, tendo em vista que a formação do leitor constitui uma das competências da referida disciplina. Dessa forma, os alunos precisam ler por diversos motivos: para conhecer, para ficar informado, para fantasiar e imaginar, para resolver problemas e, também, para criticar e, assim, desenvolver um posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam por meio dos textos. No entanto, quando se trata de leitura numa perspectiva crítica, a escola precisa desenvolver atividades voltadas para tal uso, pois, conforme Silva (2009), as competências de leitura crítica não aparecem do nada, sem auxílio de uma pessoa: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas. Só assim, desenvolverão nos alunos atitudes de questionamento perante os textos lidos.

Deste modo, as aulas de LP precisam assumir uma tarefa que é delas por excelência: formar alunos leitores, ajudando-os a desenvolver o gosto de ler. Mas não é apenas despertar o gosto pela leitura através do prazer, levando livros e distribuindo para os alunos sem discussão alguma, pois esse tipo de leitura também pode ser desenvolvido fora da escola no

ambiente familiar. À escola cabe desenvolver habilidades para auxiliar na compreensão dos textos, isto é, estudar as leituras como qualquer outro conteúdo, pois um texto necessita de um acompanhamento. É o que discute Ferreira (2011, p. 47), na citação abaixo, no que se refere à escola ensinar os alunos a ler, utilizando determinadas estratégias:

[...] a acionar os seus conhecimentos prévios, a buscar as pistas deixadas pelo autor, a inferir informações, a sintetizar as idéias principais do texto, a fazer uso de recursos para melhor compreensão do texto, como sublinhar, fazer anotações nas margens do texto, fazer fichamentos ou resumos; ou seja, possibilitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o estudo.

Sendo assim, com o desenvolvimento dessas estratégias, o professor inicia a discussão dos textos e, conseqüentemente, desenvolve o gosto do aluno em se posicionar diante dessas leituras, pois quando o aluno compreende um texto, ele tende a compartilhar seu entendimento. De acordo com Silveira (2005b), a escola deixa a desejar em relação ao desenvolvimento da leitura. Assim, todo esse trabalho precisa ser ensinado na sala de aula, pela intermediação do docente. Para tanto, esse profissional precisa aprimorar suas próprias habilidades e suas metodologias, de forma que os alunos possam ter essas habilidades. Ferreira (2011, p. 28) ainda acrescenta:

A questão é ensinar que o ato de ler envolve um processo de criação de expectativas em relação ao que pode estar sendo dito pelo autor no texto; é propor situações que mostrem ao aluno que quanto mais ele previr as ideias do texto, maior sua compreensão.

Então, a leitura em sala de aula deve constituir uma atividade de interação entre professor e alunos em que, frequentemente, seja possível discutir os pressupostos contidos nos textos. A autora Kleiman (2001, p. 151-152) diz que ensinar a ler é ensinar ao aluno:

[...] a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global. Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.

Diante do exposto, percebemos que ensinar a ler não é impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. É proporcionar, além de estratégias, um espaço em que cada leitor possa utilizar de seus conhecimentos para acrescentar os significados de determinado texto.

Conforme afirma Boff (1998), cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista e à vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura, tornando, desta maneira, um leitor ativo, pois passa a atribuir sentidos para o que ler e é capaz de construir um posicionamento.

Em relação à responsabilidade do professor no ensino de leitura em sala de aula, Evaristo (2011, p. 132) destaca:

A orientação para uma leitura mais percuciente e reflexiva é função do professor, e deve ser por ele assumida. A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão, requer um trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente, mas dependem de um trabalho que abrange desde a seleção de textos, a leitura que o professor faz deles, os objetivos ao abordá-los [...]. Além disso, as marcas formais, os elementos de coesão e coerência, entre outros, constroem significados, devendo ser explicitados e compor a base de conhecimento linguístico dos alunos.

É perceptível que trabalhar com leitura exige muito do professor, no entanto, não deve ser descartada ou realizada de qualquer forma, pois devido à falta de orientação é que os alunos não sabem ler um texto e se posicionar sobre o assunto do mesmo. Eles estão acostumados, em sala de aula, a responder questões de interpretação que não precisam, muitas vezes, da leitura do texto por completo, apenas leem as perguntas e procuram as respostas. Dificilmente existe uma atividade de reflexão e de questionamento sobre o texto.

Marcuschi (2002) aponta a técnica de pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento e no desenvolvimento da compreensão de texto. Contudo, adverte para o fato de muitas perguntas não servirem para esse fim. Ele sugere outras atividades para o desenvolvimento da compreensão textual, como: identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmativas inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual; reprodução do conteúdo do texto na forma de diagramas; reprodução do texto oralmente; e trabalhos de revisão da compreensão. O referido autor apenas questiona a maneira como essa técnica está sendo solicitada para os alunos, necessitando assim, de novos métodos para explorar o conhecimento desses aprendizes em relação ao estudo de textos, como ele mesmo citou.

No entanto, o aprendiz é silenciado através de tarefas escritas que ele realiza, quase sempre, sem interesse (TARDELLI, 2002). Enquanto que o papel do professor, segundo Zilberman (1988, p. 43), “[...] é muito simples [...]. Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante; um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução do jogo que se deixa conduzir”. Então, é preciso o professor atuar em sala de aula, orientando as atividades, entretanto, deve proporcionar espaço para que seus alunos possam atuar também. Há de se reconhecer que muitos professores possuem uma visão limitada de leitura como processo cognitivo e acabam tendo dificuldades em formar o aluno leitor. Sobre isso, Kleiman (1989, p. 11) afirma:

[...] conhecendo o professor as características e dimensão do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formar leitores.

Assim, o ensino de leitura em sala de aula volta-se para a exploração de regras gramaticais e para a técnica de pergunta-resposta, em que os alunos leem os textos em busca de respostas para responderem a atividades. Além disso, o texto é usado como avaliação; uma prática que inibe, ao invés de formar leitores. E, dessa maneira, as dificuldades de se trabalhar leitura crescem cada vez mais. Muitas salas de aula chegam a passar mais de uma semana com um único texto e todas as atividades envolvem apenas as palavras desse texto, a exemplo do que informa Santos (2008). Diante dessa realidade, os alunos perdem a oportunidade de desenvolver estratégias de leitura que os tornem sujeitos autônomos através da realização de outras atividades, pois é desejável que qualquer proposta de leitura seja precedida de um diálogo texto/leitor, leitor/leitores, ou seja, é necessário que o trabalho pedagógico com o texto não seja encarado apenas como pretexto para fazer coisas (LAJOLO, 1982).

Portanto, o professor deve considerar a leitura enquanto processo interativo entre leitor e texto, e entre leitor e autor, deve levar em conta as várias leituras possíveis de um texto, pois não se deve estar passivo diante do texto, mas interrogá-lo repetidas vezes, procurando fazer uma leitura adequada (SILVA et al., 2011). Vale destacar que essa leitura adequada é aquela permitida diante da estrutura do texto, das condições histórico-culturais de produção e da formação do leitor, tendo em vista que a experiência do leitor é indispensável para a construção do sentido. Leitura é interlocução, é interação, é produção de sentido, é uma prática social. Silva et al. (2011, p. 87) acrescentam alguns passos a serem seguidos para facilitar na compreensão de um texto:

Para analisar qualquer texto é imprescindível que o primeiro passo seja a realização de uma leitura de reconhecimento, individual e subjetiva, e talvez mais de uma, para que o aluno estabeleça um contato inicial com o texto. Em seguida, sugere-se que o professor interaja com seus alunos nessa leitura, descobrindo o que lhes chamou a atenção, quais foram suas impressões [...]. E, a partir daí, dirigir o trabalho de modo que os alunos façam inerências, usando uma linguagem acessível aos educandos sem que se caia na banalidade.

A partir do exposto, fica claro que compreender um texto exige esforços dos alunos e também do professor, pois é através da interação de ambos que o trabalho com a leitura se tornará eficaz. Portanto, o professor deve estabelecer objetivos, planejar, apresentar diferentes pontos de vista, construir em sala de aula uma atmosfera de confiança e abertura que alimente a discussão e o debate. E, o mais importante, que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude com que o professor, juntamente com a classe, se entrega ao texto (LAJOLO, 2009). Vale ressaltar a importância de não esquecer que qualquer trabalho com texto, em sala de aula, deve se fundamentar na discussão dos elementos que o constituem, por meio da contribuição das observações pessoais dos vários leitores, na tentativa de explorar grande parte do seu potencial linguístico e polissêmico (SILVA et al., 2011).

Só assim o professor estará contribuindo para formação de leitores, de leitores críticos. Segundo Barret *apud* Silva e Maker (1978), na formação de leitores críticos, a leitura da linguagem escrita solicita uma ultrapassagem da compreensão literal, atingindo outros níveis – a reorganização de ideias, a compreensão inferencial, a avaliação, apreciação e seu desenvolvimento, de forma que se alcance o domínio sobre essas habilidades. Então, o processo de formação de leitores críticos requer, além daquela compreensão expressa por meio de letras outras habilidades, como bem destacou os autores. De acordo Silva et al (2011, p. 81), nesse processo:

É preciso ir além, instigando os alunos por meio de questionamentos em busca de sentidos que se encontram nas entrelinhas, buscando uma leitura aprofundada que verifica os implícitos linguísticos e extralinguísticos (valores, marcas histórico-ideológicas etc.), cujo acesso muitas vezes depende de informações trazidas pelo educador.

Dessa maneira, o papel do professor é imprescindível no desenvolvimento do processo da leitura. É na sala de aula de LP que a leitura deve ser proporcionada de forma mais profunda, considerando os diversos aspectos predominantes em um texto. Para, só

assim, contribuir na formação de leitores experientes e, acima de tudo, ativos. No entanto, Evaristo (2011, p. 131) adverte:

[...] o trabalho do professor de Português acaba se confundindo com o do professor de qualquer disciplina, na qual o texto não é fim, mas meio, instrumento. A linguagem enquanto estrutura construída por um autor com uma intencionalidade, argumentos, pontos de vista, situação de comunicação, enquanto fonte não apenas de saber, mas também de prazer, acaba não sendo trabalhada em sua especificidade.

Assim, o trabalho com textos está, muitas vezes, sendo realizado da mesma maneira pelo professor de Português. E sabemos que esse trabalho tem de ser desenvolvido de forma diferenciada, uma vez que o professor de LP tem de trabalhar o texto explorando múltiplos aspectos necessários para a compreensão leitora, além de despertar no alunado o espírito crítico diante dessas leituras. O texto tem de ser visto com um fim e, jamais, como meio, pois sendo visto como instrumento ele não é explorado em sua plenitude. Podemos dizer que se trata de uma ação de fora para dentro, ou seja, são apresentadas atividades a serem executadas com informações que servem apenas de pretexto. E sendo o texto o fim, ele acaba sendo estudado melhor, pois é uma ação que parte de dentro para fora do texto, pois é a partir do desenrolar do texto que vão construindo perguntas.

Logo, na concepção de Silva e Carbonari (2011, p. 96), “[...] essas atividades, como são utilizadas no âmbito escolar, acabam promovendo a simples aquisição de hábitos e comportamentos e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos educandos”. Quando o professor deveria, de fato, está assumindo uma postura de trabalho frente aos textos que utiliza, conduzindo a inibição de uma outra forma de circulação: a dialógica, que propiciaria a troca de experiências, de pontos de vista, de opiniões entre professor e alunos e entre os próprios alunos (SILVA; CARBONARI, 2011). Sendo assim, estaria utilizando o texto como fim e não como meio.

Uma prática bastante frequente nas escolas é a utilização da cópia para abordar os textos, constituindo um recurso que permite a inserção de conteúdos no espaço de sala de aula. Porém, essa atividade não pode ser tomada apenas como veículo de transmissão de conteúdos, pois é uma banalização do ato de ler. Para Silva e Carbonari (2011), durante o período de observações de aulas nas escolas, pôde-se constatar ocasiões em que o professor se limitava a passar um texto na lousa, acompanhado das atividades de compreensão, ou pedia para que os alunos o copiassem diretamente do livro didático e fizessem, logo na sequência, os exercícios referentes ao seu entendimento.

Em nenhum momento entre a cópia e a execução das atividades, constatava-se a presença de leitura, nem mesmo de uma puramente mecanicista. Muitas vezes ela vinha a *posteriori*, invertendo a ordem elementar do processo de apreensão. Como para o professor a resolução dos exercícios pressupunha a leitura do texto, ele a deixava a cargo do próprio aluno, entretanto, o que se observava era a não efetivação do ato de ler, ficando ele pressuposto ou implícito dentro da atividade de cópia. Daí considerar-se o texto copiado como um texto lido. Quando muito, o aluno realizava uma leitura dirigida: lia tão somente as partes necessárias para resolver as questões.

É fácil constatar que as respostas das atividades realizadas nas aulas de LP não passam, na maioria das vezes, de verdadeiras transcrições literais de passagens do texto. O aluno não se preocupa sequer de fazer uma ligeira adaptação do conteúdo, não se dá ao trabalho de procurar melhorar a resposta da atividade e, às vezes, copia informações desnecessárias e não pertinentes para determinada questão, mostrando falta de reflexão sobre o que copia. Sobre isso, Silva (1991) comenta que a atividade motora de copiar não leva o aluno a atribuir valores ao que transcreve, pois ele não reflete sobre o que copia. Agindo assim, a escola não está contribuindo para a formação de leitores críticos, capazes de refletirem sobre o que copiam, assim como de reorganizar as ideias e também de acrescentar informações suas às respostas solicitadas nas atividades. Está contribuindo apenas para a formação de leitores acríticos, uma vez que apresentam dificuldades em atribuir significados ao que está na superfície do texto e ao que está além dela. Silva e Carbonari (2011, p. 111-112) alertam:

Devido ao fato de a atividade linguística reflexiva não ser incentivada e motivada, com o passar dos anos verifica-se uma predisposição do aluno em se limitar a executar atividades mecânicas em vez de optar, nas poucas oportunidades que lhe são oferecidas, por atividades que privilegiam a discussão e a reflexão.

Percebemos, através do exposto, que o aluno vai se acostumando, mesmo tendo a oportunidade, a não se posicionar nas atividades que realiza e sempre procura transcrever as respostas pelos textos, vai se tornando um sujeito passivo, em vez de ativo. À vista disso, para que haja uma transformação do perfil do sujeito-leitor de passivo para ativo, é indispensável a exploração dos textos numa perspectiva crítica, a começar pelas leituras inseridas no livro didático.

2.4 O livro didático

Neste tópico, tratamos de discutir o livro didático, um portador de textos de uso imprescindível nas aulas de leitura. Desse modo, abordamos, primeiramente, quão valiosa a leitura dos textos do livro didático pode se tornar quando discutida de maneira reflexiva em sala de aula, tendo como mediador o professor. Depois, discutimos a leitura oral como prática de desenvolvimento do leitor crítico, uma vez que, quando associada à oralidade, a leitura consegue despertar no leitor o interesse em se posicionar em diversas situações do cotidiano, seja na escola ou em qualquer outro local, em razão de o ato de ler possibilitar o exercício da cidadania.

2.4.1 A leitura no livro didático

Diante de tantos recursos didáticos, o livro didático parece ser o mais utilizado em sala de aula. É esse recurso que deverá possibilitar a escolha de outros para ampliação da construção do conhecimento a partir do que é discutido, acrescentado e compartilhado pelo professor em sala de aula. Uma vez que não devemos nos prender apenas ao livro para explicar determinado assunto, no entanto, o assunto a ser ampliado e discutido deve partir do livro didático. É o que discute Carvalho (2005, p. 45):

Em primeiro lugar, sugerimos que, como princípio geral, o professor tente agrupar todos os materiais que vai utilizar em torno do livro didático. Isso devido ao fato de que o professor, quando escolheu o livro didático para aqueles seus alunos, procurou uma obra que ele, professor, acha bem adequada ao projeto político-pedagógico da escola; aos objetivos específicos da disciplina ensinada, naquela série, e a seus alunos. Seria prejudicial a utilização de materiais cuja proposta pedagógica é diferente daquela do livro didático escolhido.

Desse modo, o livro didático não pode ser descartado das aulas, pelo contrário, ele deve fazer parte delas, visto que qualquer outro recurso deverá ser utilizado se estiver condizente com a proposta pedagógica adotada no livro escolhido pelo professor, isto é, ambos devem caminhar na mesma direção. Carvalho (2005, p. 45) ainda acrescenta:

Fazendo isso, os materiais escolhidos pelo professor se agruparão naturalmente, de maneira harmoniosa, em torno do livro-texto, formando uma “constelação” de materiais. Esse agrupamento permite maximizar o aproveitamento do livro didático, aprofundando alguns pontos,

complementando outros, introduzindo assuntos não tratados no livro didático e que o professor julga importantes.

Percebemos, diante da afirmação, que o livro didático por si só não é suficiente para transmitir conhecimentos, sendo necessário buscar outros recursos a fim de aprofundar um determinado assunto abordado no livro.

Sendo assim, com a multiplicação dos meios de comunicação, principalmente com o advento dos recursos tecnológicos, foi possível ampliar os veículos transmissores de conhecimentos para muito além dos livros, exigindo assim habilidades para a interpretação e criticidade diante de tantas leituras em que os elementos verbais se unem aos não-verbais para formar um todo significativo. No entanto, pensava-se que tais recursos tecnológicos levariam ao fim do livro didático, isso não aconteceu, o que houve foi uma complementaridade entre os meios de comunicação para expandir o uso dessas linguagens. Logo, os livros também passaram a abordar essas leituras constituídas por diferentes modos de representação da linguagem. Para isso, foi necessário adequar o livro didático à nova realidade do ensino. De acordo com Rojo (2005), uma das iniciativas importantes dos programas governamentais foi a instituição da avaliação dos livros. Dessa forma, seria possível saber o que precisava melhorar para atender às expectativas do que era necessário ensinar. Rojo (2005, p. 39) comenta:

As pesquisas das décadas 70 e 80 do século passado, a respeito do livro escolar, constantemente denunciavam a baixa qualidade e condução ideológica destes materiais. Instituída a avaliação, a qualidade desses materiais melhorou enormemente e o cuidado com os projetos gráfico-editoriais intensificou-se, tendo impacto importante no tratamento dos textos e das imagens veiculadas nos livros.

Nota-se, a partir do que foi exposto por Rojo, que o livro didático não se constrói de qualquer maneira, e mesmo que fosse não obteria êxito na escolha, pois passaria por avaliação, e, conseqüentemente, seria alertado da necessidade de melhorar a qualidade do material. Segundo Bezerra (2003), houve uma mudança teórico-metodológica no livro didático em decorrência da ampliação das pesquisas sobre as questões da língua, do letramento, do ensino-aprendizagem aliadas à intervenção do Estado, através de programas específicos de avaliação do livro didático adotados pelo MEC.

Portanto, os livros didáticos procuram se adequar aos projetos de ensino-aprendizagem dos professores e às necessidades do aluno, de acordo com o tempo. Entretanto, a melhoria da qualidade dos livros didáticos de LP é algo recente, Marcuschi (1996) analisou sete manuais de 1ª a 7ª série que estavam em uso nas escolas públicas e particulares na época,

perfazendo um total de 1.463 perguntas da seção de exercícios chamada de compreensão, interpretação ou entendimento de texto, na qual o autor comprovou que

[...] cerca de 60% das perguntas eram de *cópia* ou *citação* de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica (MARCUSCHI, 1996, p. 65, grifo do autor).

O autor chegou à conclusão de que a maioria das atividades existentes nesses manuais são exercícios que “não passam de uma descomprometida atividade de *copiagem* e, neste caso, se prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, 1996, p. 64, grifo do autor). Por isso, o professor precisa ressignificar ou então complementar as atividades dos livros didáticos que se dedicam a explorar o estudo de textos. Acontece também que, às vezes, o livro até aborda, mas devido às várias seções presentes no manual ficam sem explorar algumas e, quase sempre, a que trata sobre a leitura crítica, pois, geralmente aparece nas últimas seções. Em uma pesquisa realizada por Silveira (2005a), na qual analisou a proposta de leitura em três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, da 5ª à 8ª série, utilizados na rede pública e particular em Maceió, no período de 1990 a 1992, a autora buscou reconhecer a concepção subjacente e suas possíveis implicações no desenvolvimento de estratégias de leitura nas atividades de interpretação/compreensão de textos.

Assim, constatou não existirem diferenças significativas entre os livros didáticos de Língua Portuguesa, das três coleções analisadas, no que se refere às atividades relacionadas à leitura e ao estudo de texto. Tais atividades se resumiam na seguinte sequência: leitura de texto, estudo do vocabulário, estudo da estrutura do texto, atividade de interpretação/compreensão e leitura crítica. Dessa forma, a leitura crítica sendo a última abordagem do livro didático, dificilmente o professor irá explorar. E, mesmo que ainda explore, corre o risco de não ser feito como deveria ser, com o objetivo de atuar na formação do leitor crítico. Em alguns casos, conforme afirma Ferreira (2011, p. 36), necessita de uma “[...] formulação de perguntas que estimulem o desenvolvimento das habilidades de leitura”. Assim sendo, a prática profissional deve estar adequada à utilização do livro didático e, inclusive, aberta para incorporar novas abordagens de estudo do texto presente nos manuais.

Marcuschi (2002) elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão em livros didáticos de português, a partir de uma análise detida de vinte e cinco manuais de todas as

séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, num total de 2.360 questões. O autor destaca que essa classificação não é a única; contudo, possibilita uma reflexão sobre a forma como a compreensão é abordada na prática escolar. Ele discriminou nove tipos de perguntas, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Tipologia de perguntas de compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelha-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>Copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale comum x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto

	questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<p>• Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</p>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<p>• Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição)</p> <p>• Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)</p>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<p>• Quantos parágrafos têm o texto?</p> <p>• Qual o título do texto?</p> <p>• Quantos versos têm o poema?</p> <p>• Numere os parágrafos do texto.</p>

Fonte: Marcuschi (2002, p. 52-53).

Além dessas, o autor ressalta que há perguntas híbridas ou mistas, nas quais veremos envolvidos mais de um tipo de perguntas. Então, nessa pesquisa, o autor constatou que houve a predominância de 70% de perguntas centradas exclusivamente no texto, um quinto destas de pura cópia; 11% das perguntas aceitavam qualquer resposta; 9% não pertenciam ao campo da compreensão, eram de natureza estrutural. Mas o fato mais preocupante foi que apenas 10% das perguntas exigiam uma reflexão mais apurada. Dessa maneira, percebemos que ainda há uma predominância de perguntas e, conseqüentemente, de atividades que não exigem uma reflexão mais apurada, ou seja, não permitem que o aluno realize uma análise crítica utilizando os diversos conhecimentos que possui nas atividades que realiza.

Assim, a escola deve oferecer momentos em que os alunos possam se posicionar perante as situações levantadas pelo livro didático e o professor, como mediador, deve complementar com outras atividades que auxiliem no desenvolvimento da formação leitora, pois, conforme afirma Marcuschi (2001, p. 25), letrado é “[...] o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da língua”. E, para o aluno, enquanto indivíduo, participar de forma significativa dessas situações é necessário que seja um sujeito crítico. A criticidade é uma grande aliada dos eventos de letramento, pois em ambos o indivíduo deve ir além da decodificação do código linguístico.

Atualmente, o livro didático precisou contemplar leituras compostas de elementos verbais e não-verbais, visto que com a presença dos múltiplos letramentos presentes na sociedade contemporânea a escola necessitou de abordar essa realidade nos materiais didáticos. Tudo isso, tendo em vista que a maioria dos alunos tem a instituição escolar como agência de letramento, ou seja, o local onde prepara o indivíduo para interpretar e atuar criticamente diante do que se ler. Sobre isso, Rojo comenta em relação à composição do livro didático nos dias atuais:

[...] reúne em si uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos [...] imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos, infográficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o da divulgação científica etc. (ROJO, 2005, p.39).

Logo, o livro didático constitui uma ferramenta pedagógica multimodal, pois é perceptível o uso de textos que reúnem em sua composição uma multiplicidade de linguagens, como também textos que circulam em esferas sociais diferentes, possibilitando, assim, a presença de vários contextos e a utilização de diferentes práticas. No entanto, esses contextos e práticas devem ser ampliados pelo professor a depender da necessidade do ensino e das possibilidades de aprendizagem com a utilização de outros recursos didáticos, uma vez que o livro didático discute, diante dos vários assuntos que precisa abordar, de forma rápida, às vezes até superficial, um determinado assunto, necessitando, assim, de outros meios para concretizar o que está sendo estudado. É necessário, também, considerar a ampliação do conhecimento de um assunto, quando, de fato, o local no qual os alunos estejam inseridos necessite daquele conhecimento de forma mais aprofundada. De repente, seria necessário fazer uma reflexão: diante de tantos letramentos, quais são aqueles necessários para que estes sujeitos possam atuar como cidadãos críticos em diversas situações do cotidiano?

Assim, saberemos os tipos de letramentos que determinada comunidade precisa desenvolver na escola. Então, os livros didáticos abordam assuntos que precisam ser adaptados, ampliados com a utilização de outros meios pelo professor. Caso o professor utilize apenas o livro didático em sala de aula, provavelmente, não conseguirá contribuir para o aprendizado do aluno de maneira significativa, pois nem sempre estão lá, de forma pronta, todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de habilidades exigidas na sociedade atual. E dentre essas habilidades está a capacidade do aluno de se posicionar criticamente diante dos textos, dos discursos que circulam em volta dele. É o que destaca Rojo na citação abaixo:

[...] quero lembrar de uma meta geral na formação cidadã do alunado no Brasil de hoje – que envolve, de maneira crucial, os textos, impressos e livros que circulam em sala de aula e, correspondentemente, os tipos e níveis de letramento que buscamos que nossos alunos construam -, que é o fato de que, no mundo altamente semiotizado da globalização, saber situar os discursos a que somos expostos e recuperar a situacionalidade social (quem escreveu, com que propósito e ideologia, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc.) – é importantíssimo para fornecer artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam à sua volta (ROJO, 2005, p.42).

Percebe-se, através da afirmação de Rojo, a importância da prática escolar na promoção de recursos, livro didático juntamente com outros, de acordo com a necessidade dos alunos, para auxiliar na interpretação de textos compostos de múltiplas linguagens; isso acontece em virtude de os alunos estarem inseridos em uma sociedade que utiliza de vários modos de representação da linguagem para transmitir informações. Desse modo, esses sujeitos precisam entrar em contato com textos que correspondam e, ao mesmo tempo, promovamos desenvolvimento de habilidades de interpretação e de criticidade diante de leituras na sala de aula de LP, principalmente diante das leituras do livro didático.

Apesar de muitos professores utilizarem, na maioria das vezes, apenas os textos didáticos para explorar a leitura nas aulas de LP, isso não significa que o trabalho com esses textos não seja significativo, pois o livro didático é, por excelência, um portador de textos de uso indispensável na sala de aula (FERREIRA, 2011). No entanto, a forma de trabalhar com essas leituras deve ser ressignificada, quando necessário, não deixando esse recurso como única forma de exercitar e desenvolver a leitura nas aulas de LP. O professor deve também ser criterioso nas atividades que solicita a seus alunos, é nesta hora, segundo Silva et al. (2011, p. 81), que “[...] entra em jogo um trabalho de seleção criteriosa do profissional [...]”, uma vez que, devido às múltiplas atividades presentes no livro didático, há necessidade de escolher quais são necessárias aos alunos, quais, de fato, os alunos precisam realizar para atender às demandas sociais exigidas em sociedade.

O que não deve ser feito é deixar de lado os textos abordados no manual didático, pois segundo Marcuschi (1996, p. 81), “eles são úteis e podem continuar em uso, mas precisam de uma complementação”. Sendo assim, sempre é necessária a utilização de atividades que complementem o processo de ensino de leitura iniciado no livro didático. Portanto, conforme afirma Ferreira (2011, p. 32-33), “[...] apesar de todos os problemas apresentados nos livros didáticos, eles ainda se configuram como instrumentos de apoio didático que podem oferecer um melhor resultado, dependendo da abordagem que o professor

faz ao utilizá-los”. Para isso, o professor precisa planejar suas aulas com foco na formação do leitor, através da utilização desses textos, uma vez que se constatou que a maioria dos textos que circulam na escola é dele retirado (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011). Sendo assim, a formação de alunos atuantes só será possível com a implementação da criticidade no ensino de leitura, mais precisamente na exploração das atividades a partir dos textos didáticos.

As atividades propostas em sala de aula, a partir dos textos inseridos nos livros didáticos, constituem uma tarefa significativa, sejam aquelas presentes no próprio manual ou, quando necessário, aquelas acrescentadas de forma complementar e, em alguns casos, ressignificadas pelo professor através do uso desses textos, pois, quando bem planejadas e orientadas, possibilitam a formação do leitor crítico. Dessa forma, necessitam que essas atividades sejam exploradas de maneira mais reflexiva, exigindo a utilização dos múltiplos conhecimentos perante a compreensão dos textos. Sobre a utilização de textos na sala de aula, Ferreira (2011, p. 17) afirma:

O fato é que independentemente do gênero abordado na sala de aula, o importante é fazer bom uso de cada um, inclusive dos gêneros que são próprios do ambiente escolar – os textos didáticos para estudo – pois esses dificilmente serão utilizados fora da escola, pelo menos nos formatos em que aparecem nos livros didáticos.

A partir do exposto, vemos que os textos do livro didático, assim como qualquer outro gênero, necessitam ser estudados de maneira criteriosa, sempre fazendo um bom uso do mesmo. Não é só porque aparece no livro didático que deve ser estudado de qualquer forma, às vezes apenas realizando uma leitura silenciosa, sem haver discussão alguma. Ele requer mais estudo ainda, pois se não há discussão dentro da escola, tampouco haverá fora dela. E todos os alunos têm acesso a esses textos, daí a necessidade de um estudo voltado para a exploração deles, inclusive fazendo uso da modalidade oral.

2.4.2 A leitura oral como prática de desenvolvimento do leitor crítico

Na atividade de leitura oral, na maioria das vezes, a preocupação do professor se volta basicamente para a verbalização, isto é, para o ato de pronunciar o que está nas linhas do texto de forma fluente. Sabemos que o treino desta habilidade é importante e também é papel da escola desenvolvê-la. No entanto, é preciso estar atento para que o ato de ler vá além da simples verbalização. É preciso que essa estratégia seja entendida não na sua especificidade, mas enquanto parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma

leitura crítica do texto (SILVA; CARBONARI, 2011). Por isso, além de desenvolver o ato de ler, é preciso ir muito além, pois essa estratégia constitui uma parte, dentre outras, que precisa ser desenvolvida a fim de realizar uma leitura com mais profundidade. Ainda na concepção de Silva e Carbonari (2011, p. 113):

A leitura oral do texto, por exemplo, pode ser o início de um processo de leitura de mundo se levar em conta:

- *a relação do texto com as experiências de vida do leitor;*
- *o diálogo com textos já lidos e que fazem parte da história de leitura de cada um;*
- *a abertura para as várias possibilidades de leitura sugeridas pelo texto;*
- *o preenchimento das lacunas deixadas pelos sentidos aí implícitos*

É a partir dessa leitura de mundo, defendida por Freire (2005), que é possível a realização de uma leitura crítica, pois se essa leitura permite escrever a palavra do outro, de certa forma, estará transformando o mundo através do posicionamento desse outro. Assim, a leitura oral pode contribuir para o desenvolvimento de uma leitura participativa, interativa e crítica. Porém, nos referimos à leitura oral como produtora de sentido inserida na concepção dialógica, pois, segundo Silva e Carbonari (2011, p. 103-104), além dessa existem mais três modalidades, a saber:

- a) *Leitura pressuposta.* O professor pressupõe a compreensão do texto pelo aluno, como se a matéria lida fosse imediatamente entendida. A relação leitura-produção de sentido é supostamente automática, justificando assim a ausência de qualquer trabalho de aprofundamento textual. É o mais grave erro de conceituação da leitura – esta não é uma atividade automática, mas requer um esforço de aprofundamento na busca de relações entre texto e vida, história, produções anteriores etc.
- b) *Leitura instrumental.* Constitui-se em uma estratégia mecânica. O que interessa principalmente não é o conteúdo dos textos, mas a simples emissão de voz, que deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados. Como atividade, é instrumento para atingir outros objetivos, tais como treino de pronúncia, classificação de palavras, estudo gramatical, estudo da forma (diálogo, acróstico, linguagem teatral,...) etc. Pode-se citar como exemplo um episódio de avaliação de leitura observado numa 5ª série: um aluno leu um trecho de determinado texto do livro didático até ser interrompido, e o seguinte continuou do ponto em que o anterior havia parado. Aos alunos que leram mal, a professora pediu que treinassem em casa, pois seriam chamados novamente. Neste episódio, a leitura é avaliada como mera emissão de voz, importando mais a fluência e a dicção do que a compreensão do texto.
- c) *Leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseado numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico.* Nestes episódios, após a leitura oral, há sempre uma explicação do professor a respeito da matéria lida. Este tipo de trabalho é fechado, não permite a participação de aluno, nem provoca o diálogo de experiências. O professor

se concebe como detentor do saber e o aluno recebe de modo passivo tudo o que lhe é apresentado.

d) Leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem. Após a leitura oral, há questionamento ou problematização do tema abordado. Os alunos contribuem com opiniões pessoais e constroem relações que enriquecem o texto lido.

Como podemos perceber, a partir da citação acima, a leitura trabalhada na concepção dialógica proporciona uma discussão do texto de forma profunda, em que é permitido o uso de diversos recursos para explorá-lo, afinal, de acordo com Lajolo (2009), o que importa é que o sentido crítico/dialógico se faça presente diante da atitude do professor, juntamente com a classe, no momento de trabalhar um texto. Assim, o trabalho com o texto provoca diálogo de experiências e avaliação por parte de todos os envolvidos no estudo. Para Silva et al. (2011), os elementos constituintes de um texto devem ser explorados por meio da contribuição das observações pessoais dos vários leitores, tendo em vista seu potencial polissêmico.

Assim, quando possibilita a inserção de vozes para discutir um texto está, de fato, trabalhando leitura de maneira não mecânica. Segundo Bajard (1992, p. 33), “quando um aluno lê em voz alta, não se trata propriamente de leitura, uma vez que não existe elaboração de sentidos, mas de uma dicção, de uma comunicação oral do texto à qual ele chama *dizer*”. Nesse sentido, o leitor recebe orientações apenas com relação à dicção, entonação, pronúncia, ritmo etc., com prejuízo da significação. E é justamente em relação ao sentido/significado do que é lido através dos textos, principalmente dos textos do livro didático, que a escola deveria ser mais atuante no momento de propor atividades. Sobre isso, Bentes (2014, p. 49) assevera: “à escola, caberia, nessa visão, a tarefa de dar oportunidade aos sujeitos de ‘abrir os seus horizontes’, de falar [...]”. E isso é possível através das atividades que os alunos realizam. Outro aspecto importante também é levar em consideração a modalidade oral para a realização de tais atividades, pois, assim como a escrita, ela possui os mesmos traços. A esse respeito, afirma Marcuschi (2001) que tanto a fala quanto a escrita possuem dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Assim, trabalhar a oralidade em vez da escrita, nesse estudo, se deu em virtude dos alunos praticamente não desenvolverem atividades nessa modalidade e se sentirem um pouco retraídos no momento de se posicionarem. Tal carência foi constatada com o resultado da pesquisa exploratória através do questionário, apesar do livro didático de LP explorar os

textos com atividades direcionadas à oralidade, raramente são realizadas, e mesmo quando são executadas, preferem a modalidade escrita. Entretanto, Crescitelli e Reis (2014) sustentam que é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita. Se ambas as modalidades possibilitam o desempenho das mesmas capacidades, não há motivos para a valorização de uma em detrimento da outra. É o que nos diz Castilho (2000, p. 67):

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral.

Sendo assim, o que deve ser considerado em relação à escolha do tipo de modalidade adequada, é a atividade que se pretende desenvolver juntamente com os objetivos a serem alcançados. No caso desse estudo, pretendemos explorar e desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade com a utilização dos textos do livro didático de LP, a partir de atividades propostas. Então, acreditamos que, por se tratar de atividades voltadas para o diálogo, para a interação entre os sujeitos em que há uma troca de informações e intervenções na fala do outro, apostamos, dessa maneira, na modalidade oral. Nossa escolha é norteadada pelo fato de que o diálogo possibilita a extensão do discurso e, conforme a participação dos sujeitos, a discussão se estende e a capacidade de se posicionar torna-se mais presente.

Desse modo, quando os sujeitos estão expostos a situações que possibilitam essa troca de experiências estão, no mesmo instante, tendo a oportunidade de refletir e de se posicionar diante de múltiplas opiniões. Para Crescitelli e Reis (2014), o contexto interacional deve estar inserido na escola para que o aluno seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública, dialógica, diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações. Então, a partir das várias temáticas discutidas nos textos didáticos, é possível propor situações em que os alunos se posicionem através de problemas do cotidiano e, por conseguinte, tenham uma visão crítica e sejam, assim, capazes de avaliá-las de acordo com as experiências que possuem de forma interativa. Dessa forma, procuramos mostrar que, na sala de aula, a modalidade oral pode dividir o mesmo espaço com a modalidade escrita e deve ser abordada com a mesma importância. Em se tratando do ato de falar, de expor opiniões e de se posicionar, a modalidade oral possibilita várias habilidades aos aprendizes. Sobre este assunto, Bentes (2014, p. 50-51) comenta:

[...] a primeira delas, a de escutar, prestar atenção, se interessar de verdade por práticas que são típicas da cultura escolar, como a de ouvir alguém falar sobre um assunto que é de sua especialidade e a de perguntar e/ou comentar sobre o que foi falado. Desenvolver a habilidade de uma escuta mais focada e disciplinada, mas também genuinamente interessada é algo que se dá se e somente se somos expostos sistemática e organizadamente a tal prática. Lembramos ainda que a escuta é uma parte constitutiva de toda prática oral: alguém fala para um outro escutar que, por sua vez, também quer replicar, falar. Essa natureza social, dialógica das práticas orais pode e deve ser trabalhada na escola mas, a meu ver, no que diz respeito a sua face pública com vistas ao desenvolvimento de uma consciência mais aprofundada sobre a importância da tomada da palavra em público e de seu poder arrebatador, desconcertante, sedutor, envolvente, enfim.

Sendo assim, todas essas habilidades facilitam o ato de se posicionar em público, assim como a capacidade de intervir na palavra do outro de maneira envolvente. E para isso, necessita de um olhar crítico diante dos diversos posicionamentos. Então, a escola, e mais precisamente o professor de Língua Portuguesa, precisa atuar na formação do aluno, tornando-o um sujeito-leitor capaz de ver e de pensar em relação a si mesmo e em relação ao mundo social ao seu redor, de maneira crítica. Assim, a escola precisa desenvolver tais capacidades a partir da leitura crítica e o ensino de LP.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta parte tem como foco a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa e da proposta de intervenção, estando organizada da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a natureza da pesquisa, abordando sobre as principais escolhas que orientam este estudo. Na parte seguinte, fazemos a caracterização do universo da pesquisa, enfatizando o campo no qual se realizou a investigação, os participantes, a ambientação da pesquisa e constituição do *corpus* e os instrumentos que permitiram a coleta de dados, especificando as técnicas que possibilitaram coletar as informações. Em seguida, tratamos dos procedimentos de coleta e de análise dos dados, mostrando a maneira como os dados foram coletados e analisados de acordo com as categorias adotadas. E por último, abordamos a intervenção na sala de aula, mostrando passo a passo as atividades aplicadas durante o processo interventivo.

3.1 Natureza da pesquisa

Os caminhos ou rumos seguidos no decorrer dessa pesquisa indicam a metodologia, que indicará as técnicas que devem ser adotadas no momento de coletar as informações para o que se pretende investigar. De acordo com Martins (2005), qualquer pesquisa científica só se realizará de maneira eficiente e correta quando obedecer a um planejamento, traçado de acordo com normas metodológicas e constando de etapas, técnicas e outros procedimentos para sua realização e avaliação dos resultados. Assim, a ação de planejar deve fazer parte de qualquer pesquisa científica, pois, dessa forma, será realizada com eficiência. A metodologia constitui uma das etapas mais importantes no momento de realizar uma pesquisa, pois define os recursos, as etapas, as técnicas e outros procedimentos a serem utilizados. Logo, serão imprescindíveis para a obtenção de resultados, a partir do que foi proposto a estudar.

A pesquisa adotada neste estudo se insere no universo das ciências sociais, aplicada à educação, e se constitui em uma investigação de natureza fenomenológica, primordialmente descritiva e interpretativista, com análise qualitativa, do tipo documental, e com abordagem da pesquisa-ação.

Nesse sentido, insere-se no campo das ciências sociais em virtude do pesquisador se envolver de maneira ativa ao que propôs a estudar. Para Gil (2008, p. 5), “[...] nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno”. Nesse caso, o referido estudo conta com um pesquisador, uma professora, envolvida com seu objeto de estudo, em que investiga uma realidade que não é estranha ao

meio no qual está inserido, no caso, no contexto escolar. Na concepção de Laville e Dionne (1999, p. 33), “[...] o pesquisador [das ciências sociais] é um ator agindo e exercendo sua influência”. Assim, esse pesquisador, em vez de objetividade, possui subjetividade, pois se envolve no que propôs a investigar. Desse modo, diante de tantos fatos, escolhe um para estudar, porque há um interesse maior sobre aquele que escolheu e possui concepções prévias quando questionado sobre o assunto. Sendo assim, há um sistema de valores envolvendo a pessoa que pesquisa, no caso, do pesquisador com o que é pesquisado.

O campo das ciências sociais é amplo, em relação aos métodos de pesquisa, e com isso se adaptam à necessidade de cada pesquisador, mostrando caminhos possíveis para a resolução de uma problemática. Para esta pesquisa, adotamos o método fenomenológico, por fazer uma descrição de acordo com a realidade do problema, tal como ele se apresenta, uma vez que investiga fenômenos do ensino, isto é, fenômenos extraídos do contexto real, da realidade educacional, tomando como base o livro didático. Para Gil (2008, p. 14), “o intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é [...]”. E ainda acrescenta (2008, p. 14): “[...] o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado”. A abordagem fenomenológica apresenta-se apropriada ao âmbito educacional, já que não pretende impor verdades teóricas ou ideológicas preestabelecidas, pois parte do esclarecimento do modo como convive com a realidade e, concomitantemente, da maneira como o fenômeno se mostra ao sujeito. Trata-se, assim,

da busca e do desvelamento do fenômeno, do Ser, das coisas [...] procura iluminação e desocultamento do fenômeno, pelo desvelamento do homem, no revelar de olhares compreensivos, estratégias e caminhos. Trata-se de entrever valores, *crenças*, símbolos, saberes e fazeres, destituindo-se da atitude natural, em busca da essência, do Ser, das coisas, do próprio “eu” e do mundo (ROJAS; BARUKI-FONSECA; SOUZA, 2010, grifo nosso).

O presente trabalho pretende, justamente, o desvelamento do fenômeno investigado por meio de um olhar compreensivo e analítico dos dados coletados, dos valores, das crenças do grupo pesquisado, isto é, da interpretação da realidade do ensino de leitura crítica em sala de aula. Tudo isso, a partir da análise do livro didático de LP e das crenças dos alunos em relação a essa abordagem e, através da realidade constatada, através de um questionário, foi proposta uma intervenção.

Assim, considerando a característica da pesquisa fenomenológica de desvendar, descrever e analisar os fenômenos, esta pesquisa se delinea como um estudo de campo, com características descritivas. Então, é ainda uma pesquisa de cunho descritivo, pois de acordo

com Rudio (1998, p. 71), “descrever é narrar o que acontece”. Para Gil (2008, p.28), uma pesquisa descritiva se caracteriza por ter “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Sendo assim, esta investigação tem como características a observação, o registro e a análise dos fatos, procurando identificar a natureza, a causa e a frequência dos dados coletados. Para coletar os dados nesse tipo de investigação, empregam-se técnicas específicas, dentre as quais citamos entrevista, questionário e observação (GIL, 2008). Assim sendo, neste estudo, o alvo é a investigação do ensino de leitura crítica, envolvendo abordagens do livro didático, juntamente com as crenças dos alunos em relação a essa prática, dentre outras técnicas, empregamos as compartilhadas pelo autor na citação acima. Nesse sentido, a descrição possibilitará, nessa investigação, construir uma análise e interpretação dos dados.

Além disso, este estudo é de natureza exploratória, principalmente na fase inicial (quando aplicamos o questionário), quando exploramos concepções dos participantes envolvidos, para, em seguida, procurarmos descrever, analisar, interpretar e intervir na resolução de um problema. Por conseguinte, ao descrever a realidade observada, o pesquisador também analisa criticamente o livro didático e as crenças dos alunos em relação ao ensino de leitura crítica, a partir de um aporte teórico que servirá de suporte para tal descrição e análise.

Em relação ao caráter interpretativista deste estudo, vale destacar a importância dos aspectos qualitativos e subjetivos dos participantes para a interpretação dos dados, uma vez que: “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado existindo na dependência do homem” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331). Portanto, o fato de considerar as visões de mundo, os valores e os interesses daqueles envolvidos no contexto de aplicação da pesquisa, caracteriza este estudo de base interpretativista que, por sua vez, possui análise qualitativa.

Assim, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa por permitir a investigação de um fenômeno inserido dentro de uma realidade. Para Gil (2008), em uma pesquisa desse tipo há uma preocupação com o contato do pesquisador com a realidade pesquisada. Para o autor, é fundamental que o pesquisador se torne um instrumento para observação, coleta e análise de dados. Por isso, a referida pesquisa contempla essas características por colocar o pesquisador em contato direto e intensivo no campo de

pesquisa, com a finalidade de investigar de perto o fenômeno, no contexto em que ocorre. Do ponto de vista de Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de pesquisa não utiliza método nem técnica estatística, e os dados são coletados do ambiente onde o pesquisador pretende realizar a pesquisa. Oliveira (2008) afirma que os métodos qualitativos se preocupam com “o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente” (OLIVEIRA, 2008), por meio da interação e da construção de sentidos. Sendo assim, a abordagem qualitativa vai ao encontro do conceito de crenças adotado nessa pesquisa, segundo o qual elas possuem um caráter interpretativo da realidade são construídas a partir de experiências pessoais, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca, mesmo que implicitamente (BARCELOS, 2004a; 2004b).

A pesquisa qualitativa pode, no entanto, ser conduzida por diferentes caminhos. Então, nesta investigação, é utilizada a pesquisa documental em virtude de constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar informações obtidas ou, ainda, desvelar novos aspectos da questão investigada. Para Godoy (1995, p. 25), “é importante ressaltar que a análise documental pode ser utilizada também como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e observação”. Assim, nesta pesquisa, utilizamos, primeiro, o questionário como técnica de coleta de dados para analisar o livro didático de LP, em relação ao ensino de leitura crítica e, depois, a partir do resultado desta investigação, verificamos como o livro didático de LP, de acordo com as crenças dos alunos, explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos e, ainda intervimos acrescentando ao livro didático outras maneiras de explorar os textos de forma crítica. Então, validamos e aprofundamos os dados obtidos a partir da aplicação do questionário fazendo uso do material didático.

Para isso, Godoy (1995, p. 21) acrescenta que “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental”. Assim, buscamos uma nova interpretação, talvez, complementar para o ensino da leitura em sala de aula, especificamente nas aulas de LP tendo o livro didático como um documento submetido à outra análise após o resultado do questionário, isto é, foi reexaminado, levando em consideração a opinião dos participantes envolvidos. A respeito de o livro didático ser considerado um documento, Rocha (2006) afirma que são considerados documentos quaisquer materiais escritos que contribuam para fornecer informações sobre o tema do estudo, citando, como possíveis exemplos, leis e regulamentos, normas, pareceres,

cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, acrescenta, ainda, livros, artigos publicados em periódicos, dissertações e teses de doutorado, entre outros.

Nosso estudo se insere também nas características da pesquisa-ação, pois no decorrer da investigação desenvolvida iremos propor uma intervenção. Tal intervenção terá como base as constatações feitas pelo professor (pesquisador), a partir de um problema vivenciado em sala de aula que, juntamente com os alunos (participantes), através da coleta e análise de dados, irão propor mudanças em relação ao ensino de leitura. Dessa maneira, cada ação vai sendo pensada, reavaliada e reajustada através da interação com os participantes, no decorrer do processo de investigação. Por ser uma pesquisa-ação, baseia-se também na pesquisa participativa, uma vez que, a partir de um diagnóstico da realidade construído pelo fornecimento de informações dos participantes envolvidos, será possível tentar buscar a solução de um problema coletivo.

Então, caracteriza-se como participativa por envolver os alunos (participantes representativos do problema) na pesquisa, em virtude de desempenharem papéis dentro desse estudo, quando participam de discussões e de atividades propostas. Isso a torna uma pesquisa participativa, pois através da participação dos alunos o professor conseguirá encontrar uma solução para o problema enfrentado no ambiente escolar. De posse dos dados coletados, o pesquisador irá analisá-los e interpretá-los, para deles tirar conclusões, refletindo se o plano de ação proposto atendeu às expectativas e o que, de fato, precisa ser modificado nas etapas posteriores. Segundo Tripp (2005), a referida pesquisa é um processo de aprimoramento da prática, por isso, deve ter um rigoroso controle e avaliação das mudanças provocadas.

Sendo assim, uma investigação pautada na pesquisa-ação exige constantes mudanças na prática do pesquisador. Para Fonseca (2002, p.35), “a reflexão sobre a prática implica modificações no conhecimento do pesquisador”. Desse modo, os participantes envolvidos, pesquisador e pesquisados, atuam frente a frente, possibilitando a quem está realizando o estudo modificar o plano de ação quando for preciso. Fonseca (2002, p.35) ainda acrescenta:

O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram.

Assim sendo, o pesquisador que segue a vertente da pesquisa-ação, quando vivencia na prática a realidade do que está sendo pesquisado, adquire conhecimentos que o ajudarão a

refletir de maneira global e a encontrar caminhos que o levarão à solução do problema que se propôs a investigar.

Para Gil (2008), a pesquisa-ação insere o pesquisador no campo de pesquisa como coautor, num processo de interação e participação ativa. Assim, a capacidade de refletir, por parte de quem investiga determinada problemática, torna-se essencial no campo da pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador não só investiga como também age diante daquela realidade e, para cada ação, dentro da investigação, exige reflexão. Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação, por se caracterizar como uma prática de aprimoramento e permitir o monitoramento das mudanças, conduz a um processo de compreensão mais profundo dos fatores relativos à situação, às pessoas e à própria prática. Isso acontece em virtude da pessoa que está investigando determinado fenômeno compreender os fatos, quem participa deles e o que precisa ser modificado ou acrescentado a sua volta, visto que participa daquele contexto e tem como intuito a transformação da realidade observada.

Esse tipo de pesquisa possibilita o contato direto do investigador com a problemática a ser investigada, inserida no contexto natural em que, através da proposta de intervenção, será realizado um monitoramento da prática docente. No caso dessa pesquisa, isso será feito pelo próprio pesquisador (professor), à medida que for coletando os dados e interagindo dentro da situação, pois se trata de uma pesquisa autoavaliativa. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que quando a pesquisa-ação é aplicada no âmbito do ensino, ela tem como meta as situações que interferem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e são propensas a transformações, se forem tratadas com estratégias e ações adequadas.

A pesquisa-ação permite ao pesquisador agir no campo de pesquisa conforme o andamento do estudo, tendo em vista que as mudanças vão sendo percebidas a partir das transformações ocorridas no decorrer da intervenção, uma vez que as ações possibilitarão o surgimento de novos problemas e, dessa maneira, novas ações serão aplicadas com o objetivo de encontrar solução para o problema investigado.

3.2 Caracterização do universo da pesquisa

Neste tópico, discutimos o universo da pesquisa que é formado por um local específico e por participantes que vivenciam um contexto propício, com características particulares que favorecem a realização de um determinado estudo. Tanto o local quanto os participantes envolvidos no universo da pesquisa são decisivos para obtenção dos resultados. É a partir deles que a pesquisa se torna exequível. Compreendemos que o pesquisador deve

recolher os dados de forma coerente e em quantidade suficiente para a realização do estudo com qualidade. Portanto, nesta parte da pesquisa, abordamos o campo de pesquisa, ambientação da pesquisa e constituição do *corpus* e os participantes, e os instrumentos de coleta de dados.

3.2.1 Campo de pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada numa escola municipal da rede pública de ensino, situada no Município de Mossoró-RN. A referida instituição escolar atende ao Ensino Fundamental I e II e à Educação de Jovens e Adultos-EJA. Assim, funciona nos três turnos. É uma escola cuja estrutura física é precária para receber a quantidade de alunos que nela se matriculam. No entanto, apesar das condições que apresenta, é bastante procurada e as salas de aula são superlotadas. A referida escola possui biblioteca, com espaço amplo e acervo diversificado, diretoria, laboratório de informática, sala de professores, secretaria, salas de aula e quadra de esportes para a prática de Educação Física. A escola não dispõe de refeitório, os alunos do fundamental I realizam a refeição em sala de aula, e os do fundamental II alimentam-se em pé ou sentados no chão dos corredores.

A equipe de apoio pedagógico é formada por três supervisores escolares, que não dispõem de um espaço adequado, isto é, uma sala para desempenhar suas funções. Em vista disso, realizam o expediente na sala de diretoria. São realizados planejamentos semanais com foco na interdisciplinaridade, os professores fazem trabalhos em conjunto, como feira de ciências e o desenvolvimento de projetos; a prática de planejamento didático-pedagógico se realiza como, de fato, deveria acontecer no momento destinado. Mesmo apresentando algumas dificuldades, principalmente em relação à estrutura física, a escola é bastante procurada pelas pessoas do bairro, como também por outras de locais distantes para matricular seus filhos. O corpo docente é constituído por profissionais graduados em suas respectivas áreas de atuação.

O nível sociocultural e o poder econômico dos discentes são baixos, fato que se reflete dentro do estabelecimento de ensino, em virtude de atender alunos de diferentes bairros, com diferentes realidades cujas fontes de renda são poucas. A escolha desse contexto para realizar a pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora trabalhar na referida escola, conhecer as necessidades e ter um contato muito próximo com os participantes dessa proposta de intervenção.

3.2.2 Ambientação da pesquisa e constituição do *corpus*

A pesquisa se concentrará, primeiramente, na análise do livro didático de LP, especificamente o livro destinado ao 7º ano do ensino fundamental, cujo título é **Português Linguagens**, edição de 2015, dos autores William Cereja e Thereza Cochar.

O material didático em análise é composto por quatro unidades, cada uma contendo três capítulos que se dividem em cinco seções: “Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”, “A língua em foco” e “De olho na escrita” que, por sua vez, se dividem em partes. Então, para a investigação desse estudo, foram sorteados o capítulo 3 “É fácil ser super!”, da unidade 1 e, os capítulos 1 e 3, da unidade 3, intitulados “revelação” e “A covardia do cyberbullying”.

Agora, dessa forma, poderíamos selecionar os três textos do livro didático para trabalharmos no processo de intervenção, tendo em vista que, para cada capítulo, é proposto um texto para ser explorado nas cinco seções do material didático.

No capítulo 3, da unidade 1, temos como texto “Carta aberta ao Homem – Aranha”, de Lourenço Diaféria (p.51-52). Ele aborda que os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam, anonimamente, o mundo em que vivemos. São pessoas simples, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói. Já no capítulo 1, da unidade 3, temos o texto “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar (p.138-139). A leitura em questão discute a solidariedade e o respeito pelo outro. Achamos oportuno inserir o texto complementar “Além da imaginação”, de Ulisses Tavares (p. 143), para ampliar a discussão desse segundo texto, uma vez que aborda a mesma temática e também por se encontrar na parte “Ler é reflexão” e, exigir assim, um olhar crítico dos alunos. Por último, ainda no capítulo 3, da unidade 3, temos o texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto (p.175, 176 e 177). Este aborda a questão do preconceito e do *cyberbullying* praticados de forma agressiva na internet.

Sendo assim, como pretendemos trabalhar o ensino de leitura crítica, resolvemos investigar a seção “Estudo do texto”, em virtude de conter seis partes (Compreensão e interpretação, A linguagem do texto, Leitura expressiva do texto, Cruzando linguagens, Trocando idéias e Ler é..., sendo esta última facultativa) que se dedicam, especificamente, à exploração dos textos.

O *corpus* da pesquisa, então, se constituirá, no primeiro momento, da análise do questionário, juntamente com a análise da seção “Estudo do Texto” a partir das informações

do manual do professor, no segundo momento, após a intervenção, de notas de campo, gravação de três aulas em áudio e a realização de uma entrevista. No subtópico a seguir, discutiremos de forma mais detalhada cada instrumento desses que possibilitaram a coleta dos dados.

3.2.3 Participantes e instrumentos de coleta dos dados

Os participantes envolvidos nessa pesquisa são os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, alunos de faixa etária entre 12 e 15 anos, matriculados no turno matutino, num total de 33 alunos, sendo 14 meninos e 19 meninas. Decidimos trabalhar com esses jovens por apresentarem dificuldades em se posicionarem diante das leituras que realizam, especialmente diante dos textos do livro didático de LP, e também pelo fato de necessitarem de um aprofundamento crítico nas respostas das atividades.

Para a análise dos dados, apesar de intervirmos em uma sala de aula com 33 alunos, consideramos em dois corpora, dos quatro analisados: a gravação da atividade 1 e da atividade 2 e a entrevista, a participação de cinco alunos, escolhidos de maneira aleatória, em virtude dessa abordagem permitir uma quantidade pequena de participantes e devido à grande quantidade de material analisado. Nos outros corpora houve a inserção dos demais alunos.

A coleta de dados, como entendemos, constitui em uma parte da pesquisa que objetiva colher informações sobre o que pretende investigar. Para Godoy (1995, p. 27), “os dados devem ser coletados no local onde eventos e fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem [...]”. Assim, o interessado pelas informações vai até o campo de pesquisa e as registra por meio de instrumentos pertinentes ao estudo que pretende realizar.

É a partir dessa fase que a investigação se inicia, daí sua importância para o trabalho de pesquisa, pois determinará o percurso de todo estudo através de escolhas estabelecidas pelo pesquisador, em relação aos instrumentos escolhidos para coletar os dados e da forma que se pretende reunir as informações para submeter à análise. Segundo Gil (2008), os procedimentos de coleta de dados determinam todo rumo do trabalho através dos instrumentos de coleta de dados e da forma que se pretende analisar seu *corpus*. Sendo assim, trata-se do ponto de partida para a elaboração e a execução de um trabalho.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 68), “a coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”. Para isso, é necessário relacionar dados coletados com as teorias estudadas, uma vez que a

comprovação de determinado fenômeno investigado só se concretiza quando há o entrelaçamento dos dados com as teorias.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário de sondagem, manual didático do professor, notas de campo, gravação de três aulas em áudio e uma entrevista. Conforme destaca Chizzotti (2007), é importante ressaltar que a utilização adequada de diferentes fontes pode auxiliar muito o pesquisador na condução da investigação. Acreditamos, assim como defende Vieira-Abraão (2006, p. 221), que “nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação dos dados e perspectivas”. Assim, a triangulação dos dados permite uma maior confiança no que está sendo pesquisado, além de possibilitar um confronto de informações resultantes da aplicabilidade de diferentes instrumentos. A coleta de dados desse estudo teve início em 20 de novembro e se estendeu até 11 de dezembro de 2017. Vinte e três aulas de Língua Portuguesa foram destinadas às atividades da intervenção. A seguir, descreveremos os instrumentos de coleta de dados adotados nesse estudo.

Assim sendo, o nosso primeiro instrumento utilizado foi o questionário (Apêndice - A). O objetivo com esse primeiro instrumento foi verificar, de acordo com o ponto de vista dos participantes, como o livro didático **Português Linguagens**, especificamente a seção “Estudo do texto”, está sendo explorado em relação ao ensino de leitura crítica em Língua Portuguesa. Neste estudo, utilizamos (03) três perguntas abertas e (04) três fechadas para a construção do questionário. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a linguagem empregada no questionário deve ser simples e direta, para que o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Além disso, para que o informante se sinta motivado a responder às perguntas é necessário que ressaltem a importância e a necessidade das respostas, assim como está acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa. Todas as informações contidas no questionário devem aparecer de forma sucinta e que venham a contemplar a objetividade.

As perguntas do questionário são elaboradas de duas formas: perguntas abertas, aquelas em que os participantes fazem o uso de suas próprias palavras para respondê-las; e perguntas fechadas: aquelas que apresentam alternativas fixas em que os participantes escolhem suas respostas entre as opções apresentadas. Segundo Vieira-Abraão (2006, p. 222), “os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos participantes. Esses questionários buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados”. A autora

salienta ainda que as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados, em relação às perguntas fechadas.

O manual didático do professor foi o nosso segundo instrumento usado nessa pesquisa, pois precisávamos analisar a seção “Estudo do texto”, com base nos objetivos pretendidos para cada seção. Constitui em um recurso que visa orientar, mostrar caminhos para a aplicabilidade das atividades em sala de aula, assim como destacar a importância do desenvolvimento de cada uma para a formação do aluno.

As notas de campo foram o terceiro instrumento que empregamos nesse estudo. Constituem em uma descrição detalhada sobre os sujeitos participantes da pesquisa, assim como dos ambientes pesquisados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), constituem anotações, reflexões para o uso restrito do investigador. Com esse instrumento, é possível acompanhar o processo de intervenção, do início ao fim, permitindo anotar, refletir, descrever, analisar, comparar, intervir e propor um redirecionamento quando for necessário. Gerhardt e Silveira (2009, p.76) comentam sobre a utilização das notas de campo: “[...] facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos”. O acompanhamento da evolução do processo de aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas é marcante, pois o investigador reflete sobre aquele acontecimento e vai intervindo nesse processo, conforme as dificuldades dos aprendizes. Esse tipo de técnica possibilita o contato direto de quem está investigando com quem está sendo investigado.

Outro instrumento utilizado nesse estudo foi a gravação, em áudio, de três aulas. A gravação em áudio permite uma análise detalhada das atividades desenvolvidas nessas aulas, uma vez que fornece dados que são coletados e, por conseguinte, possibilitam as transcrições dos discursos orais dos participantes envolvidos. O processo de transcrição envolveu ouvir o áudio muitas vezes, devido à rapidez das falas dos participantes. Os alunos, de início, ficaram receosos diante da gravação, pois não são acostumados com apresentações que envolvem a utilização de áudio, uma vez que raramente realizam entrevistas para trabalhos.

A entrevista foi também utilizada como técnica de coleta de dados na tentativa de obter as respostas desejadas para o que se pretendeu investigar. Assim, decidimos adotar, nesse estudo, a entrevista padronizada ou estruturada, em que utilizamos um roteiro contendo as perguntas elaboradas. Gerhardt e Silveira (2009, p.72) explicam como é realizada e qual o objetivo de utilizar uma entrevista desse tipo: “Na entrevista estruturada, segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas”. Dessa forma, elaboramos um formulário com antecedência, além de registrar as respostas dos alunos em áudio. Sobre a

definição de formulário, Gerhardt e Silveira (2009, p.71) afirmam que esse “É o nome geralmente usado para designar uma coleção de questões que são formuladas e anotadas por um entrevistador, numa situação face a face com o entrevistado”. Dessa maneira, daremos mais autenticidade aos dados coletados com a utilização dessa técnica. Dos 33 alunos da turma selecionada para fazer parte da intervenção, apenas cinco alunos participaram da entrevista, tendo em vista que participaram do processo interventivo do início ao fim. Esses colaboradores foram submetidos a duas indagações relacionadas à intervenção, e às mudanças proporcionadas em relação às percepções deles diante da leitura crítica dos textos, após a proposta de intervenção.

A técnica da entrevista permite ao entrevistador elaborar as perguntas, de acordo com os dados que pretende obter. Gil (2008, p.109) a define como uma “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Gil (2008, p.110) ainda acrescenta que ela “possibilita a obtenção de um maior número de respostas; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador possa esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”. Dessa forma, por ser um instrumento que apresenta flexibilidade, oferece várias possibilidades de obter as respostas desejadas, além de possibilitar esclarecimentos em relação ao sentido de algumas perguntas e intervir nas respostas quando for necessário. Gerhardt e Silveira (2009, p.72) definem entrevista como “[...] uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. Sendo assim, essa técnica permite ao investigador obter dados que interessam ao que propôs estudar, tendo como contribuinte o entrevistado.

Neste estudo, as entrevistas foram realizadas com os alunos, logo após a intervenção, para analisarmos a percepção desses participantes sobre o uso da criticidade a partir dos textos didáticos. Isto é, se o trabalho com textos do livro didático de LP proporcionou mudanças em relação ao desenvolvimento de habilidades de interpretação e de criticidade nos envolvidos nessa pesquisa. A seguir, discutiremos o processo de colhimento dos dados juntamente com a análise dessas informações.

3.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados

Primeiramente, duas semanas antes do início da intervenção, aplicamos um questionário, nosso primeiro instrumento de coleta de dados, com o objetivo de investigar

como o livro didático **Português Linguagens**, especificamente a seção “Estudo do texto”, está sendo explorado em relação ao ensino crítico de leitura em língua portuguesa.

Depois, com a análise das respostas do questionário, partimos para a elaboração de nossas atividades da proposta interventiva. Então, vimos, de acordo com a exploração das leituras na seção “Estudo do texto”, do livro didático, o que precisava acrescentar nas aulas de LP, em relação ao desenvolvimento da criticidade dos alunos diante dos textos. Dessa forma, com os textos dos capítulos já sorteados, aplicamos algumas das atividades do próprio material didático, procurando ressignificá-las, pois constatamos a partir das respostas do questionário a não realização das mesmas e, assim, sentimos a necessidade de abordá-las diante do que propomos estudar. Dessa maneira, propomos novas formas de trabalhar com os textos com o intuito de desenvolver novas habilidades de interpretação e de criticidade nos alunos. Dessa forma, utilizamos para a coleta dos dados, além do questionário de sondagem, os seguintes instrumentos: gravação de três aulas em áudio (Apêndice-B), notas de campo (Apêndice- C) e a realização de uma entrevista (Apêndice-D).

As notas de campo, do pesquisador, permitiram detalhar as informações sobre os participantes, desde o momento inicial até a descrição e compreensão dos dados. A gravação em áudio de três aulas, possibilitou o registro das discussões dos alunos diante da realização/apresentação das atividades propostas e a entrevista, com a participação dos cinco alunos, permitiu o registro das percepções deles diante da leitura crítica dos textos, após a proposta de intervenção.

Assim, de posse dos dados coletados, fizemos uma análise de todo material para comprovar se os objetivos específicos da pesquisa atenderam ao que foi proposto na investigação sobre o ensino de leitura crítica. Em seguida, realizamos interpretações e estabelecemos ligações entre os dados coletados e os estudos teóricos sobre o ensino de leitura crítica. Para facilitar nosso estudo, organizamos as respostas dos participantes em categorias.

A primeira delas corresponde à análise da seção “Estudo do texto”, do livro didático **Português Linguagens**, a partir do estudo do manual do professor, sobre como estão sendo explorados os textos em relação ao ensino de leitura crítica em Língua Portuguesa. Mais adiante descreveremos tal análise.

A segunda representará a análise das notas de campo, juntamente com a gravação em áudio de três aulas baseadas nas atividades desenvolvidas pelos alunos. Vale ressaltar que todas as atividades aplicadas na intervenção foram construídas através dos textos selecionados do LD, essas atividades auxiliaram na exploração e no desenvolvimento de novas habilidades

de interpretação e de criticidade de textos e permitiram analisar se tais habilidades foram desenvolvidas pelos alunos, uma vez que apenas o LD torna-se insuficiente para tal finalidade.

E a terceira corresponderá às crenças dos participantes sobre a leitura crítica, em que analisaremos, através de uma entrevista, as mudanças ocorridas em relação à forma de ler, a partir das atividades desenvolvidas com a utilização dos textos do livro didático de LP. Nesse ponto, atentamos para a contribuição desses textos para a realização de uma leitura mais crítica e, assim como, o posicionamento diante das duas formas de trabalhar os textos, destacando aquela que possibilitou mais criticidade. No item a seguir, discutiremos como foi realizado o trabalho com os textos didáticos durante o processo de intervenção.

3.4 A intervenção na sala de aula

Para o desenvolvimento da intervenção, foi necessário, primeiro, analisar as respostas do questionário juntamente com a análise da seção “Estudo do texto”, realizando uma correlação de informações. Em seguida, realizar um estudo dos textos selecionados do livro didático de LP e depois propor atividades através da utilização de recursos didáticos variados, a fim de desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade nos alunos. Intervimos durante quatro semanas, totalizando 23 aulas, na turma do 7º ano de uma escola municipal de Mossoró-RN.

As atividades desenvolvidas foram as seguintes: no primeiro dia de intervenção, na primeira semana, foi realizada uma reflexão sobre o texto “Bom dia todas as cores”, da autora Ruth Rocha (Anexo- B). Foram utilizadas cópias para o estudo do texto e, em seguida, foi discutida a leitura com os alunos. Dando continuidade, foi exposta, através de slides, a importância da realização de uma leitura crítica, principalmente dos textos do livro didático, já que a maioria dos alunos leem apenas esses textos. Depois, ainda nessa semana, iniciamos o estudo e a execução de atividades em torno do nosso primeiro texto da intervenção e, conseqüentemente, da primeira leitura sorteada no livro didático de LP, “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria. Primeiramente, foram discutidas as questões propostas no livro didático de LP, no início do capítulo, para adentrarmos na temática do texto. Em seguida, fizemos a leitura do texto e, por último, discutimos, em forma de debate, as duas questões contidas na parte de estudo do texto, “Trocando ideias”, do livro didático de LP. Para a exploração dessa leitura, nessa primeira semana, utilizamos cinco aulas.

Na segunda semana de intervenção, foi trabalhado o texto “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar, juntamente com o texto complementar “Além da imaginação”, de Ulisses Tavares. Primeiro, discutimos as perguntas apresentadas no livro didático de LP antes mesmo da leitura do texto propriamente dita, tendo em vista que, na maioria das vezes, essa parte não é discutida. Vale ressaltar que essa parte é uma predição do texto, daí sua importância. Em seguida, foi lido o texto e realizada uma atividade, em forma de discussão, da parte “Trocando ideias”. Após a realização da atividade, passamos o filme “A menina que roubava livros” e, em seguida, estabelecemos uma relação intertextual do texto com o filme, da seguinte forma: a turma foi dividida em grupos, totalizando quatro, assim, cada equipe respondeu às perguntas realizadas pela professora. Foram oito perguntas, duas para cada equipe.

Dando continuidade, propusemos outra atividade para o estudo desse texto. A atividade foi a seguinte: os alunos recolheram materiais para serem doados a uma instituição beneficente que atua no bairro onde a escola se localiza. Vale lembrar que antes de propor essa atividade, a professora solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa, em grupo, das instituições beneficentes daquele bairro para, dessa forma, realizar um sorteio e beneficiar uma, dentre as instituições pesquisadas, com uma cesta básica. Assim, foram confeccionados textos para a escolha, por meio de votação, daquele que divulgaria a campanha comunitária. A equipe vencedora divulgou, nas turmas do turno matutino e vespertino, a notícia sobre a arrecadação de alimentos e produtos de limpeza. Em cada sala de aula foi proposta uma discussão, em torno de duas perguntas que foram realizadas pela equipe aos alunos de cada turma: 1. O que você pode fazer por pessoas que estão necessitando de sua ajuda? 2. É importante ajudar o próximo? Por quê? Dois dias após a arrecadação, a turma entregou a cesta básica à instituição sorteada. Por último, em outra atividade, foi proposta uma discussão sobre a parte do livro didático de LP intitulada “Ler é reflexão”. A professora mediou a discussão com duas perguntas, em que relacionou o texto do capítulo com o texto discutido nessa parte. Para a execução do estudo do texto dessa segunda semana, utilizamos dez aulas.

Na terceira semana de intervenção, foi discutido o nosso último texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto. Primeiramente, foi debatida a citação que antecede o texto, de autoria do mesmo autor, como forma de proporcionar interação e, ao mesmo tempo, aproximação com a temática do texto que foi lido posteriormente. Depois, os alunos realizaram outra atividade com o estudo desse texto, em que se posicionaram em relação às questões da parte “Trocando ideias” do livro didático de LP. E, por último, realizamos uma mesa redonda para discutirmos o texto em estudo. Assim sendo, a mesa redonda foi constituída por cinco alunos que representaram cinco das pessoas inseridas no texto de Juliano Barreto para darem o

depoimento sobre a temática discutida no texto. Vale ressaltar que a professora coordenou a discussão da mesa e a intervenção da plateia. Os demais alunos constituíram a plateia que atuou realizando perguntas para os integrantes da mesa redonda. Para a realização das atividades dessa terceira semana, utilizamos cinco aulas.

Na quarta e última semana de intervenção, realizamos uma entrevista (Anexo- E), composta de três perguntas, com os cinco alunos participantes da pesquisa. Tivemos como propósito, com o uso dessa técnica, analisar a percepção dos participantes sobre o uso da leitura crítica nos textos do livro didático de LP, após a proposta interventiva. Para a realização dessa atividade, utilizamos três aulas.

A seguir descreveremos a análise dos dados de todo processo interventivo.

4 O LIVRO DIDÁTICO, AS ATIVIDADES DE LEITURA E AS CRENÇAS

Este capítulo está organizado em três partes. A primeira parte corresponde à análise dos dados coletados através do questionário, o nosso primeiro instrumento de coleta de dados. Assim, abordamos primeiramente as crenças dos alunos em relação às atividades de leitura exploradas pelo professor, no livro didático. Depois, discutimos as atividades da proposta interventiva, em que mostramos a contribuição dessa pesquisa, a partir do desenvolvimento dessas atividades, para a formação do leitor crítico e atuante em sociedade. E, por último, abordamos as crenças dos participantes sobre a leitura crítica após a proposta de intervenção, em que destacamos o que pensam os alunos no tocante ao trabalho com a leitura crítica desenvolvido na intervenção.

4.1 O livro didático e as atividades de leitura

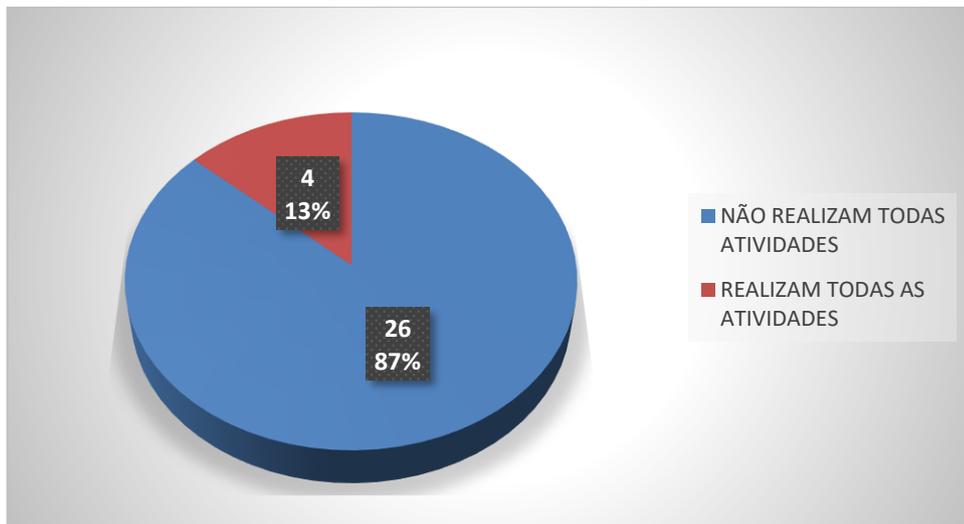
Nesta parte do trabalho, relataremos a abordagem do ensino de leitura nas aulas de LP, a partir do livro didático, e apresentaremos as crenças identificadas através da aplicação de um questionário, que contou com 30 participantes, nesse dia faltaram 03 alunos, sendo todos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo, com esse questionário, era obter um diagnóstico sobre como o livro didático **Português Linguagens**, especificamente a seção “Estudo do texto”, estava sendo explorado em relação ao ensino de leitura crítica em Língua Portuguesa e a identificação das crenças dos alunos.

Tratou-se de um estudo preliminar, isto é, que visava levantar hipóteses e considerações sobre a relação do ensino de leitura crítica e as atividades desenvolvidas pelos alunos, a partir dos textos do livro didático de LP. Objetivamos saber as crenças que os participantes tinham sobre a exploração desses textos, numa perspectiva crítica, nas atividades que realizavam. Também desejávamos averiguar se no contexto escolar havia espaço para os alunos se posicionarem perante as atividades repassadas. Antes de aplicarmos o questionário, discutimos com os alunos a organização do livro didático, explicando a seção “Estudo do texto” juntamente com suas subdivisões e o objetivo de cada uma delas. Além disso, apresentamos o conceito de leitura crítica, os significados de algumas siglas e de alguns termos para que os alunos pudessem responder cada questão de forma consciente, refletindo a respeito da sua experiência leitora com a criticidade.

O questionário que aplicamos era composto por sete questões. Optamos por esse tipo de instrumento por ser mais adequado para este momento do estudo. A primeira pergunta se

referiu à realização das atividades da seção “Estudo do texto”, do livro didático, feita pelos alunos na sala de aula de LP. É o que podemos verificar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 1 - REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA SEÇÃO “ESTUDO DO TEXTO”



Fonte: Dados da pesquisa exploratória

Dos trinta participantes, apenas quatro responderam que realizam todas as atividades da seção “Estudo do texto”, então 87% dos alunos não as realizam em sua totalidade. Sendo assim, a não realização dessas atividades implicará no desenvolvimento de habilidades necessárias para o entendimento do texto. Assim, é importante destacar que a seção “Estudo do texto” se divide em seis partes e que cada uma atende a determinados objetivos. A primeira parte, compreensão e interpretação, pretende desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa, por meio de atividades que executem determinadas operações. A respeito disso, Cereja e Magalhães (2015, p. 282), autores do livro didático, destacam no manual o que esperam que os alunos realizem com essas operações:

[...] **antecipações a partir do conhecimento prévio** que possuem acerca do título ou do gênero; a **apreensão do tema e da estrutura global do texto**; o **levantamento de hipóteses**, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir; **relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; comparação (estabelecendo semelhanças e diferenças), transferência de uma situação a outra, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo**, além dos descritores propostos pela avaliação da Prova Brasil [grifo nosso].

Como podemos perceber, a partir do exposto, as operações a serem desenvolvidas na realização de exercícios promovem vários momentos de reflexão, ou seja, fazem com que os alunos possam utilizar os vários conhecimentos que possuem para responder às questões propostas nas atividades. Então, para respondê-las, é necessário ir muito além das linhas dos textos, pois não é apenas identificar trechos do texto para servir de respostas. Por essa razão, o professor precisa ir além, instigando os alunos por meio de questionamentos em busca de sentidos que se encontram subentendidos, buscando uma leitura mais profunda, que verifica os implícitos, cujo acesso muitas vezes depende de informações trazidas pelo educador (SILVA et al., 2011).

Desse modo, constitui uma prática que conduz o leitor a construir suas próprias respostas baseadas em uma relação entre o que foi dito e o que não foi, uma vez que as operações descritas na citação facilitam na construção de respostas. Isto é, elas contribuem para a formação do dito do leitor, que é justamente o que precisa ser exposto, mas que o texto não revelou de forma explícita, uma vez que deixou implícito para que fosse possível a aparição desse não dito nas respostas das atividades.

Assim, colabora para o ensino de leitura crítica, em razão de permitir a voz do sujeito-leitor e não apenas a do autor para servir de respostas. Segundo Kleiman (2001), o professor deve conscientizar o aluno de que é possível fazer leituras múltiplas de um mesmo texto e, por esse motivo, deve aceitar múltiplas respostas nas questões das atividades e deixar claro que não há uma leitura única e que o aluno tem liberdade de questionar quando achar que for preciso, porque “ler é interagir para *produzir* sentidos” (SILVA, 2005, p. 42, grifo do autor). Tal procedimento requer as observações pessoais dos vários leitores, na tentativa de interpretar essa multiplicidade de sentidos presente em cada texto, pois não há uma única interpretação possível (SILVA et al., 2011).

A segunda parte, a seção “A linguagem do texto”, promove um estudo da linguagem do texto por meio da exploração de aspectos do uso da língua, como mostram Cereja e Magalhães (2015, p. 282-283):

Pretende-se aqui promover um estudo da linguagem do texto lido por meio da **exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero**, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos, **os sentidos de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambiguidades, figuras de linguagem, uso enfático de palavras e expressões, arcaísmos, estrangeirismos**, especificidades das linguagens teatral e poética, o resultado semântico-estilístico de certas técnicas narrativas, a construção de sentidos a partir de recursos gráficos, **repetições estilísticas**, predominância de subordinação e coordenação,

recursos expressivos do poema (ritmo, rima, etc.), marcas de personalidade e impessoalidade do discurso etc. [grifo nosso].

Assim, essa parte volta-se para a exploração dos aspectos da língua, além de proporcionar o estudo do vocabulário e de um glossário básico que acompanham os textos. Dessa maneira, oferece pouca ou quase nenhuma atividade que desperte o espírito crítico dos alunos. Sobre isso, Tardelli (2002, p. 35) comenta “[...] pouco afeito à reflexão e ao espírito crítico, em geral ele apenas cumpre tarefas solicitadas pelo professor”. No entanto, devemos lembrar que cada parte dessa seção possui objetivos distintos. Deste modo, a criticidade não se inclui nos objetivos pretendidos por ela.

A terceira seção, “Leitura expressiva do texto”, objetiva reforçar o processo de compreensão e interpretação através da retomada de alguns trechos do texto. Constitui em um aprofundamento das ideias, tratando-se, portanto, de uma releitura enfática. Cereja e Magalhães (2015, p. 283) acrescentam:

Deseja-se explorar também a entonação, as pausas, maior ou menor altura da voz, de acordo com o contexto, procurando ressaltar e sugerir por meio desses recursos as características ou estado das personagens, tais como insegurança, medo, avidez, pressa, nervosismo, alegria, surpresa, etc. **Além da releitura**, são sugeridas outras estratégias, como a dramatização, o jogral, a declamação [grifo nosso].

Aliada a isso, percebemos que, para a realização de uma releitura, é necessário, primeiramente, ter uma compreensão profunda do texto, já que é uma obra sendo interpretada por outros olhos que, por conseguinte, inclui sua visão particular sem fugir do tema original. Daí a importância das atividades que envolvem o processo de releitura serem acompanhadas paulatinamente pelo professor para evitar a reprodução, a cópia propriamente dita, já que “atividade de *copiação* [...] não estimula a reflexão crítica”(MARCUSCHI, 1996, p. 64, grifo do autor). Assim, não podemos confundir releitura com cópia, pois a ação de copiar não exige reflexão alguma e, ao contrário, a releitura propõe reconstrução de novos sentidos através de novos contextos.

Digamos que a criticidade faz parte desse processo, sendo que será imprescindível para o leitor realizar ações como analisar, refletir, julgar, avaliar, recriar e essas ações fazem parte da leitura crítica. É o que afirma Silva (2009), quando diz que as atividades de leitura devem ter como foco o desenvolvimento de capacidades, das quais cita o julgamento e a avaliação. Dessa maneira, essas seriam apenas duas dentre outras que o leitor desenvolverá com a realização de atividades voltadas ao ensino de leitura crítica.

A quarta seção, “Cruzando linguagens”, tem por objetivo proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. É realizado um cruzamento entre linguagens (verbal, não verbal e mista) no momento de analisar os textos. No manual do professor, Cereja e Magalhães (2015, p. 283, grifo nosso) comentam que “Por meio da comparação, o aluno deve **estabelecer semelhanças e diferenças** quanto ao tema e/ou quanto aos aspectos composicionais e situacionais dos textos”. Dessa forma, o aluno acaba se posicionando quando realiza essa comparação através de sua interpretação, levando-o a analisar e, ao mesmo tempo, a confrontar com os textos lidos. Na concepção de Brandão e Micheletti (2011), atividades como essas estão promovendo habilidades para o desenvolvimento da leitura crítica, pois, segundo elas, quando há um espaço voltado para um trabalho de interação com os textos durante a aula, os alunos conseguem externar sua leitura, além de confrontá-la.

A quinta seção, “Trocando ideias”, pretende desenvolver a capacidade de expressão e de argumentação oral do aluno. Cereja e Magalhães (2015, p. 283-284, grifo nosso) explicam como é realizado o estudo do texto nesta parte: “A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam **o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas**”. Diante da explicação, podemos perceber que, de fato, é explorado o texto do livro didático numa perspectiva crítica, pois permite o posicionamento do aluno diante do texto lido e, além disso, possibilita uma associação do que foi discutido no texto com a realidade do aluno e, tudo isso, em forma de discussão. Para isso, “o professor deve orientar os alunos na busca de uma leitura pessoal, permitindo interpretações variadas de acordo com a vivência de cada um [...]” (SILVA et al., p.81, 2011).

De acordo com Freire (2005), a leitura deve envolver atividades com textos em diversas situações de comunicação, sendo assim, que façam parte do cotidiano dos alunos, isto é, da realidade deles. “Isso é um convite claro para o ensino de todos os textos situados em contextos reais da vida cotidianamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 173). Vale destacar aqui o trabalho realizado com a modalidade oral nesta parte da seção, uma vez que a oralidade desenvolve a capacidade de argumentar e, por conseguinte, de se posicionar e, conforme o desenrolar da conversa, ou melhor, do posicionamento, os sujeitos vão sendo instigados a construir argumentos naquele determinado momento.

Os autores do livro didático, Cereja e Magalhães (2015, p. 284, grifo nosso), acrescentam que com esse trabalho, desempenhado nessa seção, pretendem desenvolver certas operações, comportamentos e valores tais como:

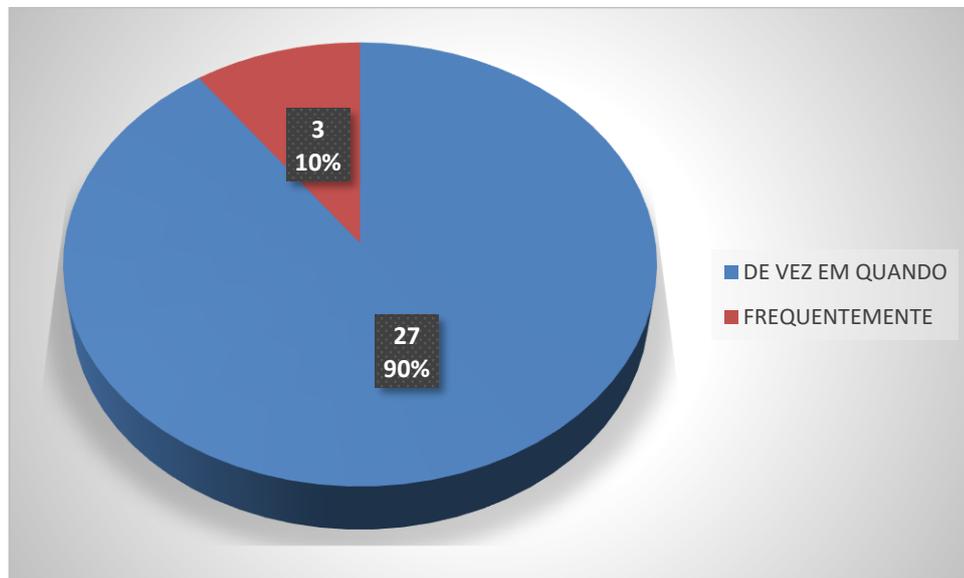
Capacidade de extrapolar; degeneralizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias; de negociar, de saber como se situar numa discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão. As discussões promovidas nesta seção decorrem naturalmente do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço a mais no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral.

Conforme o exposto, é perceptível que todas essas habilidades estão relacionadas à capacidade de se posicionar diante das leituras contidas no livro didático e, sendo assim, contribuem para o ensino de leitura crítica, pois uma vez adquiridas irão fazer parte da formação do leitor em outras situações. É justamente essa a intenção da criticidade: auxiliar na formação de cidadãos críticos e atuantes em sociedade a partir das leituras que realizam. É perceptível também a importância da oralidade como forma de se expressar e de argumentar perante as discussões propostas nas atividades.

A sexta e última parte da seção “Estudo do texto”, “Ler é...”, objetiva despertar o prazer de ler. Então, além de despertar o gosto pela leitura, essa parte pretende, segundo Cereja e Magalhães (2015, p. 284, grifo nosso), “[...] **estimular a observação, a reflexão, o debate**, etc.”. Dessa maneira, quando a atividade oferece momentos em que o aluno possa pensar sobre o que leu e em seguida falar seu entendimento, escutar os colegas e intervir, sem dúvida, está contribuindo para o ensino de leitura crítica. Assim, diferentemente da leitura vista como algo automático e inconsciente, o estudo do texto abordado nessa parte não elimina os atos reflexivos que envolvem esse processo, privando o leitor da possibilidade de interagir com o texto e de constituir nele, conhecendo-se e transformando-se através da inserção e da participação de um outro mundo, o mundo da leitura (SILVA, 1991).

Dessa forma, retomando o resultado da pesquisa, podemos constatar que a maioria dos alunos não está realizando todas as atividades da seção “Estudo do texto”, uma vez que apenas 4 confirmaram a realização das mesmas. E, como podemos perceber, cada parte que constitui essa seção possui objetivos distintos, então, algumas habilidades não estão sendo desenvolvidas nos alunos, daí a importância em investigarmos quais são as seções e, conseqüentemente, as atividades que estão ficando sem discutir. No ponto seguinte, podemos verificar a frequência de discussões das perguntas que antecedem os textos didáticos.

GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DE DISCUSSÕES DAS PERGUNTAS QUE ANTECEDEM OS TEXTOS DIDÁTICOS



Fonte: Dados da pesquisa exploratória

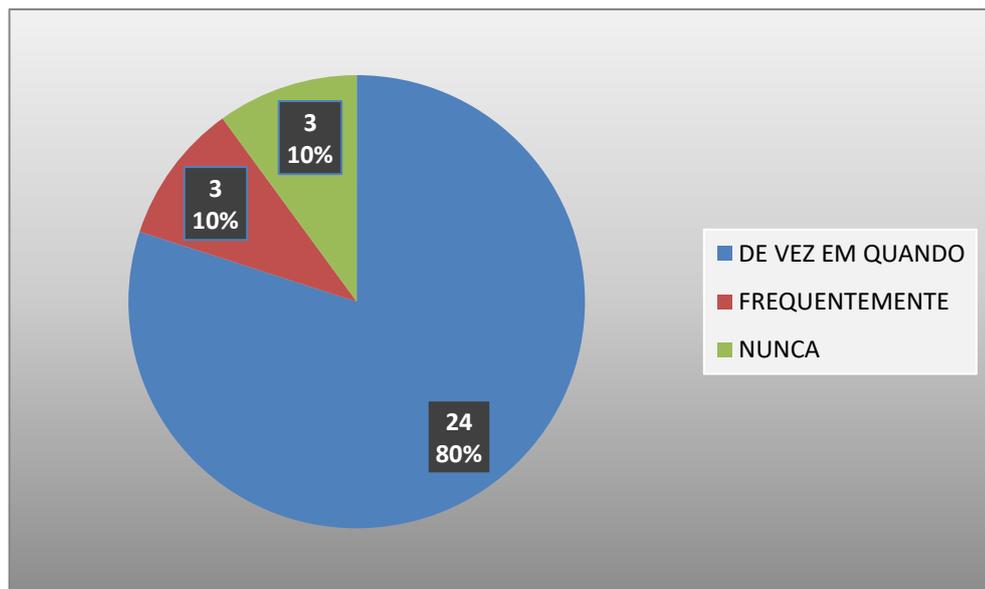
Dos trinta participantes, apenas três responderam que ocorrem, frequentemente, discussões das perguntas que antecedem os textos do livro didático de LP, enquanto que vinte e sete afirmaram que acontecem de vez em quando, mostrando assim a necessidade de haver essas discussões por meio dessas perguntas antes da leitura do texto propriamente dito, tendo em vista que as indagações aparecem antes no sentido de provocar reflexões no que diz respeito à temática a ser discutida no texto. Consiste em uma oportunidade e porque não dizer em uma atividade que envolve reflexão, interação, posicionamento através dos questionamentos levantados pelas perguntas e, conforme o desenrolar da discussão, cada um vai expondo seu entendimento e ao mesmo tempo intervindo nas opiniões dos outros e, dessa maneira, a leitura crítica vai sendo inserida no contexto escolar.

De acordo com Silva et al. (2011), é através de questionamentos que se busca sentidos que se encontram nas entrelinhas, buscando uma leitura aprofundada que verifica os implícitos linguísticos e extralinguísticos (valores, marcas histórico-ideológicas etc.). O que facilitará a compreensão do texto do qual as perguntas fazem parte e, posteriormente, a resolução de atividades e, o mais importante, a capacidade de se posicionar diante de questionamentos. Para Silva (2009), atitudes de reflexão e de questionamento são ações típicas da criticidade. No entanto, percebemos que é necessário um trabalho mais consistente

da escola, no sentido de preparar o aluno para interagir quando esses questionamentos forem realizados.

Pensando nisso, investigamos a prática nessa sala de aula para percebermos se os alunos estão realizando atividades que favoreçam o desempenho da capacidade de se posicionar, a partir dos textos do livro didático de LP, como essa em que o manual explora: a discussão de perguntas que antecedem a leitura. *A priori*, entendemos que os alunos realizam apenas algumas atividades que favorecem tal prática e com pouca frequência. Investigamos também como os textos didáticos estão sendo explorados e se estão sendo discutidos numa perspectiva crítica. No ponto seguinte, será discutido a frequência com que os alunos se posicionam diante de assuntos do cotidiano, presentes nos textos do livro didático de LP.

GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIA COM QUE OS ALUNOS SE POSICIONAM DIANTE DE ASSUNTOS DO COTIDIANO NOS TEXTOS DIDÁTICOS



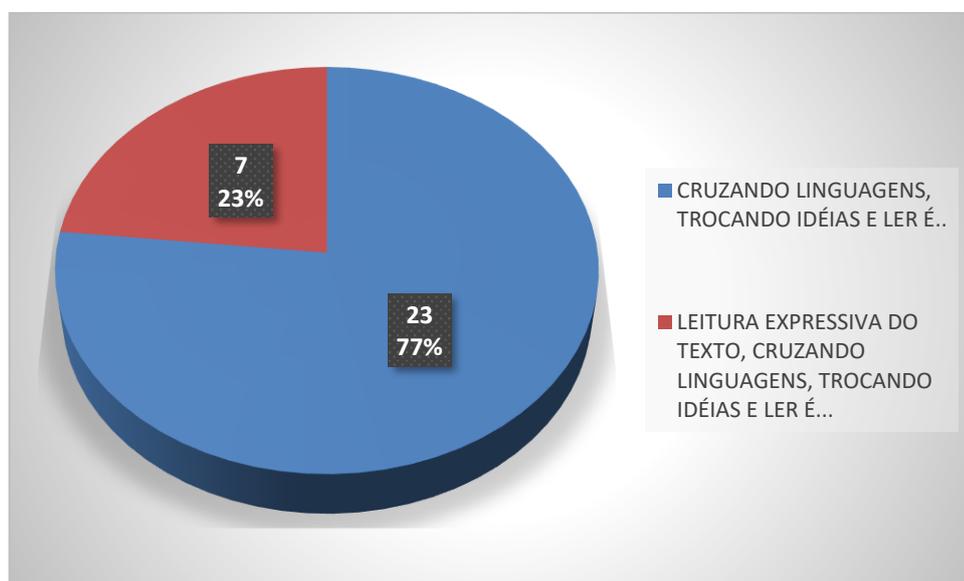
Fonte: Dados da pesquisa exploratória

As respostas dos participantes revelam que 80% se posicionam, de vez em quando, perante assuntos do cotidiano nos textos do livro didático de LP. Esse fato comprova que há a realização de uma leitura crítica, mesmo que não tão frequente, pois, conforme afirma Silva (2009), o ato de ler criticamente se resume na palavra posicionamento, já que quando o sujeito expõe seu ponto de vista acaba desempenhando a principal competência da criticidade: o ato de se posicionar. No entanto, não é suficiente o aluno apenas opinar em relação a um

determinado assunto, ele precisa estar preparado para ler e interpretar os textos, explorando os explícitos, os implícitos e muito além deles. De acordo com Oliveira (2006), um sujeito-leitor consegue ler criticamente quando ele ler o que está exposto nas linhas e, além disso, consegue perceber o significado do que não foi dito, apontar avaliações, perceber intenções e ainda tirar conclusões acerca do que foi lido.

Apesar de os alunos afirmarem que se posicionam diante de assuntos do cotidiano, é possível depreendermos que eles se referem apenas a ler a resposta colocada no quesito de uma questão, isto é, como bem define Tardelli (p. 38, 2002), a “mera decodificação da escrita”. Então, cabe à escola preparar o aluno para realizar leituras dessa natureza que contemplem a ação de se posicionar, assim como outras capacidades voltadas para o ensino de leitura crítica. Outro aspecto importante questionado foi a realização das atividades da seção “Estudo do texto” do livro didático pelos alunos, na sala de aula de LP.

GRÁFICO 4 - PARTES DA SEÇÃO “ESTUDO DO TEXTO” QUE OS ALUNOS NÃO COSTUMAM REALIZAR ATIVIDADES



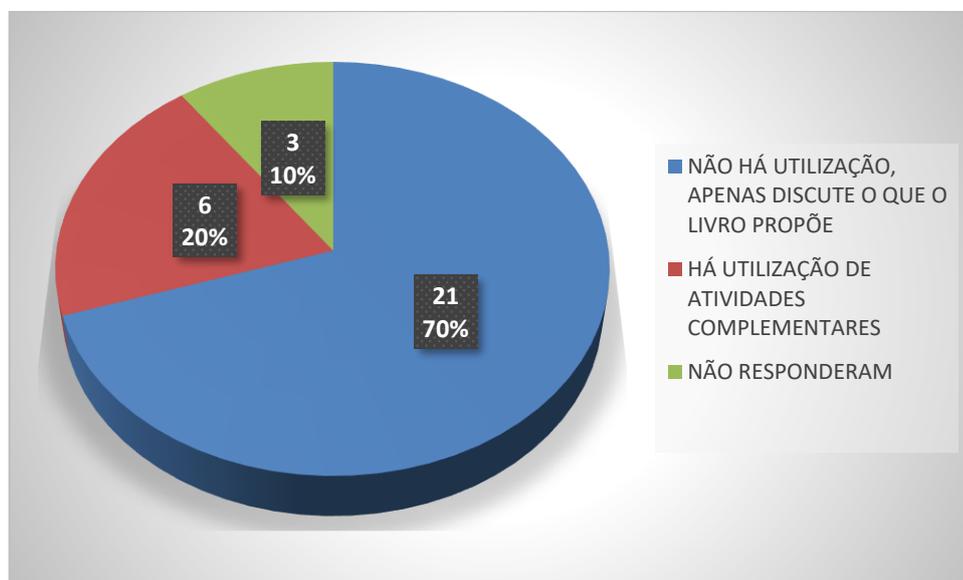
Fonte: Dados da pesquisa exploratória

Sobre as partes da seção “Estudo do texto” que os discentes não costumam realizar atividades, foi constatado que três delas, possivelmente, não estão sendo discutidas, visto que houve unanimidade nas respostas dos alunos em relação aos nomes de tais seções: “Trocando ideias”, “Cruzando linguagens” e “ler é...”; vale ressaltar que o que diferenciou nas respostas foi o surgimento de mais uma seção por uma quantidade mínima de participantes. Portanto,

no geral, o que nos chamou atenção foi o fato de que existem três seções no livro didático de LP em que as atividades não estão sendo exploradas e, que, diante do estudo realizado a respeito dos objetivos de cada uma delas, são justamente essas que realizam um trabalho de forma mais profunda voltado para o estudo do texto numa perspectiva crítica, indo “além da simples verbalização” (SILVA; CARBONARI, p. 109, 2011), contribuindo para a formação de sujeitos ativos, aptos ao exercício da cidadania (TARDELLI, 2002).

Sendo assim, cabe à escola, e a nós professores de Língua Portuguesa, buscarmos formas para desenvolver habilidades de criticidade e, dessa maneira, atuar na formação leitora dos alunos intensificando as atividades em sala de aula, já que aquelas executadas não estão sendo suficientes para formarmos cidadãos críticos e atuantes, assim como o ensino de LP enseja. Outro aspecto importante questionado foi se havia a utilização de atividades complementares na exploração dos textos didáticos.

GRÁFICO 5 - UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES NA EXPLORAÇÃO DOS TEXTOS DIDÁTICOS



Fonte: Dados da pesquisa exploratória

Em relação à utilização de atividades complementares na exploração dos textos do livro didático de LP, apenas seis responderam que há utilização dessas atividades. Enquanto que vinte e um confirmaram que não há utilização, apenas é discutido o que o livro didático

propõe, e três optaram por não responder ao que foi solicitado. Dentre as respostas dos alunos, gostaríamos de destacar as seguintes afirmações:

A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.

A11: Há a utilização de outras atividades, **aulas diferentes**, mas **não de maneira tão crítica**.

A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.

A27 e A30: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita e **não fazemos todas as atividades**.

Fica evidente pelas respostas dadas que apenas é discutido o que o livro didático propõe na exploração dos textos. Sobre isso, Carvalho (2005) afirma que não devemos nos deter apenas nas atividades do livro didático para explorar um assunto, porém, frisa que o assunto deve partir dele. A maioria dos alunos respondeu esse questionamento sem utilizar justificativas, como podemos perceber através das respostas.

No entanto, outros alunos, representados por A27 e A30, responderam fazendo uso de justificativas, o que nos chamou atenção para destacar essas respostas: “Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita e **não fazemos todas as atividades**”. As justificativas dos referidos alunos apontam para um ensino limitado, uma vez que solicita apenas atividades que o livro didático discute, sem o uso de atividades complementares na exploração dos textos.

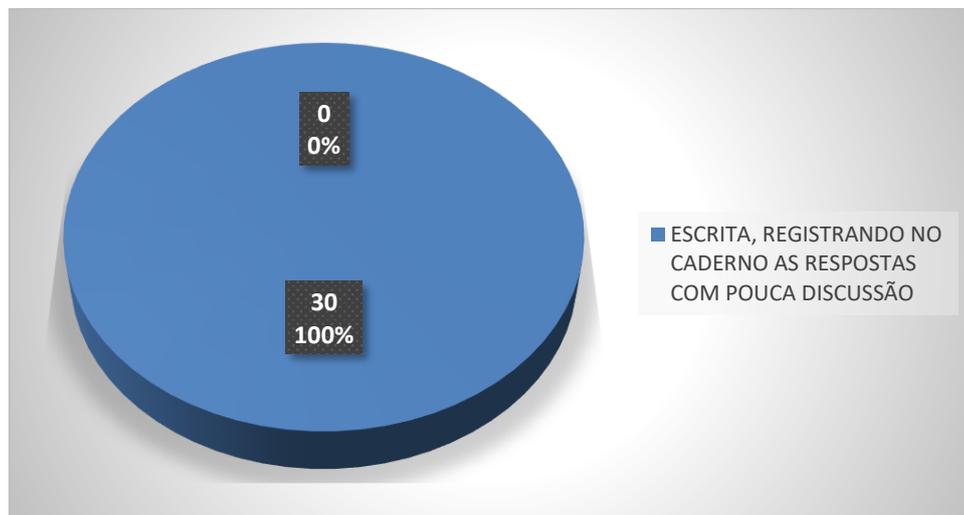
É importante destacar que apesar de A11 menciona que há a utilização de outras atividades, não acrescentou se eram voltadas para explorar os textos didáticos, apenas disse que eram aulas diferentes. No entanto, destacou que realizavam as tarefas não de forma tão crítica: A11: “Há a utilização de outras atividades, **aulas diferentes**, mas **não de maneira tão crítica**”. Assim, mesmo que haja o desenvolvimento de outras atividades, aulas diferentes como o aluno menciona, abre-nos espaço para contribuirmos com a realização de tarefas voltadas para a exploração dos textos do livro didático numa perspectiva crítica, pois o relato de A11 nos faz pensar que necessitam de um trabalho que desenvolva um pouco mais o olhar críticodesses alunos, visto que “a leitura não é trabalhada de forma tão crítica, reflexiva, ou que permita a fruição do texto” (TARDELLI, p. 38, 2002). Barcelos (2004) comenta que é importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua

aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores, contribuindo, dessa forma, para o estudo das crenças.

Além do mais, ficou constatado na indagação 04 que, em geral, existem três seções no livro didático de LP (“Trocando ideias”, “Cruzando linguagens” e “Ler é...”) em que as atividades não estão sendo exploradas e, que, diante do estudo realizado a respeito dos objetivos de cada uma delas, são justamente essas que realizam um trabalho de forma mais profunda, voltado para o estudo do texto numa perspectiva crítica. Então, a partir das respostas supracitadas, observamos que os textos didáticos só são discutidos através das atividades contidas no manual, e quando são, pois na pergunta anterior, feita por esse estudo, ficou constatado que nem todas as atividades são executadas. A respeito disso, Marcuschi (1996) afirma que os textos contidos no livro didático devem ser trabalhados, pois são bastante úteis, entretanto necessitam de uma complementação, ou seja, de outras atividades que possam contribuir para a exploração desses textos.

Dessa forma, necessita-se de uma exploração dos textos do livro didático através do que é proposto no manual, ressignificar apenas quando for preciso, a depender da necessidade do aluno e, depois, para além do que é proposto nele, utilizando para isso as atividades complementares. Essa metodologia é muito importante, pois, às vezes, o aluno precisa de um reforço para suprir algumas dificuldades e o livro adaptado para determinada série pressupõe que os aprendizes já tenham desenvolvido certas habilidades e discute de maneira rápida, sem se aprofundar no assunto. Para Ferreira (2011), o trabalho com textos do livro didático é significativo e constitui um item indispensável na sala de aula, mesmo necessitando de uma complementação. Essa complementação pode acontecer fazendo uso das duas modalidades da língua, a oral e a escrita, sem haver uma supremacia entre ambas. No entanto, a escrita consiste na modalidade escolhida para a realização de atividades, inclusive da seção “Estudo do texto”. É o que podemos verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 6 - MODALIDADES DA LÍNGUA PARA A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DA SEÇÃO “ESTUDO DO TEXTO”



Fonte: Dados da pesquisa exploratória

Todos os participantes afirmaram que a modalidade escrita é a escolhida para a realização de atividades da seção “Estudo do texto”. Crescitelli e Reis (2014) destacam que é necessário atribuir à oralidade o mesmo tratamento dado a escrita, pois não há motivos para valorizar apenas uma, já que ambas desempenham as mesmas capacidades. Mesmo assim, constatou-se que não há realização de atividades na modalidade oral, nessa turma, a partir dos textos do livro didático de LP. No entanto, o livro didático de LP, através das análises das seções e das subdivisões desse recurso no manual didático do professor, oferece duas partes da seção “Estudo do texto”, Trocando ideias e Ler é..., com atividades direcionadas à modalidade oral. Porém, ficou constatado nesse estudo que essas partes não são discutidas e, dessa maneira, os alunos não estão tendo a oportunidade de se expressar oralmente, de expor seus pensamentos a respeito dos textos didáticos abordados em sala de aula, uma vez que ainda mantêm o hábito de registrar no caderno as respostas de todas as atividades com pouca ou quase nenhuma discussão. É o que confirmamos nas respostas dos alunos.

A3: Registro no caderno. **Fazemos mais atividades nesse sentido.**

A4 e A20: Registro no caderno, pois **vale vistos.**

A6: Registro no caderno, porque às vezes **não temos interesse em debater.**

A9: Registro no caderno as respostas, porque **tem que fazer as respostas no caderno.**

A14: Registro no caderno, **quando faço**, pois **é assim que fazemos a maioria das atividades**.

A17: Registro no caderno, pois **atividades orais em relação aos textos quase não têm**.

A19: A gente registra no caderno as respostas, porque **sempre temos que copiar as atividades no caderno**.

A24: Registro no caderno, porque **realizamos atividades dessa forma**.

A28: Registro no caderno as respostas, porque **temos que copiar para ter nota**.

A30: Registro no caderno **para obter nota**.

Percebemos, diante das respostas, que alguns alunos justificaram que ainda perpetua o ato de ter de registrar as respostas das atividades no caderno para obter notas, mesmo tendo indicações no manual do livro didático para explorá-las na modalidade oral. Desse modo, as falas dos alunos revelam que a modalidade oral deve ser trabalhada em sala de aula, já que há o registro, através da escrita, das respostas de todas as atividades realizadas. Assim, pressupomos, através das informações dos participantes, que a escrita se mostra como a modalidade da língua escolhida para a realização das atividades.

Além disso, quase não há reflexão dos alunos sobre o que escrevem nessas atividades, pois estão preocupados em concluir, em preencher as linhas destinadas às respostas, “apenas cumprem tarefas solicitadas pelo professor” (TARDELLI, 2002, p. 35). Podemos depreender também, pelo relato de A6: “Registro no caderno, porque às vezes **não temos interesse em debater**”, que há uma resistência dele e do restante da turma em discutir sobre o que é abordado, o que pode dificultar o trabalho do professor, posto que “o aprendiz é silenciado através de tarefas escritas que realiza, quase sempre, sem interesse” (TARDELLI, p. 34, 2002). Portanto, o que os alunos afirmam através do que fazem, sinaliza que podemos considerar como crenças, uma vez que “elas são fortes indicadores de como as pessoas agem” (BARCELOS, p.73, 2001).

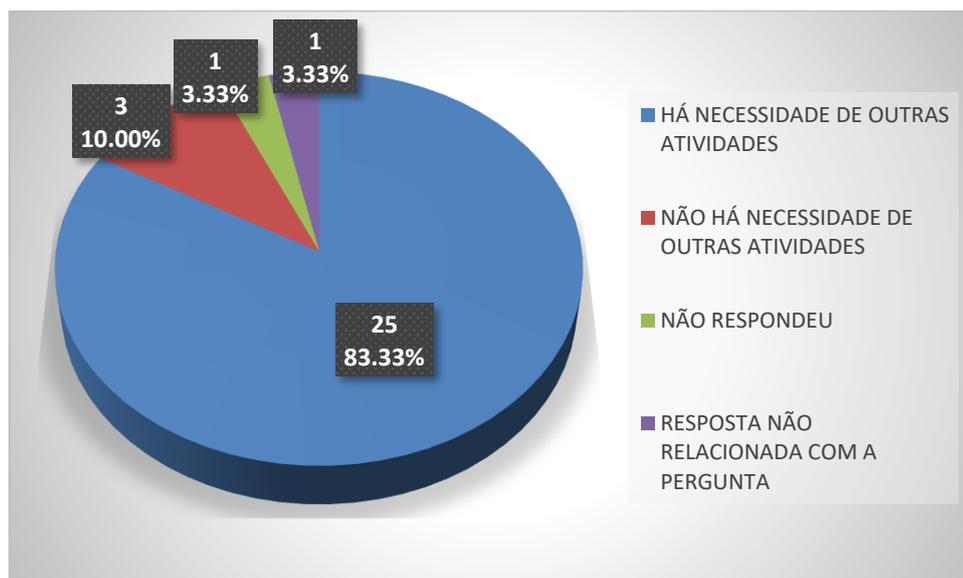
Portanto, a nosso ver, a escola deve oferecer atividades voltadas para a oralidade, pois a capacidade de argumentar, de se posicionar diante das leituras é imprescindível para o desenvolvimento de um sujeito-leitor crítico e atuante em sociedade. Sobre isso, Bentes (2014, p. 48) afirma que “[...] a escola, e mais precisamente, o professor de Língua Portuguesa precisaria se comprometer mais expressivamente com o exercício da palavra [...]”. E quando os textos são explorados em forma de discussão, os alunos são instigados a se

posicionarem com mais frequência, conforme o desenrolar dos questionamentos, tornando-os capazes de atuar com suas palavras perante o que leem. Nesse sentido, o professor precisa realizar outras atividades, utilizando novas metodologias que levem os alunos a discutirem com os colegas e com o próprio professor sobre o que é abordado, tornando-os agentes do processo educativo através das atividades que realizam em sala de aula (TARDELLI, 2002).

Santos (2008) recomenda sete atitudes que devem estar inseridas nos ambientes de aula e dentre essas atitudes estão a capacidade de argumentar, de discutir e de levar para a vida. Destaca também que o desenvolvimento da argumentação pode ocorrer por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal. Então, a oralidade pode constituir uma modalidade propícia para o desenvolvimento de atividades que visem despertar o senso crítico dos alunos. Se o professor se detiver apenas a escrita, poderá provocar desinteresse nos alunos em realizar as tarefas solicitadas. O interessante também é associar o que for sendo explorado em sala de aula com a realidade dos alunos, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Isto posto, Marcuschi (1996) defende a necessidade da complementação de outras atividades para discutir um mesmo assunto, inclusive as atividades do livro didático. Dessa forma, é possível verificar também a necessidade, por parte dos alunos, de outras atividades para explorar os textos didáticos do livro de LP. É o que verificaremos a seguir.

GRÁFICO 7 - NECESSIDADE DE OUTRAS ATIVIDADES PARA EXPLORAR OS TEXTOS DIDÁTICOS



Fonte: Dados da pesquisa exploratória

Alguns dos alunos pesquisados, ou melhor, vinte e cinco alunos, afirmaram nas suas respostas que há necessidade de outras atividades para explorar os textos do livro didático de LP; três dos participantes disseram que não há necessidade de outras atividades, apenas um aluno optou por não responder essa questão e outro aluno não relacionou sua resposta à pergunta que estava sendo realizada. O fato é que a utilização de atividades complementares constitui uma forma de aprofundar as leituras contidas no livro didático, tendo em vista que os exercícios de compreensão/interpretação de textos constantes nos livros didáticos têm deixado a desejar, conforme as pesquisas realizadas por Marcuschi (1996) e por Silveira (2005a). Sendo assim, não é apenas ter acesso aos textos didáticos e discutir apenas o que é proposto pelo manual, é necessário explorá-los conforme a necessidade dos alunos, visto que constituem gêneros de grande valor para serem apenas lidos de forma silenciosa, sem discussão alguma, apenas servindo de pretexto para responder atividades. Sobre isso, os alunos afirmam:

A5: Sim, assim **entendemos melhor os textos**.

A7: Sim, pois leitura sempre é bom, então **facilita na transmissão da mensagem dos textos quando forem discutidos novamente**.

A8: Sim, porque **facilita na compreensão dos textos**.

A9: Sim, porque a leitura dos textos **deve ser trabalhada com outras atividades para discussão**.

A10: Sim, porque **melhora a compreensão dos textos**.

A12: Sim, porque tudo depende de alguma coisa, então, **o livro também depende de outras atividades**.

A13: Sim, porque **exploramos mais os textos e compreendemos melhor**.

A14: Sim, porque **adquirimos mais conhecimentos** com novas formas de trabalhar esses textos.

A15: Sim, porque **a aula fica mais interessante**.

A16: Sim, porque **as aulas ficam mais dinâmicas e menos entediantes**.

A18: Sim, porque **as aulas ficam mais dinâmicas e da para entender melhor o assunto** dos textos muito mais rápido.

A19: Sim, porque **as aulas de leitura ficam melhores**.

A20: Sim, porque **a aula se torna dinâmica**.

A21: Sim, **as aulas ficam mais dinâmicas e interessantes**.

A22: Sim, **fica melhor de compreender**.

A23: Sim, porque quando têm outras atividades **fica melhor de compreender os textos**.

A24: Sim, porque **desperta o gosto pela leitura dos textos do livro didático de LP**. São essas leituras que a maioria ler durante o ano.

A25: Sim, pois **aprendemos a compreender mais os textos**.

A26: Sim, dessa forma iremos **compreender mais os textos através de novas atividades**.

A27: Sim, porque **só com algumas questões que respondemos do livro didático não temos aprendido**.

A29: Sim, pois **aprendemos e compreendemos mais os textos**.

A30: Sim, pois **apenas com a exploração dos textos através do livro didático de LP não desperta o gosto e tampouco o aprendizado em leitura**.

Sendo assim, perante os relatos dos alunos, podemos constatar que eles necessitam de outras atividades para explorar os textos do livro didático, uma vez que se mostram capazes de ir mais além. Dessa forma, os alunos acreditam que haverá mais aprendizagem e compreensão a partir de novas maneiras de ampliar as discussões desses textos, como bem citam A22: “Sim, **fica melhor de compreender**”, A25: “Sim, pois **aprendemos a compreender mais os textos**” e A29: “Sim, pois **aprendemos e compreendemos mais os textos**”. Além disso, haverá também mais dinamicidade e interesse no momento de abordar tais leituras, é o que destacam A16: “Sim, porque **as aulas ficam mais dinâmicas e menos entediantes**”, A18: “Sim, porque **as aulas ficam mais dinâmicas e da para entender melhor o assunto** dos textos muito mais rápido”, A20: “Sim, porque **a aula se torna dinâmica**” e A21: “Sim, **as aulas ficam mais dinâmicas e interessantes**”. O interesse pelas aulas destacado por A21 vai ao encontro do pensamento de Santos (2008, p. 33): “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Em vista disso, os desafios que se estabelecem para os educadores são: despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes, trabalhar com conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.

Isso leva-nos a pensar que necessitam de uma complementação de atividades, pois compreendemos que só discutir o que o livro didático propõe, limita a criatividade e o espírito crítico dos alunos. Portanto, o professor deve adotar outras atividades, utilizar técnicas variadas de ensino-aprendizagem, é necessário fazer como recomenda Santos (2008, p. 65): “provocar a sede” de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas. Logo, eles também compartilham desse pensamento, da necessidade de novas atividades e de técnicas variadas de ensino-aprendizagem. Conforme podemos constatar nos seguintes depoimentos: A14: “**Sim, porque adquirimos mais conhecimentos com novas formas de trabalhar esses textos**”, A12: “**Sim, porque tudo depende de alguma coisa, então, o livro também depende de outras atividades**” e A26: “**Sim, dessa forma iremos compreender mais os textos através de novas atividades**”.

Depreendemos também, através das falas dos alunos, que as atividades, limitadas apenas a exploração do livro didático, não estão despertando o gosto e também a aprendizagem em leitura, como afirma A30: “**Sim, pois apenas com a exploração dos textos através do livro didático de LP não desperta o gosto e tampouco o aprendizado em leitura**”. Diante disso, o professor deverá explorar os textos do livro didático de LP, utilizando outras atividades. Além disso, vemos a possibilidade, a partir dessa afirmação, da utilização de novas tecnologias na exploração desses textos, pois, segundo Alava (2003), o ciberespaço oferece oportunidades que acabam com obstáculos como tempo e espaço, e através do acesso e do domínio das novas tecnologias são desenvolvidas novas competências fundamentais: como o senso crítico; o pensamento hipotético e dedutivo; as faculdades de observação e de pesquisa; o julgamento; a capacidade de memorizar e classificar; a leitura e a análise de textos verbais e visuais; a imaginação; a representação em redes e os procedimentos e estratégias de comunicação. Portanto, poderia ser uma das alternativas para diversificar o trabalho com a leitura, já que os alunos se sentem motivados para aprender com a inserção dessas tecnologias. É o que afirma Figueiredo (2003) quando enfatiza que a tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos em aprender. No entanto, enfatiza que o professor deve adotar uma proposta interessante de trabalho para não correr o risco de os alunos perderem a motivação.

Diante disso, acreditamos que esses relatos constituem crenças que os alunos têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem, crenças sobre atividades de leitura, uma vez que “elas podem ser definidas como ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos

de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72) e também podem se referir “anossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004b, p. 20).

Ferreira (2011) adverte que o importante é fazer bom uso dos textos didáticos, pois dificilmente serão utilizados fora da escola. E esse bom uso implica uma interação de forma efetiva, ou seja, atribuição de sentido ao material lido, questionando, percebendo os sentidos implícitos e considerando todas as semioses envolvidas na constituição desses textos para a construção de posicionamentos. Acreditamos que é necessário que o professor sistematize práticas pedagógicas que favoreçam o domínio da capacidade de se posicionar perante os textos do livro didático de LP numa abordagem crítica, não se limitando apenas à modalidade escrita, uma vez que a oralidade pode ser trabalhada nesse sentido. Esse é certamente um aspecto de investigação que se abre para nós no cenário da sala de aula de Língua Portuguesa.

No quadro3 abaixo, descrevemos as principais crenças dos participantes em relação às atividades de leitura exploradas pelo professor no livro didático:

Principais crenças dos alunos em relação às atividades de leitura
Ensino de leitura limitado ao livro didático.
Valorização da modalidade escrita para a exploração dos textos.
Resistência da turma em discutir os textos em sala de aula.
Necessidade de diversificar o trabalho com a leitura.

Quadro 3: Descrição das principais crenças dos alunos em relação às atividades de leitura

Podemos perceber, através do gráfico cinco e das afirmações, que quase todos os alunos, com exceção de nove, abordaram que não há a utilização de atividades complementares na exploração dos textos didáticos, sinalizando assim, a crença de um possível ensino de leitura limitado ao que o livro didático discute. É importante destacar que o A27 e o A30, além de reforçar a ideia de o educador se prender ao material didático como os demais declararam, frisam, através de justificativas, a não realização de todas as atividades do livro didático, o que nos faz pensar que alguns pontos relevantes podem não estar sendo abordados. Já o A11 afirma que há a utilização de outras atividades, no entanto corrobora “[...] mas **não de maneira tão crítica**”.

Esses depoimentos parecem revelar a crença de que as atividades de leitura se restringem ao livro didático. Essa crença revela um aspecto negativo, pois os cursos de graduação, de pós-graduação e as formações direcionadas aos professores de Língua

Portuguesa discutem isso, e os próprios alunos, mesmo sendo iniciantes, já têm consciência da necessidade de atividades complementares, incorporadas a discussões e à valorização das opiniões deles. Os participantes querem dizer o que Marcuschi (1996, p. 81) já disse há muito tempo, em relação ao uso dos textos didáticos: “são bastante úteis, entretanto necessitam de uma complementação”. Em outras palavras, o ensino de leitura não deveria se limitar apenas ao que o livro didático discute. Sendo assim, a crença de que é preciso ensinar leitura fazendo uso de atividades complementares, que possam abordar as diversas habilidades que a leitura propõe, dentre elas a capacidade de se posicionar, surge como um alerta para todos que integramos a educação brasileira.

Depreendemos também, através do gráfico seis e das afirmações, que a modalidade escrita é a opção escolhida para a realização de atividades da seção “Estudo do texto”, foi o que revelaram todos os participantes da pesquisa. O que nos faz pensar que os alunos não estão tendo a oportunidade de se expressar oralmente, de expor seus pensamentos a respeito dos textos didáticos abordados em sala de aula, pois há supervalorização da escrita para a execução das atividades. Dessa forma, essa atitude pode estar provocando certa resistência da turma em discutir os textos em sala de aula, uma vez que não é de costume a prática da oralidade na realização de atividades e sabemos que a oralidade é tão necessária quanto à escrita, merecendo assim, o mesmo tratamento que é dado à escrita, pois não há motivos para valorizar apenas uma, já que ambas desempenham as mesmas capacidades (CRESCITELLI; REIS, 2014).

Inferimos também, através do gráfico sete e das afirmações, que há a necessidade de diversificar o trabalho com a leitura nessa classe, pois a maioria dos alunos revelou que é necessária a utilização de atividades complementares para explorar os textos didáticos, pois dessa maneira irá melhorar a compreensão dos textos. Sendo assim, o professor deve compartilhar a ideia defendida por Marcuschi (1996) de que é necessário propor atividades complementares para se aprofundar em um determinado assunto. Essas ideias também foram defendidas por A9: “[...] a leitura dos textos **deve ser trabalhada com outras atividades para discussão** e por A12: “[...] tudo depende de alguma coisa, então, **o livro também depende de outras atividades**. Isto evidencia que os alunos são capazes de ir mais além e que estão em busca de adquirir mais conhecimento, foi o que destacou A14: “[...] **adquirimos mais conhecimentos** com novas formas de trabalhar esses textos.

4.2 Análise das atividades da proposta interventiva

Após a aplicação do questionário, duas semanas antes da intervenção, e da análise dos dados coletados através desse instrumento, tivemos noção de como é realizada a exploração dos textos no livro didático **Português Linguagens**. Dessa forma, elaboramos nossa intervenção abordando a leitura crítica, mais especificamente a ação de se posicionar diante de questões levantadas acerca dos temas discutidos nos textos, tendo em vista que os alunos sinalizaram dificuldades nesse ponto. Assim sendo, a nossa ação interventiva se voltou para o estudo de três textos didáticos, pois esses raramente serão explorados fora do ambiente escolar e constituem textos com temáticas de grande valor para serem apenas lidos, às vezes em silêncio, sem discussão alguma (FERREIRA, 2011).

Para isso, iniciamos nossas atividades com a reflexão sobre o texto “Bom dia todas as cores”, da autora Ruth Rocha (Anexo-B). Sobre a execução dessa atividade, destacaremos a seguinte nota de campo:

Durante a discussão sobre o texto “Bom dia todas as cores”, da autora Ruth Rocha, **os alunos demonstraram um pouco retraídos no momento de opinar em relação à mensagem da reflexão**. Constatei, de fato, o que tinham respondido no questionário e percebi que **é necessário um trabalho bem sistemático no sentido de explorar as leituras que realizam nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente com o posicionamento dos alunos perante esses textos**. Isto é, a capacidade de argumentar diante do que leem, através da oralidade, já que a escrita predomina nas atividades que realizam.

(Nota de campo, novembro de 2017)

Perante o exposto, notamos a necessidade de aproximar esses alunos e de propor questionamentos e discussões que viessem, de alguma forma, contribuir para a formação de opiniões diante de indagações através da oralidade. Em seguida, foi exposta através de slides a importância da realização de uma leitura crítica, aproveitamos o momento e destacamos alguns textos do livro didático e fomos discutindo, através da mediação da professora, o valor da construção de posicionamentos perante os textos lidos. Lajolo (2009) destaca a importância de trabalhar um texto de maneira crítica/dialógica em sala de aula, em que os alunos tenham oportunidades de expressarem o que pensam sobre o que leem. A autora frisa ainda que a atitude do professor é imprescindível na realização desse trabalho. Além disso, mediamos uma conversa sobre a relevância das vivências e do conhecimento de mundo que cada um traz, no momento de argumentar, para que eles tomassem consciência de que o

ato de se posicionar faz parte do nosso cotidiano e que a todo instante precisamos construir opiniões a respeito de algo, aceitando ou rejeitando a ideia defendida por outra pessoa (OLIVEIRA, 2006). Daí a necessidade de trabalhar a leitura numa perspectiva crítica, em razão de todas as ações que envolvem o trabalho de interlocução do leitor crítico, ou seja, o trabalho com a leitura crítica, estarem ligadas à ação de se posicionar (SILVA, 2009). A respeito disso, apontamos a nota de campo a seguir:

Logo depois de expor nos slides a importância da realização de uma leitura crítica, principalmente dos textos do livro didático, já que a maioria dos alunos leem apenas esses textos, percebemos que alguns conseguiram visualizar essa importância quando questionados sobre o porquê da realização de uma leitura crítica para quem ler. **Foi perceptível também a recusa de alguns alunos em responder às questões que eram levantadas durante a exposição da temática nos slides.**

(Nota de campo, novembro de 2017)

Assim, verificamos que esses alunos necessitavam de um trabalho mais aprofundado, levando-os a refletir e a expor o que pensam para as demais pessoas, tornando-os mais abertos ao diálogo e à troca de informações. Freire (2005) defende que o professor deve propor oportunidades para que os alunos realizem questionamentos, discussões, em que possam expor suas visões de mundo. Em um segundo momento, ampliamos as discussões e começamos a trabalhar detalhadamente os textos didáticos selecionados, destacando a importância das questões que o livro didático traz para a predição do texto, a identificação da temática social através da reflexão e discussão dessas questões, e da leitura realizada com a mediação da professora.

Dessa maneira, procuramos inserir o aluno num processo de leitura mais profundo, numa nova forma de construir sentido, voltado para a leitura crítica. Nesse momento, trabalhamos com os múltiplos sentidos possíveis e, conseqüentemente, com múltiplas respostas para cada questionamento levantado a respeito do que foi lido, visto que o professor deve conscientizar seu aluno de que é possível realizar diferentes leituras de um texto (KLEIMAN, 2001). Além disso, chamamos atenção dos alunos para o fato de que os textos trabalhados são responsáveis pela veiculação de sentidos e valores presentes na sociedade e que a atribuição de sentido vai depender também das experiências de cada um.

É importante ressaltar que, no início dessa pesquisa, constatamos através da nossa observação e da aplicação do questionário que, apesar de os alunos já terem contato com os textos didáticos em sala de aula, eles ainda apresentavam dificuldades para construir o posicionamento diante das questões propostas após a leitura, já que procuravam partes nos

textos para servirem como respostas. No entanto, após a discussão de alguns pontos levantados, percebemos algumas mudanças por parte do envolvimento dos alunos nesse momento. Dentre as atividades desenvolvidas durante o processo interventivo, destacaremos três nas quais utilizamos os referidos textos.

O primeiro texto discutido foi “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria (Anexo-C-Texto 1). Esse texto aborda que os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam anonimamente o mundo em que vivemos. São pessoas simples, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói. Assim, primeiramente discutimos as questões propostas no livro didático de LP, no início do capítulo, para aguçar a curiosidade dos alunos em relação à temática a ser tratada. Em seguida, fizemos a leitura do texto e, por último, discutimos, em forma de debate, as duas questões da parte de estudo do texto “Trocando ideias”, uma vez que ficou constatada através da aplicação do questionário a não realização dessa atividade, e também através da análise das subdivisões que compõem a parte estudo do texto, verificamos que é justamente essa parte que explora a leitura de forma crítica.

Iniciamos contextualizando que os heróis sempre fizeram parte dos mitos e das lendas do passado e hoje fazem muito sucesso no cinema, nos quadrinhos e nos livros. Em seguida, indagamos se a criação de heróis é uma necessidade do ser humano e, posteriormente, solicitamos justificativas para a resposta dada. Dessa forma, obtivemos as seguintes respostas:

A1: Claro! Vivemos em um mundo em que é necessário termos representações de pessoas que possuem os mesmos atributos de heróis, ou melhor, **que se comportam como verdadeiros heróis[...]pessoas em que possamos confiar que são capazes de resolver grandes problemas e de nos transmitir confiança.**

A2: Sim, pois precisamos de pessoas heroínas que **enfrentem os problemas do mundo com bravura, honra e lealdade em prol dos mais fracos e que tenham a capacidade de jamais recuar.** Lutar por melhores condições não só para ele, mas para todas as pessoas, **principalmente para aquelas que não têm coragem de ir à luta.**

A3: **O ser humano precisa de heróis para poder sonhar e ao mesmo tempo acreditar que existem soluções para problemas e que existem pessoas, a quem chamamos de heróis, que são capazes de resolvê-los.** E quando o ser humano pensa assim, ele possui a convicção de que nem tudo nesse mundo está perdido e tem a esperança que dias melhores virão através da intervenção de pessoas dotadas de “superpoderes”.

P: Que “superpoderes” seriam esses?

A3: Esses **superpoderes seriam quando as pessoas usam das palavras e de ações para ajudar outras, não ficam de olhos fechados para o mal, para a fome, para a violência, para a injustiça... que afetam muitos indivíduos.** É como se o mundo gritasse: “socorro, quem irá me salvar?” E as pessoas, os heróis, vendo as necessidades, chegam e ajudam no que for preciso. Para cada ação existe um superpoder para combater uma necessidade.

P: Muito bem, dando continuidade à discussão de nossa pergunta lá do início, alguém mais deseja expor seu posicionamento a respeito do que foi questionado?

A4: Eu quero muito compartilhar o que penso sobre a necessidade da criação de heróis pelo ser humano, porque acredito que são os próprios seres humanos que veem em outros a capacidade de serem heróis aqui na terra. **Conseguem acreditar que são capazes de resolver problemas e isso já os deixam mais alegres e confiantes diante de tantas dificuldades.**

A5: Acho que a criação de heróis pelo ser humano é uma necessidade, pois precisamos inspirar em alguém, **acreditar que é possível encontrar a solução para os problemas.** Então, os heróis fazem o ser humano pensar em possíveis soluções [...] se não fosse neles em quem as pessoas acreditariam? **Falo de heróis em “carne e osso”, mas que possuem superpoder como aqueles da televisão, das histórias em quadrinhos.**

É bastante perceptível, através dos depoimentos dos alunos, que todos conseguiram externar o que pensam sobre a criação de heróis como sendo uma necessidade do ser humano. É importante destacar também que todos mencionaram, nas justificativas, a questão do enfrentamento e da solução de problemas para a criação desses seres dotados de poderes, é o que percebemos na fala de A1: “[...] **pessoas em que possamos confiar que são capazes de resolver grandes problemas e de nos transmitir confiança**”; de A2: “[...] **enfrentem os problemas do mundo com bravura, honra e lealdade em prol dos mais fracos e que tenham a capacidade de jamais recuar**”; de A3: “**O ser humano precisa de heróis para poder sonhar e ao mesmo tempo acreditar que existem soluções para problemas e que existem pessoas, a quem chamamos de heróis, que são capazes de resolvê-los**”; de A4: “[...] **são capazes de resolver problemas e isso já os deixam mais alegres e confiantes diante de tantas dificuldades**”; e de A5: “[...] **acreditar que é possível encontrar a solução para os problemas. [...] Falo de heróis em “carne e osso”, mas que possuem superpoder como aqueles da televisão, das histórias em quadrinhos**”.

Outro fato que chama bastante atenção na fala de A2 é o uso do termo “fraco”, pois evidencia, desse modo, que os heróis existem para ajudar as pessoas que apresentam tal característica, visto que, só assim, as pessoas que demonstram fraqueza, conseguem encarar

as dificuldades e, dessa forma, serem vitoriosas com a presença desse outro, uma pessoa dotada de poder, “**bravura, honra e lealdade**”, como bem acrescentou A2. Além disso, merece destaque a expressão “carne e osso”, utilizada no depoimento de A5, em que ele demonstra, através de uma comparação entre um ser humano, daí o uso da expressão, e um herói com superpoder que aparece na televisão e em histórias em quadrinhos e que chegamos às vezes a não acreditar na existência dele, corroborando assim, que não só existem como a humanidade necessita, sim, de pessoas, de seres humanos, que se comportem como verdadeiros heróis.

Percebemos ainda, a rapidez com que A3 constrói sua opinião acerca do questionamento levantado pela professora no final da resposta anterior desse aluno: **Que “superpoderes” seriam esses?** Desse modo, a mediadora oportuniza ao aluno o aprofundamento de ideias, possibilitando-o ir mais além em relação ao que disse anteriormente, permitindo que ele se aproprie de um dizer, de uma fala e, conseqüentemente, de um argumento (BENTES, 2014). Torna-se imprescindível também ressaltar a espontaneidade com que os alunos demonstraram em continuar a discussão, quando a professora elogiou o aluno pela resposta dada e, em seguida, destacou: “[...] dando continuidade à discussão de nossa pergunta lá do início, alguém mais deseja expor seu posicionamento a respeito do que foi questionado?”. Isto posto, mais dois alunos, A4 e A5, decidiram, espontaneamente, compartilhar as opiniões deles sobre a pergunta realizada e enfatizada pela professora.

Logo depois, explorando a segunda e última questão dessa atividade, discutimos antes de adentrarmos na pergunta, que no dia a dia, há muitos heróis anônimos, que convivem conosco e fazem sacrifícios sobre-humanos para viver a vida com dignidade. Posteriormente, indagamos sobre que qualidades eles achavam indispensáveis em um indivíduo para que ele fosse considerado um herói do cotidiano. Nesse questionamento não solicitamos justificativas. O resultado foi o seguinte:

A1: Bom... as qualidades vão depender do que determinado herói irá defender. Vemos na ficção que a Mulher Maravilha representa o “trabalho árduo”, pois enfrenta batalhas bastante duras para poder dominar as lutas, o uso de diversas armas para oferecer proteção a humanidade, já o Flash representa a “energia” por ser incansável em suas defesas. E assim são os heróis do cotidiano que enfrentam várias “batalhas” no mundo em que vivem [...]. Então, eu diria que a qualidade principal é saber enfrentar desafios e a partir dessa, outras vão surgindo.

A2: Acho que as qualidades indispensáveis são: **capacidade de agir, de lutar diante das diversas situações, de escutar o outro, de compartilhar e de ajudar o próximo no que for preciso.**

A3: Acho que ser **perseverante, lutador, sonhador e persistente são imprescindíveis em um indivíduo para que ele seja considerado um herói do cotidiano.**

A4: **Lutador, enérgico, sábio e responsável.**

A5: Em minha opinião, as qualidades que um indivíduo precisa para ser considerado um herói do cotidiano são: **integridade, ética, justiça, lutador e sonhador.**

Diante dos depoimentos mencionados acima, é interessante analisarmos que mesmo não solicitando o uso de justificativas, os alunos vão adquirindo aos poucos o hábito de falar, de se posicionar, de dar exemplos, a fim de chegar a uma conclusão, e acabam utilizando justificativas mesmo não sendo solicitadas. É o que verificamos na resposta de A1:

[...] as qualidades vão depender do que determinado herói irá defender. **Vemos na ficção que a Mulher Maravilha representa o “trabalho árduo”, pois enfrenta batalhas bastante duras para poder dominar as lutas, o uso de diversas armas para oferecer proteção a humanidade, já o Flash representa a “energia” por ser incansável em suas defesas. E assim são os heróis do cotidiano que enfrentam várias “batalhas” no mundo em que vivem [...].** Então, eu diria que a **qualidade principal é saber enfrentar desafios e a partir dessa, outras vão surgindo.**

Além disso, podemos destacar que todos os alunos atribuíram características que condizem com o perfil dos heróis, e que essas qualidades fazem parte do conhecimento de mundo de cada um. É importante destacar também que todos os participantes citaram a característica “lutador”, como sendo indispensável em um indivíduo para que ele fosse considerado um herói do cotidiano, já que todo herói, onde quer que esteja, consegue conquistar batalhas através da luta. Sendo assim, as vivências do cotidiano contribuíram para a atribuição de tal característica, visto que a experiência de vida do leitor, relacionada ao que é lido, contribui para a formação de opiniões dos sujeitos e essa leitura de mundo deve ser valorizada nas respostas dos alunos (SILVA; CARBONARI, 2011). Sobre isso, torna-se oportuno destacarmos a nota de campo a respeito das impressões que ficaram dessa atividade:

Conforme vamos trabalhando com textos do livro didático de LP numa perspectiva crítica, e ao mesmo tempo resignificando algumas atividades e explorando outras que não foram realizadas em aulas anteriores por estarem inseridas nas últimas partes da seção Estudo do Texto, **percebemos que os**

alunos vão ampliando suas formas de ler, tornando-as mais significativas e próximas de suas vivências. Além disso, já começam a relacionar a mensagem do texto com situações do cotidiano, vivenciadas por eles. **A princípio percebemos que era hábito dos alunos se deterem apenas aos textos para responder as atividades, sem ou quase nenhuma discussão, mas com as orientações passadas durante as aulas já notamos uma boa mudança, principalmente em relação à participação dos alunos nas discussões dos textos.**

(Nota de campo, novembro de 2017)

Portanto, através da análise das respostas dos participantes da pesquisa e das notas de campo, podemos notar que, aos poucos, as atitudes vão mudando, vão se tornando mais participativos, já começam a utilizar argumentos consistentes, baseados nas vivências do cotidiano e já conseguem fazer uso de comparações e, concomitantemente, relacioná-las com outros fatos, demonstrando, assim, que conseguem se posicionar diante do que são questionados, não necessitando propriamente de colocar trechos do texto para responder à pergunta e não necessitar também de utilizar a modalidade escrita para validar o que foi dito como resposta.

O segundo texto discutido foi “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar (Anexo-C-Texto2). A leitura em questão discute a solidariedade, a solidão, o julgamento baseado nas aparências e o respeito pelo outro. Assim, primeiramente discutimos as perguntas apresentadas no livro didático de LP, no início do capítulo, com intuito de fazer os alunos compreenderem a temática a ser tratada. Em seguida, fizemos a leitura do texto. Depois, lemos o texto complementar “Além da imaginação”, de Ulisses Tavares (Anexo-C-Texto Complementar), da parte de estudo do texto “Ler é reflexão” e, por último, discutimos duas questões, fazendo uma correlação entre os dois textos estudados. É importante frisar que “Ler é reflexão”, assim como “Trocando ideias”, ambas da seção “Estudo do texto” presente no livro didático em análise, apesar de explorar os textos numa perspectiva crítica, essas atividades não estão sendo realizadas, foi o que constatamos através da aplicação do questionário.

Iniciamos a discussão fazendo uma comparação entre os dois textos e, posteriormente, perguntamos se identificavam semelhanças e/ou diferenças quanto às temáticas abordadas. Obtivemos as seguintes respostas:

A1: Diante das informações dos dois textos, **posso afirmar que existem semelhanças em ambos, pois há uma preocupação de ajudar o outro em relação aos problemas sociais enfrentados.**

A2: **Claro que possuem semelhanças, porque tanto um quanto o outro transmitem uma sensação de prazer por parte dos personagens em ajudar a quem precisa.**

A3: **Semelhanças, com certeza! Principalmente a temática solidariedade que aparece como um dos temas mais marcantes nos dois textos.**

A4: **Por tudo que foi colocado nos dois textos, sem sombra de dúvidas, identifico mais semelhanças do que diferenças.**

A5: **Pela leitura que realizei de tudo, posso dizer que identifiquei mais semelhanças nas temáticas dos dois textos.**

Como podemos perceber através das respostas acima, todos os alunos conseguiram relacionar as informações entre os dois textos, destacando que ambos possuem semelhanças quanto às temáticas abordadas. É importante destacar que A1, A2 e A3 não só destacaram que possuem semelhanças em relação ao assunto abordado em ambos os textos, como também mencionaram as temáticas, identificando, além das informações explícitas, as informações implícitas presentes nos textos estudados, demonstrando terem capacidade de ler as entrelinhas dos textos, desvendando o que não foi dito de forma clara. Essa constatação pode ser conferida nas falas de A1: **“Diante das informações dos dois textos, posso afirmar que existem semelhanças em ambos, pois há uma preocupação de ajudar o outro em relação aos problemas sociais enfrentados”**; A2: **“Claro que possuem semelhanças, porque tanto um quanto o outro transmitem uma sensação de prazer por parte dos personagens em ajudar a quem precisa”**; e de A3: **“Semelhanças, com certeza! Principalmente a temática solidariedade que aparece como um dos temas mais marcantes nos dois textos”**. Nesse caso, em nenhum momento estava explícito o tema solidariedade no texto, mas havia pistas, informações implícitas, que ajudaram o leitor, no caso o aluno A3, a identificar essa temática.

Já A4 e A5 não citaram os assuntos abordados nos textos, mencionaram apenas que possuíam semelhanças em relação às temáticas. No entanto, A4 destacou: **“Por tudo que foi colocado nos dois textos, sem sombra de dúvidas, identifico mais semelhanças do que diferenças”** e A5: **“Pela leitura que realizei de tudo, posso dizer que identifiquei mais semelhanças nas temáticas dos dois textos”**. Então, diante desses dois depoimentos, podemos afirmar que A4: **“Por tudo que foi colocado nos dois textos [...]”** e A5: **“Pela leitura que realizei de tudo [...]”** consideraram, nas leituras que realizaram desses textos, elementos verbais e não verbais, informações explícitas e implícitas para se posicionarem perante o que foram questionados, o uso da palavra “tudo” contribuiu para essa análise. Os PCN (BRASIL, 1998) destacam que os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de

interpretar e de utilizar diferentes linguagens, verbais e não verbais, nas diversas situações comunicativas. Isto posto, torna-se oportuno destacarmos a nota de campo em relação à execução dessa atividade:

À medida que vamos aprofundando a exploração dos textos em atividades diversificadas, notamos que **os alunos também vão se posicionando de maneira mais crítica ainda. Já conseguem ler informações implícitas nos textos e já começam a associar essas informações através da leitura de mundo, para elaborarem seus argumentos.**

(Nota de campo, novembro de 2017)

Se fizermos uma comparação entre os depoimentos e a nota de campo com as impressões dessa atividade, perceberemos que é marcante o despertar dos alunos para a identificação de informações implícitas nos textos, assim como se mostram mais maduros e confiantes ao se posicionarem. Assim, aos poucos estão se tornando leitores críticos, já que o preenchimento de lacunas em um texto, os implícitos, constitui um dos pontos essenciais para a realização de uma leitura crítica, pois o leitor crítico consegue atribuir sentido não só ao que foi posto nas linhas, mas também ao que se encontra além delas (SILVA; CARBONARI, 2011).

Logo após, discutimos a segunda e última questão dessa atividade, questionando a quem o eu lírico se refere no texto “Além da imaginação”, ou seja, a quem essa pessoa que fala no texto se dirige decorrer da obra.

A1: Acho que se dirige às pessoas que são mais favorecidas socialmente, pois pelo que foi sugerido no poema há pessoas menos favorecidas que estão passando por muitas dificuldades, no entanto isso é mesmo que não existir, para algumas pessoas.

A2: Aos interlocutores que vivem em condições boas de vida, porque a todo tempo o texto tenta lembrar a essas pessoas da existência de outras que vivem em péssimas condições de vida.

A3: Aos leitores que possuem uma imaginação limitada por desconhecer determinada realidade, pois, conforme as informações do poema e principalmente do título, existem indivíduos que estão sobrevivendo em condições tão subumanas que as pessoas contrárias a essa situação não conseguem imaginar a verdadeira realidade pela qual estão passando, daí o título ser “Além da imaginação”.

A4: As pessoas que não passam por dificuldades financeiras e por isso não conhecem e conseqüentemente não conseguem imaginar certas situações pelas quais a maioria das pessoas que não possuem dinheiro vive.

A5: Pelas informações do texto, **acho que se dirige aos interlocutores que pertencem à classe social favorecida, pois é fácil perceber que eles desconhecem a realidade das pessoas relatada no poema e se não conhecem, não conseguem sequer imaginar tamanho sofrimento.**

Como podemos ver, a partir dos depoimentos citados, todos os alunos revelaram, através de argumentos, o que pensam sobre a indagação levantada pela professora. É relevante destacar que nessa questão foi necessário que os alunos identificassem informações implícitas, desde o título até o último verso do poema, já que a todo instante o eu lírico faz com que o leitor acione o conhecimento de mundo que possui para tentar desvendar a mensagem transmitida no texto. E pelo o que percebemos diante do que falaram, conseguiram se posicionar de maneira crítica diante do que leram, é o que verificamos nas respostas de cada um. A1: “[...] **se dirige às pessoas que são mais favorecidas socialmente, pois pelo que foi sugerido no poema há pessoas menos favorecidas que estão passando por muitas dificuldades [...]**”; A2: “**Aos interlocutores que vivem em condições boas de vida, porque a todo tempo o texto tenta lembrar a essas pessoas da existência de outras que vivem em péssimas condições de vida**”; A3: “**Aos leitores que possuem uma imaginação limitada por desconhecer determinada realidade, pois, conforme as informações do poema e, principalmente do título, existem indivíduos que estão sobrevivendo em condições tão subumanas que as pessoas contrárias a essa situação não conseguem imaginar a verdadeira realidade pela qual estão passando, daí o título ser ‘Além da imaginação’**”; A4: “**As pessoas que não passam por dificuldades financeiras [...] não conseguem imaginar certas situações pelas quais a maioria das pessoas que não possuem dinheiro vive**”; e A5: “[...] **acho que se dirige aos interlocutores que pertencem à classe social favorecida, pois é fácil perceber que eles desconhecem a realidade das pessoas relatada no poema e se não conhecem, não conseguem sequer imaginar tamanho sofrimento**”.

Desse modo, enfatizamos que os alunos conseguiram ler criticamente em virtude de terem descoberto o que estava por trás daquelas palavras e muito além delas, falamos das entrelinhas do texto, em que eles precisaram decifrar tudo o que foi dito no poema não só reconhecendo letras, mas, acima de tudo, ativando o conhecimento de mundo e descobrindo o que ainda estava para ser dito. Sentiram-se tão motivados e provocados que falaram espontaneamente, utilizando justificativas, não se limitando a um simples dizer. Eles argumentaram, fazendo uso da oralidade de forma espontânea. Para Solé (2008), não se deve iniciar nenhuma atividade de leitura sem que os alunos sejam motivados para ela, ou seja, sem

que lhe atribuam sentido. Assim, torna-se necessário mencionar as impressões que ficaram dessa atividade, através das anotações da nota de campo abaixo:

Nessa aula fica nítida a capacidade e o amadurecimento dos alunos em relação à forma como a leitura crítica é realizada diante dos textos do livro didático de LP. Observamos que eles já conseguem se posicionar, além de definir os propósitos e as intenções contidas em cada texto de maneira espontânea.

(Nota de campo, novembro de 2017)

Através da realização dessa atividade, podemos afirmar que é possível desenvolver a criticidade nos alunos a partir dos textos do livro didático de LP. Às vezes precisamos apenas propor uma atividade diferente, com abordagens novas ou até mesmo dialogar mais com os alunos, o que importa é “provocar a sede de aprender” como bem afirma Santos (2008, p. 65), nesse caso, seria a sede de falar, de argumentar.

Então, o último texto discutido foi “Ódio.com”, de Juliano Barreto (Anexo-C-Texto 3). Este aborda a questão do preconceito e do *cyberbullying* praticado de forma agressiva na internet. Decidimos propor como atividade para explorar esse texto, a construção de uma mesa-redonda, em virtude de esse gênero servir como espaço para discussão coletiva entre os participantes que apresentam posicionamentos distintos ou complementares entre si (SILVA, 2015).

Além de o texto do livro didático trabalhado nessa atividade abordar opiniões de especialistas sobre uma temática, possibilitando ao professor inovar, utilizando um recurso didático diferente e, concomitantemente, funcionando como estratégia auxiliar ao livro didático de LP no estudo desse texto. Sendo assim, permitiu desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade diante do que foi lido. Dessa forma, a mesa-redonda procura, através das opiniões dos participantes, discutir um tema relevante e atual durante todo o evento, no nosso caso, o tema *cyberbullying*.

Além do mais, o gênero escolhido permite, de forma espontânea, a interação com o público, nesse caso o restante da turma, com perguntas direcionadas aos participantes, ou seja, toda a classe participa da discussão e a todo instante são instigados a falar, a formar opiniões fazendo uso da modalidade oral.

Para os PCN (BRASIL, 1998, p.27), a escola deve ensinar o aluno a “utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais”. Dessa forma, a mesa-redonda constitui uma das atividades orais que aparece como sugestão nesse documento. Segundo Teixeira (2012 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), “os alunos

geralmente dominam bem as formas cotidianas” e o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-las com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.

Nessa atividade, com a mediação da professora, os alunos incorporaram os personagens do texto, assumindo assim, papéis sociais através das seguintes representatividades: a psicoterapeuta e autora do livro *Bullying e Cyberbullying - O que fazemos com o que fazem conosco?* Maria Tereza Maldonado (representada por A1), o diretor de conteúdo do portal UOL, Rodrigo Flores (representado por A2), a estudante Júlia Gabriele, (representada por A3), agredida publicamente nas redes sociais por causa de suas sobrancelhas, e as psicólogas Luciene Tognetta (representada por A4) e Luciana Ruffo (representada por A5). Além dessas, contamos com a participação da plateia (representada por A6, A7 e A8), ou seja, nessa atividade os alunos que não participaram como convidados, representando os personagens do texto, formaram a plateia que, de forma espontânea, envolveram-se nessa tarefa direcionando perguntas aos convidados, isto é, aos próprios colegas que incorporaram os personagens do texto em estudo. Assim sendo, após a professora ler a citação – **P: “Ofensas, preconceitos e Cyberbullying inundam as redes sociais e as áreas de comentários dos grandes portais. Por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet? Saiba como reagir a esse comportamento”** – e convidar os participantes, representados pelos alunos, para compor a mesa, iniciamos a discussão com a referida citação, em que questionava por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

A1: Percebemos, diante dos fatos que acontecem na sociedade, que a educação não é imposta como era antes e, assim, tornou-se liberal demais [...] em que é permitida muita coisa, tudo é normal e que poucas são as vezes que há punição por algum erro cometido. **E isso reflete nas atitudes dos seguidores da web no momento de publicar opiniões de maneira rápida, sem pensar no que as palavras podem causar no outro em relação ao que é postado nas redes.** Aproveitam da não presença do indivíduo para lançar ofensas, pois o que importa é opinar, fala sobre tudo e de todos a qualquer hora.

A2: **Eu vejo que aumentou bastante a audiência e conseqüentemente o número de seguidores e de opiniões diante dos mais diversos assuntos [...].** No entanto, essas opiniões que geram discussões, na maioria das vezes, são realizadas de forma errada, pois pretendem atingir, denegrir a imagem de alguém de maneira a chamar a atenção de todos que passam por ali, mesmo presentes de forma ausente, às vezes sem identificação, conseguem agredir o outro sem dor nem piedade.

A3: Bom, pessoal [...] **passei por tudo o que os profissionais falaram até agora e eu diria que até mais um pouco, porque senti na pele, fui vítima. Pegaram fotos e fizeram montagens com tesouras e pinças que indicavam que eu precisava aparar minhas grossas sobrancelhas. Postaram e todos os meus conhecidos passaram a rir de mim. Foram duas agressões, pois vi as montagens e vi também as pessoas conhecidas zombarem de mim curtindo essa atitude.** Chorei muito ao pensar que teve pessoas que retransmitiram a brincadeira a outras. Chegaram a afirmar que eu tinha cometido suicídio [...]. **Foi tudo muito cruel e difícil de superar.**

A4: A internet funciona como um local de resolução de problemas em que encoraja o outro a dizer tudo aquilo que não têm coragem de dizer pessoalmente. **E assim, com palavras mais pesadas e impensadas lançam toda a agressão na vítima, sem pensar no que poderá causar no psicológico daquela pessoa.** Além de encontrar outras pessoas que compartilham dos mesmos pensamentos, atitudes e agressões [...].

A5: **O incentivo a agressões começam na própria rede em que os participantes acham graça dos insultos e, dessa forma, geram outros e assim a agressividade vai se instalando naquele ambiente deixando marcas na mente das pessoas.** Se em outros ambientes contava com pouca plateia, na internet conta com milhões, digamos que a junção de várias plateias, em um único espaço.
[...]

Como podemos perceber, através das respostas dos participantes, a capacidade de se posicionar torna-se mais ampla e consistente após fazer a leitura do texto didático, conseguem associar o que dizem ao tipo de sujeito e, principalmente, ao papel social que estão desempenhando (psicoterapeuta, psicólogo, diretor de conteúdo do portal UOL e estudante agredida) a partir do que leram. É o que percebemos nas falas de: A1 (representando a psicoterapeuta): **“E isso reflete nas atitudes dos seguidores da web no momento de publicar opiniões de maneira rápida, sem pensar no que as palavras podem causar no outro em relação ao que é postado nas redes”**; A2 (representando o diretor de conteúdo do portal UOL): **“Eu vejo que aumentou bastante a audiência e conseqüentemente o número de seguidores e de opiniões diante dos mais diversos assuntos [...]”**; A3 (representando a estudante agredida): **“[...] passei por tudo o que os profissionais falaram até agora e eu diria que até mais um pouco, porque senti na pele, fui vítima. Pegaram fotos e fizeram montagens com tesouras e pinças que indicavam que eu precisava aparar minhas grossas sobrancelhas. Foram duas agressões, pois vi as montagens e vi também as pessoas conhecidas zombarem de mim curtindo essa atitude. Foi tudo muito cruel e difícil de superar”**; de A4 e A5 (representando as psicólogas), respectivamente: **“E assim, com palavras mais pesadas e impensadas lançam toda a agressão na vítima, sem pensar no que poderá causar no psicológico daquela pessoa”** e **“O incentivo a agressões**

começam na própria rede em que os participantes acham graça dos insultos e, dessa forma, geram outros e assim a agressividade vai se instalando naquele ambiente deixando marcas na mente das pessoas”.

É perceptível também o quanto a capacidade de interpretar, de refletir e de se expressar sobre a temática do texto “Ódio. com”, no caso do *cyberbullying*, foi marcante para que cada participante pudesse elaborar seus próprios argumentos com base no que leu e, ainda, fazer uso da oralidade para dizer o que pensam, visto que a leitura oral, quando inserida na concepção dialógica, contribui para a formação do leitor crítico (SILVA; CARBONARI, 2011). Vale a pena conferir a nota de campo feita no início da realização dessa atividade:

São perceptíveis as mudanças dos alunos nesse período de intervenção, no que diz respeito à forma de discutir os textos. **Conseguem argumentar com mais profundidade, pois agora estabelecem relações e falam com certa segurança. Além de demonstrar interesse em participar das discussões.**
(Nota de campo, novembro de 2017)

Dessa maneira, estabelecendo uma comparação entre as respostas dos alunos e as impressões da pesquisadora sobre o início da realização dessa atividade, vamos ver que os participantes se mostram mais interessados em discutir a temática do texto. Para isso, utilizaram-se de argumentos consistentes, indo mais longe do que uma simples verbalização do código linguístico, pois não apenas pronunciaram algo que estava escrito e, sim, construíram respostas, argumentos no momento que estavam falando, articulando informações da temática discutida no texto didático com outras informações que já possuíam. Com isso, fica evidente que o ato de ler não termina na decodificação da palavra escrita, mas antecipa e se alonga na inteligência do mundo, ou seja, no conhecimento de mundo que os sujeitos possuem (FREIRE, 2005). Portanto, a visão de mundo, a experiência e os conhecimentos prévios são fatores fundamentais para a compreensão dos significados que se atribuem aquilo que é lido e aquilo que é dito.

Dando continuidade à atividade, destacaremos a seguir a participação da plateia, isto é, a participação do restante da turma nessa tarefa (representada por A6, A7 e A8) que, de forma espontânea, direcionou perguntas aos convidados, no caso, aos alunos, ou seja, aqueles que incorporaram os personagens do texto e participaram como convidados. Vale salientar que a escolha dos cinco participantes/convidados foi realizada de maneira aleatória por meio de sorteio. Eis aqui o resultado:

P: Agora, teremos a participação da plateia com perguntas direcionadas aos convidados.

A6: Primeiramente gostaria de cumprimentar a todos os convidados que estão participando desse momento e em seguida gostaria de ouvir a opinião das psicólogas sobre a seguinte pergunta: A tendência natural de quem sofre agressões por meio das redes sociais é responder à altura ou pedir compreensão. Então, que conselho vocês dariam a quem sofre esse tipo de agressão?

A4: Não reagir no mesmo tom e não pedir compreensão. Em geral, é isso que desejam, pois o agressor ganha atenção à custa da pessoa que recebe ofensas. **Eu proponho que ignore as ofensas, até porque tudo que passa pela Internet é passageiro. Sei que é muito difícil, mas às vezes precisamos “dar um gelo” para aquilo que foge do nosso controle.**

P: **Quando você disse “[...] até porque tudo que passa pela Internet é passageiro” me fez recordar de uma afirmação do músico Lucas Silveira em que ele afirma que a memória da Internet é curta. Muito bem colocada suas palavras.** Agora passamos a palavra para a outra psicóloga dar seu posicionamento em relação à pergunta feita por um integrante da plateia.

A5: Também aconselho a não reagir no mesmo tom e a não pedir compreensão, pois a pessoa que ofende quer ganhar notoriedade naquele espaço. Assim, a solução é desconsiderar as postagens e rir dos comentários raivosos. Só assim, o agressor desistirá de tamanha maldade.

P: Dando continuidade, e ao mesmo tempo agradecendo pela colaboração dos posicionamentos das psicólogas, passaremos a palavra para outra pessoa da plateia.

A7: Gostaria, desde já, de saudar a todos aqui presentes e aproveitar a oportunidade para fazer uma pergunta à estudante Júlia Gabriele, vítima de agressão nas redes sociais. Nas redes sociais deve haver o compartilhamento de ações positivas, afinal a Internet não é constituída apenas por ações negativas. No seu caso, naquele momento em que você estava sendo agredida, houve mais ações positivas ou negativas lançadas naquele espaço?

A3: Sem sombra de dúvidas me deparei com mais ações negativas, pois naquele momento as pessoas querem rir junto com o responsável [...], não querem saber como a pessoa ofendida está se sentindo. **Querem provocar mais discussões para a conversa se prolongar e as ofensas continuarem. E se a pessoa intervier, assim como eu fiz, aí é que a situação se complica.**

A7: Por que se complica?

A3: Se complica no sentido de que a pessoa vai receber mais ofensas e, com certeza, vai se machucar mais ainda.

A7: Você ainda se sente machucada devido às ofensas que recebeu nas redes sociais?

A3: Sim.

P: Mesmo não querendo intervir na conversa, mas é preciso passar a palavra para outro integrante da plateia que quer dar sua contribuição também. Agradecemos por suas sinceras palavras.

A8: Primeiro, agradeço por este espaço [...] e a minha pergunta vai para o diretor de conteúdo do portal UOL. Levando em consideração que o portal UOL é o maior em audiência da internet brasileira, como você ver a questão do compartilhamento de informações em relação ao cyberbullying?

A2: O compartilhamento de informações diante desse assunto aumentou, pois se tem maior audiência consequentemente têm mais pessoas postando seus comentários. E o pior é que as pessoas usam palavras para chamar atenção mesmo, palavras carregadas de agressividade. Os haters comandam discussões bastante agressivas. Quando percebemos já estão lá postadas [...] e outros comentários surgindo com uma rapidez.

P: E assim, desfazemos nossa mesa e agradecemos a participação de todos. Até o próximo encontro.

É importante começar a destacar a forma como os alunos, representando a plateia, cumprimentam os convidados, obedecendo às regularidades que o gênero mesa-redonda pede, sabendo o que dizer e em que momento falar. De acordo com Antunes (2003, p. 101), “os gêneros orais precisam ser exercitados em suas regularidades, pois cada um deles apresenta traços próprios [...]”. Além disso, conseguem contextualizar e elaborar a situação para em seguida lançar a pergunta, ou seja, posicionam-se diante daquela situação antes de indagar. Todos os alunos se utilizaram disso, primeiro cumprimentaram, depois contextualizaram para só então questionar. É o que percebemos na fala de A6: **“Primeiramente gostaria de cumprimentar a todos os convidados que estão participando desse momento e em seguida gostaria de ouvir a opinião das psicólogas sobre a seguinte pergunta: A tendência natural de quem sofre agressões por meio das redes sociais é responder à altura ou pedir compreensão. Então, que conselho vocês dariam a quem sofre esse tipo de agressão?”**; de A7: **“Gostaria, desde já, saudar a todos aqui presentes e aproveitar a oportunidade para fazer uma pergunta à estudante Júlia Gabriele, vítima de agressão nas redes sociais. Nas redes sociais deve haver o compartilhamento de ações positivas, afinal a Internet não é constituída apenas por ações negativas. No seu caso, naquele momento em que você estava sendo agredida, houve mais ações positivas ou negativas lançadas naquele espaço?”**; e de A8: **“Primeiro, agradeço por este espaço [...] e a minha pergunta vai para o diretor de conteúdo do portal UOL. Levando em consideração que o**

portal UOL é o maior em audiência da internet brasileira, como você vê a questão do compartilhamento de informações em relação ao *cyberbullying*?”.

É relevante também destacar o interesse de A7 em continuar a discussão, pois depois da pergunta, ele realizou mais dois questionamentos, mostrando-se entusiasmado com aquela situação e, de certa forma, quando falamos, aumentamos nossa capacidade de nos posicionar, de argumentar, uma vez que, conforme o desenrolar da conversa, os questionamentos vão surgindo e os participantes vão interagindo. Foi o que aconteceu com A7 e A3:

A7: Gostaria, desde já, saudar a todos aqui presentes e aproveitar a oportunidade para fazer uma pergunta à estudante Júlia Gabriele, vítima de agressão nas redes sociais. Nas redes sociais deve haver o compartilhamento de ações positivas, afinal a Internet não é constituída apenas por ações negativas. No seu caso, naquele momento em que você estava sendo agredida, houve mais ações positivas ou negativas lançadas naquele espaço?

A3: Sem sombra de dúvidas me deparei com mais ações negativas, pois naquele momento as pessoas querem rir junto com o responsável [...], não querem saber como a pessoa ofendida está se sentido. **Querem provocar mais discussões para a conversa se prolongar e as ofensas continuarem. E se a pessoa intervier, assim como eu fiz, aí é que a situação se complica.**

A7: Por que se complica?

A3: Se complica no sentido de que a pessoa vai receber mais ofensas e, com certeza, vai se machucar mais ainda.

A7: Você ainda se sente machucada devido às ofensas que recebeu nas redes sociais?

A3: Sim.

Isto posto, só confirma o quanto os alunos vão conseguindo se sobressair em situações que exigem o uso da fala para expressarem o que pensam. O diálogo também vai fluindo com mais naturalidade, percebemos que a exploração do texto didático em estudo contribuiu para o posicionamento dos alunos quando foram questionados. A mediadora precisou intervir na discussão: P: **“Mesmo não querendo intervir na conversa, mas é preciso passar a palavra para outro integrante da plateia que quer dar sua contribuição também [...]”**, pois precisava finalizar aquela atividade. Isso tudo mostra que o trabalho com os textos didáticos pode ser significativo quando associado a uma nova forma de abordagem, no que diz respeito às atividades realizadas em sala de aula. Sendo assim, torna-se necessário averiguar a nota de campo com as impressões dessa atividade:

A aula, cuja discussão girou em torno do texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto trouxe algumas superações: o fato dos alunos incorporarem os personagens do texto e discutirem uma temática social na posição de sujeitos desempenhando um papel (psicoterapeuta, psicólogo, diretor de conteúdo do portal UOL e estudante agredida) para a resolução de um problema social fez com que ampliassem a capacidade de argumentar de maneira crítica. Outro fator que observamos foi à interação entre a professora, representada pelo mediador, os alunos, que constituíram a plateia, e os profissionais, representados pelos cinco alunos do processo interventivo, no decorrer da discussão sobre o preconceito e o *cyberbullying* praticado de forma agressiva na internet. Percebemos que, conforme cada sujeito ia compartilhando sua opinião, ia despertando nos demais o desejo de participar também. Outro aspecto percebido foi a capacidade que os alunos tiveram em relacionar os valores e intenções veiculados nos textos no momento de argumentar.

(Nota de campo, novembro de 2017)

Como podemos observar, os alunos mostraram, através da incorporação dos personagens do texto, algumas superações: ampliaram a capacidade de argumentação, pois vivenciaram uma situação proposta pela professora que os ajudou nesse desafio. Sendo assim, o aluno deve ser visto como um sujeito leitor ativo, dotado de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida que o ajudarão na construção de respostas, e o professor será o mediador através das atividades propostas, fazendo com que o aluno externar os argumentos que possui na execução dessas atividades (FERREIRA, 2011). Além do mais, os discentes se mostraram abertos ao diálogo durante toda a discussão do texto, já que a atividade foi realizada com esse propósito: provocar interesse em debater, em discutir as ideias do texto através de posicionamentos. Assim, a ação de se posicionar diante das leituras que realizam, constitui uma das habilidades para a formação do leitor crítico (SILVA, 2009).

Um fato que merece destaque foi o interesse não só dos alunos que estavam representando os personagens do texto, mas também dos demais que constituíram a plateia, ou seja, do restante da turma, “[...] **conforme cada sujeito ia compartilhando sua opinião ia despertando nos demais o desejo de participar também**”. Não podemos deixar de registrar também a forma como os alunos construíram os argumentos baseados em valores e intenções veiculados nos textos, fazendo uma relação entre o que leram e os conhecimentos que já possuíam, visto que as leituras podem ser discutidas para promover a reflexão e a crítica social (DIAS, 2014).

Diante de tudo o que vivenciamos e analisamos, podemos afirmar que o trabalho com os textos do livro didático de LP contribuiu significativamente com a forma de ver e ler esses textos. Os participantes demonstraram ter adquirido novas habilidades em relação ao

estudo de leitura crítica, passaram a ler com mais profundidade, posicionando-se, estabelecendo conexão com os aspectos socioculturais. Houve várias mudanças em relação à maneira como realizavam as leituras antes da intervenção, pois passaram de uma leitura superficial para uma leitura mais profunda em que as intenções e os valores estão presentes no momento de discutir os textos. Além disso, podemos destacar também o entusiasmo com que os alunos realizaram as atividades, todas foram executadas sem problemas. Então, trabalhar com os textos do livro didático de LP favorece a formação de leitores críticos de acordo como é explorado. A escola precisa valorizar o principal recurso didático disponível para todos e propor maneiras de explorá-lo, conforme as necessidades dos alunos. Não é questão de refutação e, sim, de adequação.

4.3 Crenças dos participantes sobre a leitura crítica após a proposta de intervenção

A realização da entrevista teve como objetivo analisar a percepção dos participantes sobre o uso da criticidade a partir dos textos didáticos, isto é, se o trabalho com textos do livro didático de LP proporcionou mudanças em relação ao desenvolvimento das habilidades de interpretação e de criticidade nos envolvidos nessa pesquisa. Para constatarmos quais mudanças ocorreram, efetuamos uma entrevista composta por três questões, ambas voltadas para os efeitos provocados pela intervenção com o uso de atividades, a partir dos textos do livro didático trabalhados numa perspectiva crítica.

Optamos pela aplicação de uma entrevista previamente estruturada e gravamos em áudio todas as respostas que serão transcritas a seguir. Durante a realização da entrevista buscamos apreender se o trabalho com os textos didáticos no processo interventivo possibilitou mudanças na forma de ler esses textos, se contribuiu para a realização de uma leitura mais crítica e se possibilitou o ato de se posicionar de maneira mais efetiva e crítica. Prosseguiremos apresentando cada questão e suas respectivas respostas. Vale ressaltar, como já mencionamos antes, que para essa técnica de pesquisa utilizamos cinco participantes em virtude da quantidade de *corpus* que essa pesquisa envolve.

Para verificarmos se houve mudanças na forma de ler os textos didáticos após a intervenção, questionamos os alunos a respeito disso, com o propósito de compreendermos suas concepções, ou melhor, o que pensam. Dessa forma, obtivemos as seguintes respostas:

A1: Passei a ler os textos do livro didático de LP de maneira mais reflexiva, tentando captar a mensagem implícita para poder construir meu

entendimento a respeito da leitura. Antes realizava uma leitura só por cima, nem todo o texto lia... Procurava apenas as respostas para as questões das atividades.

A2: Antes, lia os textos do livro didático de LP com o objetivo de encontrar as respostas das atividades. **Agora, procuro fazer uma reflexão do texto relacionando-a com minhas vivências do cotidiano**, trago para a vida, pois sempre tem alguma **reflexão sobre a nossa realidade**. Muito bom saber disso.

A3: Agora... Depois desse período de estudo com as leituras do livro didático de LP, **percebo que é possível entender os valores e intenções transmitidos nos textos**. Com as orientações da professora comecei a relacionar as informações dos textos com nossa realidade. E o melhor, **consigo me posicionar** sobre o tema de que trata o texto lido.

A4: Antes eu lia esses textos para encontrar as partes que se encaixavam nas perguntas das atividades, sem reflexão alguma. Mas agora, quando vou ler, **busco refletir sobre a mensagem do texto** e o que eu, enquanto leitor, posso contribuir para a sociedade com o que foi transmitido. Dessa forma, estou preparado para dialogar sobre os textos com a professora e com os colegas... Isso é muito bom.

A5: **Mudei minha forma de ler**, antes lia só por ler... quando eu lia, pois tinham vezes que pegava as respostas pelo livro de um colega e apenas marcava no meu livro... Queria me livrar das atividades e ganhar vistos. Agora, depois de participar desse período de estudo com textos e, justamente com os textos do livro didático, **leio os textos por completo e consigo argumentar, conversar com a professora e com os colegas sobre de que se tratam os textos**. E assim, consigo responder as atividades com mais facilidade, pois antes quando eu lia, lia várias vezes, não conseguia compreender a mensagem, agora, leio uma ou duas vezes, **identifico a mensagem** e em seguida já **faço uma relação dessa mensagem com a realidade**... Tudo fica claro. **Aumentou minha capacidade de escrever e de falar**.

Então, por meio das respostas, percebemos que os alunos têm consciência de algumas mudanças ocorridas e afirmam que antes liam só por ler, de maneira superficial, sem captar os sentidos dos textos. Liam para encontrar as respostas das atividades, sem aprofundamento temático (SILVA et al., 2011), é o que afirma A1: “**Antes realizava uma leitura só por cima, nem todo o texto lia... Procurava apenas as respostas para as questões das atividades**”.

Os relatos dos alunos mostram que leem de outra forma, após a intervenção, indo além do que está escrito. Para eles, agora, ler envolve reflexão, relação com a realidade, entendimento de valores e intenções, posicionamento, argumentação, diálogo, isto é, conseguem ler as múltiplas camadas de significação de um texto (SILVA, 2009). É o que confirmamos nos depoimentos de A1: “**Passei a ler os textos do livro didático de LP de**

maneira mais reflexiva”; de A2: **“Agora, procuro fazer uma reflexão do texto relacionando-a com minhas vivências do cotidiano”;** de A3: **“percebo que é possível entender os valores e intenções transmitidos nos textos [...] consigo me posicionar”;** de A4: **“busco refletir sobre a mensagem do texto”;** e de A5: **“leio os textos por completo e consigo argumentar, conversar com a professora e com os colegas sobre de que se tratam os textos [...] identifico a mensagem [...] faço uma relação dessa mensagem com a realidade [...] Aumentou minha capacidade de escrever e de falar.**

Sendo assim, essas mudanças ocorridas na forma de ler tornam a leitura mais completa, significativa e colaborativa para o desenvolvimento do leitor crítico, possibilitando, como afirma Ferreira (2011), a formação do leitor proficiente/crítico, aquele indivíduo que, ao ler, compreende o que está sendo dito pelo autor, além de realizar inferências e refletir sobre o que foi lido.

Por conseguinte, é possível afirmarmos que os alunos compreenderam que a leitura de um texto exige mais do que identificação de letras e formação de palavras e frases, como comprovamos observando as respostas deles. Assim, pudemos verificar que o processo de intervenção foi produtivo e provocou mudanças positivas na forma de ler os textos do livro didático e, conseqüentemente, contribuirá também para a leitura de outros textos, pois nossos alunos irão ler com outros olhos, identificando aspectos que não conheciam antes e, o principal, conseguem “chegar a um posicionamento” (SILVA, 2009, p. 34).

Além disso, pudemos depreender pelos depoimentos dos alunos, que ao mudar a maneira de ler os textos do livro didático, depois da intervenção, houve revelação de crenças e, posteriormente, de novas crenças, uma vez que, para Coelho (2005), o conceito de crenças baseado em relatos pode ser discutido e alterado em função de novas experiências. Nessa pesquisa, o ato de ler foi modificado através das novas experiências, isto é, com a nova forma de realizar as leituras dos textos didáticos. Segundo Aragão (2010), práticas reflexivas que estudantes e professores podem conhecer suas crenças, suas maneiras de aprender línguas contribuem com sua formação e com os desafios colocados pelos próprios contextos de ensino-aprendizagem.

Contribuir para o desenvolvimento de alunos críticos, através das atividades de leitura no livro didático, é o foco desse trabalho. Por isso, direcionamos a segunda questão para verificarmos se os textos trabalhados durante o processo interventivo contribuíram para a realização de uma leitura mais crítica, visto que o desenvolvimento da criticidade representa um grande crescimento para o leitor e demonstra competências para questionar valores implícitos (ROJO, 2005). Diante disso, questionamos os alunos se houve a contribuição dos

textos do livro didático para a formação leitora deles numa perspectiva crítica. Eles apontaram para os seguintes dizeres:

A1: Sim, posso utilizar da criticidade para ler não só os textos do livro didático de LP, mas todas as leituras que eu realizar. **Todas, a partir de agora, serão lidas de outra maneira, pois consigo identificar a intencionalidade em cada texto e com isso posso buscar informações que não estão escritas no texto e me posicionar.**

A2: **Passei a ler de maneira mais reflexiva e também de maneira mais crítica.** Agora estabeleço relações do texto com a realidade... Aprendi que os textos também passam valores e intenções e nós precisamos entender isso e **saber ter um posicionamento crítico diante do que lemos, ouvimos ou falamos.**

A3: Depois de realizar esse estudo com a professora utilizando os textos do livro didático de LP, **consigo ler de forma mais crítica porque procuro identificar intenções e valores que são transmitidos pelo texto e, depois posso me posicionar.**

A4: Sim, porque comecei a entender o porquê das informações contidas nos textos. E percebi também que nada nos textos, ou melhor, informações são desnecessárias, pois tudo contribui para formar um contexto que precisa ser entendido. E hoje, posso dizer... que **a minha nova maneira de ler torna os textos mais interessantes.**

A5: Sem dúvida, **agora consigo ler de maneira mais crítica** porque tenho **discernimento para interpretar as diversas situações que necessitam de um posicionamento.** Nesse período de estudo com os textos do livro didático de LP foi importante a forma como eles foram apresentados para nós... foi um outro tipo de leitura. E posso dizer que quem a utiliza **sabe se sobressair nas diversas situações, entende o porquê das informações. Foi um ensinamento para a vida.**

A partir dos relatos dos alunos, percebemos que citam de forma nítida que os textos do livro didático de LP contribuíram para a realização de uma leitura mais crítica, e que essa nova forma de realizar as leituras é mais significativa, pois permite o posicionamento deles não só sobre o que leem, mas também sobre o que ouvem, como bem cita A2: **“Passei a ler de maneira mais reflexiva e também de maneira mais crítica”**. As afirmações de todos os alunos revelam que aconteceu uma ampliação na maneira de eles lerem, porque apontaram outras formas de realizar uma leitura após a intervenção.

Essa concepção de leitura voltada para a criticidade realmente se mostrou bem produtiva e verificamos que os sujeitos envolvidos apresentam transformações importantes nesse sentido, uma vez que passaram a adquirir um perfil de leitor crítico, pois deixaram de

ser apenas decifreadores de sinais, tornando-se cooperativos e produtivos nas leituras realizadas, enfim, tornaram-se sujeitos ativos do processo de ler (BRANDÃO; MICHELETTI, 2011).

No entanto, apesar dessas afirmações destacarem uma possível realização de uma leitura crítica, reforçamos que a criticidade desenvolvida por esses jovens ainda é primária, tendo em vista que a maneira de ler, antes do processo interventivo, era restrita, pois liam para decodificar e, em seguida, copiavam partes dos textos nas respostas, precisando, portanto de continuidade e propostas pedagógicas bem significativas. Nesse sentido, precisávamos saber como se deram as duas formas de trabalhar com os textos do livro didático e qual delas permitiu o ato de se posicionar de maneira mais crítica. Então, obtivemos os seguintes depoimentos dos alunos participantes:

A1: Bom... posso dizer que uma **valorizava bastante a escrita**, pois **não havia quase discussão sobre os textos** e, quando havia, era a leitura, a divulgação do que tínhamos respondido para saber se estava certo ou errado. Sobre a outra forma, posso dizer que **valorizou nosso posicionamento em forma de discussão, porque discutiu os textos trazendo para a nossa realidade**. Muito boa essa forma de estudar com os textos do livro didático de LP. E com certeza, foi **essa última forma de trabalhar com as leituras que fez com que eu me posicionasse mais criticamente**.

A2: Acho que posso definir da seguinte maneira: **A primeira dava prioridade a escrita, até as atividades que eram apenas para discutir, registrávamos no caderno. A segunda** realizava atividades sem precisar de tanto escrever, pois **dava prioridade ao compartilhamento de ideias, ao nosso entendimento em forma de discussão** e, dessa maneira, **nosso posicionamento** a todo instante era compartilhado e o melhor, sempre associado com nossas vivências de mundo. Então, essa segunda **possibilitou meu posicionamento de maneira mais crítica, sem dúvidas**.

A3: **A primeira** com a utilização dos textos do livro didático de LP **sem tanta discussão** e **a segunda com muita discussão sobre os textos**, relacionando-os com a realidade. **A segunda me posicionei de maneira mais crítica**.

A4: Vou tentar explicar... **a primeira lendo os textos para responder as atividades e a segunda, discutindo os textos e realizando atividades de acordo com os assuntos do nosso meio. A segunda possibilitou me posicionar de maneira mais crítica**.

A5: Foram duas formas bem diferentes de trabalhar com os textos do livro didático de LP... **A primeira eu lia para responder as questões das atividades, sem quase ou nenhum entendimento do texto**, já que eu **pegava partes dos textos para responder**, na maioria das vezes. Já **na segunda, era preciso entender os textos** porque as perguntas eram direcionadas naquele momento, pois eram realizadas discussões e **havia necessidade de falar e de debater com os colegas e com a professora as**

temáticas discutidas em cada um deles. Essa segunda, com certeza, possibilitou a realização de uma leitura mais crítica diante do que lia, ouvia e falava, pois os textos eram discutidos e não apenas lidos.

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos que eles citam que houve uma mudança a partir do processo interventivo, a segunda forma de trabalhar com os textos do livro didático. Essa nova abordagem permitiu o posicionamento dos alunos de forma mais crítica, o que não quer dizer que o professor já não desenvolvesse atividades nesse sentido, talvez os aprendizes não atentassem para aquele professor ou até mesmo a metodologia não despertasse o interesse deles. Por conseguinte, é importante destacar que antes dessa mudança, assim os depoimentos dos alunos revelam, que a leitura era realizada apenas como pretexto para realizar atividades, e a escrita era a modalidade trabalhada em todas as atividades, mesmo naquelas que eram para ser desenvolvidas na modalidade oral.

Portanto, todos os alunos destacaram a escrita como forma de explorar os textos do livro didático, sem quase ou nenhuma discussão. E, sendo assim, após a intervenção, houve uma ampliação do olhar dos alunos em relação à leitura. Com isso, podemos perceber, através das crenças deles, e também das ações dos sujeitos pesquisados, que a maneira de ler os textos foi modificada, contribuindo, assim, para o processo de ensino-aprendizagem e combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via textos didáticos quando não trabalhados numa perspectiva crítica (SILVA, 2009). A pesquisadora identificou essas crenças e, refletindo sobre elas, foi possível modificar ou, ao menos, tornar mais conscientes em relação ao que pensam esses alunos sobre atividades de leitura (BEJARANO; SOARES, 2008).

Nessa direção, acreditamos que os alunos responderam bem ao processo interventivo, pois houve desenvolvimento de novas capacidades leitoras que contribuirão para a formação de um leitor crítico. Podemos afirmar também que a realização de um trabalho que proporcione a imersão do aluno num contexto marcado pela presença de discussão, de exploração de textos, fazendo uso da modalidade oral, amplia suas competências leitoras e desafia os leitores a se posicionarem diante dos fatos. No quadro 4, exposto abaixo, descrevemos as principais crenças dos participantes em relação ao processo de intervenção:

Principais crenças dos alunos em relação ao processo de intervenção
Mudanças na forma de ler
Ampliação na formação leitora numa perspectiva crítica através da oralidade
Percepção de leitura para além do processo de decodificação

Quadro 4: Descrição das principais crenças dos alunos em relação ao processo de intervenção

Depreendemos, através da análise das respostas da entrevista com os alunos, a identificação das seguintes crenças: mudanças na forma de ler, ampliação na formação leitora numa perspectiva crítica através da oralidade, e percepção de leitura para além do processo de decodificação. Os relatos dos alunos, no que diz respeito às mudanças ocorridas nas suas formas de realizar as leituras, é um fato comprovado através das atividades aplicadas e dos momentos de interação marcados pela nossa mediação. Quando os alunos citam: reflexão, relação com a realidade, entendimento de valores e intenções, posicionamento, argumentação, diálogo, dentre outros, no momento de ler, mostram que têm consciência dos vários significados presentes no ato de ler e acabam revelando que houve contribuições nesse sentido. Porém, afirmamos que, em relação ao desenvolvimento do leitor crítico, ainda há necessidade de continuidade, pois houve apenas uma ampliação na formação leitora numa perspectiva crítica através da oralidade, tendo em vista a não realização de atividades na modalidade oral.

Nesse sentido, a escola precisa implementar ações para que os alunos consigam atingir sua formação crítica. Para isso, a instituição escolar deve refletir e substituir uma possível crença de que ler é apenas decodificar o que está nas linhas e passar a promover uma prática leitora mais reflexiva, assim como os alunos perceberam. Desse modo, passaram a incorporar uma leitura mais efetiva, reflexiva e crítica, ultrapassando o processo de decodificação e indo mais além do que as letras podem possibilitar e, o principal, a ideia de que eles podem participar no processo de ensino-aprendizagem não só escrevendo, mas falando, questionando, se posicionando, pois são sujeitos pensantes e atuantes.

Dessa maneira, inferimos que, após o processo interventivo, foi possível os alunos modificarem a forma de pensar em relação às atividades de leitura, pois novas crenças foram incorporadas ao sistema de crenças desses indivíduos e essas novas crenças passaram a substituir as anteriores (LIMA, 2005). Vejamos a comparação entre as informações do quadro 3 e do quadro 4, ou seja, as crenças que os alunos possuíam antes da intervenção em relação às atividades de leitura, descritas no quadro 3, e as crenças que os alunos construíram após o processo de intervenção sobre o trabalho realizado durante esse período, descritas no quadro 4. É importante lembrar que as informações do quadro 3 foram coletadas através da aplicação do questionário e as informações do quadro 4 foram coletadas através da realização da entrevista. Eis as crenças representadas nos dois quadros, agora postas umas ao lado das outras:

Principais crenças dos alunos em relação às atividades de leitura	Principais crenças dos alunos em relação ao processo de intervenção
Ensino de leitura limitado ao livro didático	Mudanças na forma de ler
Valorização da modalidade escrita para a exploração dos textos.	Ampliação na formação leitora numa perspectiva crítica, através da oralidade
Resistência da turma em discutir os textos em sala de aula.	Motivação para o debate com os colegas e com a professora
Necessidade de diversificar o trabalho com a leitura	Percepção de leitura para além do processo de decodificação

Quadro 5: Crenças das atividades de leitura *versus* crenças do processo de intervenção

Ao fazermos uma comparação entre as crenças que possuíam antes da intervenção em relação às atividades de leitura, com as crenças que adquiriram após o processo interventivo, vamos perceber que houve incorporação de novas crenças por parte dos alunos. Portanto, o processo de intervenção contribuiu para os alunos refletirem que eles podem e devem compartilhar dos conhecimentos que possuem nas atividades que realizam, opinando, fazendo relação com outras leituras, construindo posicionamentos e não se detendo a procurar respostas prontas nas linhas dos textos com quase ou nenhuma reflexão, pois modificaram a forma como realizavam essas leituras, sem ficar limitados ao que o livro didático discute.

Outro ponto que é relevante destacar foi a ampliação na formação leitora numa perspectiva crítica através da oralidade, pois antes não realizavam atividades utilizando a modalidade oral, apenas faziam uso da modalidade escrita na exploração dos textos didáticos, daí a resistência da turma em discutir os textos em sala de aula. Assim, foi possível usar a oralidade a favor da construção de posicionamentos, uma das principais habilidades do leitor crítico (SILVA, 2009). Além disso, foi possível motivar os alunos para o debate com os colegas e com a professora. E por último, é válido destacar nessa pesquisa, a percepção de leitura para além do processo de decodificação, uma vez que os alunos liam para encontrar as respostas das questões das atividades nos textos. Isto posto, depreendemos a necessidade de diversificar o trabalho com a leitura, possibilitando aos alunos adquirirem mais conhecimentos, já que demonstraram ser capazes de irem muito além.

Assim, percebemos, através da análise dos dados, que os alunos foram capazes de refletir sobre as atividades de leitura, analisando as possibilidades de significação, alcançando

novas alternativas de compreensão do que leem. Desse modo, as atividades de leitura devem estabelecer uma ligação entre o leitor e o mundo, favorecendo a reflexão e o ato de se posicionar. Nossas análises revelaram ainda que a leitura associada ao posicionamento constitui um aspecto essencial para a formação crítica. Nessa perspectiva, compreendemos que a construção de significações dos textos passa pela leitura de mundo e, conseqüentemente, pela ação de se posicionar além da escrita.

O processo interventivo possibilitou que os alunos realizassem atividades de forma mais reflexiva, considerando as opiniões deles na construção de respostas. Contudo, percebemos que é preciso ainda trabalhar a criticidade com uma visão mais ampla, devido à significação restrita de leitura que possuíam antes do processo interventivo. É importante que fique claro que nosso papel não é julgar a prática do professor, até porque não foi observada nenhuma aula dele, o nosso papel é abrir uma discussão sobre crenças num processo de reflexão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se configurou como uma oportunidade de repensar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, pois são sujeitos pensantes, atuantes e capazes de formar opinião a respeito do que os cerca. Sendo assim, através de suas crenças, os alunos envolvidos nessa pesquisa conseguiram sinalizar como era realizado o trabalho com a leitura a partir dos textos do livro didático **Português Linguagens**, visto que são textos de grande valor e podem proporcionar discussão, reflexão das leituras que esse suporte carrega. Além disso, os textos didáticos permitem a formação de opinião, isto é, a construção de posicionamentos através da exploração dessas leituras na perspectiva da criticidade, ou seja, possibilitam o trabalho com a leitura crítica, já que o ato de se posicionar constitui uma das habilidades do leitor crítico.

Os dados obtidos e analisados se configuraram numa oportunidade de repensarmos o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no que diz respeito ao uso dos textos didáticos em sala de aula, na perspectiva da formação de leitores críticos. Para o enfoque dessa investigação, destacamos a necessidade de se explorar os textos do livro didático, mostrando, desse modo, formas diversas para a formação de indivíduos capazes de se posicionarem diante das leituras que realizam, ampliando, dessa maneira, as formas de se trabalhar com textos dessa natureza no ambiente escolar.

Assim, afirmamos que a prática do professor deve partir do princípio de que os posicionamentos dos alunos contribuem para a formação de sujeitos críticos e atuantes em sociedade. E, ademais, que a exploração dos textos didáticos constitui um dos caminhos para o desenvolvimento da criticidade, uma vez que o ato de se posicionar não é tão simples quanto aparenta ser, necessitando, dessa forma, da realização de atividades voltadas para tal prática. Em virtude de serem gêneros que abordam temáticas sociais, esses textos possibilitam uma reflexão crítica e, concomitantemente, proporcionam um engajamento dos alunos na sociedade em que vivem, a partir de posicionamentos.

Para comprovar isso, tivemos como questões norteadoras desse estudo: (i) Como o livro didático **Português Linguagens** explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos? (ii) De que maneira podemos desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade através de textos do livro didático **Português Linguagens**? (iii) Quais são as crenças dos participantes sobre a exploração da leitura crítica nos textos do livro didático **Português Linguagens** após a proposta interventiva? Então, a partir dessas questões,

elaboramos os seguintes objetivos específicos: verificar como livro didático de LP explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos; mostrar de que maneira podemos utilizar recursos didáticos variados como estratégias auxiliares ao livro didático de LP no estudo do texto a fim de desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade; e, por último, analisar as crenças dos participantes sobre o uso da leitura crítica nos textos do livro didático de LP, após a proposta interventiva.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo investigar o ensino de leitura crítica no livro didático **Português Linguagens** e as crenças dos alunos em relação a essa abordagem. Para isso, realizamos uma intervenção, durante quatro semanas, com o intuito de alcançarmos o nosso objetivo. Então, iniciamos esta pesquisa, duas semanas antes da intervenção, com o intuito de aplicarmos um questionário para obtermos dados em relação ao estudo dos textos do livro didático, levando em consideração a exploração desses textos numa perspectiva crítica. Dessa forma, poderíamos averiguar no que precisaríamos intervir para contribuir com a formação de indivíduos aptos a tomarem um posicionamento perante as leituras que realizam no próprio manual didático.

Diante dos resultados apresentados, afirmamos que nem todas as atividades relacionadas ao estudo do texto são executadas, principalmente, aquelas voltadas para a análise crítica. Além disso, verificou-se que, mesmo quando são realizadas, não há uma exploração da leitura sob um olhar crítico. Isso ocorre, na maioria das vezes, pois realizam atividades que não valorizam o posicionamento dos alunos, formando, assim, sujeitos/cidadãos acrílicos. Por conseguinte, percebemos que o desafio para nós, professores de Língua Portuguesa, é enorme, pois precisamos encontrar formas de explorar os textos didáticos na perspectiva da criticidade, seja executando as atividades do próprio manual, já que nem todas são realizadas; ou então, ressignificando-as e, quando necessário, elaborando outras atividades. Para isso, é necessário que os alunos passem a realizar atividades que os tornem cidadãos conscientes e críticos.

Diante da análise das informações obtidas com o nosso primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário, pudemos elaborar as atividades aplicadas durante o processo de intervenção e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e reflexiva. Então, “Como o livro didático **Português Linguagens** explora as habilidades para a interpretação e criticidade de textos?”. Podemos afirmar, a partir da análise tanto das informações do questionário quanto do manual didático, que o livro didático **Português Linguagens-7º** ano, edição de 2015, dos autores William Cereja e Thereza Cochar, se utiliza, em cada capítulo, de um texto didático em que é discutida uma temática

social e, além disso, possui para a exploração desses textos uma seção denominada “Estudo do texto”, em que apresenta cinco partes que se dedicam a explorar essas leituras. É importante ressaltar que duas dessas cinco partes realizam um estudo voltado para o ensino de leitura crítica, fazendo uso da modalidade oral para explorar a interpretação dos alunos com perguntas que os instigam a se posicionarem, a expressarem a opinião deles. Então, diante de tudo isso, podemos afirmar que o livro didático em análise explora habilidades para a interpretação e criticidade de textos.

“De que maneira podemos desenvolver habilidades de interpretação e de criticidade através de textos do livro didático **Português Linguagens**?”. Podemos afirmar que aplicamos atividades baseadas no ato de se posicionar, de expor opinião em relação às temáticas discutidas nos textos didáticos em que a modalidade oral se fez presente, tendo em vista que os alunos não tinham o hábito de realizar atividades fazendo uso da oralidade. Queremos destacar, desde já, o entusiasmo dos alunos em participar de todas as atividades, colaborando assim, com a coleta dos dados. Para isso, utilizamos recursos didáticos diferentes que serviram como estratégia auxiliar ao livro didático de LP no estudo desses textos, servindo para ampliar a discussão com o posicionamento dos sujeitos/alunos através de reflexão, relação com a realidade, entendimento de valores e intenções, argumentação, diálogo, dentre outros, no momento de ler e de discutir. Portanto, os alunos mostraram que têm consciência que a leitura crítica exige mais do que a simples verbalização do que está escrito. E, sendo assim, acreditamos que desenvolvemos habilidades de interpretação e de criticidade através dos textos do livro didático **Português Linguagens**.

“Quais são as crenças dos participantes sobre a exploração da leitura crítica nos textos do livro didático **Português Linguagens** após a proposta interventiva?”. Com base nos dados colhidos e analisados após o processo interventivo, constatamos que os alunos incorporaram novas crenças, modificando a forma como realizavam as leituras dos textos do livro didático de LP, sem ficar limitados ao que o livro didático discute. Logo, constatamos que passaram a refletir, a identificar valores e intenções, a dialogar, a argumentar e, o principal, a se posicionar diante do que liam, revelando, desse modo, que houve contribuições nesse sentido. Outra crença que passaram a adquirir foi que a oralidade pode proporcionar a realização de atividades numa perspectiva crítica e, que, essa modalidade, assim como a modalidade escrita, tem muito a contribuir na exploração dos textos didáticos e, conseqüentemente, na ampliação da formação leitora desses alunos. Por último, é válido destacar, nessa pesquisa, a percepção que os alunos tiveram da leitura para além do processo de decodificação, uma vez que liam para encontrar as respostas das questões das atividades nos textos. Agora, leem para refletir,

identificando intenções e valores e, concomitantemente, para relacionar com os conhecimentos que já possuem, de outras leituras realizadas, assim como de suas vivências e, o principal, leem para se posicionarem.

Diante disso, esperamos que as considerações apresentadas até aqui, possam, de fato, serem vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente para o ensino de leitura. É importante frisar também que os alunos necessitam de mais amadurecimento no que diz respeito à construção de posicionamentos consistentes, em relação às leituras realizadas, daí a escola precisar privilegiar práticas voltadas para a formação crítica. Contudo, é inegável a contribuição da proposta de intervenção, ela constituiu uma alternativa para o trabalho com a leitura crítica, pois favoreceu o ato de refletir e de se posicionar sobre as leituras realizadas.

Os textos didáticos fazem parte do cotidiano dos alunos, por isso, é necessário que o professor de língua materna sistematize ações de leitura que envolvam o estudo desses gêneros. As possibilidades oferecidas pelos textos do livro didático de LP ampliam a participação do leitor na produção de sentido. A inserção da leitura crítica na sala de aula favorece o letramento crítico e exige que os alunos se tornem agentes no processo de leitura.

Assim, esperamos que as considerações apresentadas neste trabalho possam ser vistas como contribuições para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, acreditamos ser urgente uma transformação nos preceitos do ensino de leitura que geralmente se voltam apenas para a decodificação. As discussões apresentadas nesta pesquisa representam apenas o início de um estudo que necessita de futuros trabalhos a serem desenvolvidos, envolvendo a exploração dos textos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa. E, dessa maneira, conseguir contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos nas leituras, através de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras no processo de ensino.

É importante destacar a relevância do Profletras quanto à proposta que desenvolve, de caráter interventivo, possibilita a inserção de professores em sala de aula e, dessa forma, permite a contribuição na resolução de alguma problemática existente naquele contexto.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (Orgs) **Crenças, Discursos & Linguagem** – Vol. 1, coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 6, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 167-193.

ALAVA, S. **Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço**. Revista Pátio, RS, n.26, 2003. p. 8-11.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004a.p. 123-156.

_____. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). **Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na sociedade Contemporânea**. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BAJARD, E. “Afiml, onde está a leitura?” In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Cortez/FGV, n. 83, nov. 1992, p. 33.

BEJARANO, N. R. R.; SOARES, I. M. F. Crenças dos professores e formação docente. **Faced**, Salvador, n. 14, jul.-dez. 2008. p. 55-71.

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1 ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014, p. 41-53.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: **Gêneros textuais & ensino**. Organizadoras: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 37-46.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, H. N; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coleção Aprender e ensinar com textos. 6. ed.– São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-30.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, J. B. P. de. Programa 4: Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. In: ROJO, R. **Materiais Didáticos**: escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005, p. 44-49.

CASTILHO, A. T. de. Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita? **Impulso**, v. 12, n. 27, 2000, p. 59-72.

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015, v. 2.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1994.

CHIAPPINI, L. MARQUES, R. M. H. Ao pé do texto na sala de aula. In: **Leitura em crise na escola**, 9. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

CHIZZOTTI, A. C. **Pesquisa em ciências humanas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CINTRA, A. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M.(Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1 ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014, p. 197-204.

COELHO, H. S. **H.É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolaspúblicas**. 2005.145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UniversidadeFederal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e Consulta ao Dicionário**: Analisando as Relações entre Experiências, Crenças e Ações na aprendizagem de LE. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CRESCITELLI, M. C; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1 ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014, p. 29-39.

DIAS. A. R. Leitura Crítica do humor no jornal. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1 ed., 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014, p. 205-214.

ECO, U. (1979). **Leitura do texto literário**. Lector in fábula. Trad. de M. Brito. Lisboa: Presença, 1983.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coleção Aprender e ensinar com textos. 6. ed.– São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-142.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FERREIRA, A. M. C. **A formação inicial de professores e a prática da leitura na escola básica**. Maceió: EDUFAL, 2011.

FIGUEIREDO, J. C. A. **Informática na Educação: Novos Paradigmas**-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Cortez Editora. São Paulo: 2005.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1ª ed. – Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995, p. 20-29.

HABERMAS, J. apud SANTOS FILHO, J. C; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-59.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, 1985, p. 333-340.

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching: Reasoning in action**. Boston: Heinle&Heinle, 1999.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição. 1ª reimpressão, 2001.

LAJOLO, M. Texto não é pretexto. In: **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática. São Paulo, 2009.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A pesquisa Científica Hoje. In: LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Portalegre: Artes Médicas, Sul Ltda., Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 31-45.

LIMA, S.S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a função docente. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 9.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996, p. 64-82.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Da fala para a escrita: o tratamento da oralidade no ensino de língua**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

MARTINS, J. S. Planejamento de pesquisa. In: MARTINS, J. S. **Projetos de pesquisa – estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Armazém do Ipê, 2005, p. 131-158.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MESQUITA, I. P. A. Crenças de professores e alunos acerca do livro didático de inglês no ensino fundamental do 6º ao 9º anos do município de Altos – PI. Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 3, n.1, jan. / jun. 2015. p. 21-25.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A.(Orgs) **Crenças, Discursos & Linguagem – Vol. 1**, coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 6, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 135-165.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Vol. 10, n.2, 1994. p. 329-338.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 3. 2008.

OLIVEIRA, M. N. Crenças, cognição e interação social: implicações para a sala de aula. In: I CONEL, 2007. Natal. **Anais I CONEL**, Natal, 2007. 1CD-ROM.p. 1-10.

OLIVEIRA, S., **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 2006. p. 91-117.

PADILHA, E. C; SELVERO, C. M. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico 2013. 2.** 10.17771/PUC Rio. PDPe. 22433.

PAGANO, A. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para nos planos de ação. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. (Orgs) **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação.** São Paulo: Contexto, 2000.p. 7-28.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992.p. 307-332.

PEIXOTO, F. B. O. **O letramento multimodal crítico e a interculturalidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE):** uma análise do livro didático *cercanía joven*. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2018.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores em relação ao computador:** coletando subsídios. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PRICE, H. H. **Beliefs.** Bristol: Thoemmes Press, 1969.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico /– 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUAINTANCE, B. W. J. Leitura crítica, como se existisse qualquer outro tipo possível. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Desenvolvimento da compreensão.** Incluindo a leitura crítica. Delaware: IRA, 1971, p. 171.

QUEIROZ, A. K. **Gêneros visuais multimodais em livros didáticos:** usos e tipos. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2005.

ROBINSON, H. M. (Org.). **Innovation and change in reading instruction.** Chicago: The University of Chicago Press, 1968, p. 146-149.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes,** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

ROJO, R. Programa 3: Livros em sala de aula – Modo de usar. In: ROJO, R. **Materiais Didáticos:** escolha e uso. Boletim 14, agosto 2005, p. 35-43.

RUDIO, F. V. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 69-86.

SALLES, M. M. C. W. S. **Textos multimodais e letramento**: O trabalho com textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, N. R. dos. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental** – em que medida a escola contribui para motivar e formar leitores? Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, Maceió, UFAL/CEDU, 2008.

SILVA, A. C. da; SPARANO, M. E; CERRI, M. S. A; CARBONARI, R. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coleção Aprender e ensinar com textos. 6ª. ed.– São Paulo: Cortez, 2011, p. 31-93.

SILVA, A. C. da; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Coleção Aprender e ensinar com textos. 6ª. ed.– São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-115.

SILVA, E. O. **Dinâmica radiofônica e televisiva**: vivendo o personagem por um dia. Simpósio Internacional de Inovação em Educação. 2015.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 81.

_____. **Leitura em curso** – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, E. T. da; MAKER, J. P. Leitura: uma estratégia de sobrevivência! **Revista Ciência e Cultura**, Campinas, Unicamp, 1978, p. 1433.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. In: SILVA, K. A.(Orgs) **Crenças, Discursos & Linguagem** – 1 v. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010, p. 21-101.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005a.

_____. A importância da prática da leitura instrumental na escola. In: **Revista Educação** nº 22, junho, 2005b.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Parábola, 2008.

TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TASET, I. E. **As crenças de aprendizagem de línguas de participantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso vol.7 n.1 São Paulo Jan./June 2012.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TORREÃO, A. A. **Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, João Pessoa, 2014.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, 2005 (Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira).p. 443-466.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA-ABRAÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas-SP: Pontes: 2006, p. 15-42.

VILAÇA, M. L. C. **O material didático no ensino de língua estrangeira**: definições, modalidades e papéis. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>
Acesso em: 6 jun. 2012.

WENDEN, A. What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, v. 2, 1986, p. 186-205.

_____. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 103-117.

WOLF, W. A dimensão lógica da leitura crítica. In: DAWSON, Mildred. A. (Org.). **Desenvolvimento da compreensão**. Incluindo a leitura crítica. Delaware: IRA, 1971, p. 166.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching:** beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZILBERMAN, R (org.). **Leitura em crise na escola:** alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

DOCUMENTOS:

Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa. 1º grau, 3. ed. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

APÊNDICES



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

APÊNDICE A - PESQUISA EXPLORATÓRIA

Questionário

Aluno participante: _____

Idade: _____ **Ano:** _____

Professora Pesquisadora: _____

Querido aluno,

Você deve ter percebido que o seu livro didático de língua portuguesa, ou simplesmente livro didático de LP, apresenta textos para discussão no início de cada capítulo. Então, essas leituras são exploradas no decorrer do capítulo em várias seções. E uma dessas seções, “Estudo do texto”, tem como foco trabalhar a leitura. Para isso, organiza essa seção em seis momentos ou partes, algumas das quais são facultativas: compreensão e interpretação, a linguagem do texto, leitura expressiva do texto, cruzando linguagens, trocando ideias e ler é...

Dessa forma, nelas podemos identificar palavras (linguagem verbal) e também imagens, cores... (linguagem não-verbal), daí serem denominados como textos multimodais. Nesse caso, para interpretarmos esses textos precisamos combinar essas linguagens e principalmente fazer relações com nossa “leitura de mundo”.

Assim, levando em consideração a exploração desses textos em sala de aula, a partir das atividades propostas no seu livro didático de LP e da forma como são discutidas pelo professor, responda às questões a seguir.

1. Você realiza todas as atividades das partes que constituem a seção “Estudo do texto”?

() sim

() não

2. Em seu livro didático de LP há uma exploração, por meio de perguntas, da temática a ser discutida nos textos de cada capítulo, antes de iniciar a leitura propriamente do texto. Então, você juntamente com os colegas e o professor discutem essas questões?

sim, com frequência sim, de vez em quando não

3. Os textos constituídos de linguagens verbais e visuais do livro didático de LP possibilitam você a se posicionar diante de assuntos do cotidiano?

sim, com frequência sim, de vez em quando não

4. Qual (is) das partes da seção “Estudo do texto” você não costuma realizar atividades?

Compreensão e interpretação Trocando ideias
 A linguagem do texto Cruzando linguagens
 Leitura expressiva do texto Ler é...

5. Há a utilização de outras atividades complementares para explorar de maneira mais crítica os textos ou apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita através dessas leituras? Justifique sua resposta.

6. Das seis partes da seção “Estudo do texto”, você realiza alguma atividade oralmente, em forma de discussão, ou você registra no caderno as respostas, sem discussão alguma? Justifique sua resposta.

7. Você acha que o livro didático de LP necessita do auxílio de outras atividades para explorar os textos discutidos em cada capítulo? Por quê?

APÊNDICE B – ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO

ATIVIDADE - 1

Você sabe que os heróis não são apenas aqueles que se destacam por feitos excepcionais ou pelos superpoderes que têm. Os heróis também habitam anonimamente o mundo em que vivemos. São pessoas simples, comuns, mas com uma grandeza interior que ultrapassa as qualidades físicas de qualquer super-herói. Sabendo disso e depois de ter realizado o estudo do texto “Carta aberta ao Homem – Aranha”, de Lourenço Diaféria (p. 51-52), numa perspectiva crítica, discuta oralmente com os colegas e com a professora as questões abaixo contidas na parte “Trocando ideias” (p. 55) do seu livro didático de LP.

- ✓ Os heróis sempre fizeram parte dos mitos e das lendas do passado e hoje fazem muito sucesso no cinema, nos quadrinhos e nos livros. Você acha que a criação de heróis é uma necessidade do ser humano? Por quê?

- ✓ No dia a dia, há muitos heróis anônimos, que convivem conosco e fazem sacrifícios sobre-humanos para viver a vida com dignidade. Que qualidades você acha indispensáveis em um indivíduo para que ele seja considerado um herói do cotidiano?

ATIVIDADE – 3

Construção de uma mesa-redonda relacionada ao texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto (p. 175-176 e 177), discutindo a temática *cyberbullying* com questionamentos voltados para o posicionamento crítico dos sujeitos/alunos.

APÊNDICE C - NOTAS DE CAMPO

- Após a análise dos questionários, compreendemos que o ensino de leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa praticamente não acontece. A prática do professor em relação à exploração dos textos do livro didático de LP está voltada praticamente em atividades das partes da seção “Estudo do texto”. No entanto, percebemos pelas respostas dos alunos que as atividades das últimas seções quase não são realizadas e são justamente aquelas que proporcionam discussão, posicionamento dos alunos diante de temáticas do contexto no qual estão inseridos. Percebemos também que há a predominância da escrita em todas as atividades realizadas pelos alunos, daí se sentirem um pouco retraídos quando submetidos às discussões dos textos.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Durante a discussão sobre o texto “Bom dia todas as cores”, da autora Ruth Rocha, os alunos demonstraram um pouco retraídos no momento de opinar em relação à mensagem da reflexão. Constatamos, de fato, o que tinham respondido no questionário e percebemos que é necessário um trabalho bem sistemático no sentido de explorar as leituras que realizam nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente com o posicionamento dos alunos perante esses textos. Isto é, a capacidade de argumentar diante do que leem através da oralidade já que a escrita predomina nas atividades que realizam.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Logo depois de expormos nos slides a importância da realização de uma leitura crítica, principalmente dos textos do livro didático, já que a maioria dos alunos leem apenas esses textos, percebemos que alguns conseguiram visualizar essa importância quando questionados do porque da realização de uma leitura crítica para quem ler. Foi perceptível também a recusa de alguns alunos em responder as questões que eram levantadas durante a exposição da temática nos slides.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Conforme vamos trabalhando com textos do livro didático de LP numa perspectiva crítica, e ao mesmo tempo resignificando algumas atividades e explorando outras que

não foram realizadas em aulas anteriores, por estarem inseridas nas últimas partes da seção “Estudo do texto”, percebemos que os alunos vão ampliando suas formas de ler, tornando-as mais significativas e próximas de suas vivências. Além disso, já começam a relacionar a mensagem do texto com situações do cotidiano vivenciadas por eles. A princípio percebemos que era hábito dos alunos se deterem apenas aos textos para responder as atividades, sem ou quase nenhuma discussão, mas com as orientações passadas durante as aulas já notamos uma boa mudança, principalmente em relação à participação dos alunos nas discussões dos textos.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- À medida que vamos aprofundando a exploração dos textos em atividades diversificadas notamos que os alunos também vão se posicionando de maneira mais crítica ainda. Já conseguem ler informações implícitas nos textos e já começam a associar essas informações através da leitura de mundo para elaborarem seus argumentos.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Nessa aula ficou nítida a capacidade e o amadurecimento dos alunos em relação à forma como a leitura crítica é realizada diante dos textos do livro didático de LP. Observamos que eles já conseguem se posicionar, além de definir os propósitos e as intenções contidas em cada texto de maneira espontânea.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- São perceptíveis as mudanças dos alunos nesse período de intervenção no que diz respeito à forma de discutir os textos. Conseguem argumentar com mais profundidade, pois agora estabelecem relações e falam com certa segurança. Além de demonstrar interesse em participar das discussões.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Os alunos já se posicionam com bastante interesse, chegam a competir à tomada de turno. Eles já não se prendem tanto aos elementos da superfície do texto, já têm ideia de que existem muitos fatores envolvidos na discussão de um texto, no entanto faltam algumas competências que lhes permitam ir muito além do texto.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- A aula, cuja discussão girou em torno do texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto, trouxe algumas superações: o fato dos alunos incorporarem os personagens do texto e discutirem uma temática social na posição de sujeitos desempenhando um papel (psicoterapeuta, psicólogo, diretor de conteúdo do portal UOL e estudante agredida) para a resolução de um problema social, fez com que ampliassem a capacidade de argumentar de maneira crítica. Outro fator que observamos foi a interação entre a professora, representada pelo mediador, os alunos, que constituíram a plateia, e os profissionais, representados pelos cinco alunos do processo interventivo, no decorrer da discussão sobre o preconceito e o *cyberbullying* praticado de forma agressiva na internet. Percebemos que conforme cada sujeito ia compartilhando sua opinião ia despertando nos demais o desejo de participar também. Outro aspecto percebido foi a capacidade que os alunos tiveram em relacionar os valores e intenções veiculados nos textos no momento de argumentar.

(Nota de campo, novembro de 2017)

- Com a continuação do trabalho com os textos do livro didático de LP, notamos que os alunos tiveram mudanças na forma de ler e demonstraram ter adquirido novas habilidades em relação ao estudo de leitura crítica, passaram a ler com mais profundidade, estabelecendo conexão com os aspectos socioculturais. Houve várias mudanças em relação à maneira como realizavam as leituras antes da intervenção, pois passaram de uma leitura superficial para uma leitura mais profunda em que as intenções e os valores estão presentes.

(Nota de campo, dezembro de 2017)

- Já prestes a finalizar a intervenção, é importante destacar a participação dos alunos em todas as atividades propostas durante esse período, sempre entusiasmados em cooperar no que fosse preciso. Todas as atividades planejadas foram executadas sem problemas.

(Nota de campo, dezembro de 2017)

- Trabalhar com os textos do livro didático de LP favorece a formação de leitores críticos de acordo como é explorado. A escola precisa valorizar o principal recurso didático disponível para todos e propor maneiras de explorá-lo.

(Nota de campo, dezembro de 2017)

APÊNDICE D - QUESTÕES DA ENTREVISTA

Questão – 1

- Após participar das aulas e realizar as atividades que envolveram textos do seu livro didático de LP, houve mudanças na sua forma de ler esses textos?

Questão – 2

- Os textos do seu livro didático de LP contribuíram para a realização de uma leitura mais crítica?

Questão – 3

- Você deve ter percebido que foram utilizados textos do seu livro didático de LP que já tinham sido abordados em aulas anteriores. Sendo assim, comente essas duas formas de trabalhar com os textos e em seguida diga qual a que possibilitou você a se posicionar de maneira mais crítica?

APÊNDICE E–TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Pesquisa: **CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

A pesquisa **CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS** a ser desenvolvida tem como objetivo investigar o ensino crítico de leitura no livro didático **Português Linguagens** e as crenças dos alunos em relação a essa abordagem.

A pesquisa aqui proposta se constitui como sendo descritiva, qualitativa e interpretativista, na qual constam um questionário respondido pelos participantes, gravação de três aulas em áudio, uma entrevista gravada em áudio e, ainda, uma intervenção.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações.

Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa e a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e a outra para o arquivo do pesquisador.

Pau dos Ferros, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Responsável pela pesquisa: Maria Elenimar Bezerra

Fone: (84) 998731128

E-mail: mariaelenimar@outlook.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)

*Campus*Avançado “Prof^ª. Maria Elisa de A. Maia” (CAMEAM)

**Pesquisa: CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO LIVRO
DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS**

Eu, _____ aceito
participar da pesquisa **CRENÇAS DE ALUNOS SOBRE A LEITURA CRÍTICA NO
LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS**, de forma livre e esclarecida.

Pau dos Ferros, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXOS

ANEXO A - PESQUISA EXPLORATÓRIA**Respostas referentes à pesquisa exploratória – Questionário**

Questão – 1

A1: Não.	A16: Não.
A2: Não.	A17: Não.
A3: Não.	A18: Não.
A4: Não.	A19: Não.
A5: Sim.	A20: Não.
A6: Não.	A21: Não.
A7: Não.	A22: Não.
A8: Não.	A23: Não.
A9: Sim.	A24: Não.
A10: Não.	A25: Sim.
A11: Não.	A26: Não.
A12: Não.	A27: Não.
A13: Não.	A28: Não.
A14: Sim.	A29: Não.
A15: Não.	A30: Não.

Questão – 2

<p>A1: Sim, com frequência.</p> <p>A2: Sim, de vez em quando.</p> <p>A3: Sim, de vez em quando.</p> <p>A4: Sim, de vez em quando.</p> <p>A5: Sim, de vez em quando.</p> <p>A6: Sim, de vez em quando.</p> <p>A7: Sim, de vez em quando.</p> <p>A8: Sim, de vez em quando.</p> <p>A9: Sim, de vez em quando.</p> <p>A10: Sim, de vez em quando.</p> <p>A11: Sim, de vez em quando.</p> <p>A12: Sim, com frequência.</p> <p>A13: Sim, de vez em quando.</p> <p>A14: Sim, de vez em quando.</p> <p>A15: Sim, de vez em quando.</p>	<p>A16: Sim, de vez em quando.</p> <p>A17: Sim, de vez em quando.</p> <p>A18: Sim, de vez em quando.</p> <p>A19: Sim, de vez em quando.</p> <p>A20: Sim, com frequência.</p> <p>A21: Sim, de vez em quando.</p> <p>A22: Sim, de vez em quando.</p> <p>A23: Sim, de vez em quando.</p> <p>A24: Sim, de vez em quando.</p> <p>A25: Sim, de vez em quando.</p> <p>A26: Sim, de vez em quando.</p> <p>A27: Sim, de vez em quando.</p> <p>A28: Sim, de vez em quando.</p> <p>A29: Sim, de vez em quando.</p> <p>A30: Sim, de vez em quando.</p>
---	--

Questão – 3

<p>A1: Sim, de vez em quando.</p> <p>A2: Sim, de vez em quando.</p> <p>A3: Sim, de vez em quando.</p> <p>A4: Sim, de vez em quando.</p> <p>A5: Sim, de vez em quando.</p> <p>A6: Sim, de vez em quando.</p> <p>A7: Sim, de vez em quando.</p> <p>A8: Sim, de vez em quando.</p> <p>A9: Sim, com frequência.</p> <p>A10: Sim, de vez em quando.</p> <p>A11: Sim, de vez em quando.</p> <p>A12: Sim, de vez em quando.</p>	<p>A16: Sim, de vez em quando.</p> <p>A17: Sim, de vez em quando.</p> <p>A18: Sim, com frequência.</p> <p>A19: Sim, de vez em quando.</p> <p>A20: Sim, com frequência.</p> <p>A21: Não.</p> <p>A22: Sim, de vez em quando.</p> <p>A23: Sim, de vez em quando.</p> <p>A24: Sim, de vez em quando.</p> <p>A25: Sim, de vez em quando.</p> <p>A26: Sim, de vez em quando.</p> <p>A27: Sim, de vez em quando.</p>
--	---

<p>A13: Não.</p> <p>A14: Sim, de vez em quando.</p> <p>A15: Sim, de vez em quando.</p>	<p>A28: Sim, de vez em quando.</p> <p>A29: Sim, de vez em quando.</p> <p>A30: Não.</p>
--	--

Questão – 4

<p>A1: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A2: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A3: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A4: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A5: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A6: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A7: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A8: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A9: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A10: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A11: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A12: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens</p>	<p>A16: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A17: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A18: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A19: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A20: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A21: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A22: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A23: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A24: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A25: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A26: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens, Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A27: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens,</p>
---	---

<p>e Ler é...</p> <p>A13: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A14: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A15: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p>	<p>Ler é... e Leitura Expressiva do texto.</p> <p>A28: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A29: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p> <p>A30: Trocando Ideias, Cruzando Linguagens e Ler é...</p>
---	--

Questão – 5

<p>A1: Sim, há a utilização de outras atividades.</p> <p>A2: Sim, a maioria das vezes tem um pouco de inovação.</p> <p>A3: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A4: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A5: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A6: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A7: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A8: sim, há a utilização de outras atividades.</p> <p>A9: Não respondeu.</p> <p>A10: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A11: Há a utilização de outras atividades, aulas diferentes, mas não de maneira tão</p>	<p>A16: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A17: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A18: Não respondeu.</p> <p>A19: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A20: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A21: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A22: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A23: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A24: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A25: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p>
---	--

<p>crítica.</p> <p>A12: Há a utilização de outras atividades, aulas diferentes.</p> <p>A13: Antes era discutido apenas o que o livro didático solicitava, mas com a nova professora estamos explorando novas formas de trabalhar os textos.</p> <p>A14: Não respondeu.</p> <p>A15: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p>	<p>A26: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A27: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita e não fazemos todas as atividades.</p> <p>A28: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A29: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita.</p> <p>A30: Apenas é discutido o que o livro didático de LP solicita, mas não fazemos todas as atividades.</p>
--	--

Questão – 6

<p>A1: Registro no caderno e, de vez em quando, discutimos oralmente, mas são poucas às vezes que fazemos isso.</p> <p>A2: Na maioria das vezes, apenas registro no caderno.</p> <p>A3: Registro no caderno. Fazemos mais atividades nesse sentido.</p> <p>A4: Registro no caderno, pois vale vistos.</p> <p>A5: Registro no caderno, mas debatemos oralmente.</p> <p>A6: Registro no caderno, porque às vezes não temos interesse em debater.</p> <p>A7: Registro no caderno.</p> <p>A8: Registro no caderno.</p> <p>A9: Registro no caderno as respostas, porque tem que fazer as respostas no caderno.</p>	<p>A16: Registro no caderno, porque as atividades solicitam assim, na maioria das vezes.</p> <p>A17: Registro no caderno, pois atividades orais em relação aos textos quase não têm.</p> <p>A18: Registro no caderno.</p> <p>A19: A gente registra no caderno as respostas, porque sempre temos que copiar as atividades no caderno.</p> <p>A20: Registro no caderno, porque vale vistos.</p> <p>A21: Registro tudo no caderno.</p> <p>A22: Registro no caderno.</p> <p>A23: Registro no caderno.</p> <p>A24: Registro no caderno, porque realizamos atividades dessa forma.</p>
---	--

<p>A10: Registro no caderno.</p> <p>A11: Registro no caderno as respostas.</p> <p>A12: Registro no caderno.</p> <p>A13: Registro no caderno.</p> <p>A14: Registro no caderno, quando faço, pois é assim que fazemos a maioria das atividades do LP.</p> <p>A15: Registro no caderno.</p>	<p>A25: Registro no caderno.</p> <p>A26: Registro no caderno.</p> <p>A27: Registro no caderno as respostas.</p> <p>A28: Registro no caderno as respostas, porque temos que copiar para ter nota.</p> <p>A29: Registro no caderno as respostas.</p> <p>A30: Registro no caderno para obter nota.</p>
--	---

Questão – 7

<p>A1: Não.</p> <p>A2: Sim.</p> <p>A3: Não, porque o livro didático de LP é suficiente.</p> <p>A4: Não, porque no livro didático já realiza atividades sobre esses textos.</p> <p>A5: Sim, assim entendemos melhor os textos.</p> <p>A6: Resposta não relacionada com a pergunta.</p> <p>A7: Sim, pois leitura sempre é bom, então facilita na transmissão da mensagem dos textos quando forem discutidos novamente.</p> <p>A8: Sim, porque facilita na compreensão dos textos.</p> <p>A9: Sim, porque a leitura dos textos deve ser trabalhada com outras atividades para discussão.</p> <p>A10: Sim, porque melhora a compreensão dos textos.</p>	<p>A16: Sim, porque as aulas ficam mais dinâmicas e menos entediantes.</p> <p>A17: Não respondeu.</p> <p>A18: Sim, porque as aulas ficam mais dinâmicas e da para entender melhor o assunto dos textos muito mais rápido.</p> <p>A19: Sim, porque as aulas de leitura ficam melhores.</p> <p>A20: Sim, porque a aula se torna dinâmica.</p> <p>A21: Sim, as aulas ficam mais dinâmicas e interessantes.</p> <p>A22: Sim, fica melhor de compreender.</p> <p>A23: Sim, porque quando têm outras atividades fica melhor de compreender os textos.</p> <p>A24: Sim, porque desperta o gosto pela leitura dos textos do livro didático de LP. São essas leituras que a maioria ler durante o ano.</p>
---	---

<p>A11: Sim.</p> <p>A12: Sim, porque tudo depende de alguma coisa, então, o livro também depende de outras atividades.</p> <p>A13: Sim, porque exploramos mais os textos e compreendemos melhor.</p> <p>A14: Sim, porque adquirimos mais conhecimentos com novas formas de trabalhar esses textos.</p> <p>A15: Sim, porque a aula fica mais interessante.</p>	<p>A25: Sim, pois aprendemos a compreender mais os textos.</p> <p>A26: Sim, dessa forma iremos compreender mais os textos através de novas atividades.</p> <p>A27: Sim, porque só com algumas questões que respondemos do livro didático não temos aprendido.</p> <p>A28: Sim.</p> <p>A29: Sim, pois aprendemos e compreendemos mais os textos.</p> <p>A30: Sim, pois apenas com a exploração dos textos através do livro didático de LP não desperta o gosto e tampouco o aprendizado em leitura.</p>
---	--

ANEXO B - POEMA DE RUTH ROCHA**BOM DIA TODAS AS CORES**

Narrador (N) – Meu amigo Camaleão acordou de bom humor.

Camaleão (C) – Bom dia Sol, bom dia flores, bom dia todas as cores!

(N) – Lavou o rosto numa folha cheia de orvalho. Mudou sua cor para cor-de-rosa, que ele achava a mais bonita de todas e saiu para o sol... Contente da vida! Meu amigo Camaleão estava feliz, porque tinha chegado a Primavera. O sol, finalmente, depois de um inverno longo e frio, brilhava alegre no céu.

(C) – Eu hoje estou de bem com a vida! Quero ser bonzinho pra todo mundo...

(N) – Logo que saiu de casa o camaleão encontrou o Professor Pernilongo. O Professor Pernilongo toca violino na orquestra do Teatro Florestal.

(C) – Bom dia Professor. Como vai o senhor?

Professor Pernilongo (P) – Bom dia Camaleão. Mais o que é isso meu irmão? Por que que mudou de cor? Essa cor não lhe cai bem. Olhe para o azul do céu. Bahh! Por que não fica azul também, heim?

(N) O camaleão amável como ele era resolveu ficar azul como o céu de primavera. Até que numa clareira o camaleão encontrou o Sabiá Laranjeira.

Sabiá Laranjeira (S) – Eh aí camaleão, muito bom dia a você! Mas que cor é essa agora? Uai, mais tá azul por quê?

(N) – O sabiá explicou que a cor mais bonita do mundo era a cor alaranjada, cor de laranja, dourada. Nosso amigo bem depressa resolveu mudar de cor. Ficou logo alaranjado, loiro, laranja, dourado. E cantando alegremente, lá se foi ainda contente.

(C) – Lá, lá, lálálá, lá, lá, lá!

(N) – Na pracinha da floresta, saindo da capelinha, vinha o Senhor Louva-Deus mais a família inteirinha. Ele é um senhor muito sério que não gosta de gracinha.

Senhor Louva-Deus – Bom dia camaleão! Ohhh que cor mais escandalosa. Parece até fantasia para baile de carnaval. Você devia arranjar uma cor mais natural. Veja o verde da folhagem! Veja o verde da campina! Você devia fazer o que a natureza ensina.

(N) – É claro que o nosso amigo resolveu mudar de cor. Ficou logo bem verdinho e foi pelo seu caminho. Vocês agora já sabem como era o camaleão. Bastava que alguém falasse, mudava de opinião. Ficava roxo, amarelo, ficava cor de pavão ficava de toda cor, não sabia

dizer não! Por isso, naquele dia, cada vez que se encontrava com alguns de seus amigos e que amigo estranhava a cor com que estava... Adivinha o que fazia o nosso camaleão? Pois ele logo mudava. Mudava para outro tom. Mudou de rosa para azul, de azul para alaranjado, de laranja para verde, de verde para encarnado, mudou de preto pra branco, de branco ficou roxinho, de roxo para amarelo e até para cor de vinho. Quando o sol começou a se por no horizonte, camaleão resolveu voltar para casa. Estava cansado do longo passeio e mais cansado ainda de tanto mudar de cor. Entrou na sua casinha. Deitou para descansar e lá ficou a pensar.

(C) – Ehhh por mais que a gente se esforce não pode agradar a todos. Alguns gostam de farofa. Outros preferem farelo. Uns querem comer maçã. Outros preferem marmelo. Tem quem goste de sapato. Tem quem goste de chinelo. E se não fosse os gostos o que seria do amarelo.

(N) – Por isso no outro dia, camaleão levantou bem cedinho.

(C) – Bom dia sol, bom dia flores, bom dia todas as cores!

(N) – Lavou o rosto numa folha cheia de orvalho. Mudou sua cor para cor-de-rosa, que ele achava a mais bonita de todas e saiu para o sol... Contento da vida! Logo que saiu, camaleão encontrou o Sapo-Cururu que é cantor de sucesso na Rádio Jovem Floresta.

(C) – Bom dia meu caro sapo. Que dia mais lindo, não?

Sapo – Muito bom dia amigo camaleão. Mais que cor mais engraçada. Antiga, tão desbotada, por que você não usa uma cor mais avançada?

(N) – O camaleão sorriu e disse pro seu amigo...

(C) – Eu uso as cores que eu gosto e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convêm. Quem não agrada a si mesmo não pode agradar ninguém.

(N) – E assim aconteceu o que eu acabei de contar. Se gostaram muito bem, se não gostaram azar!

Link: <https://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/bom-dia-todas-as-cores.html>

ANEXO C - TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS LINGUAGENS

TEXTO 1

CAPÍTULO

É fácil ser super!

3

Os heróis mais conhecidos da literatura, do cinema e dos quadrinhos sempre têm poderes especiais, que os distinguem dos seres humanos comuns. E nós? Será que não somos também heróis ao viver com dignidade, garra e doçura nossa vida cotidiana?

Carta aberta ao Homem-Aranha

Amigão,

estou sabendo que você é muito ocupado com os criminosos do mundo inteiro e nem sempre tem tempo para ler as cartas dos admiradores, mas, como sou um garoto brasileiro e não é todo dia que a gente recebe visita de super-heróis, não quero perder esta oportunidade. Escrevo-lhe, em primeiro lugar, para desejar boas-vindas à nossa cidade; em segundo lugar, para dizer que gosto de você; e, em terceiro lugar, para pedir que continue sempre assim, um cara legal, lutador, defensor dos favelados, paladino da Democracia e honesto. No Brasil você se daria muito bem.

Tenho acompanhado suas aventuras. A de que eu mais gostei foi aquela em que você desbaratou a quadrilha de falsificadores de tampinhas de refrigerantes. Aquela foi demais, amigão. Outra que achei genial, mas genial mesmo, foi a captura dos sabotadores de semáforos, que por pouco deixam Nova Iorque com um trânsito pior que o de São Paulo. O lance mais espetacular foi quando você conseguiu chegar ao 16º andar do prédio dos bandidos subindo pelas paredes, antes mesmo que os malfeitores conseguissem sair do térreo, onde aguardavam o elevador. Elevador é igual em toda parte.

Por falar em subir pelas paredes, estou precisando levar um papo com você. Ultimamente papai também deu para subir pelas paredes de nossa casa, e ninguém consegue segurar o velho. A primeira vez que ele subiu pelas paredes a gente até que não deu muita importância e achou engraçado, mesmo porque se a gente analisa bem o velho até que tinha bons motivos para fazer aquilo. Imagine que ele havia acabado de receber, no mesmo dia, as contas de luz, água, telefone e aviso de reajuste do aluguel. Sem contar que haviam marcado a consulta dele no Inamps para o mês seguinte.

O que nos deixou um pouco preocupados foi a maneira como ele subiu pelas paredes. Nós estávamos na sala de jantar, que é o lugar onde vemos televisão. De repente, papai começou a ficar verde, verde desmaiado, cor de samambaia renda-portuguesa. Eu já tinha visto coisa parecida acontecer ao Hulk, de modo que pedi a mamãe que mantivesse a calma. Então papai deu um salto da cadeira, escolheu a parede do lado direito, desviou-se da janela, caminhou uns cinco passos e atingiu o teto. Até aí, tudo normal. Acontece que, não contente, ele desatarraxou a lâmpada de 60 velas e soltou um grito:

— Precisamos economizar, pessoal.

E ficou parado, pendurado no teto, de cabeça para baixo. Verde e estático. Igual a um lustre. Mamãe ficou apavorada. Papai destoa completamente do estilo de decoração da sala.

Outra vez papai subiu pelas paredes, quando começaram a correr boatos de que haveria demissões na empresa onde ele trabalhava. Isso deixava papai nervoso e inseguro, a ponto de perder o equilíbrio e escorregar da parede. Daí em diante, procuramos não mais dar notícias desagradáveis ao velho. Mamãe evitava até mesmo pedir-lhe dinheiro para a feira e sempre o incentivava a aperfeiçoar suas escadas. O velho ficou em plena forma, passou a consertar goteiras e soldar rufos e calhas.

Vendemos a escada, por inútil.

Mamãe, mulher dinâmica, entendeu que devia ajudar meu pai. Quando voltava da feira, depois de enfrentar os altos preços das frutas, verduras e legumes, a primeira coisa que fazia era, também ela, subir pelas paredes.

Hoje formam uma dupla perfeita.

Eis por que, amigão, gostaria que você dispensasse um pouco de seu tempo, para vir examinar *in loco* os pais que tenho. O problema é que não sei como agir. Algumas visitas têm-se mostrado surpresas quando encontram papai e mamãe no seu passeio horizontal. Procuo explicar a situação, afinal o velho está desempregado e acho que, do jeito que as coisas caminham, não há nada de mais em um sujeito subir pelas paredes. Que acha, amigão? Você, que tem mais experiência como Homem-Aranha, concorda comigo? Será o caso de avisar o Conselho de Segurança Nacional?

São dúvidas que me assaltam e me levam a escrever esta carta aberta a você. Chego a imaginar que papai e mamãe também poderiam engrossar as fileiras dos super-heróis. Têm currículo: papai pertenceu à ex-Guarda Civil, não ganha mais de 50 mil cruzeiros por mês. Mamãe é dona de casa, administra os 50 mil e ainda abriu uma caderneta de poupança. Pergunto: a Mulher-Aranha faria igual?

Aguardo sua resposta. Infelizmente não posso procurá-lo pessoalmente no *Playcenter*, onde você está se exibindo justamente com seus colegas heróis, visto que o preço do ingresso está fora das possibilidades do nosso orçamento. Se eu disser a papai que devo pagar para ver o Homem-Aranha, puxa, nem quero pensar, ele vai ficar louco da vida. Aí sim, o velho sobe pelas paredes e não desce mais. Não quero aborrecer papai nem mamãe. Aliás, faz cinco dias que eles estão caminhando sem parar pelas paredes. Nossa casa está cheia de teias. Papai só diz: — Não sei mais o que fazer! Não sei mais o que fazer!...

Ajude-me, Homem-Aranha.

Aceite um abraço cordial deste seu amigo e admirador.

L. C. D.

(Lourenço Diaféria. *A morte sem colete*. São Paulo: Moderna, 1983. p. 92-4.)

cruzeiro: antiga moeda brasileira.

Inamps: nome do serviço de saúde público hoje conhecido como SUS.

Playcenter: parque de diversões que funcionou entre 1973 e 2012, em São Paulo.

rufos: superfície geralmente de metal que cobre os cantos do telhado.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto lido foi extraído de um livro de crônicas de autoria de Lourenço Diaféria. Apesar de ser uma crônica, o texto se intitula “Carta aberta ao Homem-Aranha”. O que é uma carta aberta? Qual é a diferença entre uma carta aberta e uma carta pessoal? Carta aberta é uma carta dirigida publicamente a uma pessoa conhecida, geralmente com a finalidade de denunciar uma situação ou um problema de interesse social, enquanto a carta pessoal trata de assuntos particulares e é dirigida a um interlocutor específico.

TEXTO 2

CAPÍTULO

Revelação

1

Às vezes, podemos estranhar e até não compreender as pessoas que vivem à nossa volta. Mas será que temos o direito de não aceitá-las? Temos o direito de ser cruéis com o outro somente porque ele é diferente de nós?

Bruxas não existem

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caído aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

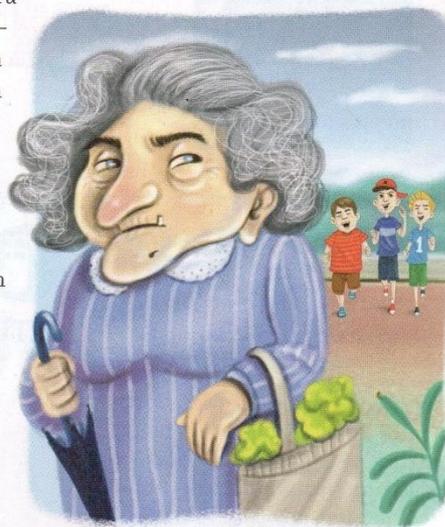
Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadiamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corriamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

— Vamos logo — gritava o João Pedro —, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transformada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.



Jefferson Galvão

— Está quebrada — disse por fim. — Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorri.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

(Moacyr Scliar. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>. Acesso em: 16/6/2014.)



Jefferson Galvão

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O narrador do texto "Bruxas não existem" conta que, quando era garoto, acreditava em bruxas.
 - Como ele achava que eram as bruxas? Ele achava que eram mulheres malvadas, que passavam o tempo todo tramando coisas perversas.
 - Essa ideia do narrador era compartilhada por seus amigos? Sim, seus amigos tinham a mesma ideia sobre bruxas.
- O narrador afirma que ele e os amigos tinham prova de que as bruxas eram como imaginavam.
 - Qual era a prova que tinham? Era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava em uma casinha caindo aos pedaços no final da rua e que se chamava Ana Custódio.
 - Ao associar a ideia que tinha de bruxa a uma pessoa real, o narrador se baseava em características físicas ou psicológicas? Características físicas, pois a mulher que considerava bruxa era feia, gorda, velha, tinha cabelos que pareciam palha, nariz comprido e verruga no queixo.
 - Qual afirmação do segundo parágrafo do texto demonstra que a associação feita pelo narrador e seus amigos não tinha base na observação dos fatos? Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.
- Os meninos viviam incomodando a mulher. Com frequência invadiam o pátio da casa dela e a humilhavam com ações e insultos. Que tipo de sentimento provavelmente os levava a agir assim? Provavelmente um sentimento de superioridade e de menosprezo a pessoas consideradas diferentes ou indefesas.
- O texto narra uma ação ousada de um grupo de meninos e sua fuga após serem surpreendidos.
 - Que expressões empregadas pelo narrador introduzem o momento de tensão máxima da narrativa, ou seja, o clímax? "E então aconteceu" e "De repente"

b) Observe estes trechos:

- "ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura"
- "E a bruxa [...] aproximava-se"
- "descarregaria em mim sua fúria"
- "ela estava junto a mim, transtornada de raiva"

Que efeito frases como essas têm na narrativa?

Elas criam suspense na narrativa.

TEXTO COMPLEMENTAR



ler é reflexão

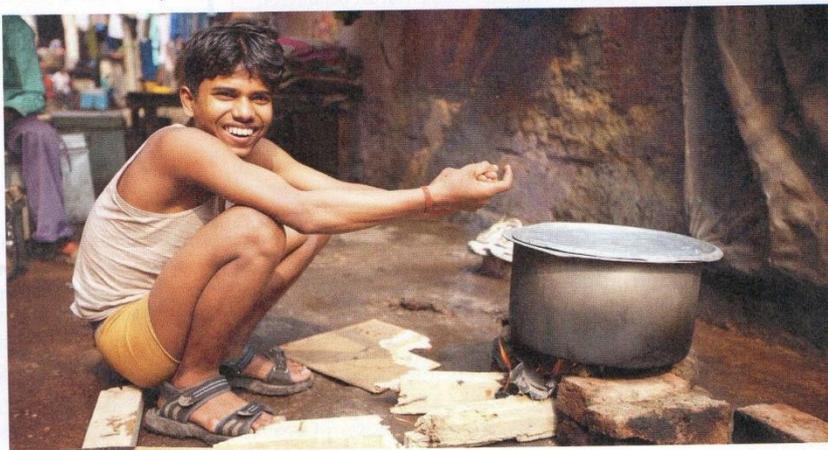
Além da imaginação

Tem gente passando fome.
 E não é a fome que você imagina
 entre uma refeição e outra.
 Tem gente sentindo frio.
 E não é o frio que você imagina
 entre o chuveiro e a toalha.
 Tem gente muito doente.
 E não é a doença que você imagina
 entre a receita e a aspirina.
 Tem gente sem esperança.
 E não é o desalento que você imagina
 entre o pesadelo e o despertar.
 Tem gente pelos cantos.
 E não são os cantos que você imagina
 entre o passeio e a casa.
 Tem gente sem dinheiro.
 E não é a falta que você imagina
 entre o presente e a mesada.
 Tem gente pedindo ajuda.
 E não é aquela que você imagina
 entre a escola e a novela.
 Tem gente que existe e parece
 imaginação.



Hulton Archive Creative/Getty Images

(Ulisses Tavares. *Viva a poesia viva*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p. 57)



Ingetje Tadros/Aurora Photos/Corbis/Latinstock

TEXTO 3

CAPÍTULO

3

A covardia do
cyberbullying

"Ofensas, preconceito e cyberbullying inundam as redes sociais e as áreas de comentários dos grandes portais. Por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet? Saiba como reagir a esse comportamento."

(Juliano Barreto)

ódio.com

[...] "Nunca existiu tanto bullying como hoje", afirma Maria Tereza Maldonado, psicoterapeuta e autora do livro *Bullying e Cyberbullying – O Que Fazemos com o Que Fazem Conosco?*. "Nas últimas décadas, saímos de um modelo de educação autoritário para outro permissivo demais, com um forte clima de impunidade", diz Maria Tereza. Segundo ela, o acesso rápido e onipresente à web favorece a publicação de opiniões sem reflexão, que não levam em conta os riscos de ofender.



Corbis/Latinstock

Nos grandes portais, boa parte das notícias publicadas é imediatamente respondida com opiniões preconceituosas que muitas vezes não têm nenhuma relação com o tema da reportagem. O cenário é ainda pior nas redes sociais, com seu constante estímulo a opinar sobre tudo, a qualquer momento, sem uma análise racional sobre os assuntos comentados. "Nos últimos anos, com o aumento da audiência e do número de comentários, há certa exaltação. O nível das discussões tem piorado. As pessoas usam um tom acima do necessário para chamar a atenção", afirma Rodrigo Flores, diretor de conteúdo do portal UOL, o maior em audiência da internet brasileira.

Vivemos um momento de plena agressividade? Por que, afinal, há tanto ódio gratuito na internet? O comportamento que leva uma pessoa a humilhar em troca de destaque social já foi estudado muito tempo antes da invasão dos haters, como são chamados os usuários de fóruns e redes sociais que começam discussões inflamadas e ofensivas.

[...]

A diferença do comportamento online para o modo de agir na vida real fica mais clara nos casos em que os comentários ácidos viram ameaça. Veja o caso do jornalista esportivo Juca Kfoury, 63 anos, colunista da *Folha de S. Paulo*, autor de um blog no UOL e comentarista da ESPN e da rádio CBN. "Um cara disse no blog que me observava passeando com minha neta pelas ruas do bairro e

que um dia iria me cobrir de porrada”, diz Kfourri. “Por mais que esteja acostumado com as críticas e as ameaças, esse tipo de covardia é um problema. Ficava assustado sempre que via alguém atravessando a rua na minha direção.”

[...]

Nos quatro principais portais brasileiros, as notícias sobre esportes e política são as que mais geram comentários ofensivos. A crescente onda de agressividade verbal levou os portais a mudar a política de interação com os internautas. Além de exigir cadastro prévio dos usuários, criar listas para o bloqueio automático de palavrões e montar equipes dedicadas à moderação, as redações têm experimentado outras medidas, como forma de inibir a participação dos leitores.

[...]

Esse tipo de medida pode ajudar a acalmar os ânimos nos sites de notícias, mas, nas redes sociais, o bullying é bem mais difícil de ser controlado, como mostra o caso envolvendo a estudante Julia Gabriele, 11 anos, agredida publicamente nas redes sociais por causa de suas... sobranceiras.

Jovens são alvo

Casos em que jovens se tornaram vítimas do cyberbullying

ISADORA FABER

Criadora da página *Diário de Classe*, que denuncia problemas em sua escola, a estudante catariense de 13 anos foi ameaçada de morte em um comentário publicado no Facebook [...].

JULIA GABRIELE

Fotos da estudante pernambucana de 12 anos foram usadas em montagens que ironizavam sua aparência. O caso foi parar nos Trending Topics do Twitter [...].



The Canadian Press, Andrew Vachon/AP Photo/Glow Images

NISSIM OURFALI

A família do garoto de 13 anos pede na Justiça indenização ao Google pela demora do YouTube em retirar do ar vídeo que se tornou viral na web feito para a festa de *bar mitzvah* do garoto.

REHTAEH PARSONS

A estudante canadense de 17 anos cometeu suicídio após fotos que a mostravam sendo abusada sexualmente serem espalhadas pela Internet por mais de um ano.

TYLER CLEMENTI

Em 2010, o estudante americano, então com 18 anos, suicidou-se após a divulgação de um vídeo que o mostrava beijando outro garoto.

Moradora de Cabo do Santo Agostinho, cidade a 35 quilômetros de Recife, Pernambuco, Julia virou piada no Facebook ao publicar fotos que deram origem a montagens com tesouras e pinças que sugeriam a Julia aparar as grossas sobranceiras. “Todas as pessoas estão rindo de mim, pessoas da minha cidade, pessoas que conheço aqui na internet. Estou chorando o dia inteiro por causa de vcs”, escreveu Julia no Twitter.

A história foi parar nos Trending Topics, lista dos assuntos mais comentados da rede de microblogs, e amplificou a brincadeira para além de Pernambuco. Muitos ficaram sensibilizados e criaram páginas de apoio a Julia. Mas houve quem retransmitisse a piada a todos os amigos. Chegou a circular um boato de que Julia havia cometido suicídio. “Vocês zombam de mim e depois inventam que morri. É isso que querem agora?”, disse Julia no Twitter.

Para lidar com uma enorme quantidade de casos desse tipo, o Facebook investe em soluções de moderação que vão desde tecnologia avançada para o reconhecimento automático de conteúdo até análise feita por equipes de profissionais especializados.

[...]

A necessidade de comentar e de ter opiniões fortes sobre todos os assuntos pode ser resultado, de acordo com os psicólogos especializados em *cyberbullying*, de um desequilíbrio em sua vida social. Como é difícil falar diretamente com um político ou com uma celebridade, a web faz o papel de ponte. "Na internet, a pessoa tem a ilusão de resolver problemas com os quais não consegue lidar na vida real, por falta de coragem ou de autoridade", afirma a psicóloga Luciene Tognetta.

Reagir ao *cyberbullying* com respostas no mesmo tom da ofensa ou com pedidos de compreensão é uma péssima ideia. Foi o que aprendeu na prática o músico Lucas Silveira, de 29 anos, vocalista da banda Fresno. [...] Seguido por quase 750 mil usuários na sua conta pessoal no Twitter, ele diz que precisa se submeter diariamente a um exercício de paciência para não responder às várias ofensas a seu corte de cabelo ou ao conteúdo romântico de suas letras.

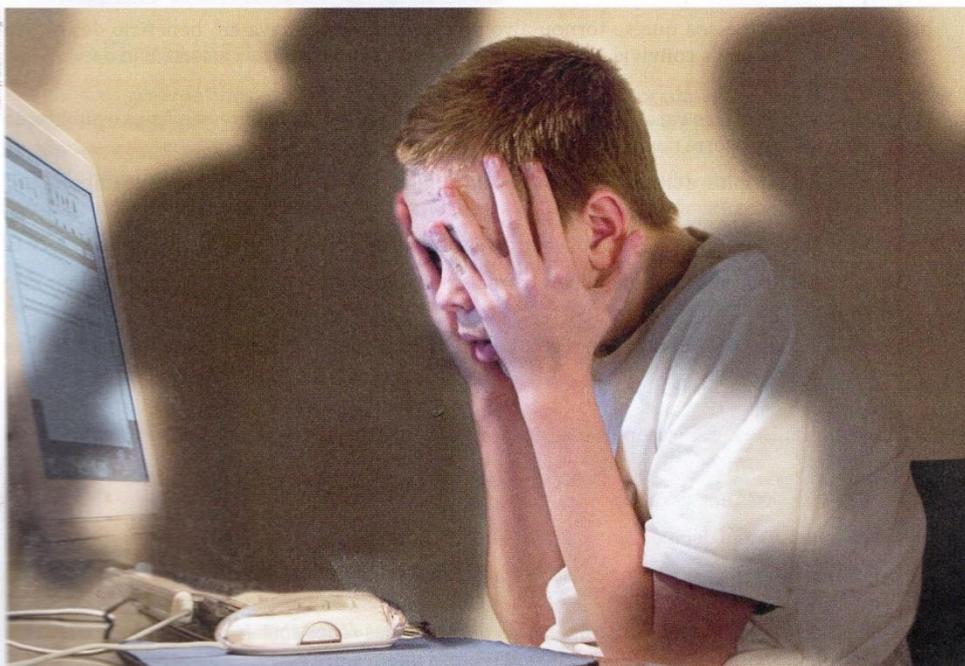
[...]

"O agressor usa a internet para dar vazão a um lado da personalidade que não é mostrado na vida real. Isso se agrava quando ele encontra pares que pensam da mesma forma", afirma Luciana Ruffo, psicóloga do Núcleo de Pesquisas da Psicologia em Informática da PUC-SP. Com amigos incentivando o bullying e achando graça dos insultos, o comportamento agressivo ganha força. Se na sala de aula eram alguns colegas rindo dos mais fracos, na internet são milhões de pessoas causando mal-estar.

[...]

Ignorar as ofensas e rir dos comentários raiosos que se multiplicam na internet também pode ser uma solução. "A memória da internet é curta. Tanto para o bem quanto para o mal, as coisas duram no máximo dois dias. O hater se ocupa em odiar várias coisas e acaba esquecendo você", diz o músico Lucas Silveira. [...]

(Juliano Barreto. *Info*, nº 329.)



Alamy/Photo Images

ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS GRAVADAS EM ÁUDIO

Respostas dos alunos – Atividade 1 referente à discussão do texto didático “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria (p. 51-52).

P: Após discutirmos o texto “Carta aberta ao Homem-Aranha”, de Lourenço Diaféria, vimos que os heróis sempre fizeram parte dos mitos e das lendas do passado e hoje fazem muito sucesso no cinema, nos quadrinhos e nos livros. Então, após realizar essa e outras reflexões a respeito do texto, vocês acham que a criação de heróis é uma necessidade do ser humano? Por quê?

A1: Claro! Vivemos em um mundo em que é necessário termos representações de pessoas que possuem os mesmos atributos de heróis, ou melhor, que se comportam como verdadeiros heróis[...] pessoas em que possamos confiar que são capazes de resolver grandes problemas e de nos transmitir confiança.

A2: Sim, pois precisamos de pessoas heroínas que enfrentem os problemas do mundo com bravura, honra e lealdade em prol dos mais fracos e que tenham a capacidade de jamais recuar. Lutar por melhores condições não só para ele, mas para todas as pessoas, principalmente para aquelas que não têm coragem de ir à luta.

A3: O ser humano precisa de heróis para poder sonhar e ao mesmo tempo acreditar que existem soluções para problemas e que existem pessoas, a quem chamamos de heróis, que são capazes de resolvê-los. E quando o ser humano pensa assim, ele possui a convicção de que nem tudo nesse mundo está perdido e tem a esperança que dias melhores virão através da intervenção de pessoas dotadas de “superpoderes”.

P: Que “superpoderes” seriam esses?

A3: Esses superpoderes seriam quando as pessoas usam das palavras e de ações para ajudar outras, não ficam de olhos fechados para o mal, para a fome, para a violência, para a injustiça... que afetam muitos indivíduos. É como se o mundo gritasse: “socorro, quem irá me salvar?” E as pessoas, os heróis, vendo as necessidades, chegam e ajudam no que for preciso. Para cada ação existe um superpoder para combater uma necessidade.

P: Muito bem, dando continuidade a discussão de nossa pergunta lá do início, alguém mais deseja expor seu posicionamento a respeito do que foi questionado?

A4: Eu quero muito compartilhar o que penso sobre a necessidade da criação de heróis pelo ser humano, porque acredito que são os próprios seres humanos que veem em outros a capacidade de serem heróis aqui na terra. Conseguem acreditar que são capazes de resolver problemas e isso já os deixam mais alegres e confiantes diante de tantas dificuldades.

A5: Acho que a criação de heróis pelo ser humano é uma necessidade, pois precisamos inspirar em alguém, acreditar que é possível encontrar a solução para os problemas. Então, os heróis fazem o ser humano pensar em possíveis soluções [...] se não fosse neles em quem as pessoas acreditariam? Falo de heróis em “carne e osso”, mas que possuem superpoder como

aqueles da televisão, das histórias em quadrinhos.

P: No dia a dia, há muitos heróis anônimos, que convivem conosco e fazem sacrifícios sobre-humanos para viver a vida com dignidade. Que qualidades vocês acham indispensáveis em um indivíduo para que ele seja considerado um herói do cotidiano?

A1: Bom... as qualidades vão depender do que determinado herói irá defender. Vemos na ficção que a Mulher Maravilha representa o “trabalho árduo”, pois enfrenta batalhas bastante duras para poder dominar as lutas, o uso de diversas armas para oferecer proteção a humanidade, já o Flash representa a “energia” por ser incansável em suas defesas. E assim são os heróis do cotidiano que enfrentam várias “batalhas” no mundo em que vivem [...]. Então, eu diria que a qualidade principal é saber enfrentar desafios e a partir dessa outras vão surgindo.

A2: Acho que as qualidades indispensáveis são: capacidade de agir, de lutar diante das diversas situações, de escutar o outro, de compartilhar e de ajudar o próximo no que for preciso.

A3: Acho que ser perseverante, lutador, sonhador e persistente são imprescindíveis em um indivíduo para que ele seja considerado um herói do cotidiano.

A4: Lutador, enérgico, sábio e responsável.

A5: Em minha opinião, as qualidades que um indivíduo precisa para ser considerado um herói do cotidiano são: integridade, ética, justiça, lutador e sonhador.

Respostas dos alunos – Atividade 2 - referente à discussão do texto didático “Bruxas não existem”, de Moacyr Scliar(p. 138-139).

P: Fazendo uma comparação entre os textos “Bruxas não existem” (p. 138-139) e “Além da imaginação” (p. 143) da parte “Ler é reflexão”, da seção “Estudo do texto” do livro didático de LP discutidos anteriormente, vocês identificam semelhanças e/ou diferenças quanto às temáticas abordadas?

A1: Diante das informações dos dois textos, posso afirmar que existem semelhanças em ambos, pois há uma preocupação de ajudar o outro em relação aos problemas sociais enfrentados.

A2: Claro que possuem semelhanças, porque tanto um quanto o outro transmitem uma sensação de prazer por parte dos personagens em ajudar a quem precisa.

A3: Semelhanças, com certeza! Principalmente a temática solidariedade que aparece como um dos temas mais marcantes nos dois textos.

A4: Por tudo que foi colocado nos dois textos, sem sombra de dúvidas, identifico mais semelhanças do que diferenças.

A5: Pela leitura que realizei de tudo, posso dizer que identifiquei mais semelhanças nas temáticas dos dois textos.

P: Masa quem o eu lírico se dirige no texto “Além da imaginação”?

A1: Acho que se dirige às pessoas que são mais favorecidas socialmente, pois pelo que foi sugerido no poema há pessoas menos favorecidas que estão passando por muitas dificuldades, no entanto isso é mesmo que não existir, para algumas pessoas.

A2: Aos interlocutores que vivem em condições boas de vida, porque a todo tempo o texto tenta lembrar a essas pessoas da existência de outras que vivem em péssimas condições de vida.

A3: Aos leitores que possuem uma imaginação limitada por desconhecer determinada realidade, pois, conforme as informações do poema e, principalmente do título, existem indivíduos que estão sobrevivendo em condições tão subumanas que as pessoas contrárias a essa situação não conseguem imaginar a verdadeira realidade pela qual estão passando, daí o título ser “Além da imaginação”.

A4:As pessoas que não passam por dificuldades financeiras e por isso não conhecem e conseqüentemente não conseguem imaginar certas situações pelas quais a maioria das pessoas que não possuem dinheiro vive.

A5:Pelas informações do texto, acho que se dirige aos interlocutores que pertencem à classe social favorecida, pois é fácil perceber que eles desconhecem a realidade das pessoas relatada no poema e se não conhecem, não conseguem sequer imaginar tamanho sofrimento.

Respostas dos alunos - Atividade 3 - referente à construção da mesa-redonda relacionada ao texto “Ódio.com”, de Juliano Barreto (p. 175-176 e 177) discutindo a temática *cyberbullying*.

P: “Ofensas, preconceitos e *Cyberbullying* inundam as redes sociais e as áreas de comentários dos grandes portais. Por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet? Saiba como reagir a esse comportamento.” (Juliano Barreto)

É com essa citação de Juliano Barreto que iniciamos mais uma discussão. E hoje, abordaremos a temática *cyberbullying*. Para discutir sobre esse assunto, convidamos a psicoterapeuta e autora do livro *Bullying e Cyberbullying - O que fazemos com o que fazem conosco?* Maria Tereza Maldonado (representada por A1), convidamos também o diretor de conteúdo do portal UOL, o maior em audiência da internet brasileira, Rodrigo Flores (representado por A2), a estudante Júlia Gabriele, 11 anos, (representada por A3), agredida publicamente nas redes sociais por causa de suas sobrancelhas, e gostaria de convidar também as psicólogas Luciene Tognetta (representada por A4) e Luciana Ruffo (representada por A5) para iniciarmos a discussão sobre o tema de hoje. No final, teremos a participação da plateia (representada por A6, A7 e A8). Então, vamos iniciar com a pergunta inserida na citação de Juliano Barreto para os nossos convidados. Por que as pessoas agem de forma tão agressiva na internet?

A1: Percebemos, diante dos fatos que acontecem na sociedade, que a educação não é imposta como era antes e, assim, tornou-se liberal demais [...] em que é permitida muita coisa, tudo é normal e que poucas são as vezes que há punição por algum erro cometido. E isso reflete nas atitudes dos seguidores da web no momento de publicar opiniões de maneira rápida, sem pensar no que as palavras podem causar no outro em relação ao que é postado nas redes. Aproveitam da não presença do indivíduo para lançar ofensas, pois o que importa é opinar, fala sobre tudo e de todos a qualquer hora.

A2: Eu vejo que aumentou bastante a audiência e conseqüentemente o número de seguidores e de opiniões diante dos mais diversos assuntos [...]. No entanto, essas opiniões que geram discussões, na maioria das vezes, são realizadas de forma errada, pois pretendem atingir, denegrir a imagem de alguém de maneira a chamar a atenção de todos que passam por ali, mesmo presentes de forma ausente, às vezes sem identificação, conseguem agredir o outro sem dor nem piedade.

A3: Bom, pessoal [...] passei por tudo o que os profissionais falaram até agora e eu diria que até mais um pouco, porque senti na pele, fui vítima. Pegaram fotos e fizeram montagens com tesouras e pinças que indicavam que eu precisava aparar minhas grossas sobrancelhas. Postaram e todos os meus conhecidos passaram a rir de mim. Foram duas agressões, pois vi as montagens e vi também as pessoas conhecidas zombarem de mim curtindo essa atitude. Chorei muito ao pensar que teve pessoas que retransmitiram a brincadeira a outras. Chegaram a afirmar que eu tinha cometido suicídio [...]. Foi tudo muito cruel e difícil de superar.

A4: A internet funciona como um local de resolução de problemas em que encoraja o outro a dizer tudo aquilo que não têm coragem de dizer pessoalmente. E assim, com palavras mais pesadas e impensadas lançam toda a agressão na vítima, sem pensar no que poderá causar no psicológico daquela pessoa. Além de encontrar outras pessoas que compartilham dos

mesmos pensamentos, atitudes e agressões [...].

A5: O incentivo a agressões começam na própria rede em que os participantes acham graça dos insultos e, dessa forma, geram outros e assim a agressividade vai se instalando naquele ambiente deixando marcas na mente das pessoas. Se em outros ambientes contava com pouca plateia, na internet conta com milhões, digamos que a junção de várias plateias, em um único espaço.

[...]

P: Agora, teremos a participação da plateia com perguntas direcionadas aos convidados.

A6: Primeiramente gostaria de cumprimentar a todos os convidados que estão participando desse momento e em seguida gostaria de ouvir a opinião das psicólogas sobre a seguinte pergunta: A tendência natural de quem sofre agressões por meio das redes sociais é responder à altura ou pedir compreensão. Então, que conselho vocês dariam a quem sofre esse tipo de agressão?

A4: Não reagir no mesmo tom e não pedir compreensão. Em geral, é isso que desejam, pois o agressor ganha atenção à custa da pessoa que recebe ofensas. Eu proponho que ignore as ofensas, até porque tudo que passa pela Internet é passageiro. Sei que é muito difícil, mas às vezes precisamos “dar um gelo” para aquilo que foge do nosso controle.

P: Quando você disse “[...] até porque tudo que passa pela Internet é passageiro” me fez recordar de uma afirmação do músico Lucas Silveira em que ele afirma que a memória da Internet é curta. Muito bem colocada suas palavras. Agora passamos a palavra para a outra psicóloga dar seu posicionamento em relação à pergunta feita por um integrante da plateia.

A5: Também aconselho a não reagir no mesmo tom e a não pedir compreensão, pois a pessoa que ofende quer ganhar notoriedade naquele espaço. Assim, a solução é desconsiderar as postagens e rir dos comentários raivosos. Só assim, o agressor desistirá de tamanha maldade.

P: Dando continuidade, e ao mesmo tempo agradecendo pela colaboração dos posicionamentos das psicólogas, passaremos a palavra para outra pessoa da plateia.

A7: Gostaria, desde já, saudar a todos aqui presentes e aproveitar a oportunidade para fazer uma pergunta à estudante Júlia Gabriele, vítima de agressão nas redes sociais. Nas redes sociais deve haver o compartilhamento de ações positivas, afinal a Internet não é constituída apenas por ações negativas. No seu caso, naquele momento em que você estava sendo agredida, houve mais ações positivas ou negativas lançadas naquele espaço?

A3: Sem sombra de dúvidas me deparei com mais ações negativas, pois naquele momento as pessoas querem rir junto com o responsável [...], não querem saber como a pessoa ofendida está se sentindo. Querem provocar mais discussões para a conversa se prolongar e as ofensas continuarem. E se a pessoa intervier, assim como eu fiz, aí é que a situação se complica.

A7: Por que se complica?

A3: Se complica no sentido de que a pessoa vai receber mais ofensas e, com certeza, vai se machucar mais ainda.

A7: Você ainda se sente machucada devido às ofensas que recebeu nas redes sociais?

A3: Sim.

P: Mesmo não querendo intervir na conversa, mas é preciso passar a palavra para outro integrante da plateia que quer dar sua contribuição também. Agradecemos por suas sinceras palavras.

A8: Primeiro, agradeço por este espaço [...] e a minha pergunta vai para o diretor de conteúdo do portal UOL. Levando em consideração que o portal UOL é o maior em audiência da internet brasileira, como você ver a questão do compartilhamento de informações em relação ao *cyberbullying*?

A2: O compartilhamento de informações diante desse assunto aumentou, pois se tem maior audiência consequentemente têm mais pessoas postando seus comentários. E o pior é que as pessoas usam palavras para chamar atenção mesmo, palavras carregadas de agressividade. Os haters comandam discussões bastante agressivas. Quando percebemos já estão lá postadas [...] e outros comentários surgindo com uma rapidez.

P: E assim, desfazemos nossa mesa e agradecemos a participação de todos. Até o próximo encontro.

ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Questão – 1

A1: Passei a ler os textos do livro didático de LP de maneira mais reflexiva, tentando captar a mensagem implícita para poder construir meu entendimento a respeito da leitura. Antes realizava uma leitura só por cima, nem todo o texto lia... Procurava apenas as respostas para as questões das atividades.

A2: Antes, lia os textos do livro didático de LP com o objetivo de encontrar as respostas das atividades. Agora, procuro fazer uma reflexão do texto relacionando-a com minhas vivências do cotidiano, trago para a vida, pois sempre tem alguma reflexão sobre a nossa realidade. Muito bom saber disso.

A3: Agora... Depois desse período de estudo com as leituras do livro didático de LP, percebo que é possível entender os valores e intenções transmitidos nos textos. Com as orientações da professora comecei a relacionar as informações dos textos com nossa realidade. E o melhor, consigo me posicionar sobre o tema de que trata o texto lido.

A4: Antes eu lia esses textos para encontrar as partes que se encaixavam nas perguntas das atividades, sem reflexão alguma. Mas agora, quando vou ler, busco refletir sobre a mensagem do texto e o que eu, enquanto leitor, posso contribuir para a sociedade com o que foi transmitido. Dessa forma, estou preparado para dialogar sobre os textos com a professora e com os colegas... Isso é muito bom.

A5: Mudei minha forma de ler, antes lia só por ler... quando eu lia, pois tinham vezes que pegava as respostas pelo livro de um colega e apenas marcava no meu livro... Queria me livrar das atividades e ganhar vistos. Agora, depois participar desse período de estudo com textos e, justamente com os textos do livro didático, leio os textos por completo e consigo argumentar, conversar com a professora e com os colegas sobre de que se tratam os textos. E assim, consigo responder as atividades com mais facilidade, pois antes quando eu lia, lia várias vezes, não conseguia compreender a mensagem, agora, leio uma ou duas vezes, identifico a mensagem e em seguida já faço uma relação dessa mensagem com a realidade... Tudo fica claro. Aumentou minha capacidade de escrever e de falar.

Questão – 2

A1: Sim, posso utilizar da criticidade para ler não só os textos do livro didático de LP, mas todas as leituras que eu realizar. Todas, a partir de agora, serão lidas de outra maneira, pois consigo identificar a intencionalidade em cada texto e com isso posso buscar informações que não estão escritas no texto e me posicionar.

A2: Passei a ler de maneira mais reflexiva e também de maneira mais crítica. Agora estabeleço relações do texto com a realidade... Aprendi que os textos também passam valores e intenções e nós precisamos entender isso e saber ter um posicionamento crítico diante do que lemos, ouvimos ou falamos.

A3: Depois de realizar esse estudo com a professora utilizando os textos do livro didático de LP, consigo ler de forma mais crítica porque procuro identificar intenções e valores que são transmitidos pelo texto e, depois posso me posicionar.

A4: Sim, porque comecei a entender o porquê das informações contidas nos textos. E percebi também que nada nos textos, ou melhor, informações são desnecessárias, pois tudo contribui para formar um contexto que precisa ser entendido. E hoje, posso dizer... que a minha nova maneira de ler torna os textos mais interessantes.

A5: Sem dúvida, agora consigo ler de maneira mais crítica porque tenho discernimento para interpretar as diversas situações que necessitam de um posicionamento. Nesse período de estudo com os textos do livro didático de LP foi importante a forma como eles foram apresentados para nós... foi um outro tipo de leitura. E posso dizer que quem a utiliza sabe se sobressair nas diversas situações, entende o porquê das informações. Foi um ensinamento para a vida.

Questão – 3

A1: Bom... posso dizer que uma valorizava bastante a escrita, pois não havia quase discussão sobre os textos e, quando havia, era a leitura, a divulgação do que tínhamos respondido para saber se estava certo ou errado. Sobre a outra forma, posso dizer que valorizou nosso posicionamento em forma de discussão, porque discutiu os textos trazendo para a nossa realidade. Muito boa essa forma de estudar com os textos do livro didático de LP. E com certeza, foi essa última forma de trabalhar com as leituras que fez com que eu me posicionasse mais criticamente.

A2: Acho que posso definir da seguinte maneira: A primeira dava prioridade a escrita, até as atividades que eram apenas para discutir, registrávamos no caderno. A segunda realizava atividades sem precisar de tanto escrever, pois dava prioridade ao compartilhamento de ideias, ao nosso entendimento em forma de discussão e, dessa maneira, nosso posicionamento a todo instante era compartilhado e o melhor, sempre associado com nossas vivências de mundo. Então, essa segunda possibilitou meu posicionamento de maneira mais crítica, sem dúvidas.

A3: A primeira com a utilização dos textos do livro didático de LP sem tanta discussão e a segunda com muita discussão sobre os textos, relacionando-os com a realidade. A segunda me posicionei de maneira mais crítica.

A4: Vou tentar explicar... a primeira lendo os textos para responder as atividades e a segunda, discutindo os textos e realizando atividades de acordo com os assuntos do nosso

meio. A segunda possibilitou me posicionar de maneira mais crítica.

A5: Foram duas formas bem diferentes de trabalhar com os textos do livro didático de LP... A primeira eu lia para responder as questões das atividades, sem quase ou nenhum entendimento do texto, já que eu pegava partes dos textos para responder, na maioria das vezes. Já na segunda, era preciso entender os textos porque as perguntas eram direcionadas naquele momento, pois eram realizadas discussões e havia necessidade de falar e de debater com os colegas e com a professora as temáticas discutidas em cada um deles. Essa segunda, com certeza, possibilitou a realização de uma leitura mais crítica diante do que lia, ouvia e falava, pois os textos eram discutidos e não apenas lidos.