

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA PAULA DO NASCIMENTO RODRIGUES

O CAPITAL CULTURAL E AS LACUNAS TEXTUAIS: uma proposta de andaimagem

RIO DE JANEIRO

2018

ANA PAULA DO NASCIMENTO RODRIGUES

O CAPITAL CULTURAL E AS LACUNAS TEXTUAIS: uma proposta de andaimagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa

RIO DE JANEIRO

2018

R696c Rodrigues, Ana Paula do Nascimento
O capital cultural e as lacunas textuais: uma
proposta de andaimagem / Ana Paula do Nascimento
Rodrigues. -- Rio de Janeiro, 2018.
130 f.

Orientadora: Maria de Fatima Sousa de Oliveira
Barbosa.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional
em Letras), 2018.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Capital
cultural. I. Barbosa, Maria de Fatima Sousa de
Oliveira, orient. II. Título.

ANA PAULA DO NASCIMENTO RODRIGUES

O CAPITAL CULTURAL E AS LACUNAS TEXTUAIS: uma proposta de andaimagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Sousa de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROFLETRAS

Prof.^a Dr.^a Ana Senna
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Vânia Lisbôa da Silveira Guedes
Universidade Federal do Rio de Janeiro - PROFLETRAS

Prof.^a Dr.^a Jaqueline dos Santos Peixoto
Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROFLETRAS
Suplente

Prof.^a Dr.^a Maria Irene da Fonseca e Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os alunos que tive. Até aqui, cada um a seu modo, eles fizeram valer a pena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... à minha mãe e ao meu pai, que sempre acreditaram, incentivaram e possibilitaram meus estudos e minha crença na profissão tão cedo escolhida;

... ao meu irmão, meu maior incentivador, a maior referência e confiança, grande responsável por muito do que sou e do que representa esta pesquisa;

... a Mateus, meu marido, companheiro, parceiro, ouvido atento e ombro acolhedor, aquele que nunca me deixou desistir, que me ajudou e orientou, que revisou, criticou e perguntou, aquele que, por isso e por tantas coisas, eu sempre amo mais;

... ao meu filhote de quatro patas, companhia constante em todas as linhas aqui escritas, aquecendo meus pés e meu coração;

... aos meus colegas da turma 3 do Profletras, por serem tão especiais, inteligentes, divertidos, a “turma de grevistas” que, muitas vezes, foi a motivação para o cansativo trajeto Cabo Frio-Fundão;

... às amigas e parceiras de estudos do Profletras, Adriana, Dani, Elaine, Elis e Raquel, pelo incentivo, mensagens certeiras, discussões, troca de ideias, equilíbrio perfeito entre seriedade e descontração;

... aos colegas de trabalho, cujas contribuições são sempre instigantes;

... às amigas Amanda e Glauce, ao meu lado desde a prova, respeitando minha ausência posterior, me ajudando na definição da pesquisa e nos momentos de relaxamento e reflexão;

... à minha orientadora, que soube respeitar meu tempo, me tranquilizar e contribuir para que cada etapa fosse cumprida com novos e proveitosos aprendizados;

... aos meus alunos do período em que durou o mestrado, pois, apesar de serem a razão dele existir, muitas vezes foram preteridos pelas obrigações da tripla jornada de trabalho e estudos;

... aos aprendizes da turma pesquisada, pacientes, colaborativos, autênticos e acolhedores, que fizeram desta pesquisa uma pesquisa única, pois, sem a colaboração deles, ela não seria a mesma.

*“O paradoxo da comunicação é que ela supõe um meio comum, mas
que só tem êxito ao suscitar e ressuscitar experiências singulares
[...].”
(Pierre Bourdieu)*

RESUMO

Acreditando que o domínio da leitura é essencial para uma educação emancipatória e cidadã, esta pesquisa buscou analisar possíveis causas para a dificuldade de leitura, de estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, apontada pelos resultados em avaliações de larga escala nacionais, investigando em que medida a competência leitora dos educandos é influenciada pelo capital cultural desses indivíduos e pela predominância do arbitrário cultural dominante, à luz de Bourdieu, nas aulas de Língua Portuguesa. Posteriormente, entendendo a leitura como um processo de interação entre texto e leitor (Solé, 1998), a pesquisa tenciona uma proposta de intervenção utilizando o princípio da andaimagem (Wood et al, 1976), a fim de melhorar a competência leitora dos indivíduos participantes. Tendo a pesquisa-ação como método, a investigação utilizou como procedimentos de coleta de dados i) questionário autoaplicado, com os discentes da turma participante; ii) entrevista estruturada, com os docentes da referida turma; iii) e atividades de leitura, cujos resultados foram mensurados com base nos níveis de leitura postulados por Applegate et al (2002). Os dados da pesquisa foram analisados qualitativamente, na perspectiva de Bardin (1977), e confirmaram, parcialmente, a hipótese de influência do capital cultural na competência leitora dos educandos, com indicação de melhoria significativa dos resultados, a partir das atividades realizadas na proposta de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Competência leitora. Capital Cultural. Andaimagem. Ensino de leitura.

ABSTRACT

Believing that the field of reading is essential for an emancipatory and citizen education, this research sought to analyze possible causes for the difficulty of reading, in students of the second segment of Elementary Education, pointed out by the results in national large-scale assessments, investigating to what extent the reading competence of learners is influenced by the cultural capital of these individuals and by the predominance of the dominant cultural arbitrary, in the light of Bourdieu, in Portuguese classes. Later, understanding reading as a process of interaction between text and reader (Solé, 1998), the research intends a proposal of intervention using the principle of scaffolding (Wood et al., 1976), in order to improve the reading competence of the participants . Taking research-action as a method, the research used as data collection procedures i) self-administered questionnaire, with the students of the participating class; ii) structured interview with the teachers of this class; iii) and reading activities, whose results were measured based on the reading levels postulated by Applegate et al (2002). The data of the research were qualitatively analyzed from the perspective of Bardin (1977), and partially confirmed the hypothesis of cultural capital influence in the learner competence of the students, indicating a significant improvement of the results, with the activities carried out in the proposal of intervention.

KEYWORDS: Reading competence. Cultural Capital. Scaffolding. Teaching reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Currículo Básico da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.	30
Figura 2. Descritores da Prova Brasil - Procedimentos de leitura.....	46
Figura 3. Planejamento geral da proposta de andaimagem	50
Figura 4. Roteiro da Aula 01	51
Figura 5. Roteiro Aula 02.....	52
Figura 6. Roteiro Aula 03.....	53
Figura 7. Roteiro Aula 04.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Responsáveis leitores.....	66
Tabela 2. Frequência de leitura dos estudantes	67
Tabela 3. Capital cultural x estudante.....	77
Tabela 4. Percentual de acertos por atividade e nível de leitura.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dicotomia escola/educando.....	25
Quadro 2. Nível de leitura da atividade "A bola"	54
Quadro 3. Nível de leitura da atividade "A carta"	55
Quadro 4. Palavras e expressões destacadas da entrevista com docentes	58
Quadro 5. Diferenças entre atividades no nível responsivo	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados do SAEB/Língua Portuguesa	27
Gráfico 2. Resultados da atividade diagnóstica	48
Gráfico 3. Frequência em atividades culturais	62
Gráfico 4. Frequência familiar em atividades culturais.....	63
Gráfico 5. Estilo musical da família	65
Gráfico 6. Maiores influenciadores de leitura	68
Gráfico 7. Tipo de livro preferido.....	69
Gráfico 8. Motivos para não ler.....	70
Gráfico 9. Dificuldades para ler.....	71
Gráfico 10. Bens patrimoniais e de consumo da família	72
Gráfico 11. Profissão de mães e avós maternas e paternas.....	73
Gráfico 12. Profissão de pais e avôs maternos e paternos.....	74
Gráfico 13. Escolaridade dos pais e avós	75
Gráfico 14. Incentivo familiar aos estudos	76
Gráfico 15. Atividade A bola.....	78
Gráfico 16. Resultados por nível de pensamento em "A bola"	79
Gráfico 17. Resultados da atividade "Carta do pleistoceno"	80
Gráfico 18. Resultados por nível de pensamento em "Carta do pleistoceno"	81
Gráfico 19. Comparação dos resultados da atividade diagnóstica com as demais atividades.....	82
Gráfico 20. Comparação dos resultados da proposta de andaimagem	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 <i>O capital cultural bourdiano</i>	18
2.2 <i>Leitura</i>	26
2.3 <i>Andaimagem</i>	35
2.4 <i>Recursos tecnológicos na aprendizagem</i>	39
3 METODOLOGIA	42
3.1 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	44
3.2 <i>Atividade diagnóstica</i>	46
3.3 <i>Proposta de andaimagem</i>	48
4 ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 <i>Entrevista com docentes</i>	57
4.2 <i>Perfil sociocultural dos discentes</i>	61
4.3 <i>Compreensão leitora</i>	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
ANEXOS	94
APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

A competência leitora dos educandos brasileiros vem sendo colocada em xeque em diversas frentes. A cada resultado das provas em larga escala, nacionais e internacionais, em revistas e sítios especializados, nas salas de professores e, até mesmo, nas redes sociais, é comum assistirmos a um debate, nem sempre produtivo, sobre o analfabetismo funcional da população brasileira. Em meio a alguns desses debates em escolas da periferia do interior do estado do Rio de Janeiro, surgiram os anseios que, agora, fomentam esta pesquisa.

O embaraço na leitura de textos de baixo grau de dificuldade nos parece um entrave cotidiano em sala de aula, na mesma medida em que a efetivação de práticas pedagógicas voltadas para a leitura encontra outros tantos entraves na rotina desgastada e sem infraestrutura das escolas. Apesar da decodificação de palavras ser uma fase superada na vida escolar de boa parte dos aprendizes, o entendimento delas no encadeamento de ideias parece emergir como um obstáculo, dificultando e até mesmo impedindo o entendimento pleno de textos, como se houvesse “lacunas” não preenchidas durante leitura.

A importância do domínio da leitura é explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que defendem a necessidade do domínio da leitura e do discurso para a garantia da prática cidadã, ao mesmo tempo em que afirmam que o aluno, entendido como cidadão, é o agente de sua aprendizagem e do exercício de sua própria cidadania. Entretanto, os PCNs de Língua Portuguesa já sinalizavam, no final da década de 1990, a dificuldade em ofertar aos alunos, com maior acesso à escola após a democratização, uma educação de qualidade que prime pelo domínio da leitura e da escrita, pontuando os altos índices de repetência na primeira e na quinta série (BRASIL, 1998, p. 17).

Quase vinte anos depois, os problemas concernentes ao ensino da Língua Portuguesa persistem, com alguns poucos avanços nos últimos anos, ainda sem ser possível afirmar que os educandos tenham o domínio da língua escrita. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados das provas de avaliação em larga escala, realizadas entre 2015 e 2016, indicam que, nos primeiros anos de educação formal, os alunos apresentam um resultado inferior ao apresentado nos demais segmentos. Em uma escala que vai até 500, a média foi de 207,6, no primeiro segmento; 251,5, no segundo segmento; e 267,1, no Ensino Médio¹. Embora haja um avanço entre as etapas, a média de

¹ Disponível em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206]. Acessado em 14 mar 2017.

proficiência em Língua Portuguesa, mesmo na etapa em que aparecem os melhores resultados, ainda é baixa.

Refletindo sobre essas questões e sobre a ideia de que existem “lacunas” na leitura, criadas pela discrepância entre os saberes que os estudantes possuem e aqueles exigidos pela escola, cuja problemática é apresentada nesse trabalho, partimos das seguintes questões: em que medida o capital cultural – termo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1970) – influencia na competência leitora dos educandos? De que maneira o uso da andaimagem – proposta por Wood et al (1976) –, por meio de recursos tecnológicos, pode ajudar no processo de leitura?

Para responder a estes questionamentos, sem perder de vista a aplicação prática da pesquisa, buscamos, então, a elucidação das premissas apresentadas e o desenvolvimento de uma atividade baseada em uma prática docente comprometida com tais premissas.

Entendemos que esta pesquisa se justifica pela necessidade da compreensão das questões por nós levantadas, compreensão essa que se faz essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levem em conta a realidade do educando, não só em termos de conteúdo, mas também em termos de práticas sociais que possam perceber o estudante em sua integralidade. Ademais, os resultados no desempenho dos estudantes, no que tange à leitura, como dissemos acima, têm sido alarmantes, o que exige dos professores, de modo geral, e, mais firmemente, de nós, professores de língua portuguesa, um esforço constante na compreensão e criação de estratégias capazes de amenizar e reverter esse quadro de dificuldades, destacando, assim, a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática aqui proposta.

Nossa hipótese é a de que o capital cultural bourdiano, sobre o qual falaremos mais adiante, influencia na competência leitora dos educandos. Partindo dessa hipótese, estabelecemos os objetivos da pesquisa, a fim de propormos uma atividade com a utilização da andaimagem – também elucidada ao longo da pesquisa – que auxilie no processo de desenvolvimento da competência leitora para, ao final, confirmarmos ou não nossa hipótese.

O objetivo principal deste trabalho é, então, analisar a influência do capital cultural nas aulas de língua portuguesa, buscando entender como o uso da metodologia de andaimagens pode contribuir para desenvolver o aprendizado dos educandos. Além desse, são perseguidos cinco objetivos específicos, quais sejam:

- i) identificar dificuldades dos educandos nas atividades de leitura;
- ii) traçar um perfil sociocultural dos estudantes participantes da pesquisa;
- iii) relacionar o perfil sociocultural aos resultados nas atividades de leitura;

- iv) propor atividades de andaimagem para desenvolver a competência leitora; e
- v) observar os resultados da atividade para confirmar e/ou rejeitar nossos questionamentos.

Buscando cumprir nossos objetivos, apresentamos, no capítulo 2, os pressupostos teóricos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), tentando a compreensão dos mecanismos pelos quais o capital cultural influencia na vivência escolar dos estudantes, em especial na competência leitora. Bourdieu defende a existência de capitais simbólicos que pautam, especialmente, as relações de dominação social, e um desses capitais, o capital cultural, seria, para o autor, indispensável para se compreender a desigualdade entre as classes sociais nos bancos escolares (BOURDIEU, 2008, p. 73). Assim, o capital cultural funciona como a valorização simbólica que se dá a bens culturais, materiais e de consumo, que tem seu reflexo direto no desempenho escolar das crianças. O autor preconiza a existência de três tipos de capital cultural, a saber: i) o incorporado, conhecimento desenvolvido desde o seio familiar que passa a ser intrínseco à pessoa; ii) o objetivado, representado pelos bens de valor cultural, como pinturas, esculturas e livros; e iii) o institucionalizado, que seria o valor dado aos diplomas e certificados institucionais.

Com base nesses três tipos, propomos o perfil sociocultural dos educandos participantes da pesquisa, a fim de analisarmos, na turma pesquisada, a influência causada pelo capital cultural, no que tange à competência leitora.

Ainda no segundo capítulo, fazemos um levantamento bibliográfico sobre concepções de leitura, em especial a perspectiva interativa que assumimos para esta pesquisa, defendida por Solé (1998), Koch e Elias (2017) e Kleim (2016), em que a leitura se dá pela interação entre o leitor e o texto. Seguindo essa concepção, apontamos estratégias a serem utilizadas para um ensino significativo, contextualizado e teoricamente consistente da leitura. Destacamos, ainda, aspectos sociais que nos parecem relevantes, como as dificuldades das classes sociais menos favorecidas em ter acesso à leitura, pois, como afirma Bortoni-Ricardo, “o material de leitura não cabe no orçamento da classe média” (2005, p. 79).

Seguindo no capítulo 2, mostramos a importância da andaimagem – termo metafórico proposto por Wood et al (1976) em alusão aos andaimes que, na construção civil, auxiliam no alcance de objetivos que, sem esse auxílio, não seriam atingidos – para a concepção de leitura que assumimos nesta pesquisa, uma vez que a andaimagem, como podemos ver no capítulo correspondente, prima, também, pela interação entre os membros envolvidos no processo de aprendizagem.

Finalizando o segundo capítulo, realizamos breve apanhado sobre o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, como forma de buscar a diminuição da distância entre as formas de acesso ao texto que são normalmente oferecidas aos aprendizes e aquelas que realmente têm um significado na contemporaneidade, para uma geração cada vez mais “conectada”, ainda que de forma incipiente.

No capítulo 3, detalhamos os métodos adotados na pesquisa, de modo geral, e, mais especificamente, os procedimentos para coleta dos dados para traçar o perfil sociocultural dos educandos participantes da pesquisa, no subcapítulo 3.1; a atividade diagnóstica, no subcapítulo 3.2, que nos permite identificar as maiores dificuldades dos estudantes pesquisados; e, no subcapítulo 3.3, apresentamos nossa proposta de andaimagem.

Já no capítulo 4, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio da coleta de dados, confrontando as informações da atividade diagnóstica com as das atividades realizadas na proposta de andaimagem, assim como apresentamos os resultados das atividades comparados ao perfil sociocultural dos estudantes, cumprindo um de nossos objetivos.

Finalmente, em Considerações finais, apresentamos as conclusões a que chegamos por meio dos objetivos e dos procedimentos metodológicos aqui expostos, elencando a influência do capital cultural na postura dos docentes, em relação aos discentes, e no desempenho desses discentes nas atividades de leitura. Apontamos, ainda, algumas questões a serem desenvolvidas futuramente e, em seguida, apresentamos as Referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *O capital cultural bourdiano*

Em um país de grandes desigualdades, como é o Brasil, a escola pública parece sentir o impacto de questões sociais que extrapolam suas responsabilidades. As condições socioeconômicas dos educandos e o acesso deles à cultura – ou ao que se entende como cultura – são questões frequentemente discutidas no ambiente escolar. Paralelamente às dificuldades de acesso a atividades culturais como teatros, museus e exposições, concorre para o choque cultural nas escolas o fato de que muito daquilo que os estudantes consomem culturalmente é controverso e nem sempre é bem aceito, como o funk, por exemplo, estilo musical que apresenta números expressivos de fãs, alta rentabilidade, conquanto permaneça sendo socialmente contestado².

São frequentes, também, as reportagens sobre a precariedade do entorno das escolas, que dificultam ou até impossibilitam a ida às aulas, caso da cidade do Rio de Janeiro, em que, recorrentemente, milhares de alunos ficam sem aulas devido ao fechamento de escolas por causa de tiroteios³.

A fim de refletirmos sobre o impacto dessas questões – desigualdade e diversidade – na competência leitora dos educandos, nos apropriamos do conceito de capital cultural, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, apresentado e discutido nos livros “A Reprodução” (2009), em co-autoria com Passeron; “A economia das trocas simbólicas” (2009), em que Bourdieu aborda o que é capital cultural e como ele age no mercado de bens simbólicos, inclusive e especialmente no sistema escolar; “A economia das trocas linguísticas” (1998), em que o autor mostra como o uso da língua pode ser uma ferramenta de poder estabelecida, destacando o papel da escola e do ensino da língua oficial; e “Escritos de educação” (2008), em que são reunidos textos de Bourdieu, tratando, como o nome indica, sobre o sistema educacional.

Partindo do pressuposto de que a diversidade cultural dos educandos, em especial nas questões de linguagem, não é contemplada nos bancos escolares – que prioriza saberes valorizados pelas classes sociais privilegiadas –, utilizamos o conceito de capital cultural para analisar a medida com que tal pressuposto influencia na competência leitora dos educandos. Espécie de moeda metafórica que contabiliza o acesso, a posse e o valor simbólico de manifestações, práticas, instituições e bens culturais, o capital cultural é, para Bourdieu

² Disponível em <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/08/02/criminalizacao-funk-revela-preconceito-e-discriminacao-contra-periferias/>> Acessado em 30 set 2017.

³ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53891>> Acessado em 30 set 2017.

(2008), usado pelas classes dominantes para acentuar as diferenças entre classes, no sentido de que, mesmo que um indivíduo acumule bens materiais e passe a ter bom capital econômico, ele ainda poderá não ser aceito ou não se sentir pertencente à classe dominante, visto que não possui os mesmos hábitos e o mesmo reconhecimento social.

Para nossa pesquisa, consideramos as três formas existentes de capital cultural, segundo Bourdieu (2008): i) o incorporado, ii) o objetivado e iii) o institucionalizado. As três formas atuam, em conjunto, de modo a gerar um capital cultural que tem, de acordo com o momento e com a sociedade, valores distintos, cuja valoração é sempre definida pela classe dominante, não obstante seja reconhecida e aceita pelas classes dominadas.

O capital cultural incorporado se dá quando ele já passou a fazer parte do indivíduo. É um capital que não pode ser transmitido instantaneamente, por doação ou herança, por exemplo, sendo o resultado de inculcação e assimilação ao longo do tempo. A família e o meio social em que o indivíduo vive têm participação fundamental nos processos de inculcação e assimilação na infância, que reverbera nas fases que se sucedem.

A segunda forma de capital cultural, o objetivado, aparece em sua materialidade – pinturas, livros, esculturas, etc. – pressupondo, por conseguinte, um capital econômico, sendo bastante acessível quando, por exemplo, um indivíduo de uma classe social desprivilegiada passa a ser possuidor de grandes fortunas.

Ligado à formação acadêmica e ao valor de que ela dispõe em determinado momento histórico, o capital cultural institucionalizado mantém, com o capital econômico, relação constante de conversão e reconversão, ou seja, o capital econômico se converte em capital cultural institucionalizado ao passo que, consecutivamente, este se converte em capital econômico. O capital cultural institucionalizado tem seu valor mais atrelado ao momento histórico, uma vez que fenômenos sociais influenciam no acesso e permanência na escola, fazendo com que a conclusão de determinadas etapas do ensino seja privilégio de um número menor ou maior de pessoas. Assim, quando as camadas menos favorecidas da sociedade possuíam pouco ou nenhum acesso às escolas, por exemplo, o valor social de um diploma de nível Médio era maior do que é hoje, em que o acesso a essa modalidade de ensino nas escolas públicas é significativo – mesmo que a permanência não seja sempre garantida.

Para Bourdieu, o sistema de ensino

está condenado a uma crise, percebida por exemplo como de ‘queda de nível’, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social [...], ou que, procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural (2008, p. 57-58).

Quando falamos em herança cultural e em classe social culturalmente desfavorecida, assim como quando citamos capital cultural – especialmente incorporado e objetivado –, estamos nos referindo ao que habitualmente chamamos, de forma genérica, de cultura. Deparamo-nos, aqui, com um termo complexo e com uma gama de conceituações bastante distintas.

Guiddens e Sutton (2017) afirmam que o conceito de cultura tem sua complexidade atrelada aos momentos históricos em que foi sendo posto em voga, desde o surgimento como atividade de cultivo, passando pela ideia de acultramento, pela visão não de uma cultura, mas de culturas, até chegarmos ao uso científico adotado na modernidade, se referindo a “todos os elementos do modo de vida de uma sociedade que podem ser aprendidos, como idioma, valores, regras sociais, crenças, hábitos e leis” (GUIDDENS e SUTTONS, 2017, p. 213).

Na mesma linha, Levy Strauss (1967) define cultura como “este conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (p. 396). Marcuse (2001), discorrendo sobre o caráter afirmativo da cultura, nos fala em cultura como postura do indivíduo perante o mundo, buscando e agindo com equilíbrio entre o mundo espiritual – metafísico – e o mundo material. Canedo (2009), revisitando os conceitos de cultura, nos apresenta o que considera as três concepções fundamentais de cultura na atualidade: modos de vida, arte e desenvolvimento humano.

Nesta pesquisa, entendemos cultura e a abordamos como os três fundamentos supracitados. Assim, quando falamos cultura, estamos nos referindo a um termo figurativo e a uma noção ampla de cultura, que abrange, especialmente, práticas sociais culturais.

Retomando Guiddens e Suttons (2017), concordamos com os autores ao pautarem o caráter controlador e dominador da cultura, especialmente na diferenciação entre cultura de massa e cultura erudita – hoje questionada pelos teóricos da pós-modernidade. Os autores ressaltam a relevância da obra de Bourdieu, no sentido de compreender os mecanismos sociais que convergem para essa dominação pela cultura, por meio do capital – capital cultural, linguístico, econômico, social, simbólico. Para esta pesquisa, nosso interesse se volta para o capital cultural, sobre o qual falamos acima, e para o capital linguístico, sobre o qual falaremos a seguir; no entanto, é importante ter em mente, como ressaltam Guiddens e Suttons que os capitais atuam de forma interligada e são, segundo Bourdieu, intercambiáveis.

Ainda em relação à cultura, Bourdieu (2009) defende que ela

não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma ‘arte da invenção’ análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (p. 208-209).

É na constituição desses esquemas que a escola exerce forte influência, partindo da suposição, desenvolvida por Bourdieu (2009), de que cada indivíduo tem, na aprendizagem recebida nessa instituição, o suporte para as escolhas na aquisição de esquemas futuros. Esse suporte, no entanto, se baseia no que Bourdieu e Passeron (2009) chamam de *arbitrário cultural dominante*, ou, de forma simplificada, cultura de prestígio. O poder dessa cultura de prestígio aparece quando percebemos que, como afirma Fiorin (2007), embora “haja, numa formação social, tantas visões de mundo quantas forem as classes sociais, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante” (p. 31).

O sistema escolar cumpre, ainda, uma função que Bourdieu classifica como determinante na legitimação e na imposição de uma língua oficial. Para o autor, o “código (na acepção de cifra) que rege a língua escrita, identificada à língua correta, por oposição à língua falada (*conversational language*), implicitamente tida como inferior, adquire força de lei no e pelo sistema de ensino” (BOURDIEU, 1998, p. 35). Nesse sentido, as instituições escolares exercem, por conseguinte, influência importante em outro fundamento na discussão proposta nesta pesquisa: o capital linguístico⁴.

A relevância da influência do capital linguístico pode ser dimensionada na medida em que a escola exige dos educandos, desde o início da sua vida escolar até a universidade (BOURDIEU e PASSERON, 2009), um capital linguístico e cultural que apenas os educandos de classes mais cultas possuem (BOURDIEU, 2008) e que a própria escola não ofereceu, na medida em que, desde que a criança começa a frequentar a escola, já se espera dela conhecimentos que a instituição nem sequer tem como averiguar se foram ensinados e se a criança teve condições de aprender.

Berger e Luckmann (1985) defendem que a linguagem “é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana” (p. 56). Para os autores, a linguagem exerce grande poder coercitivo, na medida em que o indivíduo tem que seguir a gramática da língua falada e adequar seu discurso às situações cotidianas. Também destacando a importância social da linguagem, Bagno (2014) defende a ligação intrínseca entre o ser humano como ser social e a linguagem. Para o autor, a linguagem “é, decerto, o nexos mais poderoso que mantém uma

⁴ Conceito associado ao capital cultural, ligado ao estilo do ato comunicativo. Para Bourdieu (1998), no mercado linguístico o que é valorizado são as questões estéticas de produção/discurso e não a língua propriamente dita.

comunidade humana interligada, intraligada, coesa” (BAGNO, 2014, p. 11, grifo do autor). Por consequência, podemos supor que as pressões que cada indivíduo sofre, no que diz respeito ao domínio da língua, ressoam em sua vida cotidiana e, singularmente, em sua vida escolar.

Diante do exposto, acreditamos ser fundamental discutir a atuação das instituições escolares por um viés de respeito à língua como cultura e como meio de representatividade social. Julgamos pertinente, então, sinalizar como são vistas as questões relacionadas: i) à língua na escola; ii) à estigmatização dos educandos do ponto de vista linguístico; e iii) ao trabalho pedagógico voltado para o cumprimento de conteúdos, mais do que para os problemas linguísticos em si. Todas as questões se mostram pertinentes, consoante o pressuposto de que a linguagem utilizada pelos docentes é uma das mais eficazes e sutis formas de distanciamento da escola em relação aos aprendizes (BOURDIEU e PASSERON, 2009).

Faraco (2006) vem ao encontro do entendimento explicitado anteriormente quando afirma que a escola perpetua a língua da tradição gramatical como se uma determinada variedade⁵ fosse “a língua”. Destarte, podemos supor que os educandos tenham prejuízos – desde o baixo rendimento até o abandono, por se sentirem inaptos ou por sucessivas reprovações – devido à maneira como a escola lida com fatores linguísticos e sociais importantes, desconsiderando as variedades conhecidas pelos seus alunos, em especial os das classes menos favorecidas.

Ao pontuar problemas no ensino de língua portuguesa, Bortoni-Ricardo (2005) destaca o fato de que, na tentativa de ensinar a norma-padrão⁶ da língua, a escola acaba desconsiderando a língua materna do educando – aquela que ele traz do seu seio familiar e de suas primeiras interações sociais – contribuindo para uma insegurança que em nada colabora com o ensino efetivo da língua padrão, que, paradoxalmente, seria a proposta inicial desse modelo de escola.

Na mesma linha, Mollica (2014) levanta questões consideráveis sobre o papel da escola na mobilidade social dos educandos, reiterando a necessidade de se revisitar o pré-julgamento – de incapazes – sofrido por eles, uma vez que esse comportamento negativo colabora para baixa autoestima, o que pode dificultar a interação em sala de aula.

⁵ No caso, considerando a variedade de prestígio (BAGNO, 2003).

⁶ Conceito defendido por Bagno (2003), em oposição ao conceito de norma – normal, usual – culta, uma vez que, para ele, se refere a um conjunto de regras desvinculadas do uso linguístico e padronizado, de forma artificial, por uma determinada classe social. Faraco (2008) vai além e fala de norma *curta*, se referindo a “preceitos dogmáticos” que reforçam a ideia estigmatizada de erro e não apresentam sequer fundamentos normativos básicos.

Consequência disso, o distanciamento entre os educandos e a língua padrão se agrava, mantendo-os em desvantagem perante os alunos com maior capital linguístico e cultural. Em paralelo, nos parece possível supor que o ensino que privilegia a norma-padrão concorre para o preconceito linguístico e para a exclusão social advinda desse preconceito, como ressalta Bagno (2015):

A aceitação, a defesa e o reconhecimento da legitimidade das variedades sem prestígio social não estão em contradição com o trabalho didático de levar os falantes dessas variedades a se apoderar *também* de novos recursos linguísticos, de outras variedades, principalmente das urbanas de prestígio e da norma-padrão tradicional, que ele só terá condições de conhecer por meio da escolarização (p. 35).

O posicionamento de Bagno e o entendimento de um falar brasileiro, que estigmatiza a todos, nos parecem importantes para se compreender a pertinência do espectro desenvolvido nesta pesquisa. Ao falarmos sobre preconceito linguístico, a variação⁷ aparece em primeiro plano, uma vez que as formas de prestígio são vistas como livres de variação, relegando a tudo que se apresenta como variação das classes populares o estigma do erro. Dessa forma, com a chegada das classes populares às escolas, os estigmatizados fenômenos de variação linguística alcançaram os bancos escolares, do que podemos deduzir o surgimento de situações marcantes na estigmatização dos educandos, fazendo com que eles, nas palavras de Bourdieu (1988, p. 39), “ficassem, de repente, expropriados da própria língua.”

Faraco (2006) explica:

A diferença de valoração das variedades [...] se cria socialmente: algumas variedades, por razões políticas, sociais e/ou culturais, adquirem uma marca de prestígio (normalmente trata-se daquelas variedades faladas por grupos privilegiados na estrutura social de poder) e outras não (FARACO, 2006, p. 33).

Bourdieu (1998) defende que o sistema escolar tem papel preponderante no que ele chama de elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial – que é a língua em sua variedade de prestígio. Citando Georges Davy, ele afirma que o sistema escolar exerce essa função ao “fabricar semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação” (BOURDIEU, 1998, p. 35).

Na mesma linha, Faraco (2016) baliza a questão política que envolve a forma como as questões de língua, no Brasil, vêm reforçando estereótipos, na defesa de uma “língua nacional” supostamente idêntica à língua falada em Portugal. O autor ressalta que “nesse discurso [de que os países de língua portuguesa constituem uma irmandade] de exaltação e

⁷ Grosso modo, nos referimos à variação nos usos da língua, com maior ou menor monitoramento, por exemplo.

celebração, não há, evidentemente, espaço para uma leitura crítica da exploração colonial” (FARACO, 2016, p. 316).

Em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de 2015, Bagno afirma que mesmo diante do “mito da unidade do português do Brasil”, (BAGNO, 2015, p. 25), a escola precisa pensar no que confere efetividade ao ensino dos educandos que chegam à escola dominando outras variedades que não a de prestígio, pois

não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua padrão escrita e oral, incluindo-se aí a linguagem da radiodifusão e da imprensa em geral (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 73).

Quando a instituição escolar não reconhece o valor dado ao uso exclusivo da língua legítima⁸, para Bourdieu (1998) está-se incorrendo no erro de absolutizar o uso dominante da língua, deixando de lado os fatos linguísticos propriamente ditos, ou no erro de relativizar o uso dominante, por aparente ingenuidade, se recusando a aceitar que haja essa relativização e que esse uso seja considerado legítimo, inclusive, pelos dominados.

Assim, enquanto deveríamos ter uma escola em que houvesse uma ampliação do leque linguístico do aprendiz, que já domina sua língua materna, e que levaria ao maior domínio das situações de comunicação (MOLLICA, 2014), o que parece suceder é o início, contraditoriamente, das divergências entre a variedade falada pelos educandos e a variedade de prestígio.

Parece-nos de grande valia, no ambiente escolar, vislumbrarmos que

Os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo linguístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua (BOURDIEU, 1998, p. 50, grifo do autor).

No entanto, a experiência nas escolas nos permite afirmar que, de modo geral, os professores, ao conjecturarem as causas das dificuldades encontradas em sala de aula, acabam por criar a dicotomia escola/educando, responsabilizando ou um ou outro – ou ambos – pelos entraves detectados, como exposto no quadro abaixo.

⁸ Para Bourdieu (1998), a língua legítima é a língua falada pelas classes dominantes, a qual nos referimos em outros momentos como variedade de prestígio.

Quadro 1. Dicotomia escola/educando

Escola	Educando
Método	Indisciplina
Comprometimento profissional	Pouca participação da família
Falta de infraestrutura	Falta de conhecimentos prévios
Desvalorização docente	Dificuldades de aprendizagem

Tais discussões, que orbitam esta dicotomia, abdicam da reflexão sobre práticas pedagógicas mais efetivas e pautadas em uma relação que tencione desconstruir estigmatizações. Dessa forma, os próprios professores acabam mantendo uma realidade contra a qual supostamente lutam, acreditando que a perpetuação de uma postura que não apresenta resultados positivos deve ser sustentada, responsabilizando indivíduos e justificando essas responsabilizações com alguns casos de sucesso em meio ao fracasso. No entanto, concordamos com Bourdieu (2008) quando ele afirma que

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação (BOURDIEU, 2008, p. 59).

Nesse sentido, julgamos de extrema pertinência a reflexão acerca do que a escola oferta, no ensino de Língua Portuguesa, e, em especial, foco dessa pesquisa, o ensino da leitura. Desde a seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, é preciso considerar que

quase todos os textos impressos disponíveis para leitura – jornais, revistas, livros, boletins, circulares etc. – seguem as regras da norma-padrão e da cultura dominante, a única forma considerada legítima e adequada para a manifestação na modalidade escrita da língua. Creio que não seria exagero afirmar que para uma grande parcela da população brasileira qualquer ato de leitura é potencialmente uma experiência de comunicação transcultural (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 79).

Reconhecer essa condição transcultural nos discursos assumidos pelos alunos, em suas produções, escritas e orais, e considerá-la na seleção dos textos ofertados aos aprendizes

são formas de assumir uma postura comprometida com o ensino, de fato, para todos, deixando de lado uma suposta neutralidade. Para Bourdieu (2009, p. 239),

ao produzir por intermédio de suas sanções aparentemente neutras certas diferenças escolares que parecem não dever nada às diferenças sociais, o sistema de ensino compele professores e alunos a buscarem o princípio dessas diferenças nas desigualdades naturais.

Por conseguinte, quando a responsabilização pelos problemas enfrentados na e pela escola restringem-se aos educandos e à escola individualmente, naturalizam-se esquemas mais profundos de desigualdade, como se as dificuldades fossem idiossincrasias daquele ambiente, daquelas pessoas, daquela realidade, em vez de um sistema de poder, ainda que simbólico, muito mais amplo.

2.2 *Leitura*

Em meio a toda a complexidade e a amplitude das adversidades enfrentadas nas escolas, desde falta de materiais básicos até currículos não conectados à realidade dos estudantes, focamos nossos estudos em uma das questões que mais afligem os professores: a leitura. O enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos aprendizes no que tange à leitura nos parece ser um desafio premente para professores que têm diante de si a tarefa de garantir o acesso a competências de leitura, essenciais para o contínuo formacional do educando.

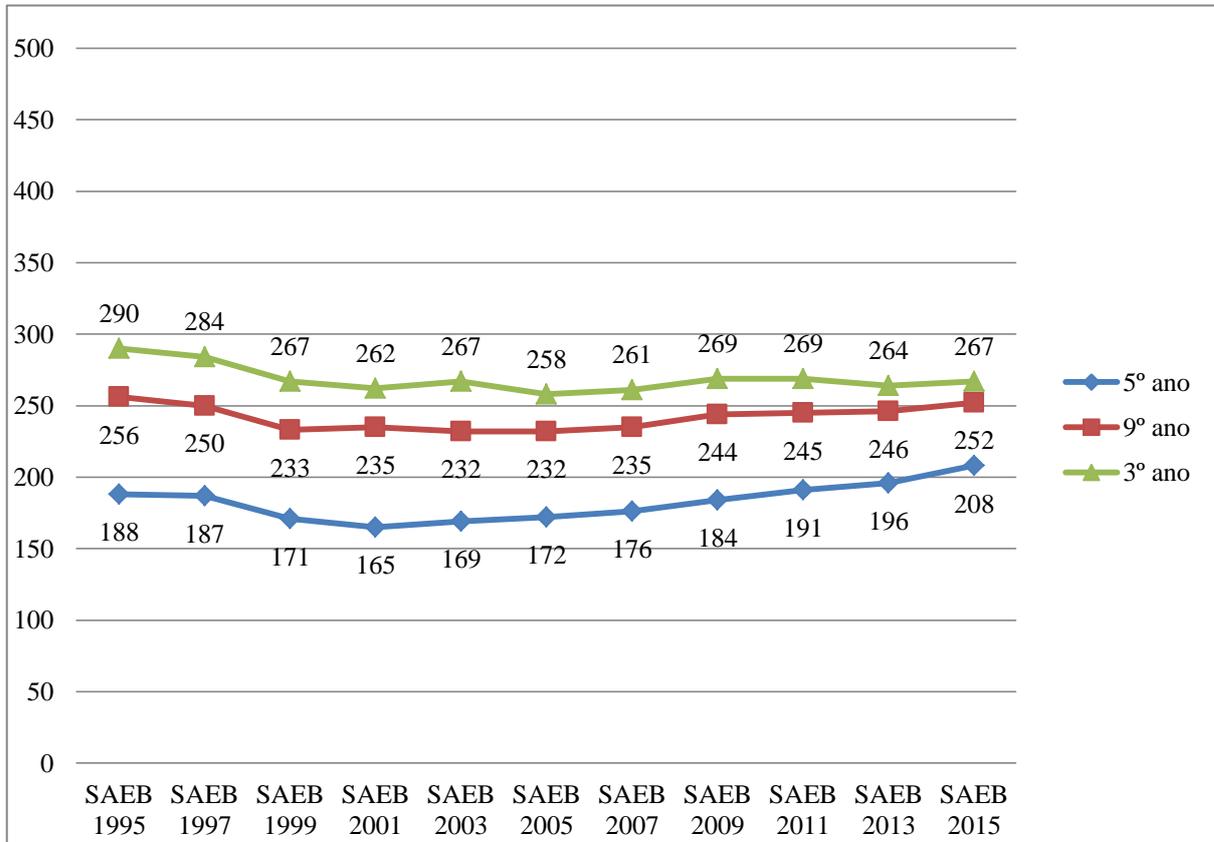
A Lei 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), no inciso I do art. 32, determina que o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Seguindo o que é determinado pela LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental citam como objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa nas escolas a expectativa de que

o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Desde a década de 1990, o governo federal vem realizando avaliações em larga escala – que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para medir a proficiência em leitura e matemática dos alunos das redes públicas federais, estaduais e municipais.

No Gráfico 01, podemos visualizar os resultados de proficiência em Língua Portuguesa, nos três segmentos avaliados – anos finais de cada etapa da Educação Básica. Cabe ressaltar que a média de proficiência dos estudantes é expressa em uma escala de 0 a 500.

Gráfico 1. Resultados do SAEB/Língua Portuguesa



Fonte: Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206> Acessado em 14 mar 2017.

Como podemos observar, os resultados são preocupantes. Em duas décadas de avaliações, não houve mudanças significativas. Entre pequenas quedas e irrelevantes avanços, os resultados das últimas avaliações se mantêm muito próximos aos das avaliações iniciais. Ainda mais alarmante é o fato de que a média que vem se mantendo não é alta. Em uma escala que vai até 500, em todos os segmentos, estamos próximos da metade, ou seja, nossos resultados têm sido, sistematicamente, medianos.

Se levarmos em consideração o número de participantes da última edição da Prova Brasil⁹, podemos ter uma ideia mais clara do quão imenso é o desafio de tornar nossos

⁹ Prova que mede as competências de leitura e de matemática, aplicada, desde 2005, para estudantes matriculados nos quinto e nono anos do Ensino Fundamental e, a partir de 2017, para terceiro ano do Ensino Médio.

estudantes leitores competentes. Do 9º ano, 1.842.034 estudantes realizaram a prova e 74,58% dos participantes atingiram, no máximo, o nível 03, do total de 10 níveis, de proficiência em língua portuguesa. Neste ponto, em números, estamos falando em, aproximadamente, 1.376.000 jovens cujo nível de proficiência em leitura pode ser considerado crítico¹⁰.

Muitos fatores convergem para esses resultados – alguns sobre os quais falamos no subcapítulo 2.1, como a formação acadêmica dos pais e o acesso da família a bens culturais socialmente prestigiados. Na mesma linha do que apresentamos no referido subcapítulo, o Caderno Matriz da Prova Brasil (BRASIL, 2008) fala sobre a importância de, na análise dos resultados da Prova, levar-se em consideração, por exemplo, o nível socioeconômico (NSE) da escola avaliada – item este que é, inclusive, apresentado nos resultados da Prova Brasil¹¹. Apesar de se reconhecer tais influências, a própria Prova Brasil exige um formato uniformizador, trazendo ainda mais nuances para o enquadramento do ensino de leitura nas escolas.

Considerando que as provas são realizadas em escolas públicas de todo o país, é possível supor que, de fato, a educação pública não tem conseguido cumprir seu papel de desenvolvimento pleno do cidadão, abarcando tanto as idiosincrasias de cada escola quanto o formato generalizante das avaliações em larga escala. É preciso, nesse contexto generalizador, entender a leitura como um direito, mais do que um conteúdo a ser desenvolvido na escola, destacando-se o fato de que, na própria escola, é preciso, partindo de suas particularidades, preparar o estudante para lidar com todo e qualquer tipo de texto.

Marques Neto, dissertando sobre as possibilidades no fomento à leitura, afirma que

A decisão e a real implantação de programas públicos de formação de leitores plenos, em escala nacional e como política pública, são, antes de tudo, parte de uma determinação governamental ampla de inclusão e reconhecimento de direitos que só se efetiva em uma sociedade e em governos francamente democráticos e com foco no desenvolvimento social e econômico voltado para a maioria da população (MARQUES NETO, 2016, p. 61).

Entendemos, então, que enfatizar o ensino da leitura nas escolas é democratizar o próprio ensino. De forma a sermos condizentes com esse entendimento, assumimos, nesta pesquisa, a dimensão social da leitura, da leitura vista como leitura de mundo. Concordamos com Paulo Freire (2002), para quem o ato de ler é precedido pela leitura do mundo ao mesmo tempo em que permite recriá-lo de forma consciente. Leitura e leitura de mundo são, assim,

¹⁰ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206> Acessado em 14 mar 2017.

¹¹ Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acessado em 14 mar 2017.

indissociáveis e, nesse espectro, é fundamental considerar o contexto do aprendiz nas atividades de leitura.

A dimensão social da leitura ganha força ao não prescindir do que está "fora" do texto, conforme explicado acima. Quando selecionamos textos que não privilegiam a vivência do aprendiz, podemos afirmar – assim como entendem Mollica (2014) e Bortoni-Ricardo (2005) em relação à oralidade – que a escola está, na prática, desconsiderando parte significativa do processo de leitura desse aprendiz e contribuindo para o "não-ler", para a sensação de distanciamento e fracasso na atividade de leitura. Na mesma linha, Koch e Elias (2017, p. 19) falam em, na atividade de leitura, ativação de “lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais”. Para Silva (2003), essa dimensão social é uma dimensão cidadã e deve, por isso, ser encarada de forma consciente e responsável, na medida em que

As relações entre leitura, conhecimento e cidadania são densas e complexas, impondo muita clareza dialética para não deixar margem a aproximações mecânicas e desviando assim o olhar para a área do senso comum. Mais especificamente, é preciso trazer essa trilogia “leitura, conhecimento e cidadania” para a concretude ou cotidiano da sociedade brasileira à luz da nossa historicidade, dos nossos problemas e nossas contradições (SILVA, 2003, p. 46)

Encontramos, também, em Marcuschi (2008) a ideia de que a leitura é, corroborando o que vimos afirmando até o momento, mais do que processos cognitivos, um ato social. Para ele,

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidades, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem - sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Logo, se temos a leitura de mundo como ponto essencial e se temos resultados preocupantes em termos de desempenho em leitura de nossos educandos, podemos concluir que é na leitura de mundo que não estamos sendo capazes de dar-lhes acesso e condições de conhecerem o "mundo" pelo qual são cobrados.

As avaliações às quais os alunos são submetidos exigem deles habilidades de leitura que a escola nem sempre oferece. Enquanto os currículos determinam que o professor trabalhe gêneros textuais – com foco na produção – e questões de gramática, o ensino da leitura fica como um apêndice, fora do texto principal do processo de ensino e aprendizagem

realizado em sala de aula – como se pode conferir no Currículo Básico da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (cf. Anexo A).

O currículo, no entanto, deve ser pensado de forma integrada aos aspectos de relevância para os educandos. Como afirma Gimeno Sacristán (2000), pensar o currículo é um processo de valoração da escola como instituição cultural e é uma forma de efetivação desse espectro da escola.

Na proposta governamental de currículo da turma pesquisada, é possível verificar como os aspectos de leitura se detêm, com especial atenção, em questões de estrutura dos textos e identificação de itens, conforme podemos observar na Figura 1.

Figura 1. Currículo Básico da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

2º Bimestre	
Eixo	Crônica e conto
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar narrador, foco narrativo, espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional. <p>USDA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados. - Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação. - Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Identificar o uso dos discursos direto e indireto. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.

Fonte: Rio de Janeiro (2012)

Os gêneros textuais a serem trabalhados no segundo bimestre, nas turmas de nono ano, são crônica e conto. Os seis itens listados para o ensino da leitura desses gêneros preocupam-se com questões de estrutura e de uso dos gêneros, inegavelmente importantes, porém nos chama a atenção o fato de não se elencarem itens de compreensão leitora. As questões linguísticas e procedimentais, com vistas a essa compreensão, cujo escopo se levanta na Prova Brasil, por exemplo, são colocadas em segundo plano. Apesar dos currículos governamentais serem diretrizes para o trabalho docente, eles são passíveis de ajustes e, no caso específico aqui discutido, de acréscimos, uma vez que o currículo fluminense determina

o conteúdo “básico”, ou seja, o mínimo necessário para que se considere uma formação adequada para o estudante, naquele ano de escolaridade. No entanto, as condições de trabalho muitas vezes precárias, a carga horária laboral excessiva e as cobranças para que os professores sigam as diretrizes supracitadas os impelem a um cumprimento sem fazer – eles mesmos, com seus pares, na própria escola – planejamentos que abarquem tais ajustes e acréscimos, se limitando ao que será exigido dele, ao fim e ao cabo.

Falamos até aqui sobre os resultados preocupantes dos alunos quando o assunto é leitura, sobre a forma como acreditamos ser imprescindível encarar a leitura nas escolas e sobre as dificuldades impostas por condições precárias e currículos alheios ao comprometimento necessário com a leitura. Mas, afinal, o que é leitura?

O termo "leitura" pode ser entendido de formas diversas. A decodificação de pequenas palavras é leitura tanto quanto o ato de ler, com compreensão, um texto científico ou um texto literário extenso. A fluidez entre a decodificação e o entendimento amplo de um texto com maior ou menor grau de complexidade se torna, assim, ponto focal de estudo de professores e especialistas em leitura. Para Antunes (2003), a leitura “é a parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66). Na mesma linha, Koch e Elias definem leitura como uma

atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2017, p. 11, grifo do autor).

Soares (2015) destaca a necessária distinção entre o indivíduo capaz de decodificar a língua escrita e o indivíduo letrado, capaz de, além de decodificar, se apropriar da língua escrita e fazer uso social dela. Nesse escopo, enquadram-se os chamados analfabetos funcionais que, segundo Solé (1998), concordando com Soares, “não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias” (SOLÉ, 1998, p. 33).

Rojo (2009) apresenta a necessária diferenciação entre procedimentos de leitura – fazeres envolvendo o ato de ler – e capacidades de leitura – cognitivas e linguístico-discursivas. A autora faz um panorama sobre o desenvolvimento das teorias nas últimas décadas, atentando para dois pontos: o fato dessas teorias não “se descartarem”, com o advento umas das outras, e o fato de as escolas brasileiras parecerem estar paradas nas teorias de mais de cinquenta anos atrás. Para ela, os resultados nas avaliações em larga escala são prova de que o país pouco ensina, em termos de leitura, fazendo com que nossos alunos

tenham resultados “altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual” (ROJO, 2009, p. 79).

Silva (2003) ressalta a importância da concepção de leitura adotada pelo professor, uma vez que o planejamento das atividades seguirá os pressupostos dessa concepção. É salutar ter em mente que, a despeito de estarmos falando em fundamentos eminentemente científicos, não podemos desconsiderar a subjetividade inerente ao cotidiano escolar. Assim, assumir uma concepção de leitura não significa ignorar as condições de trabalho, as especificidades dos aprendizes, a interação com os demais colegas e as demais particularidades de cada momento.

Dessa forma, considerando as ponderações anteriores, assumimos, nesta pesquisa, leitura como um processo, em uma perspectiva interativa entre o leitor e o texto, cujo modelo – chamado descendente – leva o leitor a usar “seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto” (SOLÉ, 1998, p. 23), enfatizando o que Solé chama de “reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação” (idem, p. 24). Para a Solé (1998), o modelo descendente (*top down*) é o contrário do modelo ascendente (*bottom up*), que preconiza uma relação hierárquica entre os elementos textuais, pressupondo uma compreensão sequencial, em que primeiro se compreendem as letras, depois as palavras, as frases e assim por diante, dando maior importância, assim, às habilidades de decodificação.

Kato (1995) ressalta que o processamento descendente não descarta o ascendente – considerado linear e indutivo, ao contrário do descendente, que é hipotético-dedutivo –, em outras palavras, o leitor pode recorrer aos dois modelos simultaneamente. A autora afirma, ainda, que a leitura engloba diversos processos, que mudam de acordo com fatores variados, que vão desde as particularidades do leitor até o nível de complexidade do texto, passando, também, pelos conhecimentos prévios sobre o assunto – o que envolve tanto o leitor quanto o texto. Para ela, o leitor maduro acumula modelos de processamento que vão, paulatinamente, funcionando como estratégias de leitura à sua disposição. Mais do que modelos de processamento, ela considera a leitura comparável ao ato de ouvir, em que é necessária uma predisposição tanto de quem fala quanto de quem escuta, a fim de que haja compreensão. A posição de que ambos os processos podem acontecer de forma simultânea é reforçada por Zimmer et al (2004), ao afirmarem que a “leitura hábil, então, resultaria de uma constante integração entre os processos cognitivos descendentes e os ascendentes” (ZIMMER, VIEIRA e GOMES, 2004, p. 97).

Para Kleiman (2016), o leitor não é capaz de atingir a compreensão de um texto sem que haja o que ela chama de engajamento dos conhecimentos prévios. De forma especial, esta autora destaca o conhecimento linguístico¹², o qual ocupa, nessa perspectiva, papel central no processamento do texto. Destaca, ainda, o conhecimento textual – relativo à estrutura do texto – e o conhecimento de mundo, como partes essenciais para a compreensão leitora. Em outras palavras, há uma convergência das autoras no que diz respeito à concepção de leitura como um ato interacional entre texto e leitor, cujos conhecimentos prévios têm grande atuação.

Contribuindo com estratégias de leitura, Solé (1998) ressalta a importância de se realizar, durante a leitura, previsões e verificações a fim de se construir uma interpretação consistente do texto. Nesse processo, são diversos os indicadores que possibilitam ao leitor criar as previsões, as quais poderá verificar ao longo da leitura. Entre tais indicadores, podemos citar títulos, marcas gráficas – como negrito e itálico –, gráficos, figuras, etc. Para ela, as estruturas e superestruturas textuais merecem destaque e

o importante é que tanto os professores como os alunos saibam reconhecê-las, pois a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação – por exemplo, mediante as palavras-chaves. Por outro lado, prestar atenção à estrutura do texto permite melhorar de forma drástica a possivelmente única estratégia de compreensão leitora utilizada de forma universal por todos os professores/as: a formulação de perguntas. (SOLÉ, 1998, p. 87)

Todas as estratégias postas, até aqui, convergem para a importância de se estabelecer objetivos nos atos de leitura. Autores como Solé (1998), Kleiman (2016), Kato (1995) e Koch & Elias (2017) são unânimes em ressaltar a relevância dos objetivos para a atividade de leitura. Para Solé (1998) é por meio do direcionamento propiciado pelos objetivos que o leitor pode estabelecer a melhor estratégia, realizar antecipações, testar e mudar o que for necessário, em caso de dificuldades no processo. Koch e Elias (2017) ressaltam que são os objetivos que “nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (KOCK e ELIAS, 2017, p. 19). Ao encontro do entendimento de Kock e Elias, Moura e Martins (2012) escrevem que

A percepção do objetivo da leitura é uma das estratégias metacognitivas¹³ importantes, porque direciona a ação do aluno para a obtenção dos resultados pretendidos. Também a regulação da aquisição da informação presente no texto é outro passo metacognitivo importante, porque indica um

¹² Conhecimentos que englobam a estrutura e o léxico da língua.

¹³ Processo pelo qual o indivíduo reconhece seus próprios processos cognitivos e, assim, passa a ter controle desses processos.

controle que o leitor vai fazendo ao longo da leitura para avaliar o próprio grau de compreensão (MOURA e MARTINS, 2012, p. 107).

Solé (1998) lista uma série de objetivos com os quais a escola deve trabalhar concomitantemente, a saber: de ler para obter informações precisas a ler para verificar o que se compreendeu, passando por ler para revisar um escrito próprio e ler para comunicar um texto a um auditório. Nesse cenário, cabe ao professor não perder de vista que é o sujeito mais experiente na relação com o aluno e cabe a ele, professor, a mediação necessária para o avanço nas atividades propostas. Assim, concordamos com Moura e Martins quando afirmam que

o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo exemplificações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (MOURA e MARTINS, 2012, p. 90).

Os estudantes possuem capacidade inata de comunicação, porém ela "só se desenvolve mediante os estímulos do meio social, corporificados nos símbolos (palavra, gesto, desenho, etc.)" (AZEREDO, 2007, p. 29) e esse é o papel do professor e da escola, uma vez que não falta competência linguística a esses estudantes, falantes competentes de língua portuguesa. Bortoni-Ricardo et al (2010) ressaltam o fato de, no Brasil, a tarefa de ensinar a ler – assim como o trabalho com a leitura de modo geral – se restringe às aulas de Língua Portuguesa, o que acarreta uma contradição em relação à concepção de leitura como algo mais abrangente e não apenas como um mecanismo de decodificação.

Retomamos, nesse ponto, o início deste subcapítulo, enfatizando a relevância do entendimento da leitura como ato social, lembrando que nossos estudantes chegam à escola como falantes competentes da língua, ainda que não o “ideal de língua” esperado pela escola, como destacamos no subcapítulo 2.1. Bortoni-Ricardo e colaboradores corroboram este entendimento com a seguinte reflexão:

Considerando essa variação existente no que diz respeito a quanto cada um sabe e usa a escrita, observa-se que é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 53).

Assim, a escola deve trabalhar para que, ao alcançar a fase final da educação básica, o estudante esteja próximo do que Freitas chama de “último estágio na constituição do leitor ativo” em que “o indivíduo consegue criticar, reelaborar conceitos e trazê-los para sua realidade social, cultural e intelectual com o objetivo de crescer como leitor e cidadão participativo e autônomo” (FREITAS, 2012, p. 81).

Esse último estágio se assemelha ao que Applegate et al (2002) postulam como nível de pensamento responsivo, etapa em que o leitor não só deve conjugar conhecimentos prévios e conclusões, mas também projetar situações a partir da leitura. Para estes autores, então, as concepções sobre o que é ser um bom leitor são, em geral, limitadoras, diante de todas as possibilidades de leitura. Eles postulam, expandindo esse entendimento, quatro níveis de pensamento esperados de bons leitores em questões cujas respostas esperadas sejam subjetivas, a saber: i) o nível literal, em que são exigidas informações explícitas; ii) o baixo nível inferencial, em que se exige informações que não estão expressas no texto, mas que são bastante óbvias; iii) o alto nível inferencial, que exige do leitor a correlação entre conhecimentos prévios e conclusões acerca do texto; e iv) o nível responsivo, do qual falamos acima¹⁴.

Diante do exposto até aqui, nos parece seguro afirmar que, na relação de interação entre texto e leitor, caso o aprendiz não seja capaz de levantar e verificar suas predições sobre o texto, a leitura terá “lacunas” que podem, dependendo da quantidade e dos pontos que não forem clarificados, comprometer toda a compreensão do texto. Podemos afirmar, ainda, que é imprescindível que a escola forneça ao estudante os mecanismos para que ele seja capaz de, a partir de objetivos concretos de leitura, identificar essas possíveis lacunas. Junto com Solé, afirmamos que essa identificação pode nos levar a “utilizar diversas estratégias para compensar tais lacunas: podemos ignorá-las, [ou] interromper por completo a leitura e pedir auxílio a um especialista que eventualmente poderá nos ajudar a superar o obstáculo” (SOLÉ, 1998, p. 4), o que nos conduz, então, ao próximo item desse capítulo.

2.3 *Andaimagem*

O conceito de andaimagem, desenvolvido por Wood, Bruner e Ross (1976) – psicólogos e estudiosos da teoria do desenvolvimento cognitivo –, tem grande influência construtivista¹⁵, tendo sido concebido em uma pesquisa que visava analisar a influência do

¹⁴ No original, i) literal itens; ii) low-level inference itens; iii) high-level inference itens; e iv) responsive itens. (APPLEGATE et al, 2002)

¹⁵ Teorias desenvolvidas no campo da psicologia sobre aprendizagem que a entendem como um processo de construção que leva em consideração o que o aprendiz já sabe para, a partir daí, buscar o desenvolvimento.

processo de tutoria na aprendizagem e costuma ser usado como sinônimo do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Lev Vygotsky (1896-1934). Embora nunca tenha usado o termo andaimagem, o psicólogo bielorrusso definiu a ZDP, em linhas gerais, como o nível de desenvolvimento de uma criança ao se considerar sua capacidade de resolver problemas com algum auxílio. A ZDP se diferencia da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), pois esta seria o desenvolvimento já efetivado pela criança, demonstrado em sua capacidade de resolver tarefas sem a ajuda de sujeitos mais experientes.

O termo andaimagem (*scaffolding*, no original) remete à engenharia civil, em que andaimes são usados como suporte, em construções, para se atingir patamares mais altos. Assim, em educação, analogamente, o uso dos andaimes – a andaimagem – seria a oferta de suportes para que os aprendizes alcancem patamares que, sozinhos, eles não seriam capazes de alcançar. A andaimagem funciona, então, em ambientes diversos, de acordo com a situação de aprendizagem proposta, podendo ser a divisão de uma tarefa maior em pequenas partes, a verbalização de processos cognitivos, as instruções dadas em turnos de fala ou até mesmo atividades realizadas em grupos com membros mais experientes.

Os andaimes, dessa forma, aparecem como um conceito metafórico que alude ao apoio ofertado a um aprendiz por um membro mais experiente – pessoa mais velha ou com mais conhecimento sobre o assunto, funcionando como um apoio em que o tutor controla fatores que, inicialmente, estão, ou aparentam estar, além da capacidade do aprendiz, propiciando que a tarefa seja concluída de maneira satisfatória.

O processo de andaimagem

permite que uma criança ou noviço solucione um problema, execute uma tarefa ou alcance um objetivo que estaria além de seus esforços desassistidos. Essa andaimagem consiste essencialmente no adulto ‘controlando’ aqueles elementos da tarefa que, inicialmente, estão além da capacidade do aprendiz, assim permitindo que ele se concentre e apenas complete aqueles elementos que estão dentro da extensão de sua competência (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p. 90, tradução nossa).

Segundo os autores, é possível, inclusive, que o aprendiz se desenvolva além do que o proposto inicialmente, uma vez que o conhecimento é construído ao longo do processo, pois a criança não está, necessariamente, nesse caso, apenas imitando o que o mais experiente está fazendo. É preciso, no entanto, cuidado para não facilitar excessivamente as tarefas, fazendo com que os aprendizes não desenvolvam novas habilidades. Da mesma forma, deve-se ter atenção em não ser condescendente com os resultados, o que os autores ressaltam ser uma dificuldade, uma vez que os tutores, ao interagirem com os aprendizes, podem criar um envolvimento que leva a essa condescendência. Outro ponto importante ao se utilizar a

andaimagem, segundo os autores, é o risco de se criar dependência do tutor, questão que pode ser solucionada com o devido controle de frustrações do aprendiz, lidando com os erros de forma natural e significativa para o processo.

A fim de evitar esses problemas e após a observação das ocorrências durante o processo desenvolvido, os autores propõem procedimentos a serem adotados pelos tutores, a saber:

- i) recrutamento, em que o tutor lista os interesses e a adesão ao que a tarefa exige dos que irão solucionar os problemas;
- ii) redução dos graus de liberdade, simplificando a tarefa a fim de reduzir o número de atos possíveis para se chegar à solução, o que permite aos aprendizes reconhecerem, de forma direta, os passos para a realização da tarefa;
- iii) manutenção dos direcionamentos, que consiste em manter os aprendizes ligados ao objetivo da tarefa, para mantê-los tanto focados quanto motivados;
- iv) marcação de características críticas, em que o tutor deve interpretar e assinalar discrepâncias entre o que a criança produziu e o que ele acha que deveria ter sido feito;
- v) controle da frustração, a fim de fazer a realização das atividades ser menos estressante, tendo o cuidado de não tornar o aprendiz muito dependente da tutoria para se sentir seguro;
- vi) demonstração, em que o tutor apresenta um modelo idealizado de solução para que o aprendiz possa imitar, ressaltando que essa imitação só faz sentido se o aprendiz entende o que foi feito para alcançar a solução.

Tais procedimentos fazem parte do que Wood e colaboradores chamam de funções da tutoria – ou funções da andaimagem – e devem ser observados pelos professores ao adotarem a estratégia da andaimagem. No entanto, quando as atividades são realizadas em grupo ou com a tutoria de um aluno mais experiente, por exemplo, nem todos os procedimentos estarão sendo observados diretamente durante a execução da tarefa. Ainda assim, é importante que o professor tenha a visão geral das ocorrências e as acompanhe de perto, ainda que de forma menos ativa, se for o acaso.

A andaimagem foi objeto de estudo de autores como Bortoni-Ricardo (2005), que defende o uso dessa estratégia, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), como uma forma de, garantindo o protagonismo do aprendiz, expandir os conhecimentos necessários para a realização das tarefas, propiciando a tomada de consciência sobre os processos envolvidos, na

medida em que, partindo do que ele já sabe e com um auxílio no direcionamento, ele é capaz de construir, por si só, seus conhecimentos.

Mais um ponto positivo do uso da andaimagem, no que tange ao ensino de LP – especialmente em um cenário em que os estudantes não se sentem seguros em usar um idioma cuja proficiência acreditam não possuir –, é o incentivo e o respeito ao turno de fala, que pode impactar, inclusive, a autoestima desses estudantes, a que fizemos referência no subcapítulo 2.1. Para Bortoni-Ricardo (2005), o preconceito em relação às condições sociais do educando tem influência, por exemplo, nos turnos de fala durante as aulas, essenciais no processo de andaimagem. Incentivar o uso desses turnos de fala e valorizá-los como um momento de protagonismo dos estudantes e de respeito às variedades linguísticas por eles usadas pode ser uma forma de se realizar um trabalho mais significativo e mais consistente em relação à oralidade.

Os andaimes, funcionando como “um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010, p. 67), reforçam a ideia de que, como afirmam Wood et al (1976), o ser humano se diferencia dos demais animais justamente por sua capacidade de ensinar, de transmitir aos mais novos aquilo que aprendeu. Domenico De Masi (2000), na mesma linha, destaca essa capacidade de transmissão de conhecimentos, ressaltando o quanto ela é significativa para a história da humanidade:

Pode-se ler a história da humanidade como uma história de aculturação¹⁶ progressiva: começa com o animal que socorre a prole, prossegue com o ser humano que a educa até a adolescência, em seguida com a criação da escola que prolonga ainda mais este período de aculturação, para finalmente chegarmos aos dias de hoje, nos quais os meios de comunicação de massa nos ‘educam’ e nos ‘aculturam’ desde o nascimento até a morte (DE MASI, 2000, p. 31).

Essa convergência entre a ideia de aculturação de De Masi e a ideia de escola reprodutora de Bourdieu reforça a necessidade de abordagens mais voltadas para atuação consciente dos aprendizes, numa tentativa de tornar esses processos – de aculturação e de reprodução – partes de suas histórias, porém não definidores delas.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que o uso da andaimagem oferece grandes possibilidades na construção e no domínio das ferramentas necessárias para que o aprendiz alcance o status de leitor maduro e proficiente. Acreditamos, ainda, que seja profícuo aliar a andaimagem à utilização de recursos tecnológicos, adequando-os às situações de

¹⁶ Para o autor, aculturação é uma espécie de colonização do cérebro para que ele siga o que ele chama de “grupo de referência” (MASI, 2000, p. 32).

aprendizagem, com as variações das quais falamos anteriormente, propiciando, então, não só o domínio da leitura nos suportes convencionais, mas, também, nos suportes mais modernos, essenciais para o cidadão pós-moderno, que não tem mais apenas que lidar com textos impressos e imagens de televisão, mas, sim, com uma ampla gama de suportes de textos, imagens e sons, muitos dos quais esperam ou pressupõem interação, o que exige outros tipos de letramento, como veremos a seguir.

2.4 Recursos tecnológicos na aprendizagem

O uso de recursos tecnológicos em sala de aula nos parece, hoje, uma ferramenta essencial para a inserção dos educandos na sociedade do século XXI, que busca transformar informação em conhecimento, incluindo “no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (ZACHARIAS, 2016, p. 20).

Assim, ao agregar a tecnologia ao ambiente escolar, consideramos a cultura digital na qual os educandos estão imersos, mesmo que apenas para o uso das redes sociais. Ainda que distintamente, os aprendizes têm acesso a computadores, *tablets* e *smartphones*, seja em casa, entre os colegas ou na escola. A gama de informações e atrativos advindos desse acesso também é fator de desgaste nas salas de aula, na medida em que nem sempre o professor e a instituição estão preparados e/ou dispostos à valorização da relação dos alunos com o mundo digital.

O acesso à cultura no século XXI tergiversa, em grande parte, pelas mídias sociais, por meio da internet. A linguista Emilia Ferrero (2001) ressalta a mudança no significado real dos atos de ler e escrever, utilizados tanto na Antiguidade quanto atualmente, como se designassem a mesma coisa, apesar de as expectativas de leitura e escrita serem uma determinação social, que se distingue de uma época ou cultura para a outra. Nesse aspecto, a atuação da escola no desenvolvimento da capacidade de leitura dos educandos ganha novas facetas, com a tecnologia desempenhando papel de destaque não só relacionada especificamente com os materiais utilizados, mas também como novo suporte de leitura e escrita, carentes de um enfoque didático mais acurado. De forma especial, Ferrero destaca ainda que

O trabalho na internet exige rapidez na leitura e muita seletividade, porque não se pode ler tudo o que está na tela. E a capacidade de selecionar não é algo que, há alguns anos, fosse uma exigência importante na formação do leitor. No contexto escolar, não tinha lugar preponderante mesmo. Na rede mundial de computadores, as páginas estão cheias de coisas que não têm relação com o que procuro e existe a possibilidade de um texto me conduzir

a outros por meio de um click. Além disso, quando tenho um livro em mãos e o abro em qualquer página, sei claramente se é o começo, o meio ou o fim. Quando abro uma página na internet nem sempre tenho noção de onde estou (FERRERO, 2001, *online*).

O equilíbrio entre a amplitude da internet e o uso proficiente que dela se faz aparece como uma questão crucial para o uso da tecnologia em sala de aula. Embora os educandos tenham acesso a esse universo e

mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas (DUDENEY, 2016, p.26).

O letramento digital se ampara, então, em uma ideia de ensino de LP como uma atividade que, já na Educação Básica, vai além da educação propedêutica, sendo basilar para a formação cidadã dos aprendizes que, com a democratização da escola pública, têm acesso amplo aos bancos escolares, mas ainda são excluídos no desenvolvimento de saberes fundamentais para a prática cidadã dentro e fora da escola.

Ao pensarmos em prática cidadã dentro e fora da escola, é importante salientar que estamos diante de uma das indagações levantadas anteriormente nessa pesquisa, que é a fomentação da cultura de prestígio, na escola. Autoras como Rojo (2009), Ribeiro (2016) e Coscarelli (2016) são enfáticas sobre a necessidade de a escola voltar-se para um ensino direcionado para a prática cidadã, que envolve, naturalmente, multiplicidade de textos e de abordagens. Rojo (2012) ressalta o fato de as escolas ignorarem a diversidade cultural na qual está inserida, destacando que devemos pensar não mais em letramentos, mas em multiletramentos, abarcando essa diversidade. Para além de inserirmos recursos digitais na escola, devemos nos atentar para o fato de que é preciso que os estudantes tenham acesso a conteúdos diversificados, tanto da cultura de prestígio, comumente erudita, quanto da cultura popular ou marginal, pensamento que se aproxima do teorizado por Bourdieu como papel da educação institucionalizada, conforme analisado anteriormente. Toda essa variedade, segundo Rojo, deve ser contemplada em uma pedagogia voltada para esses multiletramentos.

Na mesma linha, Coscarelli defende uma pedagogia que “valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (COSCARELLI, 2016, p. 20). Ela enfatiza, ainda, o fato de que digital e impresso não são excludentes e que, na prática, o que se deve intencionar é a articulação de ambos. No entanto, concordamos com Barreto (2001 apud COSCARELLI, 2016, p. 27), ao afirmar que não é suficiente introduzir recursos tecnológicos

na escola, mas, sim, propiciar leituras diversificadas e condições de ensino e aprendizagem de protagonismo do estudante, “a fim de diminuir a distância entre as leituras e as práticas que se desenvolvem fora da escola e aquelas que são privilegiadas por ela” (COSCARELLI, 2016, p. 27).

Rojo fala em uma era de linguagens líquidas¹⁷, em que a escola precisa assumir o papel de um espaço de formação cidadã, de forma “a enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8). No entanto, como ressalta Coscarelli (2016), professores e escolas nem sempre estão preparados e/ou têm os recursos necessários para a inserção, em sala de aula, desse estudante nativo digital em um ambiente que propicie o letramento ou os multiletramentos digitais dos quais falamos até aqui.

Nesse sentido, é preciso entender que, embora os recursos sejam importantes, devemos adotar a perspectiva de práticas de ensino que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de competências no manejo da gama diversificada de textos e suportes com os quais eles têm contato fora da escola, visando, mais do que conteúdos a serem trabalhados, o empoderamento desses estudantes em práticas sociais cotidianas.

¹⁷ Numa possível referência ao sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925-2017) e seu conceito de modernidade líquida, que versa, grosso modo, sobre a fluidez das relações humanas na contemporaneidade.

3 METODOLOGIA

Fazer ciência pressupõe determinar os procedimentos necessários à sua realização. De acordo com Gil (2008), a ciência é caracterizada por ser objetiva, racional, sistemática, geral, verificável e falível, ressaltando que as ciências humanas por vezes se confundem com conhecimento filosófico e, por isso, alguns autores não classificam tal conhecimento como ciência. No entanto, como destacam Lakatos e Marconi (2003, p. 76),

o conhecimento vulgar ou popular, às vezes denominado senso comum, não se distingue do conhecimento científico nem pela veracidade nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, o modo ou o método e os instrumentos do 'conhecer'.

Mesmo reconhecendo o valor do que chama de conhecimento vulgar, a ciência tem, na atualidade, hegemonia sobre as outras formas de conhecimento, exatamente por demandar padronização e sistematização que possibilitam a sua verificação por qualquer interessado. Minayo (2009, p. 10) afirma que

a primeira [razão para hegemonia da ciência], externa a ela mesma, está na sua possibilidade de responder a questões técnicas e tecnológicas postas pelo desenvolvimento industrial. A segunda razão, de ordem interna, consiste no fato de os cientistas terem conseguido estabelecer uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações.

Foi objetivando essa linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas que estipulamos o método desenvolvido nesta pesquisa. Primeiramente, pontuamos sua finalidade – explicar os fatores que concorrem para o fenômeno da dificuldade de leitura –, se apresentando, então, como o que chamamos de pesquisa explicativa, seguindo a definição de Gil (2008).

Em seguida, consideramos esse trabalho de natureza aplicada, objetivando demonstrar aplicação e resultados práticos. Dessa forma, optamos, assim, por uma abordagem qualitativa de análise dos dados, de forma mais vinculada à visão da pesquisadora. Para tanto, coletamos as informações com a realização de questionários, entrevistas, observação e inquérito de leitura.

Diante das características particulares dos conceitos basilares da pesquisa, o levantamento bibliográfico foi ponto fundamental, ao passo que a interação essencial entre professora-pesquisadora e estudantes-participantes exigiu a adoção da pesquisa-ação.

Seguindo a estrutura metodológica pela qual optamos, a escolha pela pesquisa-ação foi natural, uma vez que a pesquisadora está diretamente envolvida com os participantes da

pesquisa e esta se caracteriza exatamente "pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados" (GIL, 2008, p.31), no processo.

Conforme definição de Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, essa pesquisa-ação, conforme apresentado na Introdução, analisa a influência do capital cultural bourdiano na competência leitora dos educandos e, interagindo com eles, propõe uma intervenção pedagógica que os auxilie no desenvolvimento dessa competência, focando especificamente nos participantes da pesquisa. Para isso, delimitamos fontes de pesquisa primárias, uma vez que a fonte principal dos dados analisados são os estudantes participantes. O uso de fontes secundárias se deu apenas como parâmetro para comparação e ilustração, não sendo o foco do estudo. Assim, a escolha das fontes primárias observou a hipótese com a qual trabalhamos – de que o capital cultural influencia na competência leitora dos educandos.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionário e entrevista, baseados nas definições de Gil (2008). O autor define o questionário como uma técnica de investigação que visa a obter informações pessoais dos participantes, ao passo que a entrevista pretende obter, também, expectativas e explicações a respeito daquilo que é informado.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam que a coleta de dados objetiva, também, a reunião de informações que possam ser posteriormente utilizadas para se testar hipóteses. Logo, na concepção das fontes de coleta de dados

é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 57).

Dessa forma, optamos pelo questionário autoaplicado – formato em que os respondentes recebem as perguntas por escrito (Gil, 2008) –, composto de trinta e cinco perguntas, das quais vinte e oito eram fechadas – com uma lista de opções em que uma alternativa deve ser assinalada – e sete abertas, em que os respondentes dão suas próprias respostas. Esse questionário teve como foco o grupo de educandos participantes da pesquisa. A construção e o objetivo dessas perguntas serão apresentados no subcapítulo 4.2.

Quanto à entrevista, utilizamos o modelo de entrevista estruturada, em que as perguntas se apresentam da mesma forma para todos os respondentes e não sofrem alteração de acordo com as respostas ou com as circunstâncias em que a entrevista acontece. Foram entrevistados professores de Língua Portuguesa que já atuaram ou atuam na turma participante da pesquisa como regentes de Leitura e Produção Textual. Realizamos sete perguntas, divididas em três tópicos, para que os docentes dissertassem sobre cada um deles. Os detalhes sobre a estruturação da entrevista seguem no subcapítulo 4.1.

A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), tomando por base a inferenciação a partir dos dados coletados. Para a autora, essas inferências recorrem a indicadores, que podem ou não ser quantitativos. No nosso caso, adotamos a análise de ambos os indicadores, privilegiando, no entanto, pela própria abordagem adotada na pesquisa, os qualitativos.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Como afirma Thiollent (1986), em alguns casos da pesquisa-ação, "a delimitação empírica é relacionada com um quadro de atuação, como no caso de uma instituição, universidade etc." (p. 61). Nessa pesquisa, a população foi constituída por uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino da educação básica do estado do Rio de Janeiro, da qual a pesquisadora é regente de Língua Portuguesa.

Utilizamos uma amostragem por acessibilidade ou conveniência, uma vez que o critério para a escolha dos elementos foi o acesso que a pesquisadora tem a eles (GIL, 2008, p. 94), ou seja, a amostragem foi a turma de Ensino Fundamental da qual a pesquisadora-professora é regente.

A pesquisa foi realizada em um colégio da periferia da cidade de Cabo Frio, município do Estado do Rio de Janeiro, durante as aulas de Língua Portuguesa (LP), de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental Regular, em 2017, inicialmente com 18 (dezoito) alunos matriculados, no turno da manhã. Ao final da pesquisa, apenas 16 (dezesesseis) alunos se mantinham matriculados.

Cabe ressaltar que o colégio em que foi realizada a pesquisa fica localizado em uma área considerada de risco e que os alunos da turma participante moram no entorno do colégio, ou seja, também em área de risco. Podemos dizer que estamos diante de um grupo de crianças e adolescentes cujas famílias vivem em situação de vulnerabilidade social — conceito complexo que abrange a falta ou dificuldade em relação a diversos aspectos da vida social,

como os econômicos, de direitos, entre outros (MONTEIRO, 2011) —, expostas aos graves problemas de violência e aos entraves da desigualdade social.

Para que pudéssemos analisar a influência do capital cultural na competência leitora dos educandos, foi importante definirmos o perfil sociocultural deles. Utilizamos, então, um questionário autoaplicado (APÊNDICE A), cujas perguntas tinham por objetivo conhecer melhor esse perfil, a partir dos conceitos de capital cultural bourdiano.

Inicialmente, aplicamos uma versão-piloto do questionário, na qual foram encontradas algumas inconsistências, apontadas pelos próprios estudantes. Eles citaram dificuldades de compreensão de algumas perguntas e, especialmente, itens dos quais sentiram falta ou com os quais não se identificaram. Foram feitas, então, as alterações e aplicada a versão definitiva, cuja aplicação durou aproximadamente uma aula, de cinquenta minutos.

Bourdieu sugere que “[...] o nível cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração, e a residência [permitem] explicar as variações mais importantes do êxito escolar, mesmo em um nível elevado do *cursus*¹⁸” (2008, p. 43). Assim, as perguntas do questionário foram elaboradas de forma a conhecermos melhor os hábitos socioculturais tanto dos estudantes quanto de seus familiares mais próximos – os pais, especialmente, e o avós –, uma vez que o capital cultural incorporado tem íntima relação com aquilo que é vivenciado pela criança com a família.

Consideramos como hábitos culturais das classes dominantes, que foram especificados na pesquisa, museus, teatros, cinema e música, atividades que são elencadas por Bourdieu (2008) como sendo culturalmente prestigiadas.

Incluímos, ainda, perguntas relativas aos bens econômicos e à perspectiva de futuro – especialmente escolar, de forma a contemplar a fala de Bourdieu (2008) sobre as expectativas das famílias no que se refere ao avanço dos estudos dos filhos.

Realizamos, também, uma entrevista estruturada com os professores de Língua Portuguesa e de Leitura e Produção Textual (LPT) que atuaram recentemente na turma participante da pesquisa, com o intuito de explicitarmos o que pensam esses profissionais sobre questões com as quais podemos, de forma análoga, buscar entender a influência do arbitrário cultural dominante no cotidiano escolar.

A entrevista foi encaminhada para três professores, que atuaram em 2017, em momentos distintos, por necessidade de alteração no quadro de horários da escola, como professores de LPT da turma participante, além de serem professores de LP em outras turmas

¹⁸ Palavra em latim empregada por Bourdieu para designar o percurso escolar.

da mesma escola. Como há um contato cotidiano com os referidos professores, não houve dificuldade em obter as respostas, nem nenhum deles sinalizou dificuldades em respondê-las.

Fizemos perguntas sobre os tópicos “Currículo”, “Cultura” e “Desempenho”, direcionando-as para questões suscitadas na pesquisa, como a maneira com que os professores lidam com as dificuldades de leitura dos educandos, como os veem em termos culturais e como isso se reverbera em termos de resultados, na visão deles, no desempenho dos educandos e dos próprios docentes (cf. APÊNDICE B).

3.2 Atividade diagnóstica

Diante do que expusemos até aqui, nos pareceu a melhor opção realizar uma atividade para saber quais eram as maiores dificuldades dos educandos, no que tange à compreensão leitora, baseando-nos em parâmetros com os quais eles já estavam habituados a lidar, no caso, a Matriz de Referência da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma vez que a turma realizaria a Prova Brasil no ano de 2017 e a Prova era assunto de conversas e palavras de incentivo da coordenação e da direção da Unidade Escolar.

Em atividade anterior à pesquisa, a pedido da coordenação pedagógica da escola e em parceria com o professor regente de Leitura e Produção Textual, havia sido realizado um diagnóstico para identificar as maiores dificuldades dos estudantes com relação à Prova Brasil. Apareceram com maior destaque os descritores pertencentes ao tópico Procedimentos de leitura¹⁹, mostrados na Figura 2.

Figura 2. Descritores da Prova Brasil - Procedimentos de leitura

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	4ª/5º EF	8ª/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14

Fonte: Brasil. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

¹⁹ **Fonte:** Brasil (2008).

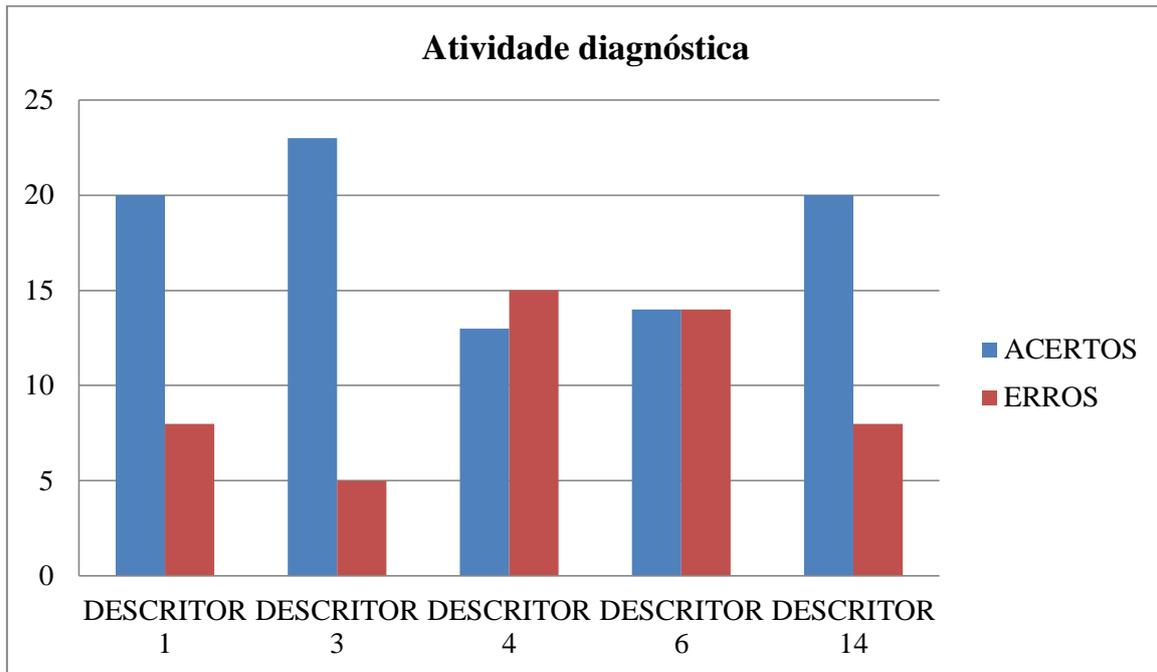
Assim, selecionamos os descritores do Eixo Procedimentos de Leitura para a atividade diagnóstica de nossa pesquisa, utilizando duas questões para cada descritor, a fim de identificar, dentre eles, em quais os estudantes apresentariam maior dificuldade (APÊNDICE C). Em linhas gerais, a atividade diagnóstica consistiu em dez questões, adaptadas a partir da Prova Brasil, cada uma delas com um pequeno texto e uma pergunta sobre esse texto. Diferentemente da Prova Brasil, as perguntas foram subjetivas, motivo pelo qual foram feitas adaptações, para que o enunciado fizesse sentido – seguimos as recomendações de Applegate et al (2002), mostradas no subcapítulo 2.2, para a aplicação de atividades de leitura com questões subjetivas.

Como foram duas questões para cada um dos cinco descritores mostrados acima, no total, cada estudante poderia obter, no máximo, dez acertos. Tivemos, na turma, uma média de seis acertos, com um aluno que acertou todas as questões e um acertou apenas uma.

Quando da aplicação da referida atividade diagnóstica, registrou-se a ausência de quatro alunos, tendo sido, então, realizada a aplicação para quatorze estudantes.

O aluno que obteve apenas um acerto tem um quadro de Paralisia Cerebral (PC), com deficiência cognitiva. Julgamos pertinente acrescentar essa informação, uma vez que, para a prática pedagógica, a deficiência cognitiva é um ponto a ser considerado em termos de planejamento e expectativas, entendendo que o rendimento e o tempo necessário para a adequação dos objetivos para esse aluno são ainda mais flexíveis. No entanto, ressaltamos que, em momento algum, houve a exclusão desse aluno do processo com os demais colegas, sendo todas as atividades realizadas de maneira integrada.

A seguir, apresentamos um gráfico (Gráfico 2) com os resultados dos educandos na atividade diagnóstica. Contabilizamos, para o propósito da pesquisa, os erros e acertos de todos os educandos para cada descritor.

Gráfico 2. Resultados da atividade diagnóstica

Como podemos ver no Gráfico 2, os alunos participantes obtiveram bons resultados nos descritores “D1 - Localizar informações explícitas no texto”, “D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão” e “D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

Já em relação ao descritor “D4 – Inferir uma informação implícita em um texto”, o número de erros foi maior do que o número de acertos, ao passo que no descritor “D6 - Identificar o tema de um texto”, o número de acertos e erros foi igual.

Os resultados obtidos nessa atividade diagnóstica são similares aos anteriores, embora, na primeira atividade realizada, fora do escopo dessa pesquisa, não houvesse uma sistematização dos descritores, como propusemos no diagnóstico aqui apresentado.

Estabelecemos, assim, as principais questões a serem abordadas na proposta de intervenção pedagógica que faremos a seguir, a saber: a dificuldade em fazer inferências a partir da leitura e a identificação do tema de um texto.

3.3 Proposta de andaimagem

Nos capítulos anteriores, esclarecemos pontos que julgamos essenciais para a compreensão dos pontos abordados a seguir. Vencida essa etapa, identificamos alguns dos principais problemas dos participantes da pesquisa, no que tange aos procedimentos de leitura citados no subcapítulo acima – localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido

de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato – e, então, iniciamos a proposta de intervenção que se segue.

Antes de abordarmos a proposta propriamente dita, no entanto, cabe-nos, ainda, esclarecer o porquê da opção pelo uso da andaimagem e da tecnologia na proposta de intervenção pedagógica que construímos. A andaimagem foi usada para auxiliar os educandos na prática de leitura, propiciando instrumentos para que eles obtenham melhor desempenho nas atividades de leitura propostas, por acreditarmos ser um recurso condizente com nossa concepção de leitura e aprendizagem como um processo eminentemente dialógico. Os recursos tecnológicos foram agregados à atividade por entendermos a necessidade dos multiletramentos, sobre os quais falamos no subcapítulo 2.4.

Assim, propomos andaimagens que utilizem recursos audiovisuais para aproximar o leitor dos textos ofertados, na mesma medida em que se propicia interação entre leitor e texto, professor e aprendizes, aprendizes mais experientes e aprendizes que necessitam de auxílio. No estudo referência sobre a andaimagem, Wood et al (1976) utilizam a montagem de uma estrutura com blocos para observar o processo de aprendizagem das crianças. Outros autores, como Bortoni-Ricardo (2005), falam em andaimagem, nas aulas de Língua Portuguesa, prioritariamente como perguntas direcionadas, em turnos de fala, entre professor e alunos. No nosso caso, propomos, além dos direcionamentos por meio de perguntas orais, vídeos e textos diversos, que interagem com o texto principal da atividade, com o uso de *hiperlinks*.

Optamos pelo uso dos *hiperlinks* por acreditarmos que essa é uma forma interativa de leitura a que os estudantes têm acesso com maior facilidade. Zacharias (2016) ressalta que autores como Chartier (2002), Soares (2002), Snyder (1996) e Xavier (2007) afirmam que a hipertextualidade pode gerar uma leitura fragmentada. No entanto, ela defende que o texto impresso também possui hipertextualidade e que não há garantias de que o leitor faça uma leitura linear de textos impressos.

Foram, então, realizadas quatro atividades distintas como proposta de andaimagem, todas elas envolvendo, tematicamente, a “tecnologia”. Na primeira, os alunos foram divididos em trios/duplas e foram debatidas questões de uso de tecnologia por adolescentes, a partir de textos retirados da internet²⁰. A segunda teve como objetivo elucidar o que são *hiperlinks* e de que maneira eles podem auxiliar nas atividades de leitura. A terceira foi uma atividade de interpretação textual com questões criadas pela pesquisadora, em um formato mais direto. A

²⁰ Conferir Anexo B.

quarta, por fim, foi uma atividade de interpretação textual retirada do livro de 9º ano “Português Linguagens” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009). Cabe ressaltar que cada atividade estava prevista para durar duas horas/aula (aproximadamente 100 minutos). Como a professora-pesquisadora tinha quatro aulas semanais com a turma, a previsão era que em duas semanas as atividades tivessem se encerrado.

Nas duas atividades avaliadas, utilizamos os níveis de pensamento estipulados por Applegate et al (2002) como parâmetro para medirmos o desenvolvimento dos aprendizes nas propostas, contendo, no total, 14 questões de baixo nível inferencial, 12 de alto nível inferencial e 02 de nível responsivo. É pertinente ressaltar que optamos apenas por questões que envolvessem algum nível de inferenciação de acordo com o resultado da atividade diagnóstica, mostrada no subcapítulo 3.2, em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades em questões que exigiam esse tipo de competência.

A Figura 3, a seguir, mostra o planejamento geral das etapas da proposta de intervenção.

Figura 3. Planejamento geral da proposta de andaimagem

PROPOSTA DE ANDAIMAGEM

Autora
Ana Paula do Nascimento Rodrigues (pesquisadora-principal)

Público-alvo
9º ano de escolaridade (alunos participantes da pesquisa)

Duração
Oito aulas de 50 minutos cada

Tema
A andaimagem como estratégia para o ensino de leitura

Conteúdos
Leitura e atividade de interpretação textual

Objetivo Geral
Propor uma atividade de compreensão leitora, que se dê por meio de andaimagem, a fim de ampliar as estratégias de leitura.

Objetivos específicos
Oferecer estratégias facilitadoras para superação de dificuldades em inferir uma informação implícita no texto
Desenvolver estratégias para a identificação do tema dos textos lidos

Materiais/recursos
Computador com acesso à internet e/ou folhas impressas e aparelho de televisão.

Estabelecemos, como primeira etapa, uma atividade em que os estudantes tivessem contato com textos de tema similar ao que será desenvolvido nas demais, assim como o tema que motiva a abordagem da proposta: o uso da tecnologia. O objetivo da primeira atividade, então, foi criar um debate entre os estudantes sobre o uso das tecnologias, em especial aquelas

mais acessíveis a eles – como uso do celular e das redes sociais. A ideia, aqui, foi fomentar argumentos contra e a favor, despertando o interesse dos envolvidos. Assim, os textos selecionados para essa fase não objetivavam nenhum contato específico com algum gênero textual, não se propondo, também, a nenhum tipo de avaliação, formal ou informal.

A seguir, na Figura 4, visualizamos o roteiro da primeira aula.

Figura 4. Roteiro da Aula 01

AULA 01 -A TECNOLOGIA

(02 aulas de 50 minutos cada)

- **Atividade pré-textual: conversa sobre tecnologia**
 - Perguntas norteadoras:
 - O que vocês entendem por tecnologia?
 - O que é tecnologia?
 - O que vocês têm de tecnológico em casa? E o que gostariam de ter que ainda não possuem? Por quê?
- **Leitura de textos sobre o uso da tecnologia por crianças e adolescentes***
 - Divisão da turma em duplas/trios
 - Cada dupla/trio apresenta para os colegas suas impressões sobre o texto que leu e lê trechos que julga merecerem destaque, fazendo com que toda a turma tenha conhecimento de todos os textos
- **Debate sobre os textos lidos**

* Disponíveis em <<http://verdademundial.com.br/2015/08/os-efeitos-do-mau-uso-da-tecnologia-entre-jovens/>> Acessado em 02 out 2017;
<https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/03/interna_tecnologia,643427/pesquisa-indica-que-uso-excessivo-de-celular-deixa-o-cerebro-preguicos.shtml> Acessado em 02 out 2017;
<<https://novaescola.org.br/conteudo/396/os-jovens-e-a-tecnologia>> Acessado em 02 out 2017;
<<http://www.semprefamilia.com.br/uso-de-tecnologia-por-criancas-beneficio-ou-perda-da-infancia/>> Acessado em 02 out 2017.

A escolha das duplas/trios, nesse primeiro momento, foi realizada pela pesquisadora, com base no perfil socioeconômico levantando por meio do questionário ao qual fizemos referência no subcapítulo 3.1. Foram colocados juntos alunos cujo perfil socioeconômico sugere maior desenvoltura com a leitura – pais leitores e com maior escolaridade e maior acesso a livros e a atividades culturais – e alunos cujo perfil sugere menor desenvoltura. Tal escolha objetivou oportunizar, nas duplas/trios, um leitor mais experiente, ainda que pouco, para o auxílio nas antecipações e dúvidas surgidas durante as atividades. Em um primeiro momento, houve resistência de alguns alunos em realizar as atividades dessa forma, porém, cientes que a atividade fazia parte da pesquisa da qual eles eram participantes, eles aceitaram a manutenção das duplas/trios sugeridos.

Cabe ressaltar que a proposta inicial da intervenção previa que todas as atividades fossem realizadas na sala de informática da unidade escolar, onde os estudantes poderiam acessar a internet e seriam direcionados aos textos previamente selecionados. No entanto, na ocasião em que as atividades foram realizadas, a maioria dos dez computadores que a escola possui estava com defeito ou sem acesso à internet, o que inviabilizou a realização das atividades como previsto. Para que a proposta tivesse prosseguimento, foram, então, feitas adaptações, para o que Dudeney et al (2016) chamam de “versão baixa tecnologia” da atividade, ou seja, no lugar de computadores e internet, foram impressas folhas com os conteúdos retirados da internet e apenas o professor tem acesso a computador com internet e projeta o conteúdo para a turma.

Na aula seguinte (Figura 5), foram apresentados aos estudantes conceitos sobre *hiperlinks* e o uso dos hipertextos como recurso facilitador na complementação de informações que podem ficar incompletas durante a leitura. Além disso, foi mostrado para os estudantes um sítio, na rede mundial dos computadores, cuja função é ser uma enciclopédia *online*, chamada “Wikipedia”. A escolha desse sítio se deve ao fato de ser um espaço caracterizado pelo uso de *hiperlinks*.

Figura 5. Roteiro Aula 02

AULA 02 – LINKANDO

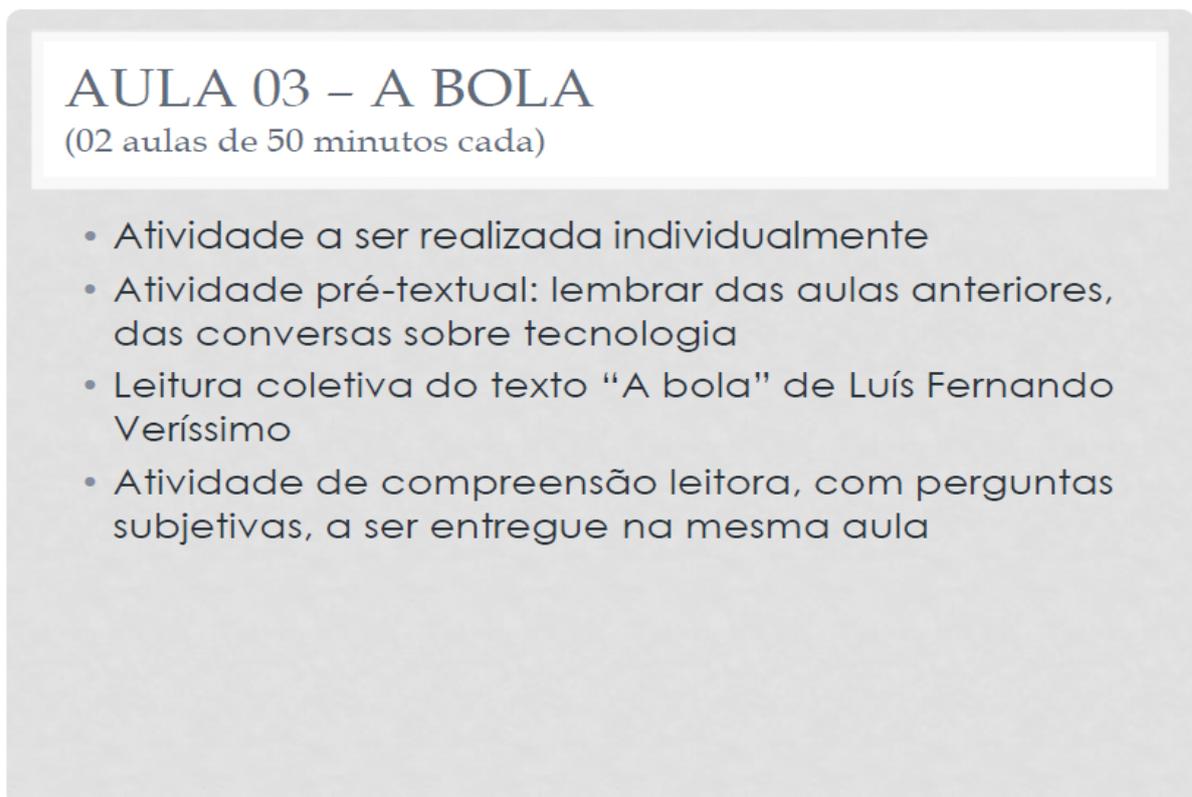
(02 aulas de 50 minutos cada)

- Dividir a turma em duplas/trios
- Explicar o que é *hiperlink* e hipertexto
- Explicar o que é o Wikipédia
- Cada dupla/trio deverá acessar o perfil de uma personalidade no Wikipédia
- Incentivar o uso dos *hiperlinks*
- Cada dupla/trio deverá criar um pequeno cartaz e apresentá-lo para a turma

Nessa atividade, mais uma vez, foi preciso adaptar a atividade para o uso na “versão baixa tecnologia”. Assim, a página foi mostrada para os alunos e as duplas/trios escolheram as personalidades com as quais gostariam de fazer a atividade. Realizada a escolha, a página foi passada para o formato de texto e foram impressas folhas com os textos principais e com os conteúdos dos *hyperlinks* constantes da impressão, destacados em azul (cf. ANEXO C).

Na terceira aula, objetivamos a realização da primeira atividade de compreensão textual, utilizando o texto “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo (cf. APÊNDICE D). A fim de sabermos se haveria alguma diferença no rendimento dos estudantes sem o auxílio de colegas e da professora, essa atividade foi proposta para ser realizada individualmente. Após o esclarecimento dos objetivos, retomamos alguns conceitos e ideias debatidos nas aulas anteriores; em seguida, foi feita, em voz alta, a leitura do texto e, então, os estudantes responderam as perguntas propostas. Na Figura 6, vemos o roteiro dessa etapa.

Figura 6. Roteiro Aula 03



AULA 03 – A BOLA
(02 aulas de 50 minutos cada)

- Atividade a ser realizada individualmente
- Atividade pré-textual: lembrar das aulas anteriores, das conversas sobre tecnologia
- Leitura coletiva do texto “A bola” de Luís Fernando Veríssimo
- Atividade de compreensão leitora, com perguntas subjetivas, a ser entregue na mesma aula

A atividade de compreensão leitora foi composta por dez perguntas subjetivas, conforme propõem Applegate et al (2002), não sendo exigidas respostas longas. Seguindo os objetivos da proposta, não foram realizadas questões que exigissem nível literal de leitura,

uma vez que, na atividade diagnóstica, os alunos não demonstraram nenhum tipo de dificuldade com questões desse tipo. Foram, então, propostas questões de baixo nível inferencial (cinco), de alto nível inferencial (quatro) e de nível responsivo (uma), conforme quadro a seguir.

Quadro 2. Nível de pensamento da atividade "A bola"

Nível de pensamento da atividade "A bola"				
	Literal	Baixo nível inferencial	Alto nível inferencial	Nível responsivo
Questões	---	01, 02, 05, 06 e 08	03, 04, 07 e 09	10
Total/nível	00	05	04	01

Por fim, realizamos a última etapa da proposta, utilizando como base texto e perguntas de compreensão leitora retirados de um livro didático de grande popularidade, a fim de não sugerir um material diferenciado em si, mas sim uma abordagem diferenciada do material acessível nas escolas. Escolhemos, novamente, um texto que tem como tema questões de inovações, tecnologia e modernidade. Nessa atividade, foram propostas 21 questões, todas elas subjetivas (cf. ANEXO D). Na Figura 7, vemos o roteiro da aula 04, última etapa da proposta de andaimagem.

Figura 7. Roteiro Aula 04

AULA 04 – A CARTA

(02 aulas de 50 minutos cada)

- Atividade realizada individualmente, porém os alunos devem ser incentivados a trocarem informações (não respostas)
- Ler o título e levantar hipóteses sobre o significado
- Ler o texto, parágrafo por parágrafo, explicando e tirando dúvidas
- Debater sobre o texto (assunto, interesses, o que acham)
- Pontuar os *hiperlinks*
- Passar o vídeo do mamute
- Mostrar/ler a reportagem sobre o mamute
- Ler/explicar as perguntas, conforme haja dúvidas
- Passar o vídeo sobre o livro "Frankenstein" e contar a história
- Incentivar o uso dos hiperlinks para facilitação das respostas

Assim como nas atividades das aulas anteriores, foi necessário adaptar o conteúdo para a “versão baixa tecnologia” e criar uma metodologia diferente de acesso aos *hiperlinks* do texto – propusemos que os aprendizes solicitassem o acesso, quando julgassem necessário, e, assim, nós projetaríamos o conteúdo para eles.

Lemos o texto para os alunos, projetando os hipertextos que faziam referência aos *hiperlinks* presentes no corpo do texto. Durante a leitura, utilizamos os turnos de fala – uma das formas de andaimagem mais utilizadas em nossas escolas – para incentivarmos os estudantes a levantarem hipóteses e fazerem previsões sobre o texto (Solé, 1998).

Após a leitura do texto, exibimos o *trailer* de um documentário sobre mamutes²¹, para que todos os alunos pudessem visualizar o animal e ter uma ideia mais clara sobre tamanho, por exemplo, para entenderem melhor as questões de magnitude mencionadas no texto. Em seguida, lemos a reportagem na qual a autora do texto se inspirou (ANEXO E), projetada para que todos pudessem acompanhar. Foram, então, lidas as perguntas, sempre incentivando os estudantes a tirarem dúvidas e “acessarem” os *hiperlinks*.

Projetamos um pequeno vídeo-animação sobre o livro “Frankenstein”²², de Mary Shelley, para que os estudantes que não conheciam a obra pudessem ter algum contato com a história. A partir daí, os estudantes realizaram as atividades sozinhos, porém incentivados a tirarem as dúvidas uns dos outros, sempre respeitando seus turnos de fala e orientados a não darem respostas às perguntas da atividade.

Foram um total de 21 perguntas, todas subjetivas. As três primeiras foram desconsideradas para o presente estudo, uma vez que exigiam respostas sobre identificação de gêneros textuais, que fogem ao escopo da pesquisa. No Quadro 3, a seguir, identificamos os níveis de pensamento exigidos nas perguntas.

Quadro 3. Nível de pensamento da atividade "A carta"

Nível de pensamento da atividade “A carta”				
	Literal	Baixo nível inferencial	Alto nível inferencial	Nível responsivo
Questões	---	3a, 4b, 5b, 6a, 8a, 8b, 9, 11a, 11b	1d, 2, 3b, 4a, 4c, 5a, 6b, 7	10
Total/nível	00	09	08	01

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LOYOmoAAmjo>

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=T8Mm5ypkYf0>

Com essa etapa finalizada, iniciamos, então, a análise dos dados, que apresentamos no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos esta etapa da investigação apresentando os resultados da entrevista feita com os professores de Leitura e Produção Textual (LPT) da turma pesquisada. Como esclarecido no Capítulo 3, nos embasamos nos preceitos bourdianos para nos guiarmos na compreensão da fala dos docentes, no que tange à relação deles com os estudantes e a influência que o capital cultural pode ter na dinâmica dessa relação.

Em seguida, analisamos o perfil sociocultural dos educandos participantes da pesquisa. Para Silva (2003), na busca por um ensino de leitura emancipatório, é essencial que o professor conheça o perfil de leitor de seus alunos, a fim de produzir um planejamento que contemple textos que tenham conexão com a vida e as necessidades dos aprendizes. Buscamos esse conhecimento utilizando pressupostos da teoria bourdiana de capital cultural por acreditarmos na influência das inter-relações criadas por esse capital, nas escolas e, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, expomos o perfil sociocultural e de leitor da turma participante da pesquisa, obtidos por meio dos dados oriundos do questionário autoaplicado ao qual nos referimos no Capítulo 3.

Por fim, após o estudo pormenorizado do perfil sociocultural da turma e das entrevistas supracitadas, procedemos à análise do desempenho nas atividades de compreensão leitora dos discentes, utilizando os dados obtidos por meio de atividades específicas que demandavam o uso dessas competências e que foram realizadas durante as aulas explicitadas no subcapítulo 3.3.

4.1 *Entrevista com docentes*

Prosseguimos com a análise das entrevistas realizadas com os docentes de Leitura e Produção Textual da turma. Foram feitas quatro perguntas abertas para que os docentes dissertassem sobre o assunto proposto. Três docentes responderam às perguntas, por escrito e as enviaram por *e-mail* ou rede social (cf. APÊNDICE E).

Seguindo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), iniciamos a pré-análise, capturando palavras que nos chamaram a atenção, no sentido de merecerem um olhar mais atento, vislumbrando as ideias principais de cada um dos itens questionados. Ao todo, foram cinquenta e três palavras ou expressões selecionadas, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4. Palavras e expressões destacadas da entrevista com docentes

PALAVRAS E EXPRESSÕES SELECIONADAS		
CURRÍCULO	CULTURA	DESEMPENHO
Necessidade	Jornais	Bom trabalho
Conhecimentos prévios	Leitura	Massacre
Cobrança	Biblioteca	(Des) motivação
Prática	Vocabulário pobre	Realidade
Realidade	Novidades	Sucesso e fracasso
Credibilidade	Atrair	Família
Motivação	Bairro carente	Condicionamento
Exigência	Família	Mediocridade
Surpresa	Escola	Estereótipo
Adaptação	Transformar	Culpa
Norte	Reverter	Esforços
Capacidade cognitiva	Investimento público	Problema
Formação intelectual		Ajuda
Estrutura		Frustração
Flexibilização		Resultados
		Novas estratégias
		Falta investimento suficiente
		Suficiente
		Fracasso
		Desonrosa
		Ausência da família
		Família desestruturada
		Formação docente deficiente
		Desinteresse
		Escola
		Sociedade

A partir do Quadro 4, temos o *corpus* para análise qualitativa do conteúdo. Na primeira coluna, vemos as palavras e expressões destacadas do que foi dito pelos docentes em relação ao cumprimento e à capacidade dos estudantes em acompanhar o currículo oficial da rede de ensino à qual a escola está vinculada. Na coluna do meio, encontram-se as palavras/expressões referentes ao conteúdo sobre como os docentes veem os estudantes no que se refere à cultura. Por fim, na terceira coluna, listamos as palavras/expressões do tópico em que os docentes deveriam dissertar sobre seu desempenho e o desempenho dos educandos, de modo geral.

No tópico que faz referência ao currículo oficial, dois docentes entrevistados declararam que os estudantes não acompanham o currículo, enquanto o terceiro entrevistado disse que os estudantes não só acompanham como “surpreendem” no desenvolvimento das

atividades. A menção à “surpresa” com o desempenho dos estudantes nos sugere que, apesar da resposta em sentido contrário da dos demais colegas, tal professor também tem uma expectativa negativa com relação à competência dos educandos para acompanhar o currículo. Essa expectativa negativa, em nosso entendimento, pode estar relacionada ao que Bourdieu (2008) chama de uma espécie de “crença no destino” de crianças de determinadas classes sociais, em que os professores, consciente ou inconscientemente, levam em consideração um “destino” que é, na verdade, a exteriorização dos resultados estatísticos que as crianças de sua classe social têm na escola, no momento em que os docentes deveriam, de fato, fazer um prognóstico que considerasse apenas os resultados escolares daquela criança (p. 47). O sociólogo francês afirma, ainda, que essa crença no destino afeta as crianças até mesmo quando suas próprias famílias acreditam estar tomando decisões a respeito do futuro delas – como, por exemplo, manter ou não na escola –, enquanto estão, na verdade, agindo sob a perspectiva dos resultados das crianças da mesma classe social.

Ainda na discussão sobre currículo, os docentes falam em conhecimentos prévios, capacidade cognitiva e formação intelectual, sem especificarem, em nenhum momento, o que consideram essencial ou quais critérios utilizam para avaliar qualquer um desses pontos. Acreditamos que essas falas, genéricas e generalizantes, sugerem uma expectativa mítica de um aprendiz ideal que, de fato, não existe, e que pode gerar frustrações e/ou reforçar a ideia de “destino” aos quais esses aprendizes estariam fadados.

No que se refere à cultura, dois professores não acreditam que os educandos tenham capital cultural e o terceiro disse achar necessário deixar de lado estereótipos para realizar boas propostas e que, dependendo da proposta, os estudantes “abraçam a ideia e dão retorno”, sugerindo que, também esse professor, acredita que os educandos não tenham bom capital cultural, uma vez que ele fala em vislumbrar o retorno apenas no caso de se suplantar os estereótipos, que ele não diz quais são, mas deixa a entender que não são positivos.

Em relação ao vocabulário, dois dos professores respondentes disseram que os estudantes o têm “pobre” e “parco”, enquanto o terceiro professor não citou diretamente esse tema na resposta, embora estivesse elencado na pergunta. Acreditamos ser pertinente recorrer novamente a Bourdieu e Passeron, que apontam o uso da linguagem como mecanismo de afastamento, nas escolas:

Entre todas as técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do magistério é a mais eficaz e a mais sutil: por oposição às distâncias inscritas no espaço ou garantidas pelo regulamento, a distância que as palavras criam parece nada dever à instituição (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 139).

Parece-nos justo ressaltar que tal distanciamento não é, necessariamente, consciente, fazendo parte de mecanismos mais complexos, quais sejam: de dominação e de legitimação da cultura de classes privilegiadas, como temos visto ao longo desta pesquisa. Ainda que bem intencionados e imbuídos da crença de que os estudantes necessitam de um enriquecimento, os docentes parecem não considerar o quanto essa visão “empobrecida” dos aprendizes pode, na verdade, colaborar para a manutenção do suposto empobrecimento que os próprios professores criticam. Conforme demonstrado no Capítulo 2, por posições defendidas por Bortoni-Ricardo (2005) e Mollica (2014), no que diz respeito à linguagem, e por Wood et al (1977), no que diz respeito ao incentivo aos turnos de fala, a aceitação das variedades faladas pelos educandos é de grande importância para um trabalho realmente significativo com a língua, na escola.

Já em relação ao desempenho dos estudantes e deles mesmos, podemos perceber que os professores usam muitas palavras de cunho negativo. É interessante ressaltar que, na pergunta, foi empregada a dicotomia sucesso/fracasso para falar do desempenho dos estudantes e, no entanto, ao responderem, os docentes optam sempre por falar em fracasso, ainda que eximam os educandos por esses resultados, sugerindo que, de fato, eles acreditam mais no fracasso desses estudantes do que no sucesso, mesmo que de forma inconsciente, levados pela crença de que eles estão fadados a isso tal qual a maioria das crianças de sua classe social, como nos fala Bourdieu (2008). Além disso, os professores falam mais em culpa – dos estudantes, do governo, da família – do que em responsabilidade, mais em falta de investimentos, em falta de envolvimento familiar, demonstrando um distanciamento do problema. De acordo com Esteve (1999), isso é bastante característico em professores cujas condições de trabalho levam a problemas de saúde de ordens diversas.

No cômputo geral, percebemos, nos discursos dos docentes, que há uma expectativa negativa em relação aos discentes, não no sentido de achá-los piores ou melhores, mas no sentido de não esperarem desses discentes desempenhos satisfatórios. Em diversos momentos, os professores citaram palavras e expressões que aludem a uma crença de que eles podem realizar mudanças significativas na vida dos estudantes, tais como esforço, reverter, atrair, trazer novidades, novas estratégias e motivar; no entanto, como vimos acima, esses mesmos professores não parecem creditar aos estudantes condições satisfatórias para bom desempenho em suas vidas escolares. Essa aparente contradição nos faz supor que exista, na visão desses docentes, o que Bourdieu chama de “mito da escola libertadora”, que seria a sensação de que a escola é capaz de, mesmo defendendo os moldes da escola conservadora, transformar o

destino dos estudantes. Para o autor, dessa forma, como citamos anteriormente, os professores, que obtiveram sucesso em sua vida escolar, passam a acreditar que a escola é libertadora e colocam essa crença a serviço da escola conservadora (BOURDIEU, 2008, p. 59).

Pelo exposto, as entrevistas realizadas sugerem influência do capital cultural – e linguístico, por consequência – na atuação pedagógica, desde a seleção dos conteúdos até o convívio com os estudantes, de modo a legitimar a cultura dominante, ainda que se perceba uma constante tentativa de se quebrar esse paradigma, vislumbrando formas de atuação que, na visão desses professores, integrariam, de forma mais eficiente, escola e estudantes.

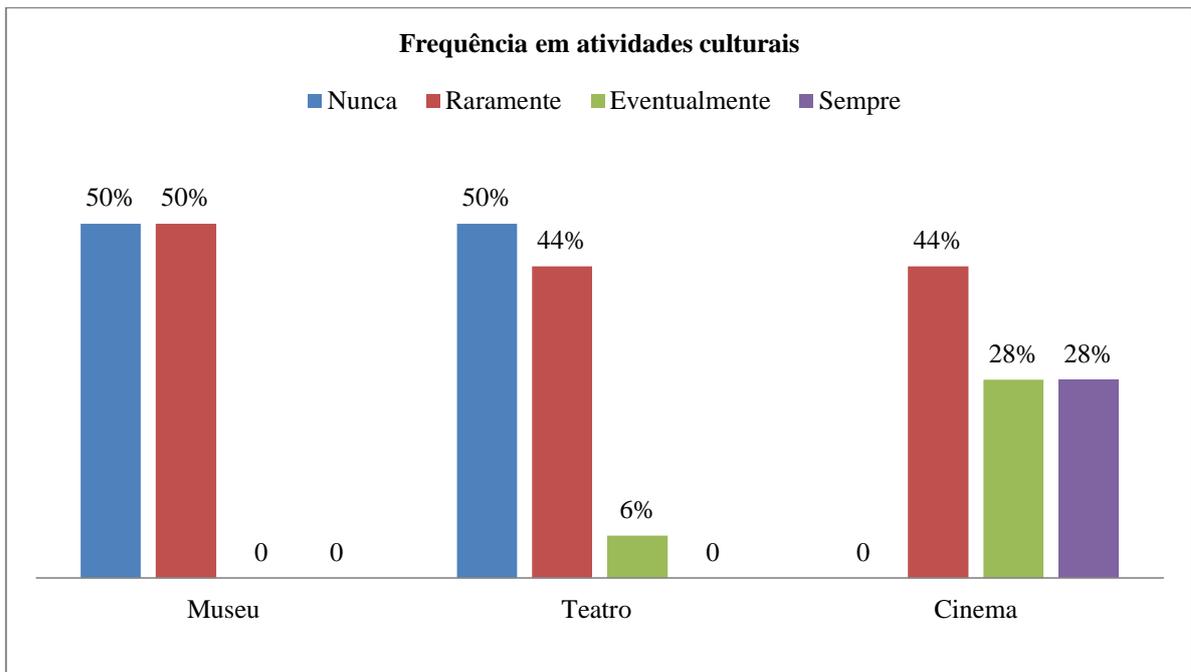
4.2 *Perfil sociocultural dos discentes*

A turma, majoritariamente de meninas (78%), está dentro da faixa etária esperada para o ano de escolaridade – 72% dos alunos estão entre 14 e 15 anos –, o que, em um panorama nacional, faz com que a turma seja considerada uma turma bem sucedida, uma vez que, conforme dados do Censo Escolar 2016²³, no Brasil, 23,2% dos estudantes de 9º ano estão em distorção idade-série/ano de escolaridade, ou seja, com atraso escolar de mais de dois anos em relação à idade considerada adequada para a série.

Quanto à frequência em atividades culturais, procuramos destacar aquelas que têm maior aceitação e prestígio entre as classes dominantes, baseando-nos, de forma generalizante, nas atividades citadas por Bourdieu. Para ele, o “privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos” (BOURDIEU, 2008, p. 45), o que a escola não é capaz de oferecer aos educandos. O gráfico a seguir foi elaborado tendo por base, então, esse viés cultural.

23

Disponível em
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf> Acessado em: 05 nov 2017.

Gráfico 2. Frequência em atividades culturais

Unindo todas as atividades (museu, teatro e cinema), temos, em média, 33% de estudantes que declaram nunca ter frequentado alguma delas, 46% que declaram raramente frequentar, 11% que frequentam eventualmente e 9% que sempre frequentam. Os números dos que frequentam alguma atividade são alavancados pela ida ao cinema – resultado que merece a ressalva de que o único cinema da cidade fica em um *shopping-center* e exhibe, apenas, filmes do chamado circuito comercial.

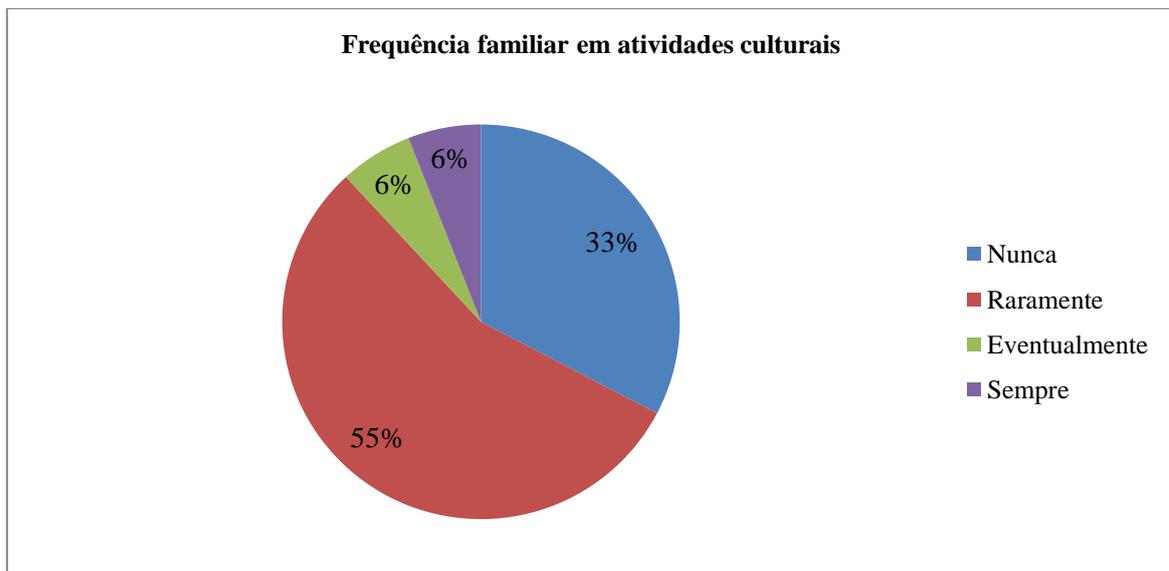
Podemos perceber, pelos dados coletados, que a escola não oferece a referida frequência, uma vez que nenhum dos estudantes declarou frequentar museus, tendo metade deles relatado que nunca foi a um, mesmo número de estudantes que declarou nunca ter ido ao teatro, embora, com relação ao teatro, um aluno tenha declarado ir eventualmente. Já quando falamos em frequentar o cinema, todos disseram já ter ido, embora 44% declare ir raramente, enquanto 28% declara ir sempre ao cinema.

O fato de a pesquisa ser realizada em uma escola de periferia de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro pode ser apontado como uma das dificuldades em relação a se frequentar os eventos mencionados acima, uma vez que são poucas as opções na cidade. No entanto, o que se percebe, no contato com os estudantes, é que não há uma frustração de desejos por não frequentar tais ambientes. Ao contrário, alguns deles chegaram a fazer comentários, durante a aplicação do questionário, sobre não gostarem desse tipo de atividade.

Nesse ponto, podemos ressaltar o que fala Bourdieu (2009) sobre o que entendemos por gosto, que seria, segundo ele, apenas diferenças que estabelecemos entre uma coisa e outra – “entre o cozido e cru, entre o insípido e o saboroso”, ele explica (p. 213) – e os parâmetros que utilizamos para fazermos tais distinções são estabelecidos pela escola, para aqueles que não têm acesso a esses parâmetros na própria família. Assim, quanto mais a escola expõe os estudantes à cultura “categorizada” – boa ou ruim, melhor ou pior, certo ou errado –, mais ela define, para esses estudantes, um antagonismo entre a cultura deles e a valorizada pela escola.

Em seguida, questionamos se a família dos educandos costuma frequentar eventos culturais. Bourdieu (2008) fala da estreita relação entre o capital cultural da família e o sucesso escolar dos estudantes, frisando que não só o nível cultural dos pais, mas também dos avós e de outros ramos da família deve ser levado em consideração para se avaliar as chances de sucesso na escola. Dessa forma, não indicamos, nessa pergunta, nenhum indivíduo que tenha alguma relação de parentesco específica, para que os aprendizes pudessem responder levando em consideração qualquer membro da família, nessa acepção mais ampla de que fala Bourdieu. Abaixo, vemos o Gráfico 4 com os resultados obtidos.

Gráfico 3. Frequência familiar em atividades culturais



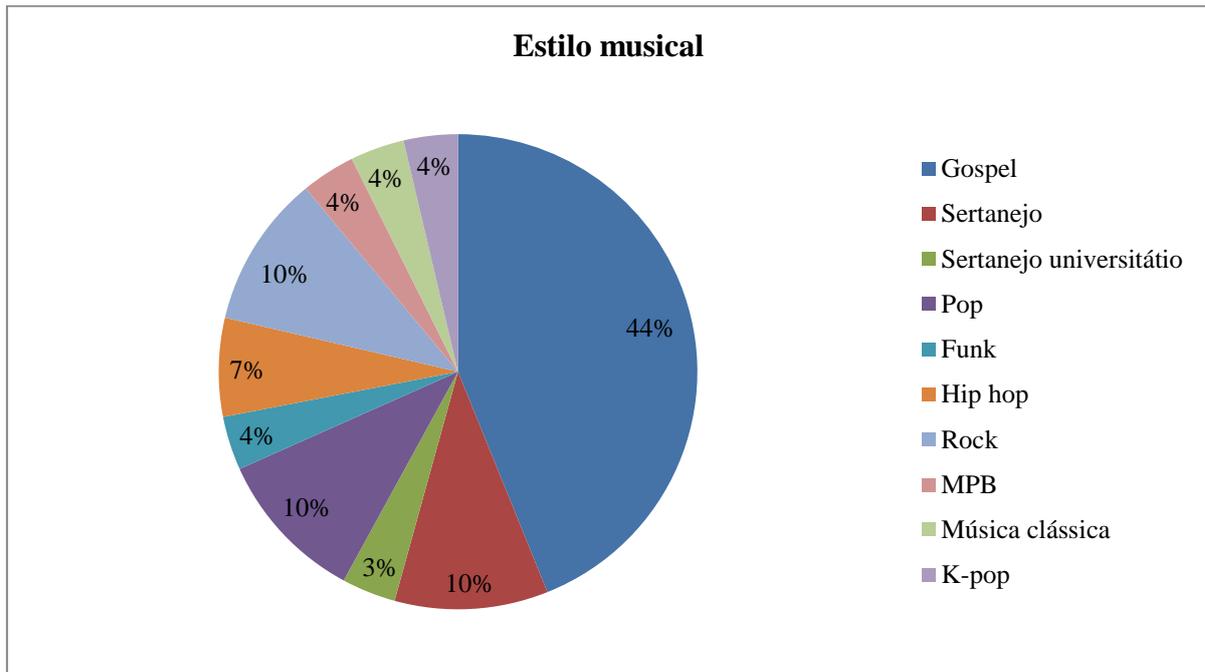
Observamos, aqui, que não há uma variação considerável entre os números dos resultados de frequência em atividades culturais dos estudantes, apresentado pelo Gráfico 3, e de suas famílias. A mesma média percentual de educandos que declarou nunca frequentar atividades culturais (33%), aparece quando a pergunta é sobre o hábito familiar. A maior

diferença se mostra na média percentual de estudantes que declaram raramente frequentar atividades culturais, que no gráfico anterior é de 46%, todavia, neste, 55% declaram que seus familiares têm essa frequência. Ainda, muito embora 11% declarem frequentar eventualmente atividades culturais, apenas 6% falam o mesmo em relação à família. Por fim, os que declararam sempre frequentar alguma atividade cultural foram 9%, enquanto apenas 6% afirmam que a família sempre frequenta tais atividades.

Podemos inferir, pelos dados apresentados acima, que os educandos participantes da pesquisa não possuem capital cultural incorporado que seja um facilitador na integração deles ao ambiente e aos conteúdos escolares. Como é na família, prioritariamente, que a criança adquire tal capital, podemos perceber, pelos hábitos familiares repetidos por eles, que esses estudantes não trazem para a escola o modo e conhecimentos culturais de prestígio, gerando, possivelmente, uma dificuldade na adequação e nas perspectivas de sucesso escolar desses estudantes.

Antes de passarmos à análise do bloco seguinte, apresentamos os resultados de uma pergunta sobre o estilo musical que prevalece no cotidiano dos adolescentes participantes da pesquisa. Entendemos, cabe ressaltar, que a música é um objeto de cultura que pode ser, também, bastante estigmatizador e com grande influência do que é ou não aceito pelas classes dominantes, isto é, alguns estilos são considerados cultos – e entendidos como cultura –, enquanto outros são desconsiderados como cultura.

A pergunta inquiri acerca do estilo musical que costuma ser ouvido pela família, com algumas opções e a possibilidade deles incluírem outras não apresentadas. Focamos a pergunta no estilo que a família costuma ouvir, mesmo sabendo que pode haver influência do estilo que eles mesmos ouvem ou preferem, trabalhando com a ideia bourdiana de influência familiar no capital cultural. A seguir, o Gráfico 5, representativo do resultado.

Gráfico 4. Estilo musical da família

Vemos, então, que há uma predominância acentuada da música de cunho religioso. Como conhecemos a turma, sabemos que não é esse o estilo musical da preferência deles, entendendo que, de fato, eles responderam como foi pedido. Reconhecemos, ainda, que o estilo musical de prevalência não é um estilo de prestígio social, embora de maior aceitação do que outros também desprestigiados. Entendemos, assim, que, neste quesito, é possível sugerir que os estudantes não estão, cotidianamente, inseridos em um ambiente de cultura socialmente prestigiada.

O bloco seguinte de perguntas do questionário tinha como tema os hábitos de leitura. Atividade valorizada culturalmente, além de ser o foco dessa pesquisa, a leitura com a qual lidamos aqui se restringe aos hábitos de leitura, de modo geral, sem fazer qualquer distinção ou juízo de valor. Para tanto, nos guiamos pelos dados levantados pela Revista Retratos da leitura no Brasil 4²⁴ (FAILLA, 2016), doravante RL, que traça um panorama extenso sobre a situação da leitura literária no país. Relacionamos algumas perguntas iguais às da revista e outras adaptadas. Nosso objetivo foi, então, traçar um paralelo entre os leitores participantes da pesquisa e os leitores espalhados pelo Brasil.

²⁴ Os dados da pesquisa publicada na RL foram originados de entrevista domiciliar realizada com 5.012 brasileiros ou residentes no Brasil, dos mais variados extratos da sociedade, divididos entre 317 municípios.

A primeira pergunta desse bloco objetiva conhecer os hábitos dos responsáveis, femininos e masculinos, dos estudantes pesquisados. Comparamos os resultados com os da pesquisa da RL, ficando apresentado conforme a tabela abaixo²⁵.

Tabela 1. Responsáveis leitores

RESPONSÁVEIS LEITORES				
MEDIDA	RESPONSÁVEIS/TURMA		RETRATOS	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Nunca	11%	22%	42%	54%
Raramente	28%	34%	0%	0%
Eventualmente	22%	22%	31%	24%
Sempre	39%	22%	26%	17%
Não tem/NS/NR	0%	0%	2%	5%

Na turma pesquisada, quase 40% das mães ou responsáveis femininas estão sempre lendo, enquanto apenas 22% dos pais ou responsáveis masculinos têm esse hábito. Entre as mulheres, 11% nunca são vistas lendo, o que representa metade dos 22% de homens que nunca são vistos lendo. Se considerarmos, ainda, que são leitores todos aqueles leem “sempre” ou “eventualmente”, é possível ver a predominância do hábito de leitura entre as mulheres. Na turma pesquisada, o número de responsáveis do sexo feminino que leem é de 61%, enquanto o de responsáveis do sexo masculino é de 44%, uma diferença de dezessete pontos percentuais, ficando bastante similar aos resultados da pesquisa apresentada na RL, em que o percentual de mães leitoras ultrapassa o dos pais em dezesseis pontos percentuais (57% entre elas e 41% entre eles).

O que mais nos chama a atenção, no entanto, não é o fato de haver discrepância, ainda que não elevada, entre mulheres e homens leitores, mas, sim, o número significativo de adultos não leitores. Entre os responsáveis da turma pesquisada, 48%, em média, entre homens e mulheres, não têm o hábito de ler, enquanto na RL são 45%, ou seja, quase metade da população, de ambas as pesquisas, não é considerada leitora.

Para estabelecermos uma análise comparativa, apresentamos abaixo os dados obtidos em relação à frequência de leitura dos educandos participantes da pesquisa.

²⁵ Na revista Retratos da leitura, a medida é diferente da utilizada por nós e, por isso, consideramos o que lá consta como “às vezes” a mesma medida que “eventualmente”, que consta em nossa pesquisa. Não aparece, ainda, a resposta “raramente”, na pesquisa da revista, assim como na nossa pesquisa não havia as opções “Não tem mãe-pai/Não sabe/Não respondeu”.

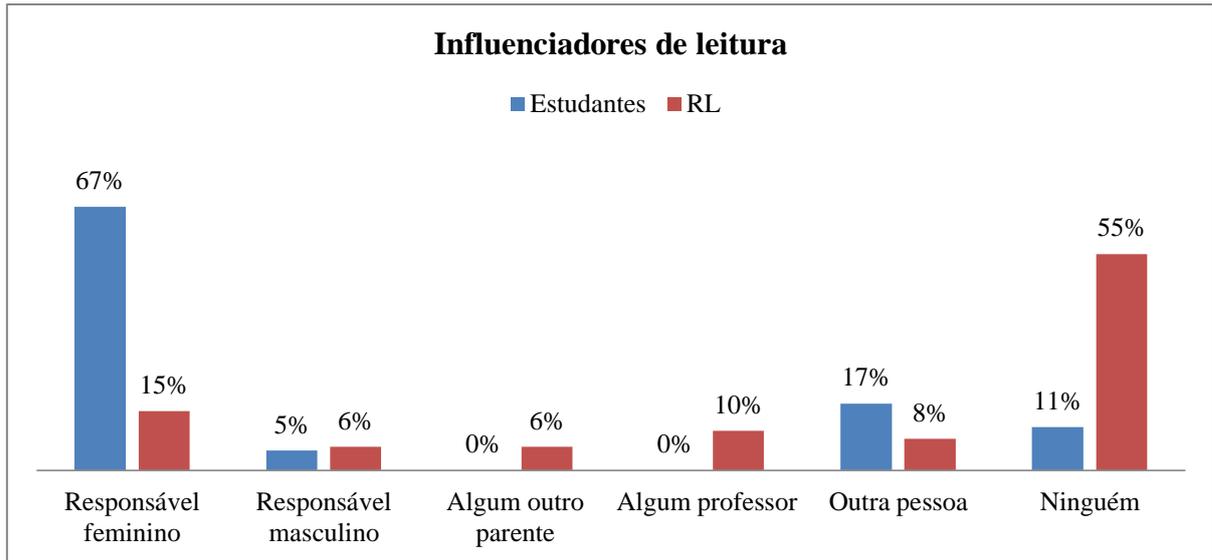
Tabela 2. Frequência de leitura dos estudantes

FREQUÊNCIA DE LEITURA																
MEDIDA	FREQUÊNCIA				Nº DE LIVROS											
					NENHUM				2 OU 3				6 OU MAIS			
	Mulheres		Homens		Mulheres		Homens		Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Raramente	7	39%	1	6%	3	17%	1	6%	3	17%	0	0%	1	6%	0	0%
Eventualmente	2	11%	2	11%	0	0%	0	0%	1	6%	2	11%	1	6%	0	0%
Sempre	5	28%	1	6%	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	4	22%	1	6%

Entre os educandos participantes da pesquisa, o número de não leitores é significativo, pois 22% deles, entre homens e mulheres, declaram ler raramente e não ter lido nenhum livro no último ano. Outros 22%, embora declarem que leem raramente, leram mais de dois livros no último ano. Há uma predominância, ainda que pequena, de meninas que têm o hábito de ler sempre, além de elas terem lido um maior número de livros no último ano, embora, no cômputo geral, os meninos leiam mais, ainda que eventualmente.

Vale ressaltar que o comparativo entre meninos e meninas pode ser um resultado pouco representativo, uma vez que o número de meninos da turma é bastante reduzido. Ainda assim, o fato das meninas terem lido mais livros do que os meninos nos sugere que, de fato, a tendência dos dados apresentados anteriormente se repete e a leitura faz parte, em maior número, do universo feminino.

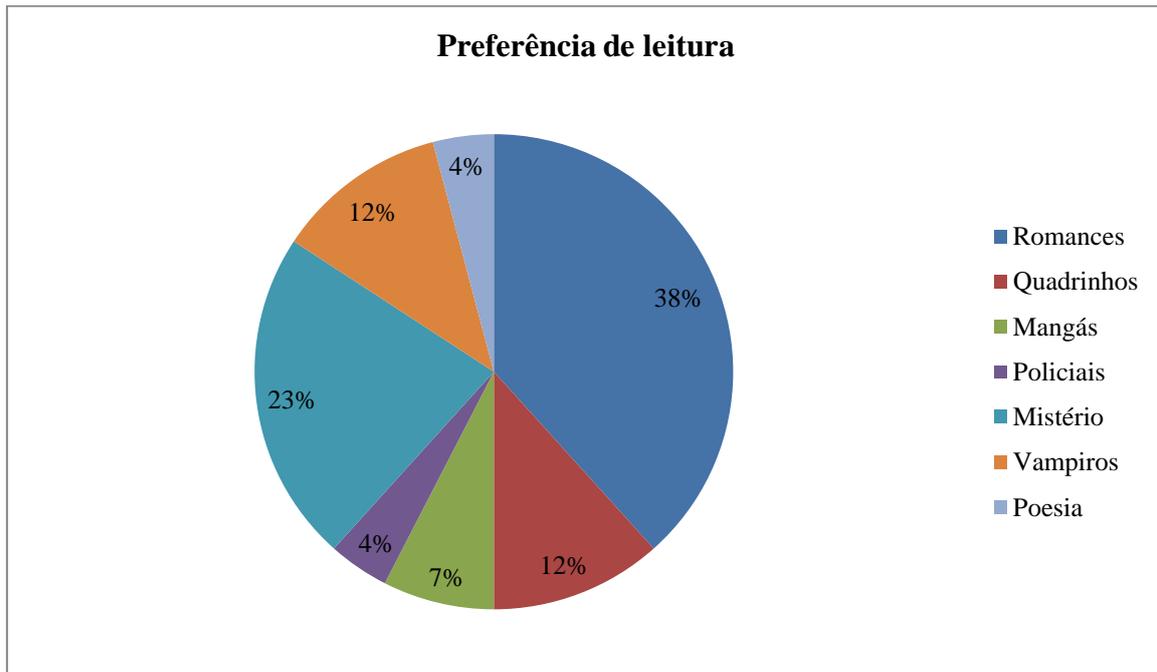
No que tange aos estudantes que se declararam influenciados ou incentivados, os resultados, em parte, divergem em relação dos da RL, como podemos ver no gráfico seguinte.

Gráfico 5. Maiores influenciadores de leitura

Diante dos números apresentados até aqui, não nos causa espanto o fato de a maioria dos estudantes declarar que a mãe ou responsável do sexo feminino é a pessoa que mais os influencia ou incentiva a ler e o fato de apenas 6% declararem ser o pai ou responsável do sexo masculino. Entre os educandos participantes que se declararam influenciados ou incentivados, temos o percentual de 67% para influência ou incentivo de mães ou responsáveis do sexo feminino, ao passo que na RL apenas 15% declararam serem essas as maiores incentivadoras. O inverso acontece com aqueles que declararam que ninguém os influencia ou os incentiva, sendo resposta de 11% dos alunos participantes da pesquisa. Na pesquisa da RL esse número sobe para 55%.

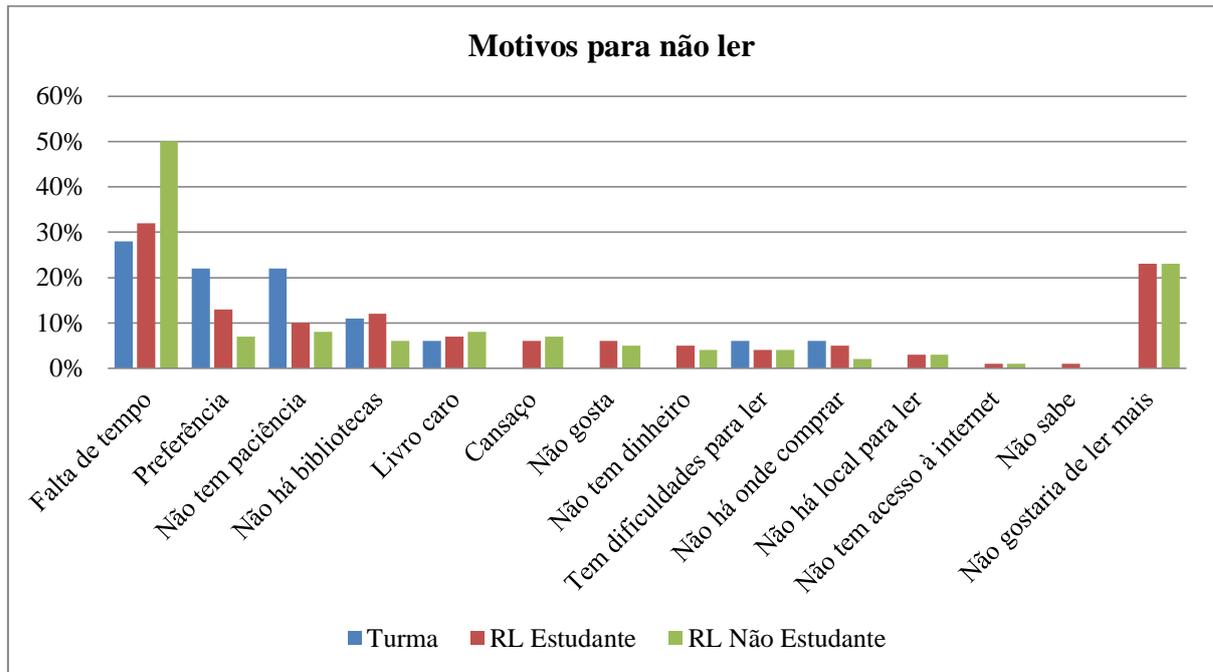
Outra diferença significativa, na comparação entre os dados dessa investigação com os da RL, é o número de professores incentivadores de leitura. Enquanto na pesquisa da RL os professores aparecem em terceiro lugar (10%), o resultado obtido com os estudantes participantes da pesquisa diverge bastante, pois nenhum estudante citou professores. Parece-nos sintomático que o número de leitores que declarou ter sido influenciado ou incentivado por um professor ou professora seja tão baixo – mesmo os 10% da RL nos parece um percentual baixo –, o que sugere o enfraquecimento do papel da escola nesse quesito.

As perguntas seguintes, ainda sobre hábitos de leitura, focaram em gostos e hábitos particulares dos estudantes. Podemos observar, no Gráfico 7 informações relevantes acerca de suas preferências.

Gráfico 6. Tipo de livro preferido

O Gráfico 7 nos mostra que os alunos participantes da pesquisa preferem, em sua maioria (38%), a leitura de romances, seguidos por livros de mistério (23%) e histórias de vampiros e quadrinhos (ambas com 12%). Podemos perceber que, mesmo não declarando serem leitores frequentes, os estudantes demonstram preferências de leitura de estilos específicos.

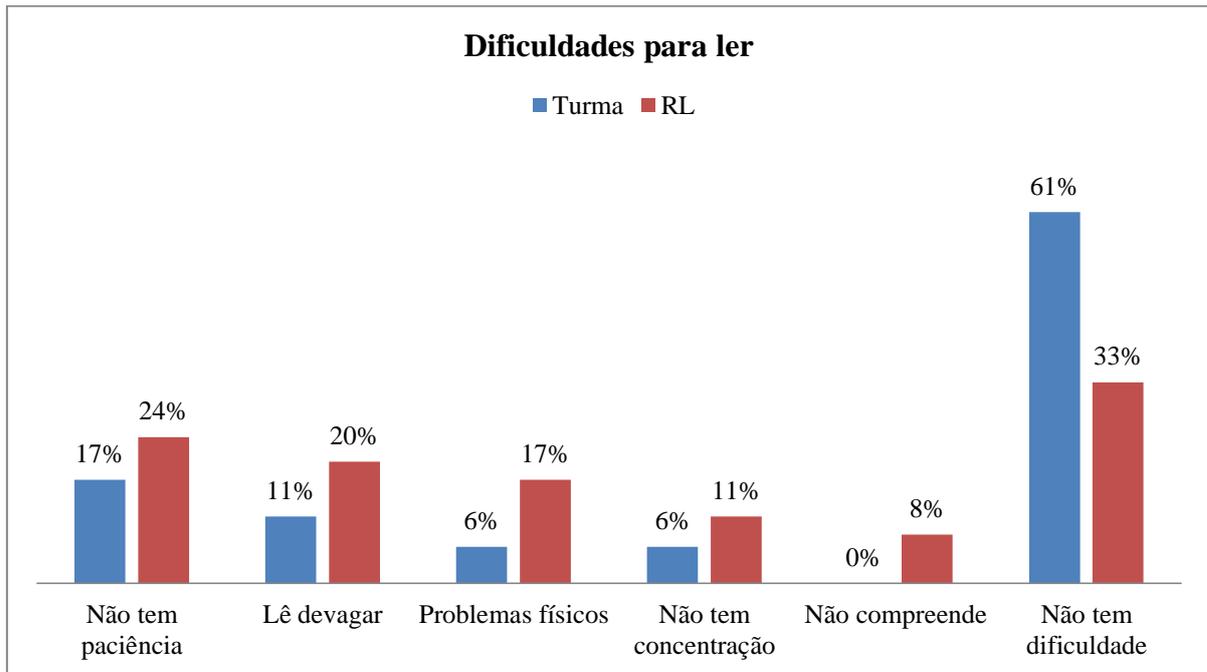
Perguntamos, então, nos moldes da RL, os motivos que levam os estudantes a não lerem ou lerem menos do que gostariam, mesmo tendo declarado que gostam de um ou mais de um dos gêneros citados. A seguir, vemos um gráfico comparativo do resultado de nossa pesquisa com os resultados divulgados pela RL, na qual foram considerados dados de estudantes e não estudantes.

Gráfico 7. Motivos para não ler

Embora haja variações significativas, o Gráfico 8 nos mostra que os números da turma pesquisada assemelham-se aos dos dados divulgados pela Revista da Leitura, em boa parte dos itens, especialmente se comparados aos dados dos estudantes entrevistados pela revista.

Como principais motivos para não ler mais, os estudantes sinalizam, em primeiro lugar, a falta de tempo (28% da turma pesquisada e 32% da revista), seguido por preferir outra atividade (22% e 13%) e por não ter paciência para ler (22% e 10%). As demais opções também seguem com números similares. A exceção é o número de respondentes que não gostaria de ter lido mais. Enquanto, em nossa pesquisa, nenhum estudante declarou que não gostaria de ter lido mais, na RL essa resposta teve percentuais significativos, sendo 23% entre os estudantes e igual número, 23%, entre os respondentes não estudantes. Acreditamos que essa diferença pode indicar que os estudantes participantes de nossa pesquisa não demonstrem rejeição ao ato de ler, ainda que não tenham o hábito ou o acesso fácil a isso.

Por fim, quisemos saber se os estudantes acreditam ter alguma dificuldade para ler. Retiramos a alternativa, que existe na revista – “não sabe ler” – uma vez que a pesquisa foi realizada em uma turma de nono ano em que todos já têm essa habilidade desenvolvida. Na revista, são 10% dos respondentes que declaram não saber ler. Abaixo, vemos o comparativo, no Gráfico 9, com os resultados da pesquisa da Revista da Leitura.

Gráfico 8. Dificuldades para ler

A maioria dos educandos (61%) declara não ter nenhuma dificuldade para ler, enquanto 17% declaram, como dificuldade, não ter paciência para a leitura e outros 11% dizem que ler muito devagar é sua dificuldade. Ainda, 6% – ou um aluno – declarou ter problema de visão ou outro problema físico, enquanto outro disse não ter concentração suficiente para ler. Nenhum participante da nossa pesquisa declarou ter dificuldade porque não consegue compreender a maior parte do que lê.

Essa é a pergunta cujos resultados, no geral, mais divergiram em relação aos dados da pesquisa da revista. Embora entre os que citaram alguma dificuldade a discrepância não seja muito grande – a maior diferença é de onze pontos percentuais na opção sobre problemas físicos –, é na opção em que os respondentes declaram não ter nenhuma dificuldade que os números se apresentam muito diferentes, sendo o resultado da turma pesquisada quase o dobro do resultado na revista (61% da turma e 33% da revista). Mais uma vez, acreditamos que esse número se deva ao fato de não haver, na turma, de modo geral, resistência ao ato de ler, fazendo com que os estudantes se considerem leitores ou, quando não o são, acreditam ser por opção e não por dificuldade.

No mesmo sentido, destacamos ainda o fato de nenhum aprendiz sinalizar a não compreensão dos textos como uma dificuldade, apesar de boa parte demonstrar, em seu cotidiano escolar, desempenho preocupante na interpretação de alguns tipos de questão, como vimos na atividade diagnóstica apresentada no subcapítulo 3.2. Acreditamos que os números

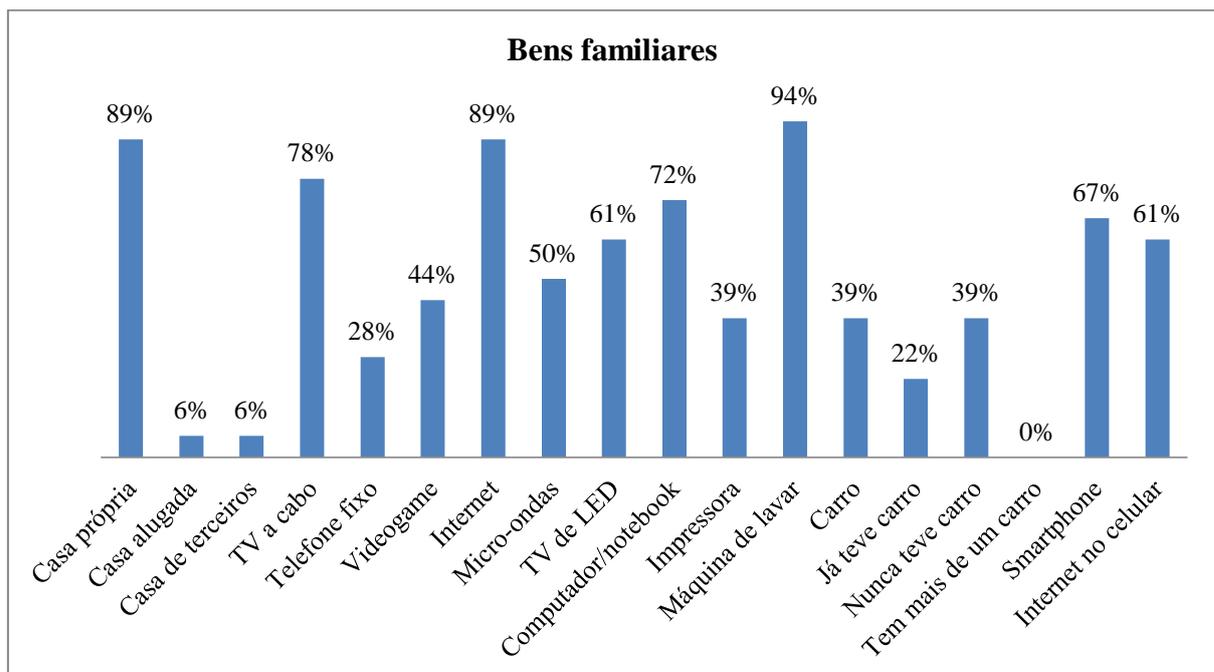
de respostas a esse item tenham se dado por conta dos estudantes entenderem por leitura apenas a ação mecânica de decodificação de palavras, a qual é, de fato, uma etapa superada para eles.

Encerrando o questionário sociocultural, propusemos um bloco de perguntas aludindo às condições econômicas das famílias dos educandos participantes e à formação escolar de seus familiares, retomando Bourdieu (2008), para quem a formação escolar de pais e avós repercute nas próximas gerações, em termos de capital cultural e êxito escolar.

Nesse bloco, podemos perceber que, embora vivendo em um bairro carente da cidade, os estudantes da turma participante da pesquisa pertencem a famílias com condições econômicas, em geral, que os afastam dos indicadores de vulnerabilidade social – embora o bairro em que residem os coloque nessa situação, especialmente por questões de violência e falta de infraestrutura básica, em alguns locais.

No Gráfico 10, apresentamos os dados referentes a bens, patrimoniais e de consumo, presentes no cotidiano dos educandos.

Gráfico 9. Bens patrimoniais e de consumo da família

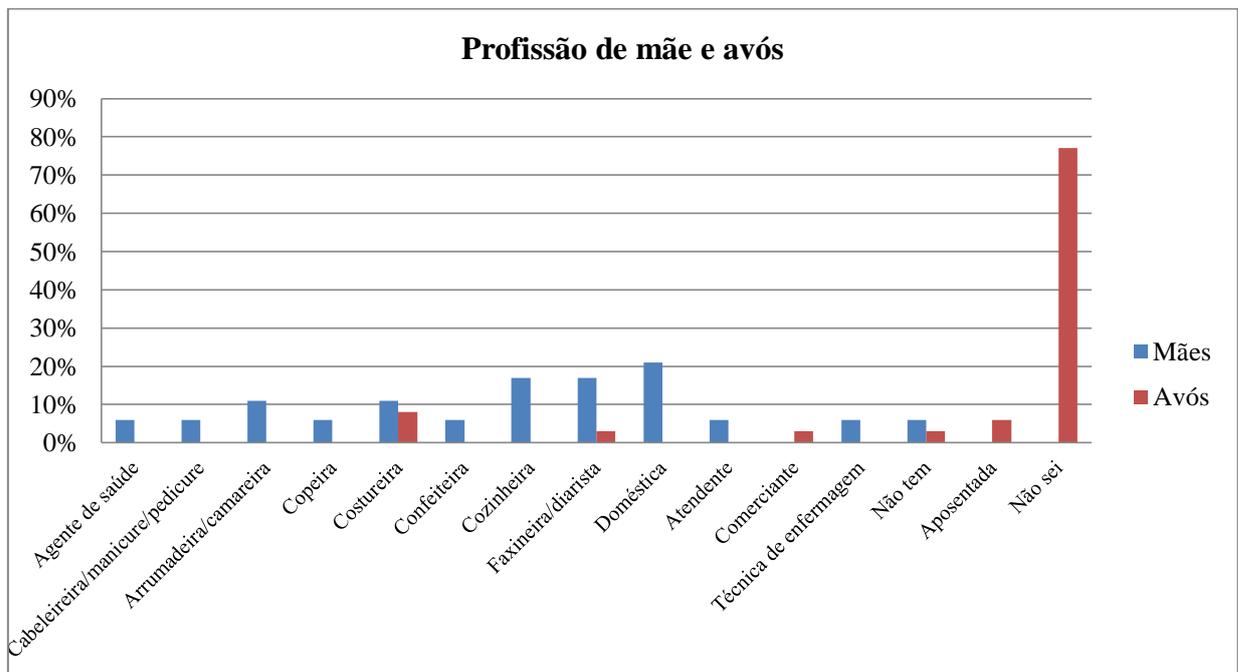


A imensa maioria dos estudantes (89%) vive em casa própria e tem, em casa, bens de consumo socialmente valorizados, como máquina de lavar roupas (94%), acesso à TV a cabo (78%) e à internet (89%), computador (72%), TV de LED (61%), micro-ondas (50%), entre outros, em menor número. Quase 40% disseram que a família possui um carro em casa,

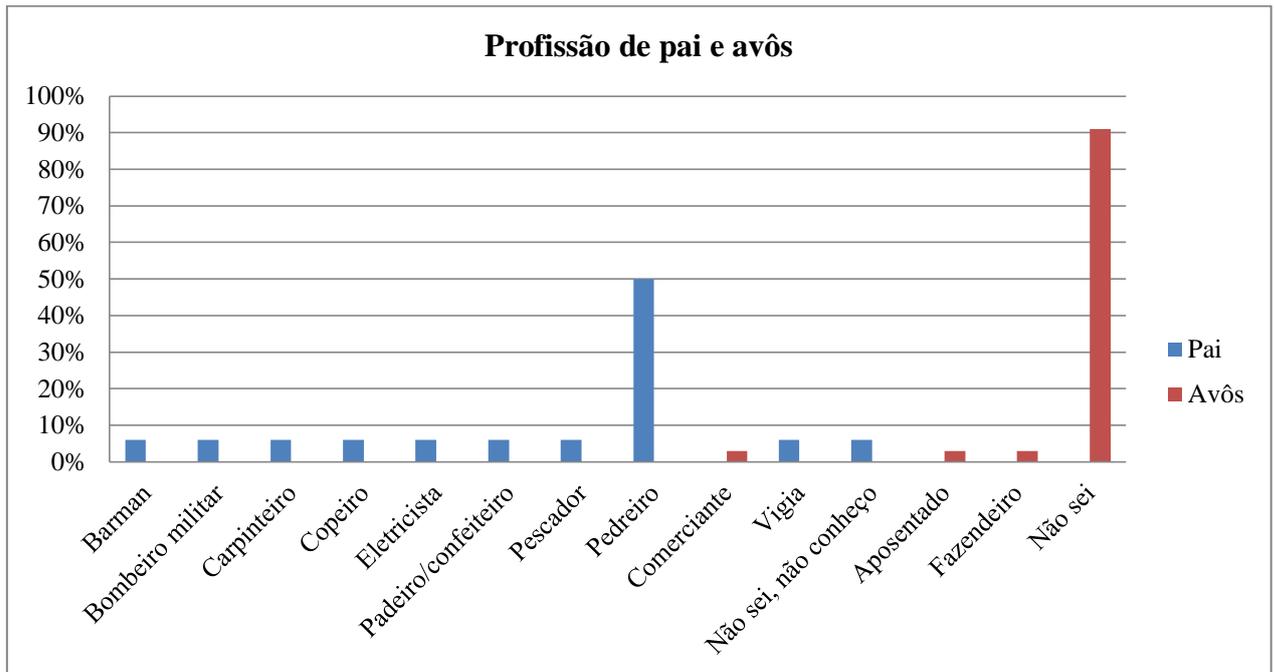
enquanto 22% disseram que a família não tem carro, no momento, mas que teve no passado. Quase todos os educandos têm aparelhos de telefone celular – apenas dois disseram não ter –, de marcas prestigiadas, a maioria *smartphones* (67%) e com acesso à internet liberado, no telefone, em casa (61%).

Os resultados das perguntas seguintes mostram que, a despeito das condições em que vivem, os estudantes advêm de famílias pobres e sem prestígio social, como podemos observar pelas profissões dos familiares dos educandos. No Gráfico 11, apresentamos as profissões, citadas pelos participantes, das mães e avós maternas e paternas.

Gráfico 10. Profissão de mães e avós maternas e paternas



Como identificamos no Gráfico 11, nenhuma das profissões citadas pelos estudantes exige formação acadêmica superior e, mesmo de nível médio, apenas uma profissão, representando 4% do total, tem tal exigência (técnico de enfermagem). Cabe ressaltar que, com relação às avós, a maioria dos estudantes (76%) não sabia informar a profissão, indicando que, também elas, possuem profissões sem prestígio social, uma vez que acreditamos que teria destaque na família uma pessoa com profissão mais prestigiada. Com relação aos homens, pais e avós maternos e paternos, o quadro se repete, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 11. Profissão de pais e avôs maternos e paternos

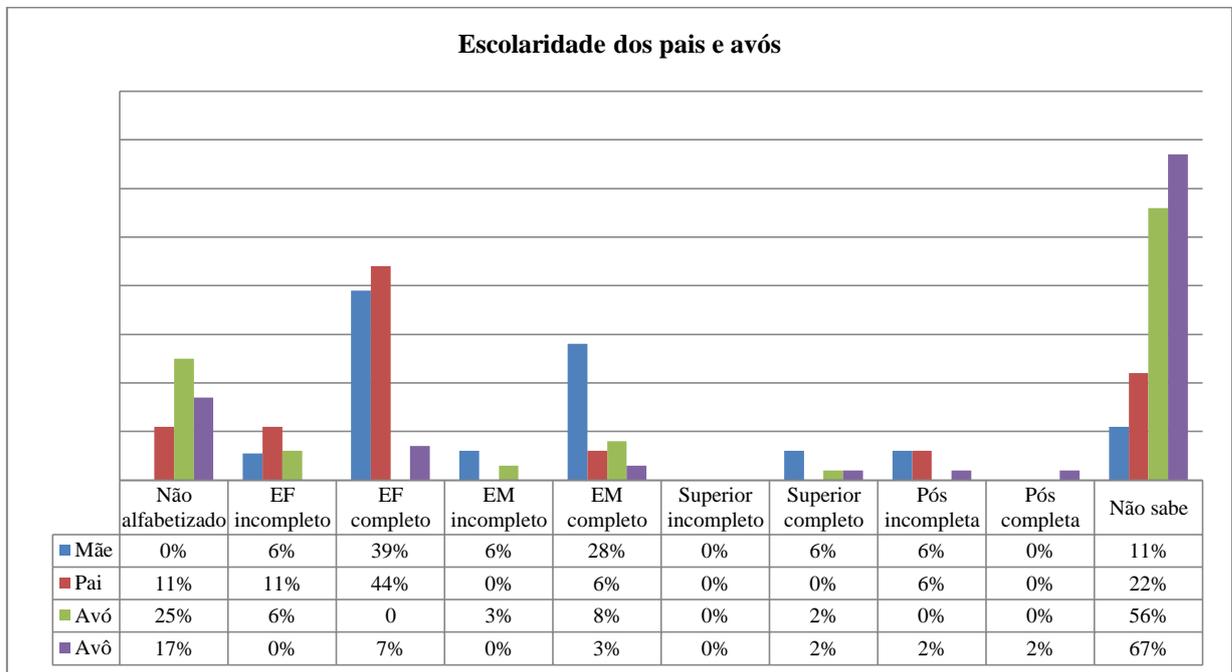
Assim como aconteceu em relação às avôs, mostrado no Gráfico 11, a maioria dos estudantes (76%) não sabia informar a profissão dos avôs. O padrão também se repete em relação à formação exigida pela profissão dos pais: apenas uma delas (bombeiro militar) exige Ensino Médio completo. Todas as demais profissões são profissões que não exigem formação escolar e que possuem baixo prestígio social. É pertinente ressaltar, ainda, que a sinalização de fazendeiro nos pareceu, pelos comentários dos estudantes durante a aplicação do questionário, uma opção para nomear a profissão de agricultor, termo não conhecido pelo respondente, que, no entanto, não perguntou qual seria a nomenclatura adequada.

Finalizando a análise do questionário sociocultural, entramos no bloco de perguntas em que falamos sobre a formação escolar dos familiares dos participantes da pesquisa. Mais uma vez, recorremos a Bourdieu (2008), para quem a formação de familiares até a segunda geração tem influência decisiva no êxito escolar dos educandos. Tal influência ocorre não somente por uma relação direta entre a escolaridade de uns e de outros, mas, também, pela combinação entre a formação do pai e da mãe. Para ele, crianças cujos pais têm escolaridades semelhantes têm maior chance de serem bem sucedidas na escola, apontando que os filhos de pais que terminaram o Ensino Médio²⁶ (EM) têm taxa de êxito 15% maior do que uma criança

²⁶ Bourdieu fala em *bacheleir*, que o tradutor explica ser a pessoa que concluiu com sucesso o 2º grau francês e designa tanto os exames quanto o diploma obtido nessa etapa. Optamos por usar a nomenclatura referente à etapa correspondente no Brasil para maior fluidez do texto.

da qual apenas um responsável tenha concluído o EM (BOURDIEU, 2008, p. 42). Abaixo, vemos o comparativo entre a escolaridade das mães e dos pais dos educandos participantes da pesquisa.

Gráfico 12. Escolaridade dos pais e avós



Podemos ver pelos dados coletados, expressos no Gráfico 13, que grande maioria dos pais (pai e mãe) dos estudantes pesquisados não possui sequer o Ensino Médio completo. Pela projeção de Bourdieu, esses são jovens que terão dificuldades para concluir essa etapa do ensino, especialmente porque não há uma paridade entre pai e mãe no que se refere ao nível de escolaridade concluído, uma vez que, no EM, há uma diferença de 22% em favor do número de mães que concluíram o EM, em relação ao número de pais. Ainda seguindo a projeção bourdiana, os 6% que têm pai com essa etapa finalizada, caso tenham mãe que também finalizou a etapa, têm mais chances de êxito do que os demais.

É importante ressaltar que, apesar de estarem indo bem até o momento e não apresentarem defasagem idade-série/ano de escolaridade, por exemplo, alguns estudantes precisam ajudar a família em pequenas tarefas que possibilitem que os responsáveis e irmãos mais velhos trabalhem. Além disso, é uma realidade da escola que alunos abandonem os estudos no EM, ao atingirem idade em que podem começar a trabalhar.

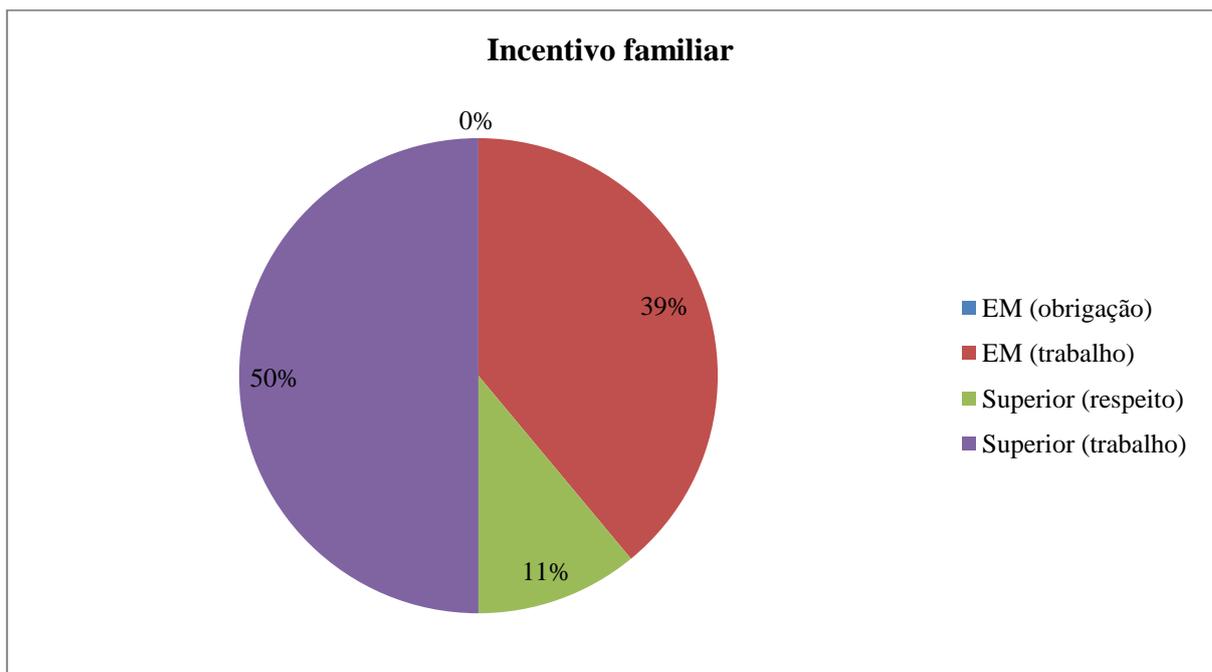
Julgamos pertinente destacar o fato de que uma parcela considerável dos estudantes não sabe qual é a escolaridade dos pais. Mesmo considerando aqueles que não conhecem seus

pais, acreditamos que esse dado pode ser um indicativo de que os pais não têm formação de prestígio social.

Em relação aos avós, o cenário é ainda mais desfavorável. Cerca de 70% dos estudantes não sabe a escolaridade dos avós. Entre os que declaram saber a escolaridade dos avós, 21% declarou que eles não são alfabetizados. As mulheres aparecem com escolaridade maior, no total, embora alguns educandos tenham sinalizado curso superior e até pós-graduação para os avós, porém sem saber precisar quais seriam essas formações. Aliando-se isso às profissões sinalizadas por eles anteriormente, acreditamos que a marcação nesses itens não seja condizente com o que, de fato, eles sabem sobre esses familiares.

Finalizando, analisamos as respostas à pergunta sobre as expectativas de futuro, quanto à formação escolar dos estudantes. Para Bourdieu (2008), a atitude da família é fator determinante para o prosseguimento nos estudos, o que faz com que as crianças precisem provar aos responsáveis que têm condições para serem autorizadas a prosseguir – prova essa que também têm de dar aos professores. No gráfico 14, podemos visualizar as respostas.

Gráfico 13. Incentivo familiar aos estudos



Podemos perceber, pelo Gráfico 14, que a maioria dos estudantes se sente incentivada para concluir as etapas de escolaridade básica e superior para que tenham um trabalho melhor no futuro. A metade deles acredita-se incentivada para concluir o Ensino Superior e outra parte significativa acredita-se incentivada a terminar o Ensino Médio, ambos

com a mesma motivação – um trabalho melhor. Dessa forma, pela perspectiva bourdiana, os estudantes da turma pesquisada teriam, nesse quesito, maiores chances de dar prosseguimento aos estudos, ainda tendo, porém, que lidar com as dificuldades impostas pelos outros fatores que concorrem para seu insucesso – o capital cultural, a baixa escolaridade dos familiares e as expectativas negativas de professores e do próprio sistema escolar. Aqui, nenhum deles afirma a possibilidade de cursar o EM por obrigação, simplesmente.

Encerrando a análise do perfil sociocultural dos educandos participantes da pesquisa, acreditamos ser possível relacionar os estudantes com maior ou menor capital cultural, seguindo a teoria bourdiana. Baseando-nos em pressupostos de cada capital cultural estipulado por Bourdieu – incorporado, objetivado e institucionalizado, conforme vistos no capítulo 2 –, estipulamos uma pontuação para cada item relativo ao capital cultural perguntado no questionário. Assim, os itens relativos à frequência em atividades culturais e em leitura receberam pontuação de 1 a 4, sendo 1 para as respostas “nunca”, 2 para “raramente”, 3 para “eventualmente” e 4 para “sempre”. Nas questões sobre bens de consumo, foi atribuído 1 ponto para cada item sinalizado pelo estudante. Em relação aos bens materiais, foram atribuídos pontos de 1 a 4, sendo, no que se refere à casa em que mora, 1 para “do trabalho”, 2 para “de terceiros, sem aluguel”, 3 para “alugada” e 4 para “própria”, e, no que se refere a carro, 1 para “nunca tiveram”, 2 para “não temos, mas já tivemos”, 3 para “temos um carro” e 4 para “temos mais de um carro”. Quanto à escolaridade dos familiares, foi estipulada uma pontuação de 0 a 8, sendo 0 para “não sei” e 8 para “pós-graduação completa”.

A partir daqui, identificaremos os estudantes por letras, em ordem alfabética, aleatoriamente com relação aos seus nomes. Estabelecemos, então, os seguintes números, na turma pesquisada.

Tabela 3. Capital cultural x estudante

CAPITAL CULTURAL							
ESTUDANTE	TOTAL	ESTUDANTE	TOTAL	ESTUDANTE	TOTAL	ESTUDANTE	TOTAL
A	40	F	37	K	43	P	48
B	56	G	30	L	45	Q	44
C	41	H	36	M	45		
D	47	I	30	N	46		
E	40	J	48	O	32		

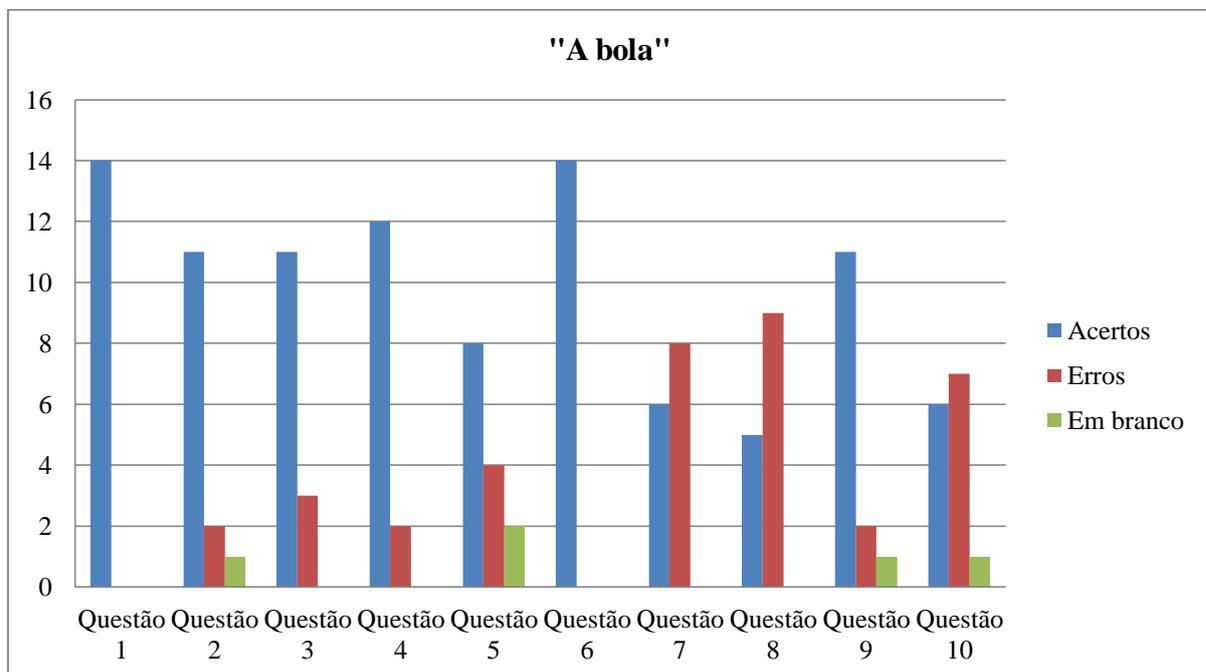
A partir desses números, nos é possível comparar o desempenho nas atividades de leitura entre os estudantes com mais ou menos capital cultural, que demonstraremos mais à frente.

4.3 Compreensão leitora

As atividades de compreensão leitora foram realizadas em dois dias diferentes. Seguindo os pressupostos de Applegate et al (2002), apresentados no capítulo 2, definimos as questões conforme mostrado no Quadro 4, no subcapítulo 3.4. Em cada um dos dias, foi realizada uma atividade diferente com os aprendizes que estavam presentes no dia. Não houve repetição da aplicação, o que acarreta, então, na comparação final dos dados apresentados a seguir, a apresentação apenas dos dados dos estudantes que participaram das duas atividades.

A primeira das atividades (APÊNDICE D), cujo texto utilizado foi a crônica “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, constava de dez questões subjetivas. Dos dezoito estudantes que iniciaram a pesquisa, até o momento da aplicação da atividade uma já não frequentava mais (a aluna identificada como O, no quadro do subcapítulo 4.2). Assim, no momento em que se iniciaram as atividades, havia dezessete estudantes na turma. No dia da aplicação da primeira atividade, quatorze alunos estavam presentes. A seguir, temos uma visão geral dos resultados obtidos.

Gráfico 14. Atividade A bola

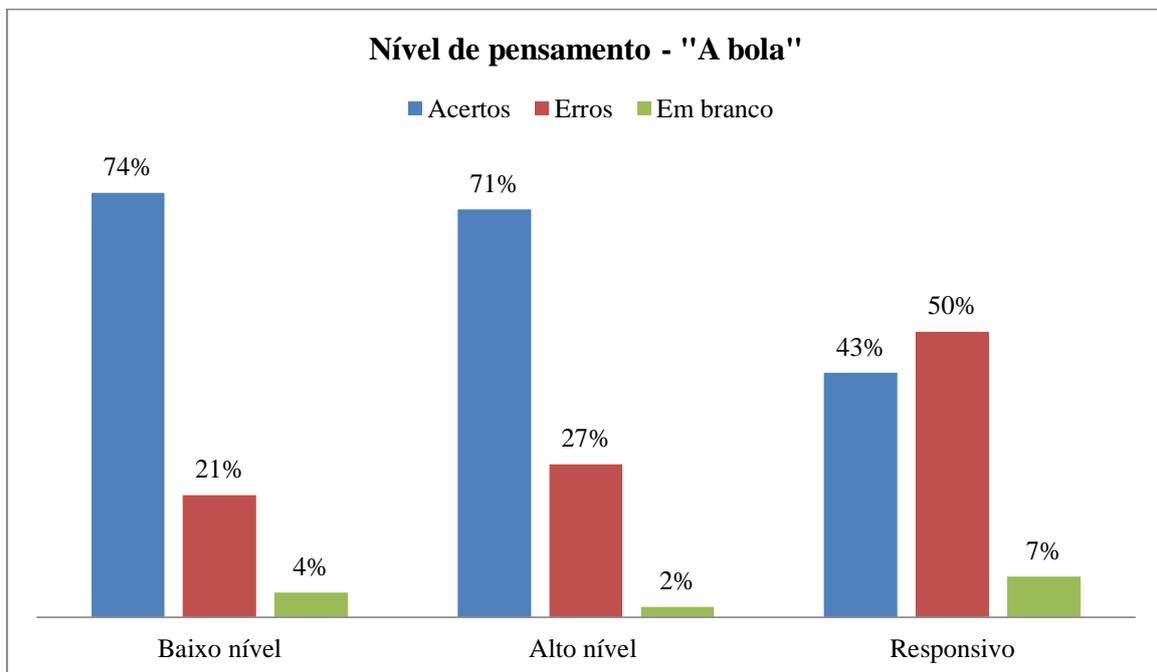


Podemos perceber que, na maioria das questões, os resultados foram bastante positivos. Apenas as questões de número 07, 08 e 10 tiveram menos acertos do que erros. Também nos chama a atenção o baixo número de questões em branco, destacando o fato de que os estudantes estavam à vontade para deixar qualquer questão em branco, sem que houvesse nenhum tipo de atitude para dissuadi-los de entregar a atividade dessa forma.

Das questões cujo número de acertos foi maior do que o de erros, quatro são de baixo nível inferencial (números 01, 02, 05 e 06), enquanto três são de alto nível inferencial (números 03, 04 e 09). Quanto às que apresentaram menos acertos, tivemos uma de cada nível – uma de baixo nível inferencial (nº 08), uma de alto nível (nº 07) e outra de nível responsivo (nº 10). A questão que mais foi deixada em branco foi a de número 5, de baixo nível inferencial, que não foi respondida por dois estudantes.

A proporção de acertos, os erros e as questões em branco, por nível de pensamento, nessa primeira atividade, podem ser vistos no Gráfico 16.

Gráfico 15. Resultados por nível de pensamento em "A bola"



Os resultados positivos, no cômputo geral, são reflexos, como podemos verificar no Gráfico 16, do bom desempenho nas questões de baixo e alto nível inferencial. Quando analisamos as colunas relativas ao nível responsivo, o número de acertos figura menor do que o número de erros, assim como há um pequeno aumento do número de questões deixadas em branco.

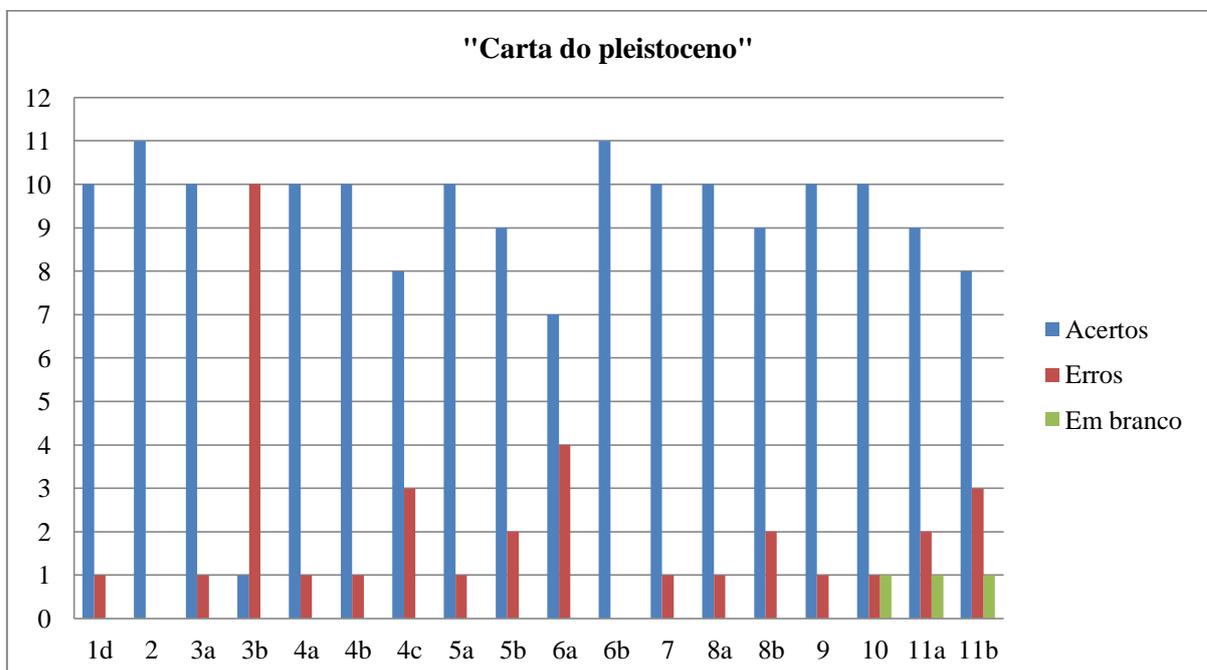
Os resultados obtidos nessa atividade nos sugerem que os estudantes não têm dificuldades específicas nos níveis baixo inferencial ou alto inferencial, não sendo, portanto, o nível de inferenciação o causador da dificuldade encontrada para responder à questão. Já no nível responsivo, encontramos uma queda no rendimento, tanto pelo maior número de erros, quanto pelo maior número de respostas em branco.

Em seguida, vemos os dados resultantes da parte final da proposta de andaimagem. Nesta etapa, mais uma aluna havia parado de estudar, fazendo com que o número de dezoito estudantes, que iniciaram a pesquisa, caísse para dezesseis na etapa final. No dia em que a atividade final foi aplicada, apenas onze estudantes estavam presentes. Três dos cinco ausentes faltam com frequência; outros dois justificaram a ausência por motivos de saúde. Ressaltamos, mais uma vez, que os resultados comparativos finais apresentados referem-se somente àqueles educandos que participaram de todas as atividades.

A segunda e última atividade proposta foi elaborada com base no texto “Carta do Pleistoceno”, de Marina Colasanti (ANEXO D), retirada do livro Português: Linguagens, conforme exposto na proposta do subcapítulo 3.3. Desconsideramos, para análise, as questões 1a, 1b e 1c, pois não eram questões de compreensão leitora. Foram, então, vinte e uma questões subjetivas, das quais analisaremos dezoito.

No Gráfico 17, vemos um panorama geral dos resultados obtidos nessa etapa.

Gráfico 16. Resultados da atividade "Carta do pleistoceno"

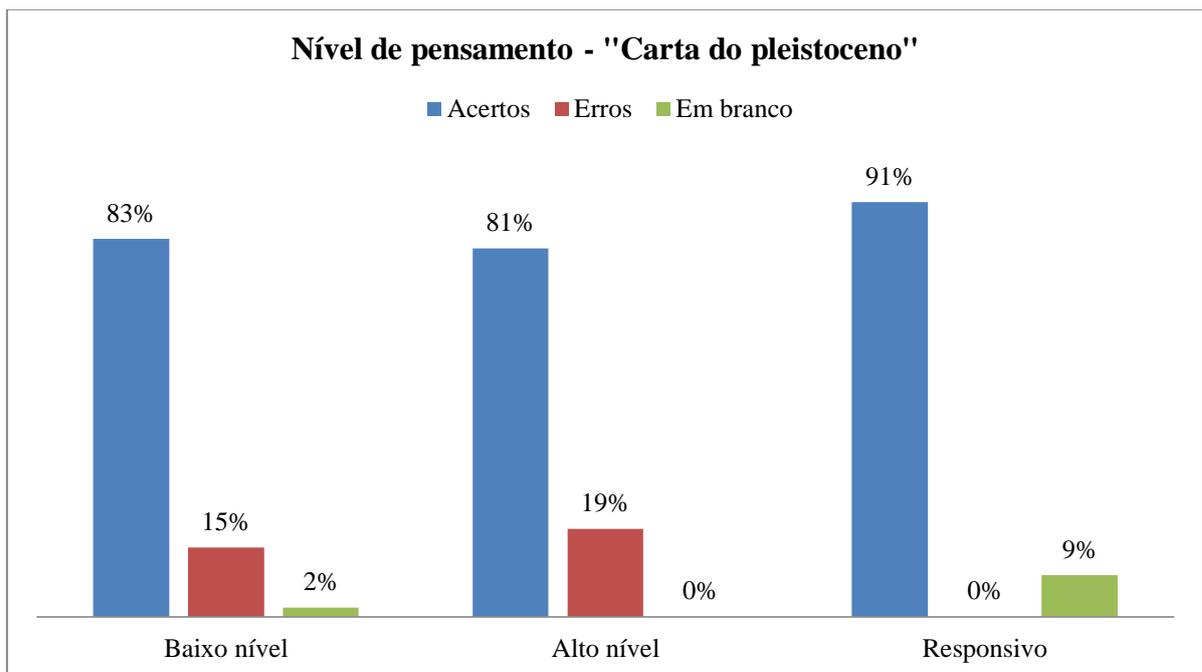


De modo geral, os resultados foram, assim como na atividade anterior, bastante positivos, havendo somente uma questão (3b) em que o número de acertos foi menor do que o número de erros. O número de questões deixadas em branco foi bastante reduzido – apenas um estudante deixou as três últimas questões em branco, provavelmente porque demorou mais para realizar a atividade e não quis prosseguir respondendo depois dos colegas já terem encerrado a atividade.

Duas das questões que tiveram menor número de acertos – 4c e 3b, em especial – perguntam sobre a ironia presente em determinados trechos. É importante ressaltar que as figuras de linguagem haviam sido trabalhadas com a turma há pouco tempo e que, em exemplos mais literais de ironia, em que a ideia contrária fica evidenciada, a referida figura não se apresentou como uma dificuldade para os estudantes. Acreditamos que os aprendizes demonstram maior dificuldade nessas questões por se referirem a ironias mais sutis e sem carga de humor, característica que eles costumam esperar nas ironias.

A seguir, vemos o gráfico com os resultados obtidos na atividade, agora separados por nível de pensamento.

Gráfico 17. Resultados por nível de pensamento em “Carta do pleistoceno”



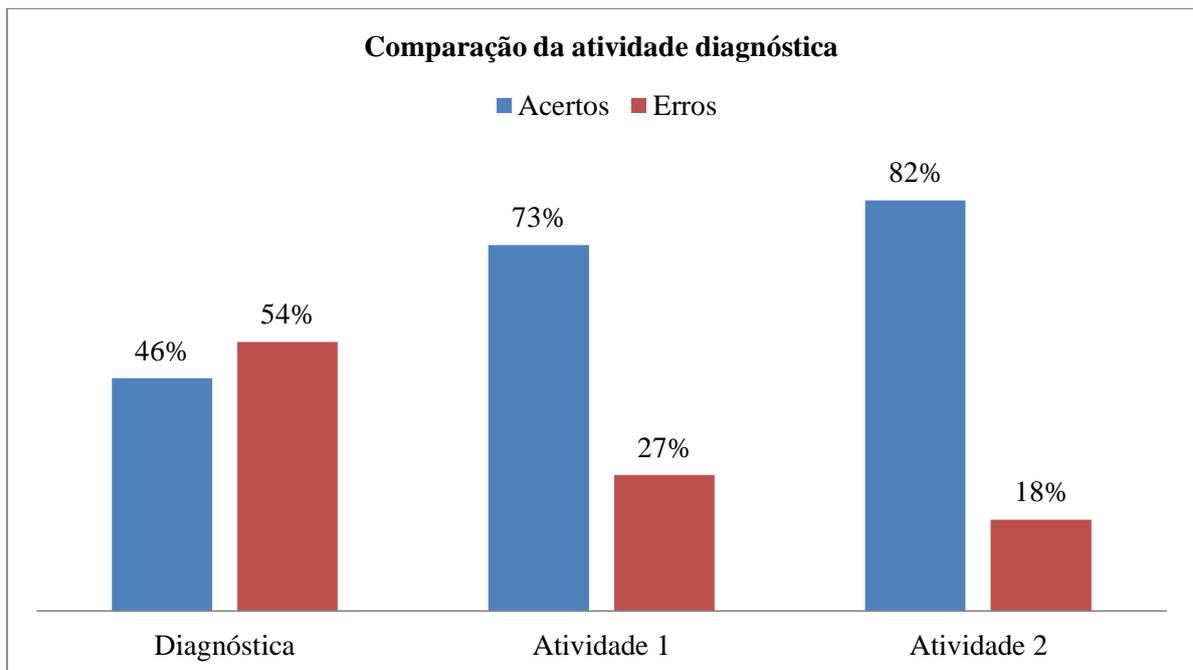
Assim como ocorreu na primeira atividade, não parece haver diferenciação de dificuldade entre questões de baixo e de alto nível inferencial. Como nos mostram os resultados, em ambos os níveis tivemos um taxa de acertos de mais de oitenta pontos

percentuais. Entretanto, na segunda atividade, pudemos notar grande avanço em relação às questões de nível responsivo, em comparação com a primeira, assim como uma redução no percentual de erros das demais questões.

Cabe-nos, nesse ponto, esclarecer que, pelos motivos explicados no capítulo 3, optamos por realizar a atividade diagnóstica com questões nos moldes da Prova Brasil e essa avaliação, assim como a maioria das avaliações externas, não possui questões de nível responsivo – especialmente por serem perguntas objetivas e não subjetivas, como sugerem Applegate et al (2002). Assim, não é possível comparar os resultados dos educandos nas atividades realizadas durante a proposta de andaimagem com aqueles obtidos na atividade diagnóstica, no tocante ao nível responsivo, em especial. Da mesma forma, não houve, na atividade diagnóstica, diferenciação entre baixo e alto nível de inferenciação.

Diante do exposto, segue o gráfico comparativo dos resultados obtidos na atividade diagnóstica e nas duas atividades realizadas durante a proposta interventiva, cujos dados serão apresentados, para efeitos de comparação, em uma média entre o baixo e o alto nível inferencial, pois, conforme dito acima, na atividade diagnóstica, foram avaliadas questões de inferenciação, sem diferenciação em alto e baixo nível.

Gráfico 18. Comparação dos resultados da atividade diagnóstica com as demais atividades



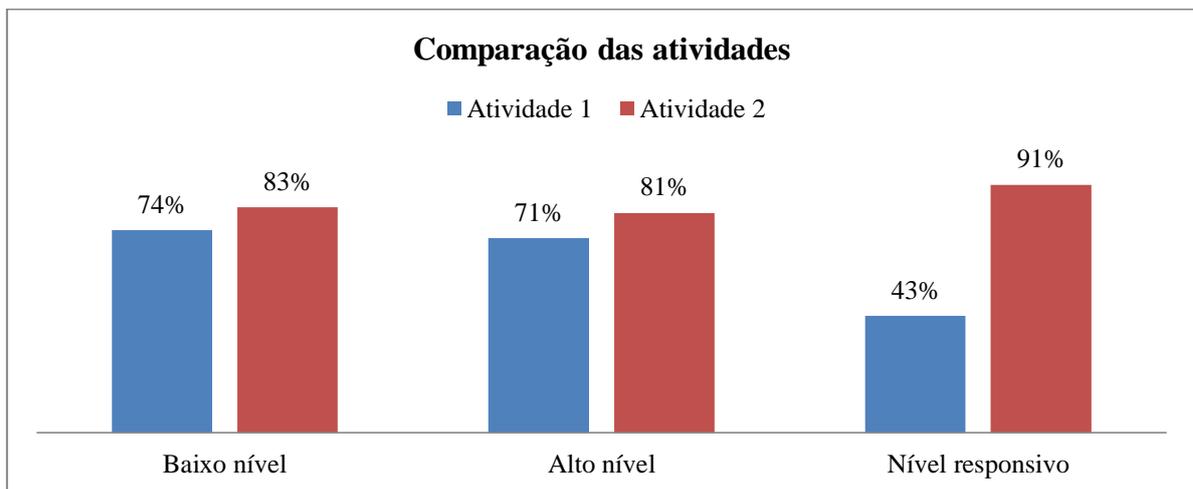
Como fica claro no Gráfico 19, houve avanço significativo em ambas as atividades da intervenção, em comparação com a atividade diagnóstica. Enquanto nessa última o número

de acertos foi menor do que o de erros (46% de acertos e 54% de erros), nas outras ocorreu o contrário, aparecendo, inclusive, um percentual significativamente maior de acertos (73% na primeira e 82% na segunda).

Estamos falando, é importante frisar, de uma atividade realizada sem nenhum auxílio e outras duas realizadas com o auxílio, prévio ou durante a atividade, da professora e dos colegas. Na primeira, os aprendizes tiveram que lidar sozinhos com a realização da tarefa, apenas recebendo as devidas orientações, no início, e tendo algumas dúvidas pontuais sanadas, durante o processo. Nas duas seguintes, além das orientações gerais dadas no início, os aprendizes tiveram a oportunidade de pensar sobre o que estava sendo lido e interagir com a professora e com os colegas, trocando ideias sobre o que não conseguiam entender ou até mesmo complementando informações e partilhando-as com os demais.

Prosseguimos, então, para o comparativo dos resultados apenas das atividades realizadas durante a proposta de andaimagem, apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 19. Comparação dos resultados da proposta de andaimagem



Notamos que, tanto no baixo nível inferencial quanto no alto nível inferencial, os resultados foram melhores na segunda atividade. Embora, em ambos os casos, a diferença seja de menos de dez pontos percentuais, consideramos um resultado consistente, especialmente se retomarmos os resultados comparativos com atividade diagnóstica. Ressaltamos, nesse ponto, que a proposta da andaimagem foi realizada em um “crescente”, em que os estudantes foram, eles mesmos, aprendendo a receber auxílio e a auxiliar.

Na última atividade, aquela na qual foram obtidos os melhores resultados, os estudantes se encontravam mais à vontade para fazer e responder perguntas, especialmente

entre eles. Nessa etapa, também, eles tiveram contato com a andaimagem feita com recursos tecnológicos – vídeos e imagens exibidas na televisão –, conforme proposto.

Comparando, ainda, as duas atividades, é possível perceber um aumento significativo no desempenho das questões de nível responsivo. Segundo Solé (1998, p. 160), ainda que haja uma compreensão geral do texto, as perguntas que ela chama de “perguntas de elaboração pessoal” podem não ser respondidas exatamente por exigirem conhecimentos que extrapolam o texto, fazendo com que, nesse momento, o estudante precise muito mais dos conhecimentos prévios do que daquilo que, de fato, compreendeu do texto.

Para melhor visualização, colocamos no quadro a seguir as principais diferenças entre as duas atividades da proposta de intervenção e os resultados obtidos no nível responsivo.

Quadro 5. Diferenças entre atividades no nível responsivo

Diferenças entre as atividades no nível responsivo		
Atividade	“A Bola”	“Carta do pleistoceno”
Erros/em branco	50% de erros e 7% em branco	0% de erros e 9% em branco
Realização	Individual, sem auxílio	Individual, com auxílio
Material	Ligação com o tema, apenas	Ligação com o tema e com o texto
Recursos	Folhas impressas	Folhas impressas, vídeos e imagens

O progresso dos estudantes nesse nível de leitura nos chamou a atenção, mesmo não sendo o foco da proposta de intervenção, uma vez que esse nível não fazia parte das dificuldades anteriormente detectadas. Como o nível responsivo não faz parte do escopo das avaliações externas, de onde iniciamos o processo para detecção de dificuldade, conforme explicado no capítulo 3, não temos como saber, nesse ponto, se, de fato, os educandos encontram dificuldade nesse tipo de questão. Contudo, nossa experiência em sala de aula nos sugere que sim, assim como a diferença bastante acentuada entre o resultado das duas atividades que realizamos na proposta de intervenção.

Como indica Solé (1998, p. 160), no trecho citado logo acima, seria no nível responsivo que mais se fazem necessários os conhecimentos prévios que, no nosso entendimento, fazem parte do capital cultural. Daqui, então, partimos para a última etapa da análise dos dados obtidos na pesquisa, comparando os resultados dos estudantes nas atividades de leitura com o capital cultural que o perfil sociocultural deles nos sugere.

Dos dezesseis estudantes regularmente matriculados ao final da intervenção, nove fizeram as duas atividades propostas – três fizeram apenas a primeira, um fez apenas a segunda e outros dois não fizeram nenhuma das duas. Consideramos, então, apenas os resultados dos nove educandos que fizeram as duas atividades da proposta de intervenção, para fins comparativos.

A seguir, podemos ver, na Tabela 4, os percentuais de acertos em cada atividade, por nível de leitura avaliado, assim como a pontuação atribuída por meio do questionário sociocultural, apresentado no subcapítulo 4.2.

Tabela 4. Percentual de acertos por atividade e nível de leitura

Desempenho dos estudantes por nível e atividade							
	Perfil sociocultural	Baixo		Alto		Responsivo	
ESTUDANTE	TOTAL	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 1	Ativ. 2
B	56	100%	100%	50%	88%	0%	100%
D	47	60%	100%	75%	75%	0%	100%
N	46	80%	100%	100%	88%	100%	100%
L	45	60%	45%	75%	75%	0%	0%
M	45	80%	89%	100%	88%	0%	100%
A	40	80%	78%	75%	88%	0%	100%
E	40	80%	45%	100%	38%	100%	100%
F	37	40%	78%	25%	88%	0%	100%
H	36	100%	100%	75%	88%	0%	100%

Os três estudantes que no questionário sociocultural demonstraram ter maior acesso a bens culturais e de consumo – identificados pelas letras B, D e N – apresentaram bom desempenho em ambas as atividades, com crescimento na segunda, em especial no nível responsivo. Apenas o estudante identificado pela letra E apresentou queda em dois níveis, na segunda atividade. Já o estudante L teve pequena queda no baixo nível inferencial, porém manteve o mesmo rendimento nos demais níveis. Entre os cinco educandos com maior capital cultural – B, D, N, L e M –, três obtiveram avanço na questão de nível responsivo e dois mantiveram o resultado anterior, um com acerto e o outro com erro.

Na tabela acima, podemos visualizar um fato que nos parece merecer destaque. O estudante H, cujo resultado no perfil sociocultural mostra menor acesso aos bens culturais e materiais que fazem parte do arcabouço do capital cultural – ou seja, um estudante com, numa visão preliminar, baixo capital cultural –, foi um dos estudantes com melhores resultados nas duas atividades, tendo, inclusive, melhores resultados que os estudantes B e D, que figuram

como primeiro e segundo lugar no acesso aos bens culturais. Entendemos que esse fato sugere três possibilidades importantes, a serem consideradas no escopo da análise dos objetivos por nós propostos: primeiramente, pode enquadrar-se na fala de Bourdieu (2009) sobre os casos de exceção que acabam por criar a falsa impressão de que o sistema é libertador; a segunda possibilidade que podemos aventar é o enquadramento de uma turma que, de modo geral, tem nível social semelhante, com pequenas variações nas condições econômicas momentâneas, não havendo uma discrepância significativa entre o capital cultural incorporado e objetivado, como mostra o questionário cujos dados foram apresentados no subcapítulo 4.2; e, por fim, a terceira possibilidade, de que, mesmo que sem o aparato familiar, o sujeito pode avançar mais do que o previsto com os incentivos que, considerando a zona de desenvolvimento proximal, focam no auxílio para a realização das tarefas, como é o caso da andaimagem.

De modo geral, podemos notar que não houve grande variação entre as duas atividades, tanto no baixo nível inferencial, quanto no alto nível inferencial. Houve oscilação na quantidade de acertos nos dois níveis, sem que algum padrão se destacasse. Mais uma vez, o único destaque é a melhora no desempenho no nível responsivo. Ressaltamos, novamente, que o nível responsivo não havia sido o foco da intervenção, por isso estamos trabalhando com os dados de apenas uma pergunta em cada atividade, o que nos causa suspeitas muito incipientes sobre os resultados, muito embora seja um indicativo positivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos leitura como um processo dialógico em que o leitor interage com o texto de forma a conjurar diversos conhecimentos, criando seus próprios caminhos nesse processo e, por vezes, adquirindo novos saberes. Nesta pesquisa, buscamos mostrar como esse enlace acontece, de que maneira fatores externos influenciam nesse diálogo e como podem tornar mais sinuosos os caminhos. Objetivamos, ainda, mostrar como a interação entre os leitores pode, em contrapartida, amainar esses caminhos.

A partir do que estipulamos como objetivo geral – a reflexão sobre a influência do capital cultural nas aulas de língua portuguesa –, pontuamos situações vivenciadas com a turma pesquisada e fomos capazes de atentar para diversos aspectos em que a teoria bourdiana corrobora o entendimento sobre tais situações, o que deixa transparecer o cumprimento do objetivo inicialmente proposto.

No que tange ao reflexo do capital cultural na atuação docente, como visto ao longo da pesquisa, acreditamos ser possível afirmar que há uma prevalência do arbitrário cultural dominante no ambiente escolar, conforme sugere Bourdieu (2008), o que pode causar um distanciamento maior entre docentes e discentes, mesmo que este distanciamento ocorra de forma inconsciente e que, aos olhos dos envolvidos, em especial dos docentes, surja como uma justificativa para os resultados negativos que eles, de antemão, parecem esperar.

Já em relação aos estudantes, após o cumprimento dos dois primeiros objetivos específicos aos quais nos propusemos – traçar um perfil sociocultural dos estudantes participantes da pesquisa e relacionar esse perfil sociocultural aos resultados nas atividades de leitura –, entendemos que o conhecimento e entrelaçamento dessas informações podem ser um importante passo inicial para um trabalho mais significativo, em sala de aula, ampliando o espectro das variáveis que devemos considerar ao assumir quaisquer abordagens pedagógicas que julgemos relevantes.

Os dados obtidos, no comparativo final, sugerem que nossa hipótese pode ser parcialmente confirmada. Os educandos que apresentam maior capital cultural, de modo geral, apresentam melhores resultados nas atividades de leitura e conseguem auxiliar de forma produtiva os colegas que apresentam maiores dificuldades. Contudo, houve um estudante que, mesmo com um perfil que nos remete a um capital cultural mais baixo, obteve resultados equivalentes àqueles com maior capital cultural.

Acreditamos ser importante destacar que a turma, como um todo, tem nível socioeconômico considerado médio, estando, como mostrado na pesquisa, quase toda ela,

dentro da faixa etária esperada para o ano de escolaridade, o que nos sugere que não há uma distinção significativa entre o capital cultural de todos eles, havendo apenas nuances sutis que, por se tratar de uma amostra pequena, retrata diferenças também sutis.

Em relação ao quarto e último objetivo específico, em que nos propusemos a elaboração de atividades de andaimagem para desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, tivemos, em nosso entendimento, um resultado extremamente satisfatório, nos diversos aspectos desenvolvidos.

Ainda no âmbito da proposta de intervenção, os estudantes participantes da pesquisa demonstram se integrar bem ao processo de interação, desde que estimulados a isso. As respostas produzidas por eles ao longo dos processos, tanto em termos formais quanto em termos atitudinais, sugerem que o caminho do auxílio dado pelos mais experientes causa impacto significativo. A evolução da postura interativa deles foi bastante profícua, assim como o respeito pelo turno de fala dos colegas foi se aprimorando ao longo das atividades.

Podemos afirmar que a andaimagem, após as alterações que nos foram exigidas pelas condições encontradas na escola – no caso, a impossibilidade do uso de computadores e de conexão com a internet –, é um recurso de amplo espectro, podendo se adaptar a diversas condições impostas no ambiente escolar e cujos resultados se apresentam bastante positivos.

Considerando o que nos diz Solé (1998) e o que nos mostram os resultados obtidos na pesquisa, acreditamos que a maior dificuldade dos estudantes apareça no nível responsivo de pensamento, ou seja, no nível em que o aprendiz é convidado a refletir e opinar sobre questões que extrapolam as informações contidas no texto, o que nos sugere, ainda, que é nesse nível que o capital cultural tem maior influência, uma vez que nele são esperados conhecimentos prévios de maior abrangência e diversidade, cujos recursos não são encontrados no texto lido, exclusivamente.

Os mesmos resultados citados acima demonstram que, ao contrário do que supúnhamos, baseados em nossa experiência docente e nas atividades focadas nos moldes das avaliações em larga escala, as maiores dificuldades dos estudantes da turma pesquisada não se encontram na inferenciação exigida nas atividades de leitura, haja vista o bom desempenho deles nas questões de baixo e alto nível inferencial. O que nos chamou a atenção, diante dos resultados obtidos, foi a dificuldade apresentada inicialmente nas questões de nível responsivo e os resultados extremamente satisfatórios alcançados, nesse mesmo nível, após a intervenção, com o uso da andaimagem.

Apresentamos, diante do exposto, uma hipótese a ser explorada academicamente, em que se discuta o formato das avaliações externas e as práticas pedagógicas envolvidas nesse

tipo de formatação, sem deixar de lado o caráter social do processo. Embora a temática da leitura – seu ensino e as implicações dele na vida escolar, assim como seu impacto na escola, como instituição social – tenha vasta opção bibliográfica, a conexão entre as duas temáticas, pelo viés do capital cultural, não apresenta uma literatura que possa atender à demanda dos questionamentos que nortearam essa pesquisa.

Dessa maneira, pretendemos contribuir com o encadeamento de ideias a serem exploradas em contextos diversos, apontando mais um fator que concorre para o fracasso escolar dos educandos da rede pública de ensino, de modo particular. Ademais, a proposta de andaimagem advinda da pesquisa poderá embasar, como demonstrado, novas abordagens no enfrentamento das dificuldades detectadas na atividade docente de Língua Portuguesa.

Por fim, nos parece importante ressaltar que nossa pesquisa foi realizada em uma escola de periferia de uma cidade do interior, em que o acesso a bens culturais é dificultado pela pouca oferta de eventos culturais e baixa visibilidade de bens permanentes – como bibliotecas e museus. Por isso, acreditamos que a busca por meios de compreender como essa dificuldade de acesso age na vida dessas pessoas causa um impacto em todos os envolvidos, que pode ser expandido e multiplicado.

Para a compreensão dos fenômenos que incorrem para o fracasso escolar ou, mais especificamente, para o que acreditamos ser, na verdade, uma sensação de fracasso escolar, calcada, em muitos educandos, pela influência do capital cultural na educação por eles recebida, buscamos contribuir com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que vise garantir direitos já conquistados no âmbito legal, mas que ainda carecem de efetividade na práxis escolar para que, enfim, alcancemos a qualidade educacional na qual acreditamos, em um processo de empoderamento com relação à própria língua, para a geração de um ciclo virtuoso capaz de cumprir o papel da escola em uma educação cidadã e verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, 56, n. 2, 2002. 174-180.

AZEREDO, J. C. D. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BBC - O mamute peludo (trailer). **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LOYOmoAAmjo>>. Acesso em: 10 Outubro 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. **Escritos de educação**. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Vários tradutores. 6ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. TV Escola. **Portal do Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53891>>. Acesso em: 30 Setembro 2017.

BRASIL, M. D. E. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

BRASIL, S. D. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CANEDO, D. **Cultura, é o quê? - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos**. Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador: [s.n.]. 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 9º ano. 5ª. ed.** São Paulo: Atual, 2009.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FAILLA, Z. []. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRERO, E. Para a psicolinguista argentina, o que se espera de um leitor muda com o tempo. Na era da internet, seletividade e rapidez são características essenciais. **Nova Escola**, 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferrero>>. Acesso em: 16 Abril 2016.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, V. A. D. L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: (ORGS.), S. M. B.-R. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 3, p. 65-85.

- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUIDDENS, A.; SUTTONS, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia**. Tradução de Claudia Freire. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSE, H. **Cultura e psicanálise**. Tradução de Wolfgang Leo Maar; Robespierre de Oliveira e Isabel Loureiro. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- MARQUES NETO, J. C. Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente - revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.
- MASI, D. D. **O ócio criativo**. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2º. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MONTEIRO, S. R. D. R. P. **O marco conceitual da vulnerabilidade social**. Sociedade em Debate. Pelotas: [s.n.]. 2011. p. 29-40.
- MOURA, A. A. V. D.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: (ORGS.), S. M. B.-R. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 4, p. 87-112.
- NETO, J. C. M. Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas: fazer crescer a leitura na contracorrente - revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Língua Portuguesa - 9º ano**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

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

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E.; [ORGS.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 1, p. 11-31.

_____. Apresentação. In: [ORG.], R. R. **Escol@a conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 7-11.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, E. T. D. **Leitura em curso: trilogia pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6ª. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 17, 1976. 89-100.

ZACHARIAS, V. R. D. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 1, p. 15-29.

ZIMMER, M. C.; VIEIRA, M. J. B.; GOMES, N. M. T. Desvendando os sentidos do texto: cognição e estratégias de leitura. **Nonada**, Porto Alegre, v. 7, p. 97-127, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – CURRÍCULO BÁSICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Língua Portuguesa e Literatura

9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Eixo	Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a estrutura das cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação), diferenciando-as quanto à sua finalidade e esfera de circulação. - Reconhecer a estrutura do currículo, atentando para as diferentes finalidades que este possa ter. - Identificar a argumentação na carta do leitor. - Reconhecer os níveis de formalidade empregados nos textos. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e utilizar os pronomes de tratamento. - Utilizar adequadamente as expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais. - Reconhecer e empregar adequadamente a regência verbal e nominal. - Apropriar-se adequadamente das regras de realização da crase. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir cartas conforme o que foi estudado no bimestre. - Preencher um currículo de acordo com os padrões observados.

2º Bimestre

Eixo	Crônica e conto
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar narrador, foco narrativo, espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados. - Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação. - Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Identificar o uso dos discursos direto e indireto. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.

3º Bimestre

Eixo	Romance
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais. - Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação. - Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.

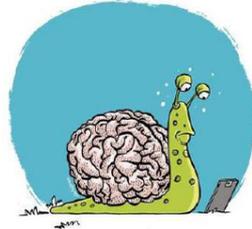
4º Bimestre

Eixo	Romance
Habilidades e Competências	<p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e diferenciar personagens protagonistas e antagonistas. - Diferenciar a descrição objetiva da subjetiva. - Relacionar características físicas e psicológicas dos personagens à sua composição como um todo. - Identificar as figuras de linguagem recorrentes no gênero estudado. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Usar adequadamente o dicionário. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. <p>USO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações. - Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre. - Diferenciar o processo de coordenação do processo de subordinação. - Identificar e empregar as vozes verbais em função da intenção comunicativa. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes. <p>PRODUÇÃO TEXTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.

ANEXO B – TEXTOS TECNOLOGIA

Pesquisa indica que uso excessivo de celular deixa o cérebro preguiçoso [adaptado]*

Estudo canadense aponta correlação entre o uso de pesquisas via smartphones e a menor capacidade de resolver problemas de forma analítica



A praticidade de descobrir rapidamente uma informação que não vem fácil à memória é uma das grandes vantagens do uso de smartphones. Apesar de parecer a melhor coisa do mundo quando permitem uma busca na internet para descobrir como é mesmo o nome daquela atriz ou o endereço daquele restaurante que um amigo indicou, os celulares inteligentes podem “acomodar” o cérebro. Estudo canadense feito com usuários de telefones com acesso à internet mostrou que, quanto mais as pessoas recorrem a esses aparelhos, mais elas podem ser prejudicadas nas tomadas de decisões. Os autores do trabalho, publicado no jornal *Computers in Human Behavior*, acreditam que o uso excessivo dos dispositivos deixa o cérebro preguiçoso.

O estudo realizado por uma equipe da Universidade de Waterloo sugere que a comodidade de ter várias ferramentas que auxiliam em tarefas do cotidiano pode ser um problema para a saúde das pessoas à medida que elas deixam de buscar na própria memória as informações de que precisam. “Nós pedimos às pessoas para indicar quanto tempo elas gastam usando o smartphone para procurar informações. Também perguntamos sobre quanto tempo é gasto usando os telefones para fins de entretenimento e mídia social”, conta Gordon Pennycook, um dos autores da pesquisa.

Pennycook diz que, depois dessa etapa, também foram examinadas diferentes habilidades cognitivas dos participantes, como a capacidade intuitiva e analítica e as habilidades verbais e matemáticas. Para isso, os 660 voluntários realizaram uma série de exercícios lúdicos, como resolução de problemas lógicos, por exemplo. Após os testes, os pesquisadores notaram que os participantes que tinham habilidades cognitivas mais “afiadas” e uma maior disponibilidade para pensar de forma analítica gastavam menos tempo usando a função de busca dos smartphones. “As pessoas que confiam em seus ‘instintos’ ou na intuição para resolver problemas, em vez de usar o raciocínio lógico ou analítico, uma atividade que exige mais esforço, podem ser consideradas cognitivamente preguiçosas. Descobrimos que os indivíduos que mais dependem de seus smartphones como uma fonte de informação são pensadores ‘mais preguiçosos’, isto é, eles tendem a confiar em seus instintos na resolução de problemas e estão menos dispostos a pensar logicamente para chegar a uma solução”, explica Pennycook.

Sem precipitação

Os responsáveis pela pesquisa, no entanto, ressaltam que não se deve condenar os celulares apenas com base nesses resultados. Isso seria precipitado. O estudo fornece boas pistas, mas os dados ainda não são suficientes para comprovar déficits cognitivos ligados ao uso dos smartphones. O ideal é que mais pesquisas sejam feitas, o que é importante, dado o grande uso desses aparelhos atualmente. “Nós, infelizmente, não sabemos se há um custo negativo de usar smartphones. Encontramos uma associação entre a utilização exagerada do smartphone e a inteligência, mas isso não significa que os celulares causem danos ao cérebro. O que isso mostra é que precisamos de muito mais pesquisas nessa área, que ainda é pouco estudada”, destaca o cientista.

Sonia Brucki, membro da Associação Brasileira de Neurologia (ABN), também acredita que são necessárias mais investigações para relacionar problemas cerebrais ao uso exagerado de smartphones. “Acho que não sabemos o suficiente para responder a essa pergunta. As pessoas podem utilizar seus aparatos eletrônicos de forma diferente, dependendo da fase da vida e da demanda profissional ou de estudos. Portanto, não dá para generalizar. Alguém pode ficar a maior parte do tempo jogando ou vendo mídias sociais, enquanto outros podem ficar navegando por sites de história antiga. Os efeitos sobre seus processos cognitivos serão provavelmente diferentes”, destaca a médica.

A pesquisa do grupo canadense terá continuidade, buscando explorar outros reflexos da tecnologia no desenvolvimento cognitivo. “Nosso plano é explorar a forma como a dependência de smartphones interfere na criatividade, bem como no tempo que as pessoas perseveram ao tentar resolver problemas difíceis”, adianta Pennycook.

* Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/03/interna_tecnologia.643427/pesquisa-indica-que-uso-excessivo-de-celular-deixa-o-cerebro-preguiçosos.shtml> Acessado em 02 out 2017

Uso de tecnologia por crianças: benefício ou perda da infância?

Uma pesquisa realizada pela AVG Technologies com famílias de todo o mundo mostrou que 66% das crianças entre 3 e 5 anos de idade conseguia usar jogos de computador, mas apenas 14% era capaz de amarrar os sapatos sozinha.

Num mundo cada vez mais marcado pela tecnologia, é fácil encontrar crianças que ainda não sabem nem amarrar os sapatos navegando na internet e usando smartphones ou tablets. Mas será que essa inserção tão precoce no mundo da tecnologia é benéfica para os pequenos?

Uma pesquisa realizada pela AVG Technologies no ano passado com famílias de todo o mundo mostrou que 66% das crianças entre 3 e 5 anos de idade conseguia usar jogos de computador, 47% sabia como usar um smartphone, mas apenas 14% era capaz de amarrar os sapatos sozinha. No caso das crianças brasileiras, o levantamento apontou que 97% das crianças entre 6 e 9 usam a internet e 54% têm perfil no Facebook.

Embora ainda não haja consenso entre os especialistas, muitos apontam consequências sombrias do contato excessivo das crianças com as novas tecnologias. A terapeuta canadense Cris Rowan, por exemplo, defende que o uso de tecnologia por menores de 12 anos é prejudicial ao desenvolvimento e aprendizado infantis.

Superexposição

Segundo ela, a superexposição da criança a celulares, internet, iPad e televisão está relacionada ao déficit de atenção, atrasos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, impulsividade e problemas em lidar com sentimentos como a raiva. Outros problemas comuns seriam a obesidade (porque a criança passa a fazer menos atividade física), privação de sono (quando as crianças usam as tecnologias dentro do quarto) e o risco de dependência por tecnologia.

Por causa desses riscos, no ano passado a Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria recomendaram limites para a exposição das crianças a todo tipo de mídia (televisão, games, internet, smartphones etc.). Para as entidades, o ideal é que apenas depois dos 2 anos de idade as crianças comecem a ter contato com esses aparelhos e por tempo limitado. Até os 5 anos, as crianças só deveriam ficar no máximo 1 hora diante das telas. O tempo aumenta para 2 horas para crianças de 6 a 12 anos e para 3 horas a partir dos 13 anos.

Mas, mesmo com tantas recomendações, muitos pais parecem não se preocupar com o assunto. Sob a justificativa de que hoje é importante saber trabalhar com as novas tecnologias desde cedo ou simplesmente para evitar aborrecimentos, os pais acabam deixando as crianças livres para usar os equipamentos da forma como quiserem, o que pode causar problemas não só aos pequenos, mas para toda a família.

"Nós precisamos encontrar uma maneira de educar os pais de hoje, e também os futuros pais, sobre prejuízos e benefícios das mídias eletrônicas e ajudá-los a fazer escolhas positivas para seus filhos", alerta Susan Linn, escritora e cofundadora da organização americana Coalizão pelo Fim da Exploração Comercial Infantil.



Segurança

Os pais precisam também ficar atentos à questão da segurança dos pequenos ao usar dispositivos que permitem o acesso à internet. Infelizmente, são comuns os casos de crianças e adolescentes que acabam sendo vítimas de pedófilos através da rede.

Para diminuir os riscos de que isso aconteça, é importante orientar as crianças a usar de forma adequada a internet, evitando, por exemplo, conversas em chats com desconhecidos e divulgação de dados pessoais.

A instalação de ferramentas de monitoramento ou bloqueio de alguns conteúdos da internet é outra forma de proteger os pequenos. Manter o computador numa área comum da casa com a tela sempre visível e limitar o tempo de uso do equipamento também pode ajudar.

Mas o mais importante é manter diálogo com a criança, mostrando-se disposto a esclarecer dúvidas e explicar os motivos pelos quais é preciso usar com cautela as novas tecnologias.

Entidade norte-americana recomenda smartphone só depois dos 13

Se há alguns anos as crianças sonhavam em ganhar bicicletas ou vídeo games, hoje o objeto de desejo são os smartphones, que, além de servirem como celular, oferecem acesso a internet, jogos, troca de mensagens e muitas outras funcionalidades. Mas por mais que os pequenos insistam, nem sempre é recomendável ceder.

A Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria recomendam que apenas a partir dos 13 anos as crianças tenham acesso a dispositivos móveis, como tablets e smartphones. E, mesmo assim, devem ser orientadas a usar de forma adequada o aparelho. Desligá-lo durante as aulas ou refeições, por exemplo, é uma prática que deveria ser universal, mas raramente é cumprida pelos adolescentes.

Os pais precisam avaliar se há necessidade de a criança ter um smartphone. Para crianças que começam a sair de casa sozinhas, o smartphone se torna uma ferramenta de comunicação importante, inclusive para os pais. Por outro lado, não parece razoável que crianças com 5 anos de idade já tenham o aparelho.

Os jovens e a tecnologia

Para os jovens, o mundo virtual é um espaço de expressão e descoberta. Mas é preciso orientá-los a reconhecer e a evitar os riscos da internet [adaptado] 01 de Outubro de 2012

Por: Anderson Moço

Em julho último, um casal de adolescentes de Porto Alegre protagonizou cenas de sexo divulgadas ao vivo por uma câmera ligada a um famoso site de relacionamentos. Mais de 22 mil pessoas assistiram à transmissão, que, por envolver dois menores - ele com 16, ela com 14 anos -, ganhou notoriedade e acabou virando assunto de polícia. O mais curioso (e que soa até ingênuo) foi o motivo que os levou a se expor dessa forma. Segundo o rapaz, a menina perdeu uma aposta em um jogo de cartas online e, por isso, teria de pagar uma "prenda". Esse episódio lamentável mostra como é preciso orientar os jovens quanto ao uso de celulares, de videogames e principalmente da internet - uma das grandes paixões da moçada. A relação dos jovens com a tecnologia é o último tema da série *Desenvolvimento Juvenil*.

No que diz respeito à rede mundial de computadores, os especialistas apontam a dificuldade dos jovens para entender que é preciso se comprometer com as ações realizadas no mundo virtual. "Muitos pensam que o ciberespaço não tem efeito algum sobre o mundo real", explica o psicólogo Tiago Corbisier Matheus, do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, e autor de livros sobre o assunto. Quanto à recusa de se responsabilizar pelas próprias ações, nada de novo: é característica da adolescência. Entretanto, embora não tenha mudado o comportamento dos jovens, a tecnologia trouxe novos espaços e ferramentas para as manifestações típicas dessa fase da vida. A internet e os games, por exemplo, permitem a experimentação de papéis sociais, ampliam o leque de relações interpessoais e o contato com informações, fornecendo elementos para a formação da identidade. Para pais e professores, esses recursos são muito novos, o que inibe a exploração. No entanto, é preciso conhecê-los para ajudar a moçada a construir uma relação saudável com eles.

Para os adolescentes, a tecnologia exerce fascínio porque é uma das poucas áreas em que eles têm desempenho melhor que os adultos. "Eles são mais disponíveis para entrar em contato com o novo e se arriscam a testar coisas que as gerações anteriores olham com curiosidade, mas têm receio de não aprender ou medo de se sentir incapazes e ultrapassadas", ressalta Matheus. Os adolescentes podem eleger ídolos, criar culturas próprias distantes da figura de autoridade dos pais e familiares e construir relacionamentos com certo distanciamento e liberdade (essencial na busca da autonomia que caracteriza a puberdade).

"Só quando as coisas dão errado é que eles percebem que exageraram na exposição", afirma Vanessa. Em muitos casos, os pais também têm uma parcela de culpa. Segundo as pesquisas, os jovens que mais se expõem na rede são filhos de pessoas que não respeitam a privacidade deles no mundo real - leem os diários, checam as ligações e mensagens dos celulares e não constroem uma relação de confiança e de respeito.

Ajudar a construir a noção de privacidade é a melhor contribuição dos adultos. Uma possibilidade é dialogar sobre o comportamento de cada jovem no mundo virtual: como ele está lidando com os amigos da web? O que ele conta ou não? Que fotos e vídeos tem postado nos sites de relacionamento social? Agindo assim, pais e professores intervêm sem invadir o espaço da garotada. O ponto central é mostrar a existência de coisas que podem ser divididas com todos e outras que são particulares. "Com boas orientações e atenção emocional, o adolescente aprende a reconhecer a privacidade e terá no mundo virtual um comportamento tão ou mais saudável do que no real", completa Vanessa.

Amigo virtual deve ser só mais um no círculo de amigos do jovem

Os avanços tecnológicos também trouxeram uma nova dinâmica para as relações sociais. Hoje, é muito comum encontrar adolescentes que namorem a distância ou mantenham contatos estritamente virtuais - alguns baseados no companheirismo e na confiança. "Em certo sentido, as amizades pela internet têm a mesma função dos amigos imaginários na infância, especialmente para os mais tímidos", argumenta Matheus. "Eles acabam encontrando em uma pessoa distante as características que esperam de alguém com quem gostariam de se relacionar."



Em tese, não há nada de errado nisso: esse novo meio de contato pode funcionar como um treinamento para futuras relações sociais, trabalhando aspectos como respeito mútuo e confiança. Mas há três aspectos que merecem cuidado. Primeiro, é preciso levar os adolescentes a perceber a necessidade dos relacionamentos no mundo real - e do aprendizado que só o contato pessoal pode proporcionar. Segundo, deve-se redobrar a atenção para os perigos da rede, que vão da pedofilia à propagação de ideias criminosas, como o nazismo e o preconceito racial.

Acompanhar a trajetória online dos jovens, sempre por meio do debate franco, auxilia cada um a analisar seus contatos e a não se expor a riscos.

Por fim, vale ponderar um aspecto da vida contemporânea turbinado fortemente pelas tecnologias: o imediatismo. A possibilidade de encontrar tudo ao alcance de um clique, de falar com qualquer pessoa instantaneamente, de baixar vídeos e músicas em banda larga pode dar a impressão - falsa - de que não há espera nesse mundo. "Hoje, os jovens estão cada vez menos reflexivos. Imersos na tela do computador, eles não conseguem parar para pensar sobre a sociedade ou si mesmos. Há sempre algo para ver ou fazer ou alguém com quem falar", argumenta Vanessa. Mas os obstáculos reais, que não podem ser resolvidos aqui e agora, continuam surgindo. Vários deles aparecem na escola, já que aprender requer tempo e dedicação.

Dessa forma, ajudar a garotada a lidar com a impossibilidade de não alcançar todos os desejos rapidamente torna-se ainda mais importante no mundo atual. Enfatizar que grandes projetos (e mesmo pequenos avanços na construção da personalidade) só se concretizam com esforço e persistência é mais um dos desafios na relação dos jovens com o mundo virtual. "Refletir é a melhor forma que o ser humano dispõe para reorganizar seus conhecimentos e entender as próprias emoções", finaliza Vanessa. Essa ação, por enquanto, a tecnologia ainda não conseguiu substituir.

Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/396/os-jovens-e-a-tecnologia>> Acessado em 02 out 2017

Os efeitos do mau uso da Tecnologia entre jovens
by BRUNO GOMES on 20 DE AGOSTO DE 2015

Sem dúvida a humanidade vem passando por um avanço tecnológico jamais visto, a cada dia que se passa somos metralhados por novas tecnologias e novas invenções. Porém a grande pergunta que fica no ar é: Tudo isso nos faz bem?

Em uma breve análise podemos fazer uma avaliação não sobre o avanço da tecnologia, mas sim pela forma que a mesma esta sendo utilizada. Nesse post enfoco sobre os jovens e as alterações diretas e indiretas sofridas pelo abuso da nova tecnologia.

Qual adolescente hoje em dia não tem seu Smartphone, seu Tablet ou seu Notebook? A invasão da tecnologia nessa faixa etária esta cada dia mais alta, é comum crianças de oito anos já terem acesso total a esses dispositivos, de fato eles são uma peça importante no ensino pela facilidade de acesso a informações, sejam elas de qual classe ou teor. O grande problema é que esses dispositivos estão abrindo portas a problemas Físicos e até mesmo Psicológicos que antes não se viam. É totalmente normal hoje em dia um adolescente dizer que se deita a meia noite, ou ate mesmo as duas da madrugada por estarem conectados com esses aparelhos, seja com jogos, redes sociais ou ate mesmo estudando, alterando assim diretamente o ciclo do sono, ciclo esse que é de fundamental importância para o organismo, pois é o momento onde o corpo vai passar por uma restauração dos danos do dia-a-dia, assim como vai colocar em marcha os processos de crescimento dos ossos e maturação do Sistema Nervoso (principalmente a parte responsável pelo Psíquico e Intelecto), ou seja, vai "arrumar as coisas". Os efeitos de uma noite mal dormida vem acompanhado com outros diversos problemas, um deles de suma importância é a disfunção do sistema hormonal, durante o sono são liberados substancias pelo cérebro que controlam a secreção de hormônios e os mantêm em perfeito equilíbrio, com a falta da regulação dos mesmos as consequências são inúmeras, e muitas passam despercebidas ate causar grandes problemas como doenças reprodutivas, alterações no comportamento, falta de concentração, sono e indisposição durante o dia, alteração no ciclo social, predisposição a depressão e autismo, predisposição a obesidade, entre outras.



Outra alteração que esta ganhando uma profunda atenção são os efeitos deletérios das telas destes dispositivos a visão, se analisarmos que durante a noite grande parte desses jovens ficam utilizando seus aparelhos no escuro vamos ver que isso estará causando sérios danos às células da retina, que é a parte situada no fundo dos olhos e que é responsável pela captação da luz para posteriormente enviá-las ao cérebro, além de "forçar" as estruturas dos olhos a se adequarem ao tamanho das letras e imagens, como consequência vemos um aumento significativo de adolescentes utilizando óculos ou lentes para sanar as consequências dessa exposição.

Além de problemas Físicos nos deparamos também com as alterações comportamentais entre os jovens, as redes sociais assim como os aplicativos de mensagens instantâneas facilitam muito a comunicação entre as pessoas, isso faz com que hoje em dia se tenha uma maior facilidade de expor suas ideias a um grande numero de pessoas, o problema é que muitas vezes essa exposição de ideias gera uma grande quantidade de criticas e desfechos, que podem levar um adolescente a ter consequências frente a essa situação, como conflitos e distanciamento físico de grupos que antes tinham contato direto, ou até mesmo crises de personalidade, podendo chegar até a depressão, não nos espanta o fato de que houve nos últimos cinco anos um aumento histórico de casos de depressão entre jovens de 10 a 23 anos, e que apresentam ligações diretas e indiretas com redes sociais e contatos virtuais. Não obstante, podemos nos deparar em noticiários casos de vazamentos de imagens íntimas e aliciamento de menores através da internet, englobando o assunto de desfechos negativos desse meio.

O uso indevido dessas novas tecnologias pode levar a diversos outros quadros negativos e deletérios ao corpo e mente, não só de jovens, mas também adultos. É preciso nos policiar quanto à rotina e a forma de utilização desses meios, pois se utilizados com segurança e responsabilidade com certeza nos tem muita a adicionar.

ANEXO C – EXEMPLO DE TEXTO WIKIPEDIA (COM HIPERTEXTOS)



WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

Chimamanda Ngozi Adichie

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Chimamanda Ngozi Adichie (Abba, 15 de setembro de 1977) é uma escritora nigeriana. Ela é reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras anglófonas que está tendo sucesso em atrair uma nova geração de leitores de literatura africana.



Chimamanda nasceu na [Nigéria](#), no estado de Anambra, mas cresceu na cidade universitária de Nsukka, no sudeste da Nigéria, onde se situa a Universidade da Nigéria. Seu pai era professor de Estatística na universidade, e sua mãe trabalhava como administradora no mesmo local. Quando completou dezenove anos, deixou a Nigéria e se mudou para os [Estados Unidos da América](#). Depois de estudar na Universidade Drexel, na Filadélfia, Chimamanda se transferiu para a Universidade de Connecticut. Fez estudos de escrita criativa na Universidade Johns Hopkins de Baltimore, e mestrado de estudos africanos na Universidade Yale.

Seu primeiro [romance](#), *Purple Hibiscus* (*Hibisco roxo* ^(título no Brasil) ou *A cor de hibisco* ^(título em Portugal), foi publicado em 2003. O segundo romance, *Half of a Yellow Sun* (*Meio sol amarelo*), foi assim chamado em homenagem à bandeira da Biafra, e trata de antes e durante a [guerra de Biafra](#). Foi publicado pela editora Knopf/Anchor em 2006, e ganhou o *Orange Prize* para ficção em 2007.

Vida pessoal e formação

Nascida na cidade de Enugu, ela é a quarta de seis filhos de uma família Igbo na cidade universitária de Nsukka, no sudeste da Nigéria, onde a Universidade da Nigéria está situada. Seu pai James Nwoye Adichie era um professor de estatística na universidade, e sua mãe Graça lfeoma foi a primeira secretária do sexo feminino da universidade. A aldeia ancestral de sua família está em Abba no estado de Anambra.

Adichie estudou medicina e farmácia da Universidade da Nigéria por um ano e meio. Durante este período, ela editou The Compass, uma revista feita por estudantes de medicina da universidade católica. Com 19 anos, Adichie deixou a Nigéria e se mudou para os Estados Unidos para a faculdade. Depois de estudar comunicação e ciência política na Universidade de Drexel, na Filadélfia, foi transferida para Eastern Connecticut State University para viver mais perto de sua irmã, que tinha um consultório médico em Coventry. Ela recebeu um diploma de bacharel de Leste, onde se formou *summa cum laude* em 2001. Em 2003, ela completou um mestrado em escrita criativa na [Universidade Johns Hopkins](#). Em 2008, recebeu a titulação de Master of Arts em Estudos Africanos pela [Universidade de Yale](#). Adichie era uma companheira Hodder na Universidade de Princeton, durante o ano letivo de 2005-06. Em 2008, ela foi premiada com uma MacArthur Fellowship. Ela também foi premiada com uma bolsa em 2011-12 pelo Instituto Radcliffe de Estudos Avançados da Universidade de Harvard.

Adichie divide seu tempo entre a Nigéria, onde ensina oficinas de escrita, e nos Estados Unidos. Ela foi a primeira mulher a ser Chefe da Administração da Universidade da Nigéria.

Carreira como escritora

Adichie publicou uma coletânea de poemas em 1997 (Decisions) e uma peça (For Love of Biafra) em 1998. Ela foi indicada em 2002 para o Prêmio Caine com o conto "You in America".

Em 2003, sua história "That Harmattan Morning" foi selecionada como vencedora conjunta do prêmio BBC Short Story Awards, e ela ganhou o prêmio O. Henry para "The American Embassy". Ela também ganhou o David T. Wong Prêmio Internacional de Contos 2002/2003 (PEN Centro Award) e uma Beyond Margins Award por seu conto "A metade de um sol amarelo" de 2007.

Seu primeiro romance, Purple Hibiscus (2003), recebeu grande aclamação da crítica; foi indicado para o Orange Prize para Ficção (2004) e recebeu o Prêmio Commonwealth Writers como Melhor Primeiro Livro (2005).

Seu segundo romance, Half off a Yellow Sun, nomeado em homenagem a bandeira da nação de Biafra, se passa antes e durante a Guerra de Biafra. Foi premiado com o Orange Prize de 2007 para Ficção. Half off a Yellow Sun foi adaptado para um filme com o mesmo título, dirigido por Biyi Bandele, estrelado pelo indicado ao Oscar Chiwetel Ejiofor e por Thandie Newton, e foi lançado em 2014.

Seu terceiro livro, The Thing Around Your Neck (2009), é uma coleção de histórias curtas.

Em 2010, ela entrou na lista dos 20 autores de ficção mais influentes com menos de 40 anos. "Ceiling", foi incluída na edição do The Best American Short Stories 2011. Em 2013 ela publicou seu terceiro romance, "Americanah" que foi selecionado pelo New York Times como um dos 10 Melhores Livros de 2013.

Em abril de 2014 ela foi nomeada como um dos 39 escritores mais importantes com idade inferior a 40 no projeto Festival Hay e Rainbow Book Club.

Palestras

Adichie falou sobre "O perigo das histórias únicas" no TED em 2009. Em março de 2012, ela realizou a palestra "Conectando Culturas" no evento Commonwealth Lecture 2012 at the Guildhall, em Londres. Adichie realizou ainda em 2012 uma palestra feminista no TEDxEuston intitulada, "Todos nós deveríamos ser feministas". Seu discurso foi incorporado em 2013 na música "Flawless" da cantora americana Beyoncé, e ganhou com isso mais notoriedade.

We should all be Feminists

- Todos nós deveríamos ser feministas

"We Should all be Feminists" é um discurso feito no TED talk that pela Adichie em 2012.

Ela compartilhou sua experiência de ser uma feminista africana, e sua visão sobre construção de gênero e sexualidade.

"Eu estou com raiva. A construção de gênero do modo como funciona atualmente é uma grave injustiça. Todos nós deveríamos estar com raiva. Esse sentimento, a raiva, é importante historicamente para as transformações sociais positivas, mas além de estar com raiva eu também estou esperançosa porque eu acredito profundamente na habilidade dos humanos de se reinventarem e se tornarem melhores".

Várias partes do discurso de Adichie foram usadas na música Flawless, de Beyoncé, em Dezembro de 2013. Adichie comentou sobre isso em uma entrevista com a NPR.org. Ela acredita que é ótimo que os jovens comecem a falar de [feminismo](#).



Obras

Livros

Ano	Título Original	No Brasil	Em Portugal
2003	<i>Purple Hibiscus</i>	"Hibisco Roxo"	"A Cor de Hibisco"
2006	<i>Half of a Yellow Sun</i>	"Meio Sol Amarelo"	
2009	<i>The Thing Around Your Neck</i>	"No Seu Pescoço"	"A Coisa à Volta do Teu Pescoço"
2013	<i>Americanah</i>	"Americanah"	
2014	<i>We Should All Be Feminists</i>	"Sejamos Todos Feministas"	"Todos Devemos Ser Feministas"
2017	<i>Dear Ijeawele, or A Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions</i>	"Para Educar Crianças Feministas – Um Manifesto"	—

Referência

https://pt.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie

NIGÉRIA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	ROMANCE	GUERRA DE BIAFRA	FLAWLESS
FEMINISMO	<i>SUMMA CUM LAUDE</i>	Oficialmente República Federal da Nigéria, é uma república constitucional federal que compreende 36 estados e o Território da Capital Federal, Abuja.	São uma república constitucional federal composta por 50 estados e um distrito federal.	Pode referir-se a dois gêneros literários. O primeiro deles é uma composição poética popular, histórica ou lírica, transmitida pela tradição oral, sendo geralmente de autor anônimo; corresponde aproximadamente à balada medieval. Como forma literária moderna, o termo designa uma composição em prosa.
Guerra civil que durou de 6 de Julho de 1967 a 13 de Janeiro de 1970, foi um conflito político causado pela tentativa de separação das províncias ao Sudeste da Nigéria, como a República autoproclamada do Biafra.	É uma canção da artista musical estadunidense Beyoncé, contida em seu quinto álbum de estúdio e homônimo (2014). Foi composta pela própria e colegas. A música apresenta uma interpolação do discurso "We Should All Be Feminists", dito por Chimamanda Ngozi Adichie em uma conferência feita em 2012.	É um conjunto de movimentos políticos, sociais, ideologias e filosofias que têm como objetivo comum: direitos equânimes (iguais) e uma vivência humana por meio do empoderamento feminino e da libertação de padrões opressores patriarcais, baseados em normas de gênero.	(Com a Maior das Honras) representa a maior distinção e é o reconhecimento por obter a máxima qualificação possível em uma titulação universitária, especialmente nos níveis do mestrado ou doutorado.	

ANEXO D – ATIVIDADE “CARTA DO PLEISTOCENO”



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura



Esta atividade foi elaborada como parte de uma pesquisa de mestrado sobre leitura e interpretação textual, cujo título é “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de *andaimagem*”, realizada pela professora-pesquisadora Ana Paula do Nascimento Rodrigues. Você não será identificado nominalmente na pesquisa, nem suas informações serão usadas de forma identificada. O objetivo desta atividade é apenas conhecer um pouco sobre suas habilidades de leitura.

Para começarmos, escreva seu nome: _____

Abaixo, temos um texto de Marina Colasanti. Leia com atenção e, a seguir, responda as perguntas.

Carta do Pleistoceno

Senhores cientistas,

quem daqui lhes escreve - daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista - é o **mamute**. O mamute aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia - à luz ofuscante dos flashes e dos holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e **opalinada** me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia - como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! - de que estão tentando me **clonar**.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de **DNA**, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro parece **assaz** complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peço-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia **invocar** os direitos do autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas **leis autorais**. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o **Pleistoceno**. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas, nascido outra vez, o que faria eu?

Único de minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula de zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como **cobaia**? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do **Empire State Building**.

Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA. Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui **içado** por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um **container**.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor - a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar muito mais do que o meu DNA, seria preciso duplicar tudo aquilo que nos mantinha vivos. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos do **Homo sapiens** dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século XXI?

(Marina Colasanti. A casa das palavras. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-9)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura



1. O texto, intitulado “Carta do Pleistoceno”, tem como referência um fato real ([Cientistas sequenciam DNA do mamute](#)). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

a) Que características do gênero [carta](#) são evidentes no texto? _____

b) Considerando o texto como uma carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto. _____

c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação? _____

d) Considerando a situação de produção do texto – quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo –, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta. _____

2. No 1º parágrafo do texto, depois do vocativo, lemos: “quem daqui lhes escreve – daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute”. Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas “de um ponto de vista”? _____

3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três argumentos.

a) Quais são esses argumentos? _____

b) Explique a ironia presente na frase “Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço”. _____

4. Considere este trecho do 4º parágrafo:

“Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades.”

a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação [apreciativa](#) por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
 Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
 Atividade de Leitura



b) O que é o **retrato** a que o mamute faz referência? _____

c) Explique a ironia da última frase desse trecho. _____

5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.

a) Observe cada uma delas e responda: Elas são de ordem pessoal, ética, científica, econômica, social ou política?

b) Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? _____

6. No 6º parágrafo, o mamute compara dos dois mundos: aquele em que viveu e aquele em que supostamente irá viver, caso seja clonado.

a) De que o mamute se **ressente** mais, na passagem de um mundo para outro? _____

b) A frase “Um monstro condenado à vida” pode ser associada à condição de outra conhecida personagem, encontrada na obra de **Mary Shelley**. Qual é essa obra? Que semelhança haveria entre o mamute e a personagem principal dessa obra? _____

7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o “estranho parentesco” que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria **estranho**? _____

8. Compare estes dois trechos do 8º parágrafo:

“Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo.”

“Eu já não era uma estátua, era um *container*.”

a) De acordo com o primeiro trecho, como o mamute se sentia até o momento em que foi descoberto? _____

b) Como ele se sentiu quando foi retirado na forma de bloco? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura



9. O mamute tenta compreender as razões de os cientistas quererem cloná-lo e chega à conclusão de que o real desejo deles é “trazer o passado de volta”. Do ponto de vista do mamute, isso é possível? Por quê? _____

10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição? _____

11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do fóssil de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.

a) O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta? _____

b) A autora, no texto, apoia esse ponto de vista? Justifique sua resposta. _____

ANEXO E – REPORTAGEM SOBRE DNA DO MAMUTE

São Paulo, quinta-feira, 20 de novembro de 2008

FOLHA DE S.PAULO **ciência**

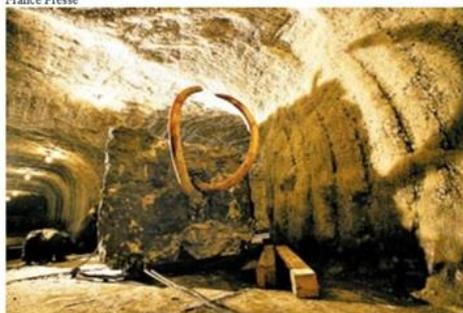
Índice

Cientistas seqüenciam DNA do mamute

Trabalho é o primeiro passo para tentar ressuscitar o animal extinto a partir do genoma do elefante, diz pesquisador

Usando amostras de pêlo preservadas no solo da Sibéria, grupo liderado por americanos soletrou 80% dos genes do paquiderme

France Presse



Mamute preservado em bloco de gelo numa caverna na Sibéria

RAFAEL GARCIA
DA REPORTAGEM LOCAL

Hoje, a única maneira de apreciar um mamute caminhando é com os truques de computação gráfica dos desenhos animados, mas avanços da biologia molecular prometem para o futuro uma experiência mais realista. Cientistas anunciam hoje a publicação do genoma do paquiderme peludo -o segundo de uma criatura extinta- e dizem que a ressurreição do bicho extinto não está fora de possibilidades técnicas. "Tenho certeza de que vai acontecer", disse à **Folha** Stephan Schuster, biólogo da Universidade do Estado da Pensilvânia (EUA) que liderou o trabalho. Segundo o pesquisador, os avanços na medicina reprodutiva em bovinos vão ajudar a clonar mamutes com uso de elefantas como mães de aluguel, mas não vai ser da maneira como as pessoas pensam. O trabalho do grupo de Schuster foi feito com base na recuperação de tecidos de mamutes encontrados no permafrost (solo congelado). A maior parte do DNA foi extraída de pêlos preservados por mais de 20 mil anos em um espécime encontrado na Sibéria.

Usando o genoma parcial do elefante-da-savana (parente africano moderno do mamute) como "moldura", os pesquisadores conseguiram reconstruir 80% do genoma do animal extinto. A comparação com o parente vivo precisou ser feita porque, apesar de ter sido preservado, o DNA do mamute estava todo picotado, e os cientistas não tinham como montá-lo sem usar uma referência.

O genoma do mamute sai duas semanas depois de um grupo de japoneses ter anunciado a clonagem de um camundongo que tinha sido congelado. Aparentemente, é uma demonstração de que um paquiderme da Era Glacial pode ser ressuscitado, mas Schuster duvida que seja assim.

"Seria preciso achar um tecido de mamute bem preservado e então tentar achar um núcleo celular intacto, para implantar num óvulo de elefante e, então, usá-la como mãe de aluguel", diz. "Mas, absolutamente, não é possível fazer isso."

O pesquisador afirma que, como os cromossomos que sobraram de mamutes já estão todos fragmentados, a única maneira de fazer isso seria alterar geneticamente os embriões de elefante, pouco a pouco, até que eles começassem a se parecer mais com mamutes do que com animais modernos.

O resultado, porém, seria um tipo de "elefante dentuço

parecer mais com mamutes do que com animais modernos. O resultado, porém, seria um tipo de "elefante dentuço peludo", mais do que uma cópia do velho mamute-lanoso. É o que está no horizonte dos cientistas por enquanto, já que as técnicas de reprodução parecem estar caminhando para conseguir cumprir essa demanda.

Tarefa paquidérmica

"A peça que falta é conseguir fazer a reconstrução [de genes do mamute] no genoma do elefante realmente rápido e com bom custo/benefício", diz Schuster. "Ainda assim, isso vai requerer mais de 400 mil alterações genéticas. E, se você quisesse fazer para o genoma inteiro, seriam vários milhões." Por enquanto, os dividendos que os cientistas colhem com o genoma do mamute estão mais no plano da ciência básica.

"No estudo, descrevemos 92 posições [do DNA] nas quais o mamute é muito diferente do elefante", diz o pesquisador. "Essas diferenças, acreditamos, têm a ver com o fato de o mamute ter vivido em clima frio."

No entanto, saber só isso ainda é pouco. A leitura não aponta, por exemplo, o que no DNA torna o mamute peludo e dentuço. Para saber isso, seria preciso completar o seqüenciamento, o que requer agora cerca de US\$ 1,5 milhão.

Leia entrevista com biólogo autor do trabalho www.folha.com.br/ciencia

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL



Este questionário foi elaborado como parte de uma pesquisa de mestrado sobre leitura e interpretação textual, cujo título é “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de *andaimagem*”, realizada pela professora-pesquisadora Ana Paula do Nascimento Rodrigues. Você não será identificado nominalmente na pesquisa, nem suas informações serão usadas de forma identificada. O objetivo deste questionário é apenas conhecer um pouco sobre seu perfil sociocultural.

Nome: _____

1. Qual é a sua idade?

14 anos 15 anos 16 anos 17 anos 18 anos ou mais

2. Marque seu gênero:

feminino masculino

3. Você costuma ir a museus?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

4. Você costuma ir a peças teatrais?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

5. Você costuma ir ao cinema?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

6. Sua família costuma ir a programas culturais (peças teatrais, museus, apresentações de música, cinema, etc)?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

7. Você costuma ver sua mãe ou responsável do sexo feminino lendo?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

8. Você costuma ver seu pai ou responsável do sexo masculino lendo?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

9. Qual foi a pessoa que mais influencia ou incentiva você a ler?

- Mãe ou responsável do sexo feminino.
 Pai ou responsável do sexo masculino.
 Algum outro parente.
 Algum professor ou professora.
 Outra pessoa.
 Ninguém.

10. De que tipo de livro você gosta?

romances quadrinhos mangás policiais mistério vampiros outro _____

11. Com que frequência você lê (romances, quadrinhos, mangás, policiais, mistério, vampiros, etc)?

Nunca Raramente Eventualmente Sempre

12. Quantos livros você leu, em média, inteiros ou em partes, no último ano?

6 ou mais 4 ou 5 2 ou 3 1 nenhum

13. Qual destas razões é a principal para você não ter lido mais livros? Marque apenas uma.

- A falta de tempo.
 Porque prefere outras atividades.
 Porque não tem paciência para ler.
 Porque não há bibliotecas por perto.
 Porque acha o preço do livro caro.
 Porque se sente muito cansado para ler.
 Porque não gosta de ler.
 Porque não tem dinheiro para comprar.
 Porque tem dificuldades para ler.
 Por não ter um local onde comprar onde eu moro.
 Porque não tem local apropriado para ler.
 Porque não tem acesso permanente à internet.
 Não sabe o motivo.
 Não gostaria de ter lido mais.

14. Você tem alguma dificuldade para ler?

- Não ter paciência para ler.
 Ler muito devagar.
 Ter problemas de visão ou outras limitações físicas.
 Não ter concentração suficiente para ler.
 Não compreender a maior parte do que lê.
 Não tenho dificuldade nenhuma.

15. Qual estilo musical sua família costuma ouvir:

gospel sertanejo sertanejo universitário pop funk hip hop rock
 MPB música clássica Outros. Qual? _____

16. A casa em que você e sua família moram é

- Do trabalho de um dos seus responsáveis e vocês não pagam aluguel.
 De terceiros, mas vocês não pagam aluguel.
 Alugada.
 Própria, dos seus pais/responsáveis.

17. Assinale os itens das coisas que você tem em casa:

TV a cabo Internet Computador/notebook
 Telefone fixo Micro-ondas Impressora
 Videogame TV de LED Máquina de lavar roupa

18. Seus pais/responsáveis têm carro?

- Não, nunca tiveram.
 Não, mas já tiveram.
 Sim, temos um carro em casa.
 Sim, cada um dos meus pais tem o seu carro.

28. Você tem celular?

- () Não tenho.
() Sim, mas não é smartphone.
() Sim, tenho um smartphone sem acesso à internet.
() Sim, tenho um smartphone com acesso à internet.

29. Se você tem celular, qual é a marca e o modelo?

30. Qual é a profissão da sua mãe?

31. Qual é a profissão do seu pai?

32. Qual é a profissão da sua avó materna?

33. Qual é a profissão da sua avó paterna?

34. Qual é a profissão do seu avô materno?

35. Qual é a profissão do seu avô paterno?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora-pesquisadora Ana Paula Rodrigues
anapplerodrigues@gmail.com
WhatsApp (22) 99992-3188



Caro colega,

Estou realizando uma pesquisa sobre a competência leitora de nossos alunos e gostaria da sua opinião para ilustrar nossos desafios em sala de aula. A pesquisa “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de andaimagem” tem por objetivo analisar a influência do capital cultural na competência leitora dos educandos. Se puder responder, da forma como preferir, agradeço muito! Você pode escrever sua resposta e enviar para mim por correio eletrônico ou por mensagem no aplicativo *WhatsApp*, como preferir.

Abaixo, envio alguns pontos sobre os quais gostaria que você dissertasse. Pode citar cada um deles ou fazer um panorama geral. Novamente, é como você preferir.

- Currículo: Você acha que os alunos conseguem acompanhar o currículo oficial? Você sente necessidade de adaptar o currículo? Se sente à vontade em fazê-lo?
- Cultura: Você acha que seus alunos têm bom capital cultural? E vocabulário?
- Desempenho: Você sente que consegue desenvolver um bom trabalho com seus alunos? Acredita que eles sejam responsáveis pelo sucesso ou fracasso deles na escola?

Muito obrigada pela participação!

Ana Paula.

APÊNDICE C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura - 01



Caro estudante,

Abaixo, você encontrará perguntas que irão testar suas habilidades como leitor. Para ter um bom desempenho, leia os textos com atenção e responda da melhor maneira que puder. Nesse primeiro momento, você não receberá esclarecimentos sobre os textos ou sobre as perguntas.

Tenho certeza de que você se sairá bem!

Para começarmos, coloque seu **nome** na linha abaixo:

1. Leia o texto abaixo:

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos

É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fáceis, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORE, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 40-41.

Segundo a autora, qual é “um dos piores crimes que se podem cometer”?

2. (Prova Brasil). Leia o texto abaixo:

Seja Criativo: Fuja das Desculpas Manjadas

Entrevista com teens, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa.

Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

— O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

— Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

— Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

De acordo com o texto, em quem ou em que os pais não acreditam?

3. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para *Gostar de Ler*, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999. A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 5) significa que Scliar tem quais características?



4. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

O Sapo

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. Ars Poética, 1994.

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava", o que significa a expressão destacada?

5. (Prova Brasil) O texto conta a história de um homem que "entrou pelo cano".

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia".

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. Por que o resultado não foi o esperado?

6. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

O Drama das Paixões Platônicas na Adolescência

Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia - justo a maior "crânio" da escola.

E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

Revista Escola, março 2004, p. 63

O que se pode deduzir do texto em relação a Bruno?

7. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica - ou o que restou dela - são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas.

Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato - e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
 Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
 Atividade de Leitura - 01



mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas.

Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros - que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescente. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro. Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

Escreva uma frase que resume a ideia principal do texto.

8. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:
Vínculos, As Equações da Matemática da Vida.

Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a idéia de mutualidade, de troca. Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos.

Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

"Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do

casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$. "Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$. Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso. Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes. Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
 Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
 Atividade de Leitura - 01



Íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

MATARAZZO, Maria Helena. *Amar É Preciso*.
 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992, p. 19-21

De que assunto trata o texto,
 PRINCIPALMENTE?

9. (Prova Brasil) Leia o texto abaixo:

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio.

Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família defronte teve medo.

Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela faina de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito; como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

Qual é a expressão que revela uma opinião sobre o fato "... vinham todos dormir em nossa casa" (l. 16)?

10. Leia o texto para responder a questão abaixo:

No mundo dos sinais

Sob o sol de fogo, os mandacarus se erguem, cheios de espinhos. Mulungus e aroeiras expõem seus galhos queimados e retorcidos, sem folhas, sem flores, sem frutos.

Sinais de seca brava, terrível!

Clareia o dia. O boiadeiro toca o berrante, chamando os companheiros e o gado.

Toque de saída. Toque de estrada. Lá vão eles, deixando no estradão as marcas de sua passagem. TV Cultura, *Jornal do Telecurso*.

Em qual frase do texto está a opinião do autor em relação ao fato comentado?

APÊNDICE D – A BOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura - 02



Caro estudante,

Abaixo, temos um texto de Luís Fernando Veríssimo. Leia com atenção e, a seguir, responda as perguntas.

Para começarmos, escreva seu nome: _____

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembalou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.



(Luís Fernando Veríssimo)

Agora, responda com atenção.

1. O pai gostou de ter recebido uma bola de presente quando era criança? O que, no texto, indica a resposta dessa pergunta?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
 Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
 Atividade de Leitura - 02



2. O pai comprou o modelo de bola de sua preferência? O que, no texto, indica a resposta dessa pergunta?

3. O que teria levado o menino a perguntar como se liga a bola e se ela não tem manual de instruções? Será que, há alguns anos, os brinquedos propiciavam esse tipo de pergunta?

4. Como podemos entender a expressão “uma bola, bola”?

5. Na frase “A bola cheirava a nada”, podemos imaginar que, de fato, a bola não tinha cheiro nenhum ou podemos imaginar que ele está falando metaforicamente? Explique.

6. Observe o seguinte fragmento do texto: "O garoto agradeceu, disse 'Legal' de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova ao lado, manejando os controles de um videogame". A reação do menino, ao receber o presente evidenciou empolgação? Por quê?

7. Por que o pai passou a achar que bola ter um manual de instruções não seria uma ideia ruim?

8. O menino sabia o que era uma bola e o que ela fazia? O que no texto nos indica a resposta?

9. Escreva uma frase que resuma a ideia principal do texto.

10. Você acha que a ligação do menino com o videogame é positiva para ele? Qual outra atitude em relação ao presente que o pai deu você sugeriria?

APÊNDICE E – RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM DOCENTES

Entrevistado 01

Olá, Ana!

Um dia desses estava falando sobre isso... Muitas vezes a gente não acredita que os alunos tenham capacidade de produzir bons textos. Tenho me surpreendido com eles...

- Currículo:

Acompanham, sim. Inclusive acrescento e exijo mais deles. Muitas vezes há limitações que os acompanham há tempos por falta de credibilidade, ou até motivação (também dos professores) para fazer mais. Desde que resolvi "sugar seus cérebros com o canudinho da redação", venho me impressionando com alguns resultados.

- Cultura:

Infelizmente estão marginalizados pelos rótulos e estereótipos que nós mesmos criamos. A gente bate o olho e pensa: "Daí não sai nada, nem vale a pena". Eu mesma fiz isso por anos. Agora tento investir em novidades para atraí-los cada vez mais. Isso é legal, porque porque vejo ou leio alguma coisa, já penso logo nos alunos que iriam gostar. Levo e comento em quem pensei... eles amam, abraçam a ideia, imteragem e me dão retorno.

- Desempenho:

Acredito que muitos já chegam pra nós desmotivados e sem nenhum interesse, nem se esforçam para haver empatia com a matéria ou com o professor. Foram condicionados à mediocridade desde as séries iniciais, formatados com uma ideia de que não vão muito longe. Cabe a nós, como principais motivadores do processo de formação deles na escola, desmanchar esse estereótipo de "incapaz" e "imprestável" que foi colocado e mostrar a eles do que são capazes. Não culpo nenhuma das partes, acho que deve haver uma parceria: eu os cativo, e eles me retribuem com esforço e resultados. É claro que não funciona com todos os alunos nem com todas as turmas, mas acredito que o primeiro passo cabe a nós. Se todos os esforços foram em vão, preciso encontrar a raiz do problema e buscar ajuda. Quando comecei a fazer isso, comecei a obter resultados. Às vezes me frustro, mas depois busco novas estratégias.

Entrevistado 02

Currículo: Acho que os alunos não conseguem acompanhar o currículo oficial, apesar de ele ser denominado como "mínimo". Sinto necessidade de adaptação do currículo, sobretudo na parte de produção textual, pois muitos alunos não tem conhecimentos prévios. Por exemplo, muitos alunos não conseguem escrever textos argumentativos, como artigos de opinião, que exigem do escritor conhecimento de mundo. Burocraticamente, não me sinto à vontade na adaptação, visto que os professores do Estado são cobrados a executarem todos os itens do currículo mínimo. Entretanto, na prática, acho-a muito saudável; só quem é crítico e conhece as realidades de seus alunos consegue exercer seu trabalho da forma que considera mais produtiva.

Cultura: Meus alunos, infelizmente, não têm bom capital cultural. Desconhecem as questões políticas, não frequentam o cenário cultural de sua cidade, não lêem jornais e revistas periodicamente e, sobretudo, acham os jornais televisivos chatos. Tudo isso influi no parco vocabulário, percebido através da repetição de palavras ou substituições dos termos por vocábulos como "parada", "coisa" e "negócio" em suas produções escritas ou orais.

Desempenho: Consigo exercer um bom trabalho, mas muitas vezes sinto-me massacrada e desmotivada pela realidade difícil da educação. Acredito que os alunos sejam responsáveis em parte por seu sucesso ou fracasso, assim como a família, seus educadores e a sociedade também são.

Caso precise de maiores explicações, estarei disponível!

Entrevistado 03

É imprescindível que em nossa prática pedagógica nós, professores, tenhamos um norte, no entanto, como responsável pela execução do currículo, antes, avalio para, posteriormente, apresentar os conteúdos pertinentes. Defendo, portanto, a flexibilização do currículo, pois devemos considerar a capacidade cognitiva dos nossos discentes e a realidade de cada escola.

Nossa unidade escolar, por exemplo, é um espaço sem a mínima estrutura para funcionar como um local de formação dos nossos jovens, não possuímos uma biblioteca a altura desse importante e indispensável espaço escolar, não há um laboratório de informática onde nossos alunos possam fazer pesquisas e produção de trabalho, salas de aula sem climatização e acústica, por conseguinte, a formação dos nossos alunos é negligenciada.

Agora, respondendo ao questionamento, não, não acho que nossos alunos acompanhem o currículo oficial, por isso, constantemente, avalio e faço-lhe adaptações que considero necessárias. Nossa atividade tem como finalidade a formação intelectual do aluno, então, não vejo o menor problema em fazer essas adaptações ao currículo para que atinjamos nossos objetivos. Mesmo porque, não há certeza de que com a sua aplicação na íntegra teremos um aluno melhor ou pior do que os que não tiveram acesso à referida matriz na íntegra.

É notório o parco capital cultural dos nossos alunos e facilmente explicável. São alunos residentes em um bairro carente com pouco investimento público, falta-lhes biblioteca pública, áreas de lazer, segurança, saúde entre outras necessidades básicas. Seus familiares possuem pouca ou nenhuma escolaridade. O fator que poderia reverter esta triste constatação: a escola, que, como supracitado, não possui a menor estrutura para transformar a vida desses estudantes. Alguns frequentam “apenas” para se alimentar. O que esperar desses jovens sem um paradigma cultural na família e uma escola estruturada que ensine com qualidade? Uma formação muito limitada. Por todos os problemas elencados é natural que tenhamos alunos com vocabulário restrito e com dificuldade de interpretar e produzir textos.

Apesar dos muitos problemas enfrentados pelos docentes, baixos salários, falta de condições mínimas de trabalho, entre outros tantos, tento fazer meu melhor, mas percebo que não é o suficiente para que os alunos tenham uma educação que reverta sua atual condição desonrosa.

O fracasso da educação pública no Brasil se deve a vários fatores: falta de investimento na educação pública (baixos salários dos profissionais de educação, falta de estrutura das unidades, carência de servidores, alimentação insuficiente...), a ausência da família na escola e/ou desestruturadas, formação deficiente dos docentes. Esse rol de problemas gera, como consequência, estudantes desinteressados. São tantos atrativos na vida dos jovens, que fica difícil para escola e o conhecimento ocupar a mente do jovem. Logo, não credito ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

APÊNDICE F – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL

Pesquisadora responsável: Ana Paula do Nascimento Rodrigues
Professora regente de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professor Cordelino Teixeira Paulo/Cabo Frio, RJ
E-mail: anapplerodrigues@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de mestrado “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de andaimagem”. Esta pesquisa pretende contribuir para a melhoria da competência leitora dos alunos. Em um primeiro momento, a pesquisa propõe um questionário com a finalidade de traçar o perfil sociocultural e de leitor dos alunos. Posteriormente, propõe uma atividade que envolverá leitura e compreensão de textos em formato similar à Prova Brasil. Por fim, os alunos devem realizar uma atividade de leitura com o auxílio da professora e de colegas. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu _____, responsável pelo menor _____, convidado a participar da pesquisa, declaro que compreendi tudo o que me foi informado sobre a participação no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação implicam, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado. AUTORIZO o uso da imagem do menor supracitado em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada nesta pesquisa acadêmica. Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

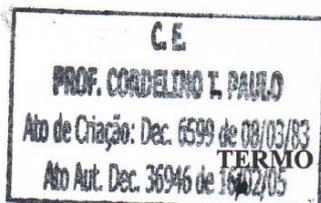
Dados e contato do participante/responsável
Nome completo: _____
Identidade: _____
CPF: _____
Endereço: _____
Telefone para emergência: _____

Cabo Frio, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante/responsável

Professora Ana Paula do Nascimento Rodrigues
(Professora-pesquisadora responsável pelo estudo)

APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, *Fernanda Pereira de Souza*, diretora-geral do Colégio Estadual Professor Cordelino Teixeira Paulo, RG nº *0948 2560-1*, CPF nº *022 373 587-61*, declaro autorizar Ana Paula do Nascimento Rodrigues, RG 12391516-7, CPF 042.693.856-93, professora regente de Língua Portuguesa nesta Instituição, matrícula 0927094-3, a coletar dados e aplicar atividades durante suas aulas com os alunos do 9º ano matutino – turma 901, assim como entrevistar outros docentes da referida turma, para a realização da Pesquisa “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de andaimagem”, que tem por objetivo primário a ampliação da competência leitora dos educandos.

A professora-pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Submeter o Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cabo Frio, *04* de *setembro* de *2017*.

Fernanda Pereira de Souza

Assinatura do responsável institucional

Fernanda Pereira de Souza
Diretora
Matr. 0927094-3 / ID. 3663357-7

APÊNDICE H – ATIVIDADE “A BOLA” (RESPONDIDA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura - 02



Caro estudante,

Abaixo, temos um texto de Luís Fernando Veríssimo. Leia com atenção e, a seguir, responda as perguntas.

Para começarmos, escreva seu nome:

[Redacted name]

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembalhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.



(Luís Fernando Veríssimo)

Agora, responda com atenção.

1. O pai gostou de ter recebido uma bola de presente quando era criança? O que, no texto, indica a resposta dessa pergunta?

Sim.

2. O pai comprou o modelo de bola de sua preferência? O que, no texto, indica a resposta dessa pergunta?

mas

3. O que teria levado o menino a perguntar como se liga a bola e se ela não tem manual de instruções? Será que, há alguns anos, os brinquedos propiciavam esse tipo de pergunta?

O que levou o menino a perguntar foi a ideia de que hoje em dia quase todos os brinquedos eletrônicos possuem manual de instruções.

4. Como podemos entender a expressão “uma bola, bola”?

podemos entender como expressão de culpa, por ele estar ganhando uma bola e não um brinquedo eletrônico.

5. Na frase “A bola cheirava a nada”, podemos imaginar que, de fato, a bola não tinha cheiro nenhum ou podemos imaginar que ele está falando metaforicamente? Explique.

A bola não tinha nenhum cheiro.

6. Observe o seguinte fragmento do texto: "O garoto agradeceu, disse 'Legal' de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova ao lado, manejando os controles de um videogame". A reação do menino, ao receber o presente evidenciou empolgação? Por quê?

na verdade ele empolgou-se, porque ele não gostou do presente.

7. Por que o pai passou a achar que bola ter um manual de instruções não seria uma ideia ruim?

porque o menino se interessou em saber o que fazer com a bola.

8. O menino sabia o que era uma bola e o que ela fazia? O que no texto nos indica a resposta?

Sim, mas ele não achava divertido.

9. Escreva uma frase que resuma a ideia principal do texto.

Existe tanta tecnologia eletrônica hoje, que as crianças não se interessam em brincar ao ar livre.

10. Você acha que a ligação do menino com o videogame é positiva para ele? Qual outra atitude em relação ao presente que o pai deu você sugeriria?

mas, dar o presente para jogar bola na praia com os amigos.

APÊNDICE I – ATIVIDADE “CARTA DO PLEISTOCENO” (RESPONDIDA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Professora Ana Paula Rodrigues – Língua Portuguesa – Turma 901
Atividade de Leitura



Esta atividade foi elaborada como parte de uma pesquisa de mestrado sobre leitura e interpretação textual, cujo título é “O capital cultural e as lacunas textuais: uma proposta de *andaimagem*”, realizada pela professora-pesquisadora Ana Paula do Nascimento Rodrigues. Você não será identificado nominalmente na pesquisa, nem suas informações serão usadas de forma identificada. O objetivo desta atividade é apenas conhecer um pouco sobre suas habilidades de leitura.

Para começarmos, escreva seu nome: [REDACTED]

Abaixo, temos um texto de Marina Colasanti. Leia com atenção e, a seguir, responda as perguntas.

Carta do Pleistoceno

Senhores cientistas,

quem daqui lhes escreve - daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista - é o **mamute**. O mamute aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia - à luz ofuscante dos flashes e dos holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e **opalinada** me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia - como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! - de que estão tentando me **clonar**.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de **DNA**, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro parece **assaz** complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peço-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia **invocar** os direitos do autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas **leis autorais**. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o **Pleistoceno**. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas, nascido outra vez, o que faria eu?

Único de minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula de zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como **cobaia**? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do **Empire State Building**.

Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA. Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui **içado** por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um **container**.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor - a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar muito mais do que o meu DNA, seria preciso duplicar tudo aquilo que nos mantinha vivos. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos do **Homo sapiens** dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século XXI?

(Marina Colasanti. A casa das palavras. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-9)

1. O texto, intitulado "Carta do Pleistoceno", tem como referência um fato real (Cientistas sequenciam DNA do mamute). Apesar disso, foi publicado num livro de contos e crônicas da autora.

a) Que características do gênero **carta** são evidentes no texto? explanatória e perguntas

b) Considerando o texto como uma carta, identifique: o locutor, o interlocutor e o assunto. locutor: mamute, interlocutor

c) Como carta, o texto se aproxima mais de que tipo de correspondência: carta pessoal, carta de leitor, carta de reclamação ou carta de solicitação? Carta de Reclamação

d) Considerando a situação de produção do texto – quem escreve, para quem, com que finalidade, em que momento, em que suporte ou veículo –, conclua: O texto é realmente uma carta ou consiste em outro gênero que, nesse caso, teria incorporado alguns dos elementos da carta? Justifique sua resposta. É um outro tipo de texto, mas que faz uso de para mandar uma mensagem

2. No 1º parágrafo do texto, depois do **vocativo**, lemos: "quem daqui lhes escreve – daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute". Logo, o mamute não se situa no mundo dos mortos. Explique: O que significa escrever não de um lugar, mas "de um ponto de vista"?

Ele é o ponto de vista dele, que ele está sendo tratado diferente

3. No 3º parágrafo, o mamute apresenta seu pedido aos cientistas e justifica-o com três **argumentos**.

a) Quais são esses argumentos? que qualquer pedaço dele o pertence, sentimentos caridosos e o bom senso

b) Explique a ironia presente na frase "Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço".

É que nem sempre é a mesma coisa

4. Considere este trecho do 4º parágrafo:

"Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades."

a) Que palavra desse fragmento revela uma avaliação **apreciativa** por parte do mamute, isto é, um julgamento dele a respeito dos feitos do ser humano? Qual é esse julgamento? Sim, boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta

b) O que é o **retrato** a que o mamute faz referência? de ter achado ele.

c) Explique a ironia da última frase desse trecho. É que por causa do anúncio de elefante ser um planto, do nêle, ele quis encontrar se os cientistas com um planto, também nêlema mulher do século 21

5. No 5º parágrafo, o mamute faz uma série de perguntas aos cientistas.

a) Observe cada uma delas e responda: Elas são de ordem pessoal, **ética**, científica, econômica, social ou política?

São de ordem pessoal, pq tem a ver com comportamentos pessoais.

b) Essas perguntas indicam que os cientistas se esqueceram de algo simples e muito importante. Do que se esqueceram? De esquecerem de onde o mamute veio e se era enxada. Como ele vai ser tratado.

6. No 6º parágrafo, o mamute compara dos dois mundos: aquele em que viveu e aquele em que supostamente irá viver, caso seja clonado.

a) De que o mamute se **ressente** mais, na passagem de um mundo para outro? Porque ele vai ser tratado como monstro.

b) A frase "Um monstro condenado à vida" pode ser associada à condição de outra conhecida personagem, encontrada na obra de **Mary Shelley**. Qual é essa obra? Que semelhança haveria entre o mamute e a personagem principal dessa obra? a semelhança é que eles vão ser usados para ser quase clonados pq o franken não saiu bem perfeito

7. No 7º parágrafo, o mamute menciona o "estranho parentesco" que teria com a elefanta que participaria do cruzamento. Explique: Por que o parentesco seria **estranho**? Porque não ia sair exatamente um mamute pq eles iam fazer a cruzamento com o elefante

8. Compare estes dois trechos do 8º parágrafo:

"Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo."

"Eu já não era uma estátua, era um *container*."

a) De acordo com o primeiro trecho, como o mamute se sentia até o momento em que foi descoberto? _____

Se sentia o mamute o único.

b) Como ele se sentiu quando foi retirado na forma de bloco? _____

Ele se sentiu triste

9. O mamute tenta compreender as razões de os cientistas quererem cloná-lo e chega à conclusão de que o real desejo deles é "trazer o passado de volta". Do ponto de vista do mamute, isso é possível? Por quê?

Não, porque não é possível trazer um animal morto de volta à vida.

10. No último parágrafo, o mamute finaliza sua carta com uma pergunta. Levante hipóteses: Que resposta você acha que os cientistas dariam à pergunta do mamute? Como justificariam sua posição?

Acho que eles responderiam talvez porque não é possível trazer um animal morto de volta à vida.

11. O texto lido foi inspirado num dado real, a descoberta do **fóssil** de um mamute e o desejo dos cientistas de clonar o animal.

a) O que esse fato revela sobre a visão que o homem tem de si e dos outros animais do planeta?

A visão é que tudo pode ser clonado.

b) A autora, no texto, apoia esse ponto de vista? Justifique sua resposta.

Sim, porque ela acha que é importante trazer um animal morto de volta à vida.