



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**CÁSSIA JOENE SOBREIRA DE OLIVEIRA**

**A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR  
OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

**FORTALEZA**  
**2015**



CÁSSIA JOENE SOBREIRA DE OLIVEIRA

A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS  
DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Dissertação submetida à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – POSLA – do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação

Orientadora: Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Cássia Joene Sobreira de.

A responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (OA): uma análise comparativa [recurso eletrônico] / Cássia Joene Sobreira de Oliveira. - 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo do formato PDF do trabalho acadêmico com 185 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Linguagem e interação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Responsividade. 2. Objetos de aprendizagem. 3. Ensino de leitura. I. Título.

CÁSSIA JOENE SOBREIRA DE OLIVEIRA

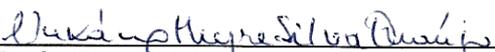
A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR  
OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada do Centro  
de Humanidades da Universidade Estadual do  
Ceará, como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

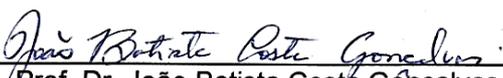
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 30 / 03 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Ao meu Deus, fonte de toda vida, Dono de  
toda sabedoria e conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, meu Senhor e salvador, por firmar-me os pés e renovar as minhas forças a cada novo dia.

À minha família, Sônia, Oliveira, Jamile e George, por ser a minha base forte nessa vida.

À Profa. Nukácia Meyre Silva Araújo, por me ensinar, com muita paciência e grande mestria, a trilhar os caminhos desse mundo acadêmico.

Aos meus queridos amigos, pelo alento, palavras, orações, conselhos e incentivos quando tudo parecia tão difícil e interminável.

Aos amigos envolvidos diretamente nessa pesquisa: Rafa, pelo apoio técnico com câmera, tripés e gravadores; Adelmo, Sara, Eleonora e Rejane, pelo auxílio nas gravações; Manu, pelas longas horas de transcrições.

Às companheiras de mestrado, Suellen e Camila, pelas angústias e alegrias compartilhadas nessa caminhada conjunta, tornando-a, assim, menos fatigante.

À diretora Socorro Nogueira, por ter permitido e facilitado a realização dessa pesquisa na E.E. M Liceu do Conjunto Ceará.

À professora Estefânia, por ter sido tão solícita e disponível para o planejamento da pesquisa.

Aos alunos do 1ºG, sem os quais essa pesquisa não teria acontecido.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada–PosLA, por toda riqueza de conhecimento compartilhado.

Ao Grupo de Pesquisa em Língua, Ensino e Tecnologias – LENT/UECE, pelas contribuições teóricas que tanto colaboraram para minha formação como pesquisadora.

Aos professores, Valdinar Custódio e João Batista, pela presença significativa em minha qualificação e pelas contribuições preciosas.

À Keiliane, pela simpatia e competência na secretaria do PosLA.

À Funcap, por investir e acreditar na relevância dessa pesquisa.

*Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsabilidade. (Bakhtin, 1997)*

## RESUMO

Com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC no âmbito escolar, muitas são as discussões sobre suas potencialidades e seus reflexos no ensino. A presente pesquisa une-se a essa cadeia de discussões buscando resultados pertinentes acerca da influência dos Objetos de Aprendizagem (OA) no processo de ensino-aprendizagem. Embasada na aproximação teórica entre o conceito de responsividade proposto por Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN 1997; 2006) e a noção de nível crítico de leitura (MENEGASSI 1995; 2010a), essa pesquisa tem como objetivo principal analisar o grau de responsividade em atividades de leitura mediada por um OA e atividades de leitura mediada por material impresso, verificando a influência dessa ferramenta digital na leitura crítica. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Nesse estudo, foram realizadas quatro atividades de leitura, duas veiculadas em mídia impressa e duas veiculadas em mídia digital. As atividades foram realizadas em uma turma de 1º ano do ensino médio, da EEM Liceu do Conjunto Ceará. Os dados foram coletados por meio de gravações audiovisuais e pela aplicação de exercícios de compreensão leitora. A análise dos dados revelou, entre outras informações, que a manifestação da responsividade na leitura ocorreu de forma semelhante nos dois tipos de atividades (impressa e digital) e que o grau de responsividade atingido nas atividades não está relacionado ao tipo de mídia utilizada como suporte à atividade, mas parece estar relacionado a outros fatores determinantes: a qualidade pedagógica da atividade realizada e ao seu caráter lúdico; e também ao ambiente de diálogo, interação e mediação no qual a atividade foi desenvolvida.

**Palavras-Chave:** Responsividade. Objetos de aprendizagem. Ensino de leitura.

## ABSTRACT

With the insertion of Digital Technologies of Information and Communication – DTIC - in schools, there are many discussions about its potential and its effects on education. This research joins this chain of discussions seeking relevant results about the influence of Learning Objects in the teaching-learning process. Grounded in theoretical approach between the concept of responsiveness proposed by Bakhtin and his Circle (Bakhtin 1997; 2006) and the notion of critical reading level (Menegassi 1995; 2010a), this research aims to analyze the level of responsiveness in Reading activities mediated by Learning Objects and reading activities mediated by printed material, checking the influence of this digital tool in critical reading. This is a study of case with a qualitative approach. In this study, there were four (4) reading activities, from which two (2) were disseminated in printed material and two (2) were broadcasted in digital media. The activities were carried out in a class of 1st year of High School, the EEM Liceu do Conjunto Ceará. The data were collected through audiovisual recordings and through the application of reading comprehension exercises. Data analysis revealed, among other information, that the manifestation of responsiveness in reading was similar in both types of activities (print and digital) and the level of responsiveness achieved in the activities is not related to the type of media used to support the activity. Otherwise, it seems to be related to other determining factors: the pedagogical quality of the performed activity and its playful character; and also to the environment of conversation, interaction and mediation in which the activity was developed.

**Keywords:** Responsiveness – Learning Objects – Reading instruction

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Continuum das categorias de manifestação da responsividade baseado em Angelo e Menegassi (2011).....	36
<b>Quadro 2:</b> Nível literal de compreensão. Fonte: Moreno (2011).....	48
<b>Quadro 3:</b> Nível interpretativo de compreensão. Fonte: Moreno (2011).....	49
<b>Quadro 4:</b> Representação esquemática do processo de inferência e interpretação. Fonte: Menegassi (2010a).....	51
<b>Quadro 5:</b> Nível valorativo de compreensão. Fonte: Moreno (2011).....	52
<b>Quadro 6:</b> Estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura, segundo Solé (2009).....	57
<b>Quadro 7:</b> Elementos de jogo. Fonte: Zichermann e Cunningham ( 2011 <i>apud</i> BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).....	72
<b>Quadro 8:</b> Ordem de realização das aulas.....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Resultados dos exercícios de compreensão (perguntas dos níveis literal e inferencial) da crônica “A mentira” .....	94
<b>Gráfico 2:</b> Resultados dos exercícios de compreensão (perguntas dos níveis literal e inferencial) da crônica “A verdade” .....	95
<b>Gráfico 3:</b> Resultados dos exercícios de compreensão(perguntas dos níveis literal e inferencial) da crônica “Caso de secretária” .....	97
<b>Gráfico 4:</b> Resultados dos exercícios (perguntas dos níveis literal e inferencial) de compreensão da crônica “ Cem cruzeiros a mais .....	99
<b>Gráfico 5:</b> Manifestação da responsividade na atividade sobre a crônica “A mentira” .....	128
<b>Gráfico 6:</b> Manifestação da responsividade na atividade sobre a crônica “A verdade” .....	129
<b>Gráfico 7:</b> Manifestação da responsividade na atividade sobre a crônica “ Caso de secretária” .....	130
<b>Gráfico 8:</b> Manifestação da responsividade na atividade sobre a crônica “ Cem cruzeiros a mais” .....	130

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Critérios de avaliação PASP. Ribeiro (2013) .....	69
<b>Figura 2:</b> Elementos de jogo: regra e meta.....	73
<b>Figura 3:</b> Elementos de jogo: sistema de feedback .....	73
<b>Figura 4:</b> Elemento de jogo: pontuação .....	74
<b>Figura 5:</b> Laboratório de Informática da Escola de E.M Liceu do Conjunto Ceará .....	80
<b>Figura 6:</b> Biblioteca da Escola de E.M. Liceu do Conjunto Ceará .....	81
<b>Figura 7:</b> Tela menu do OA “O que vem a seguir” .....	83
<b>Figura 8:</b> Tela de leitura do texto “A mentira”.....	83
<b>Figura 9:</b> Tela “Escolha das opções”.....	84
<b>Figura 10:</b> Tela de feedback: resposta correta.....	84
<b>Figura 11:</b> Tela de feedback: resposta incorreta.....	85
<b>Figura 12:</b> Fragmento do texto da atividade impressa “O que vem a seguir”.....	86
<b>Figura 13:</b> Escolha de opções da atividade impressa “O que vem a seguir” .....	87

## LISTA DE SÍMBOLOS DAS TRANSCRIÇÕES

**P** - pesquisadora

**Ao** - aluno

**Aa**-aluna

**As** - fala simultânea de alunos

... - pausa

:: - pausa prolongada

(( )) - comentários da pesquisadora

] - turno coincidente

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE NA OBRA BAKTINIANA</b> .....	21
2.1 O DIALOGISMO E A RESPONSABILIDADE .....	21
2.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE RESPONSABILIDADE EM TRABALHOS NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA.....	28
<b>3 PANORAMA SOBRE A LEITURA : CONCEPÇÕES, NÍVEIS E ESTRATÉGIAS</b> .....	38
3.1 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	38
3.1.1 Leitura como extração de sentido .....	39
3.1.2 Leitura como atribuição de sentido .....	40
3.1.3 Leitura como processo sociointerativo .....	42
3.2 O PROCESSO DE LEITURA .....	46
3.2.1 Etapas da leitura .....	46
3.2.2 Estratégias de leitura .....	53
<b>4 MATERIAS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO</b> .....	59
4.1 O LIVRO DIDÁTICO .....	59
4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: OBJETOS DE APRENDIZAGEM .....	63
4.3 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO .....	71
<b>5 A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM: uma análise comparativa</b> .....	77
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	77
5.1.1 Tipo de pesquisa .....	77
5.1.2 Contexto da pesquisa .....	77
5.1.3 Instrumentos de pesquisa.....	78
5.1.4 Coleta de dados .....	79
5.1.5 Categorias de análise .....	88
5.2 A ANÁLISE DA RESPONSABILIDADE .....	90
5.3 SÍNTESE DA ANÁLISE .....	131
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136

<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	138
<b>ANEXOS</b> .....	143
Anexo I: Texto da atividade, crônica “A mentira” .....	144
Anexo II: Texto da atividade, crônica “A verdade” .....	148
Anexo III: Texto da atividade, crônica “Caso de secretária” .....	151
Anexo IV: Texto da atividade, crônica “Cem cruzeiros a mais” .....	155
<b>APÊNDICES</b> .....	143
Apêndice A: Exercício de compreensão do texto “A mentira” .....	146
Apêndice B: Exercício de compreensão do texto “A verdade” .....	149
Apêndice C: Exercício de compreensão do texto “ Caso de secretária” .....	152
Apêndice D: Exercício de compreensão do texto “ Cem cruzeiros a mais” .....	156
Apêndice E: Atividade impressa “O que vem a seguir, crônica “A verdade” .....	159
Apêndice F: Atividade impressa “O que vem a seguir, crônica “ Cem cruzeiros a mais” .....	168
Apêndice G: Termo de consentimento livre e esclarecido para menores de 18 anos .....	179
Apêndice H: Termo de assentimento a estudantes ( menores de 18 anos).....	182
Apêndice I: Termo de anuência .....	184

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a chamada Revolução Tecnológica, nos anos 1990, o uso da *internet*, computadores e de outros aparelhos tecnológicos e seus aplicativos tem se tornado um fato comum e indispensável. Acompanhar a evolução tecnológica, portanto, não é mais uma questão pessoal, e sim uma demanda da sociedade moderna.

Devido a esse atual contexto, existe uma grande disseminação das tecnologias interativas no campo da educação. Em muitas escolas e universidades do país, já podemos presenciar o uso de lousas digitais, tablets e computadores equipados com softwares voltados para o ensino (jogos, simuladores em realidade 3D, livros digitais). O Governo também tem incentivado a inserção da tecnologia na educação, com o desenvolvimento de projetos para a produção de materiais didáticos digitais, como o CONDIGITAL, e também no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (2014 e 2015). O Guia do PNLD, desde o ano de 2014, não somente o de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, tem disponibilizado coleções didáticas com conteúdos multimídias<sup>1</sup>.

Como podemos ver, surgem outras formas de mediação escolar complementares ao já consagrado livro didático. Embora os materiais impressos consigam cumprir, em alguma medida, as necessidades dos alunos, acreditamos que esses materiais didáticos digitais, devido a sua característica de maior interatividade, se encaixam melhor no novo perfil dos discentes.

Dentre os recursos tecno-pedagógicos que podem ser usados em sala de aula, nessa pesquisa, tratamos dos Objetos de Aprendizagem (OA). Em meio a diferentes definições de OA propostas pela bibliografia específica da área, adotamos o conceito de Wiley (2000), pela delimitação do caráter digital dos OAs. O autor define esse elemento como qualquer recurso digital que possa ser usado e reusado como suporte ao ensino. Eles devem ter propósitos específicos e promover a reflexão do aluno sobre a tarefa realizada. Esses recursos não se apresentam como um material que substituirá os materiais didáticos convencionais, ao contrário disso, são ferramentas complementares ao fazer pedagógico; entretanto, seu uso leva a uma ressignificação do material didático como um todo, inclusive do livro didático (SILVEIRA, 2008).

A discussão acerca dos Objetos de aprendizagem iniciou-se há aproximadamente 10 anos. Devido ao assunto ser relativamente novo, as pesquisas sobre OAs estão na maioria das vezes relacionadas à definição do conceito dessas ferramentas

---

<sup>1</sup> Esses incentivos do Governo serão detalhados no capítulo quatro desta dissertação.

(WILEY, 2000; LEFFA, 2006) e à descrição de suas características técnicas (MENDES, SOUZA & CAREGNATO, 2004). No entanto, no que diz respeito ao seu uso e às influências no processo de aprendizagem de língua portuguesa, até o presente momento, poucas são as pesquisas existentes e, se nos referirmos à influência de OAs no ensino de leitura, poderíamos afirmar que as pesquisas são quase inexistentes.

Dentre os poucos trabalhos voltados para o ensino de língua portuguesa, podemos citar Araújo (2013). Nesse artigo a autora analisa a adequação linguística e didático-pedagógica de OA voltados para o ensino de língua portuguesa. Já Ribeiro (2013) propõe em sua pesquisa um Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP) de Língua Portuguesa. Além disso, podemos citar Megid (2013), que analisa, sob a perspectiva da Análise do Discurso, o impacto do uso de OA em forma de áudio, vídeo e software educativo nas práticas educacionais.

O interesse em desenvolver essa pesquisa se deu exatamente por perceber que muito se tem teorizado a respeito dos reflexos positivos dessas ferramentas para o ensino, porém poucas são as pesquisas que qualifiquem resultados pertinentes acerca da influência que os OA trazem para o processo de ensino-aprendizagem por meio de sua aplicação. Essa lacuna foi observada durante a participação como bolsista voluntária no Projeto “Jogos educacionais para o ensino de leitura: criação, desenvolvimento e testagem de Objetos de Aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa”, que se propõe a avaliar objetos em forma de jogos eletrônicos no que se refere ao ensino de estratégias de leitura<sup>2</sup>.

A presente pesquisa busca investigar a influência do uso do OA “O que vem a seguir” no processo de compreensão dos alunos, mais especificamente na manifestação da responsividade na leitura (BAKHTIN, 1997; 2006). A ideia dessa pesquisa surgiu a partir do trabalho de Araújo; Ribeiro e Santos (2012). Nesse artigo, as autoras analisaram as características de atitude responsiva na leitura de alunos de duas turmas de 1º ano do Ensino Médio. A análise foi realizada a partir de dados de um experimento-piloto que tinha como objetivo analisar o impacto dos OAs no desenvolvimento das estratégias de leitura. As pesquisadoras perceberam um maior grau de responsividade nas atividades realizadas após o uso do OA<sup>3</sup>. Como podemos ver, o objetivo inicial do experimento do qual as autoras colheram os dados não era analisar a manifestação da responsividade na leitura. A

---

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa LENT (Linguística, Ensino e Tecnologia) sob a coordenação da Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

<sup>3</sup> No capítulo 2 desta dissertação, apresentamos a pesquisa de Araújo; Ribeiro e Santos (2012) de forma mais detalhada.

percepção da maior responsividade no pós-teste foi um dado secundário observado na análise e apresentado no artigo. Dessa forma, os dados apresentados no relato não são suficientes para afirmar com propriedade se a manifestação da responsividade na leitura dos alunos estaria atrelada ao uso do OA.

Com o objetivo de dar continuidade à discussão iniciada pelas pesquisadoras e na busca de confirmar se a maior manifestação da responsividade na leitura estaria atrelada ao uso do OA como recurso didático mediador da atividade de leitura, na presente pesquisa, as seguintes questões de investigação foram levantadas:

1) quais as diferenças entre a compreensão responsiva quando a leitura é mediada por atividades em meio impresso e por atividades em mídia digital (OA)?

2) as atividades de leitura mediadas pelo o OA promovem uma maior manifestação da responsividade na leitura?

Baseados na aproximação teórica entre o conceito de bakhtiniano de responsividade (BAKHTIN, 1997; 2006) e de nível crítico de leitura (MENEGASSI, 1995; 2010a), temos como objetivo principal analisar o grau de responsividade em atividades de leitura mediada por material digital (OA) e atividades de leitura mediada por material impresso, verificando a influência dessa ferramenta digital na leitura crítica dos alunos. Os objetivos específicos são:

1) verificar a interação entre alunos durante a realização da atividade de predição mediada por material impresso e por materiais didáticos digitais (MDD);

2) analisar os níveis de leitura atingidos em atividade de leitura mediada por material impresso;

3) analisar os níveis de leitura atingidos em atividade de leitura mediada por MDD;

4) comparar o grau de responsividade na leitura mediada por atividades didáticas impressas com o grau de responsividade na leitura mediada por atividades veiculadas em mídia digital.

Como podemos ver, a relevância dessa pesquisa se configura pelo seu ineditismo e pelo objetivo de trazer resultados efetivos da influência de um material didático digital (OA) no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Quanto à metodologia desta pesquisa, utilizamos o método de abordagem estudo de caso, em que os dados foram obtidos de diferentes fontes, através de gravações audiovisuais das quatro atividades de leituras (duas mediadas pelo OA e duas veiculadas

em papel ) e das respostas dos alunos aos exercícios de compreensão leitora realizados ao final de cada atividade .

O corpo do trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, intitulado “O conceito de responsividade na obra bakhtiniana”, construímos o conceito de responsividade. Para isso, discutimos brevemente conceitos aos quais a responsividade está interligada, tais como: *dialogismo*, *interação verbal*, *ato ético* e *compreensão responsiva*. Trazemos para essa discussão diferentes vozes: Bakhtin (1996; 2007); Sobral (2005) e Bubnova e Tonelli (2011). Ainda nesse capítulo, apresentamos e discutimos trabalhos, dentro da área de Linguística Aplicada, que operacionalizaram o conceito de responsividade.

No segundo capítulo, nomeado “O panorama sobre a leitura: concepções, níveis e estratégias”, apresentamos três diferentes concepções de leitura: leitura como extração de sentido, leitura como atribuição de sentido e leitura como processo sociointerativo. Discorremos também sobre as etapas da leitura baseadas nos estudos de Menegassi (1995; 2010a) e Moreno (2011) e propomos, ainda, uma associação entre a etapa de interpretação da leitura e a noção de compreensão responsiva de Bakhtin (1997; 2006). Por fim, abordamos as estratégias utilizadas pelos leitores na atividade da leitura, destacando a importância do seu ensino e como o ensino dessas estratégias pode influenciar na formação do leitor responsivo.

No terceiro capítulo, com o título “Materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa e gamificação no ensino”, discutimos sobre os materiais didáticos, tanto impressos quanto digitais, utilizados no ensino de língua portuguesa. Tratamos do livro didático e de seu lugar na sala de aula e discorremos sobre como os LD têm abordado a leitura. Apresentamos alguns exemplos de materiais didáticos digitais, porém centralizamos a discussão nos objetos de aprendizagem. Por fim, apresentamos o conceito de gamificação no ensino.

O quarto capítulo, denominado “A responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (OA): uma análise comparativa”, está dividido em duas partes. Na primeira parte, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa: tipo de pesquisa, contexto, participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na segunda, empreendemos a análise dos dados. Apresentamos e discutimos os resultados coletados por meio de vários instrumentos empregados e analisados segundo as teorias resenhadas nos capítulos 2, 3, 4, mostrando como foram respondidas as questões de pesquisa e como os objetivos foram alcançados.

Por fim, após o corpo do texto, apresentamos as considerações finais, nas quais destacamos, de forma sumária, as principais conclusões obtidas das análises realizadas e discutimos sobre as contribuições da presente dissertação para os estudos sobre a inserção das tecnologias interativas no ensino e trazemos algumas sugestões para futuras pesquisas.

## 2 O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE NA OBRA BAKHTINIANA

Como teóricos da linguagem, do discurso e da literatura, Bakhtin e seu Círculo desenvolveram muitos conceitos que, embora não criados necessariamente para o trabalho pedagógico, hoje são aplicados, por exemplo, ao ensino de línguas.

Neste capítulo, apresentamos o conceito bakhtiniano de responsividade, que fundamentará a análise e reflexão sobre o ensino de leitura mediado por Objeto de Aprendizagem (OA), empreendidas neste trabalho. Para entender o conceito, será necessário, antes, fazer menção ao grande princípio organizador do pensamento filosófico bakhtiniano ao qual está atrelado: o dialogismo.

Embora façamos esta abordagem inicial, não nos interessa, neste trabalho, porém, discutir todas as nuances do dialogismo bakhtiniano, posto que seria um trabalho hercúleo em função da amplitude das ideias e da diversidade de objetos de reflexão resultantes dos trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Sendo assim, nos interessa trazer à discussão somente os elementos que nos ajudarão a entender o conceito de responsividade enunciativa, visto que é um conceito, assim como tantos outros, construído a partir da superposição de diferentes elementos dentro da teoria dialógica de Bakhtin.

Este capítulo, então, está organizado em dois tópicos. Primeiramente é feita uma apresentação da construção do conceito de responsividade. Para isso, discutimos brevemente conceitos aos quais a responsividade está interligada, tais como *dialogismo*, *interação verbal*, *ato ético* e *compreensão responsiva*. Depois disso, apresentamos e discutimos trabalhos, dentro da área de Linguística Aplicada, que operacionalizaram o conceito de responsividade. Dentre os trabalhos descritos, discutiremos com mais detalhes aqueles que trazem reflexões sobre o ensino de leitura, que é o foco da pesquisa aqui relatada.

### 2.1 O DIALOGISMO E A RESPONSABILIDADE

Dialogismo é o princípio organizador do pensamento do Círculo bakhtiniano e permeia a concepção de mundo, vida, sujeito e linguagem postulada pelos teóricos russos participantes do Círculo. Segundo Sobral (2005), o dialogismo se manifesta nas obras do Círculo de três maneiras: a) como princípio geral do agir dos sujeitos, no sentido de que os sujeitos sempre agiriam em relação aos atos de outros sujeitos e, nessa perspectiva, o

homem só se constituiria e produziria sentidos a partir da sua relação de contraste com o outro; b) como princípio da produção dos enunciados/ discursos, pois seria no diálogo com os enunciados retrospectivos e prospectivos que elaboraríamos nossos próprios enunciados; c) como forma específica de composição dos enunciados/ discurso, enfatizada pela presença de diversas vozes na composição dialógica dos enunciados, contrária à forma de composição monológica.

A distinção elaborada por Sobral (2005) sistematiza as formas como o conceito se apresenta na obra de Bakhtin e seu Círculo, já que o dialogismo, como já mencionamos anteriormente, é um princípio que perpassa todas as suas obras. Os teóricos russos, porém, não se preocuparam em fazer essa diferenciação em seus textos. Em função da “diluição” do conceito nas várias obras, digamos assim, o que Sobral (2005) faz, na verdade, é um trabalho de “garimpagem” e apresenta uma tentativa de sistematização das acepções e/ou ligações estabelecidas pelo termo.

Para a construção do conceito de responsividade que aqui nos propomos a fazer, nos deteremos na acepção de dialogismo como “princípio dialógico da produção de enunciados/discursos”. Selecionamos esse viés do dialogismo bakhtiniano, pois a responsividade é entendida como a propriedade do enunciado de permitir e exigir uma resposta. Os enunciados, por sua vez, só são produzidos dentro da interação verbal, logo torna-se necessário entender como acontece essa dinâmica da interação verbal ( produção de enunciados). A escolha da acepção citada em (b), no entanto, não exclui a noção da composição dialógica dos enunciados, visto que, na prática, as três formas de ver o dialogismo, citadas por Sobral (2005), estão totalmente imbricadas. Conversemos, então, sobre a interação verbal.

### *A interação verbal*

Para tratar do caráter responsivo da linguagem, é necessário entender a dinâmica da interação verbal e, principalmente, o papel que o outro exerce dentro dos processos dessa interação.

O fenômeno da interação verbal é, no pensamento bakhtiniano, a verdadeira substância da linguagem, realizada por meio de enunciados ou enunciações (BAKHTIN, 2006). A linguagem é, então, compreendida como prática social que tem na língua sua realidade material. Nessa perspectiva, a língua não é entendida como um sistema abstrato

de signos nem como a expressão do mundo interior, mas como “um processo de evolução ininterrupto” constituído pelo fenômeno da interação verbal.

A interação verbal, por sua vez, é constituída pelo princípio dialógico da linguagem. De acordo com esse princípio, os sentidos na língua são produzidos a partir da relação intersubjetiva nas situações concretas de linguagem. O dialogismo se expressa na escolha do enunciado como a “unidade da comunicação verbal”, que, por seu turno, comporta “duas faces”, isto é, é determinado tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que é destinado a alguém (BAKHTIN, 2006)<sup>4</sup>. O enunciado, na verdade, não é produto de um sujeito individual considerado isoladamente, mas é resultado da interação entre dois ou mais sujeitos socialmente organizados incluídos em um contexto social, histórico e cultural no qual este mesmo enunciado é realizado.

Quanto ao papel dos sujeitos na interação verbal, com o desenvolvimento do princípio do dialogismo, Bakhtin o reconfigurou e estabeleceu uma ruptura tanto com a visão de sujeito fonte, contrário à inserção social, como com a visão de sujeito assujeitado, submetido completamente ao sistema linguístico. Assim, o processo passivo de recepção da fala do sujeito “ouvinte” ou “receptor” e ativo da fala do “locutor” são considerados pelo teórico como “ficção científica”, pois não conduziriam com o todo real da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

Para Bakhtin, não existe passividade na interação verbal, pois todo enunciado, desde o seu início, é elaborado em função de uma reação- resposta do “ouvinte” e também já é resposta a enunciados anteriores. Antecipando a imbricação entre dialogismo e responsividade, podemos dizer que, em outras palavras, no momento em que o sujeito produz seus enunciados, ele, na posição de locutor, espera do seu ouvinte uma resposta ativa (ter-se-ia aqui a responsividade constitutiva do diálogo que caracteriza a interação verbal); por outro lado, e, em certo grau, ele é também um respondente (novamente responsividade/dialogismo), pois dialoga com enunciados anteriores com os quais interagiu na posição de “ouvinte”.

---

<sup>4</sup> Embora existam dúvidas quanto à autoria das obras do Círculo de Bakhtin, optamos por respeitar as assinaturas presentes nas edições citadas neste trabalho. Sobre o debate acerca da autoria das obras do Círculo de Bakhtin, Faraco (2009) elenca três vertentes diferentes de recepção dos textos: 1) a que reconhece como autoria do próprio Bakhtin os textos publicados sob seu nome ou encontrados em seus arquivos; 2) a que atribui a Bakhtin todos os textos ditos disputados; 3) a que atribui a autoria de *Freudismo e Marxismo e Filosofia da linguagem* a Bakhtin/Voloshinov; e *O método formal nos estudos literários* a Bakhtin/Medvedev.

Como os enunciados na interação verbal dialogariam com outros enunciados, os sujeitos não seriam a fonte do seu próprio dizer, ou, como o próprio Bakhtin (1997) define, os locutores não seriam um “Adão bíblico”, que nomearia pela primeira vez os objetos virgens ainda não designados. Na visão de Bakhtin, os enunciados de cada sujeito são, na realidade, marcados “pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor” (BAKHTIN, 1997, p. 319). Dentro da dinâmica da interação verbal, o fato de o enunciado ser responsivo a outros enunciados faz com que ele se constitua como um “elo na ininterrupta cadeia de enunciados”, um ponto de encontro de visões de mundo e pontos de vista (BAKHTIN, 1997). É na tensão permanente entre outros enunciados, passados ou futuros, que os enunciados são produzidos.

#### *A enunciação como “ato ético”*

A relação de tensão permanente entre os enunciados produzidos, conforme destacamos no subtópico anterior, é a base da chamada “Filosofia do ato ético”, proposta por Bakhtin em sua obra intitulada *Para uma filosofia do ato*. Nessa obra, entretanto, a discussão está relacionada ao agir geral dos sujeitos no mundo concreto (ato ético) e não somente à interação humana por meio da linguagem. A filosofia do ato ético prefigura à teoria dialógica bakhtiniana, à qual é acrescentada um novo elemento, a palavra<sup>5</sup> [enunciação] (BUBNOVA e TONELLI, 2011).

Na filosofia do ato ético, os atos são sempre realizados em tensão com outros atos. O ato é visto a partir de dois planos: o plano das generalidades e o das singularidades. Se, por um lado, o ato de cada sujeito é único, singular e irrepitível, por outro lado, ele possui elementos comuns a todos os outros atos. Quando um sujeito realiza seus atos, por mais que ele dialogue com e responda aos atos anteriores (as generalidades), ele o faz em seus próprios termos (singularidades), pelos quais deve responsabilizar-se. Nas palavras de Sobral,

o agir do sujeito, assim, é uma sucessão de atos de mediação entre o geral e o particular; essa mediação tem um caráter situado, avaliativo e

---

<sup>5</sup> A “palavra”, dentro da obra bakhtiniana, pode ser entendida tanto como uma unidade semântica quanto como discurso (unidade da enunciação). Nesse caso, foi usada no sentido de discurso (unidade da enunciação).

responsável, nos termos da situação do sujeito, entre a materialidade concreta e a “simbolização” coletiva dessa materialidade. Trata-se de uma mediação que depende da apropriação específica que cada sujeito, singular que é, faz pessoalmente da “interpretação” (objetivação) coletiva do mundo dado. (SOBRAL, 2008, p.232)

A partir da interpretação feita por comentadores da obra bakhtiniana, é possível dizer que, entendendo que a língua está organicamente integrada a todos os tipos de atos e, dessa forma, “o sentido de uma palavra dita se funde e se imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação” (BUBNOVA e TONELLI, 2011, p.273), a palavra /enunciação, portanto, assumiria o valor de um ato ético ou ato responsivo e responsável.

Ao traçar, então, um paralelo entre a noção de ato e a noção de (ato) enunciado, vemos que, assim como os atos dos sujeitos são realizados sempre na tensão entre as generalidades e particularidades do ato, nos mesmos termos, os enunciados particulares produzidos pelos sujeitos (particularidades) dialogam e se fundem (respondem) a enunciados anteriores pertencentes à grande cadeia de enunciados da interação verbal (generalidades), por outro lado, não deixam de ser únicos e “palavras nossas” exigindo, assim, a responsabilidade do sujeito diante do que fala/escreve. Isso quer dizer, então, que agimos eticamente ou responsivamente por meio dos enunciados que proferimos.

#### *Atitude responsiva ativa e compreensão responsiva ativa*

A noção de que todo enunciado gera uma resposta ativa, ou seja, uma “atitude responsiva ativa” e responsável é o que constitui o conceito de responsividade. Para Bakhtin,

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p.290).

Dentro dessa perspectiva, não haveria nada mais terrível, para a palavra e para o locutor, que a falta de resposta (irresponsividade) (BAKHTIN, 1997, p.357).

Para que haja a atitude responsiva aos enunciados, é necessária, antes, uma compreensão responsiva ativa que, segundo o autor, é “a fase inicial e preparatória para

uma resposta (seja qual for a forma de sua materialização)” (BAKHTIN, 1997, p.291). Não existiria, portanto, resposta sem compreensão responsiva.

Bakhtin (2006) define a compreensão responsiva como um processo que se dá somente através de um material semiótico, ou seja, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Essa noção de compreensão como resposta a um signo dialoga com a outra noção, a “descodificação”. O conceito de descodificação é explicado por Bakhtin (2006) em oposição ao conceito de identificação. “O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado.” (BAKHTIN, 2006, p.94).

Apesar da proximidade terminológica, vale ressaltar que a “descodificação” citada por Bakhtin, também não se confunde com o processo de “decodificação” da teoria da comunicação. A decodificação é um processo linear de reconhecimento do código escrito/falado e sua associação direta ao significado pretendido e pode ser comparada ao que Bakhtin(2006) denomina de “identificação”. Na decodificação, ou “identificação”, a forma linguística é vista como o sinal, uma entidade de conteúdo imutável que não substitui, reflete ou refrata nada, é apenas um instrumento técnico para designar coisas ou acontecimentos precisos e imutáveis (BAKHTIN, 2006, p.94).

Na “descodificação”, por sua vez, a forma linguística é um signo, portanto, não tem valor absoluto e sim ideológico. Ele (o signo) seria o resultado de um consenso entre indivíduos socialmente organizados e sua significação seria determinada pelas condições em que a interação acontece. A partir dessas duas formas de compreensão da forma linguística, Bakhtin aponta dois tipos de compreensão: passiva e ativa.

A compreensão passiva “caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão” (BAKHTIN, 2006, p.100). Nesse caso, o signo é visto como se tivesse sido feito desde sua origem para ser apreendido de uma só maneira, desvinculando a enunciação do seu contexto linguístico real e excluindo qualquer réplica ativa (resposta), daí a falsa concepção da compreensão como ato passivo.

A compreensão ativa é aquela que tem “o germe de uma resposta”. Compreender é sempre reagir ao discurso do outro que provoca em nós uma resposta.

Durante esse processo de compreensão, transformamos a palavra do outro em palavras nossas: outras enunciações são buscadas e confrontadas entre si, são reelaboradas e ressignificadas, o que marca a atitude responsiva de quem ouve em relação ao sujeito que fala. O ouvinte torna-se, nesse caso, enunciador. Novamente temos imbricados os conceitos de dialogismo e responsividade como constitutivos da interação verbal. A compreensão ativa, pode-se dizer, seria condição para a responsividade, a qual, por sua vez, nas palavras de Bakhtin, pode ser assim definida:

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2006, p.135)

É importante salientar que, ao contrário do que se pode pensar, a atitude responsiva não se traduz somente em uma resposta fônica e nem em uma resposta fônica subsequente ao enunciado anterior. Bakhtin elenca diferentes formas de realização da compreensão responsiva ativa do discurso lido ou ouvido. A compreensão pode se realizar como ato imediato, por exemplo, diante de uma ordem compreendida e acatada, como também pode permanecer como uma compreensão muda durante certo lapso de tempo que culmina em uma compreensão retardada, aquilo que foi ouvido (lido) e compreendido, cedo ou tarde encontrará um “eco no discurso” ou no comportamento do interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Em resumo, a responsividade é uma categoria dentro da obra bakhtiniana que define a dinâmica da interação verbal, e se caracteriza como a tomada de posição avaliativa (resposta responsável) do sujeito diante da palavra do outro. Esse posicionamento, realizado por meio de enunciados orais ou escritos, é resultado da atribuição de um juízo de valor do sujeito ao enunciado do locutor e só se concretiza depois de uma compreensão responsiva ativa.

Depois de apresentar o conceito de responsividade, elencaremos a seguir trabalhos que se apropriaram desse conceito e o operacionalizaram para a reflexão sobre diferentes aspectos da linguagem.

## 2.2 A OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM TRABALHOS NA ÁREA DE LINGUÍSTICA APLICADA

Neste subtópico, discorreremos sobre diferentes trabalhos que operacionalizaram o conceito bakhtiniano de responsividade. Esse passeio sobre as pesquisas que tratam da aplicação do conceito é importante devido ao fato de que pouco ainda foi dito sobre como utilizar essa categoria de Bakhtin para as reflexões sobre o ensino de línguas e, mais especificamente, sobre o ensino de leitura. Diante de um território ainda desconhecido, é necessário trazer para a discussão teórica as descobertas daqueles que já se aventuraram a desbravá-lo.

Dentre os poucos trabalhos encontrados sobre a aplicação do conceito de responsividade, podemos citar Silva (2011), que faz uma análise da responsividade no gênero discursivo *tirinhas de humor*. O pesquisador analisa três tirinhas distintas e defende a presença da responsividade como elemento chave para a produção de sentidos, pois os autores (enunciadores), ao produzirem o texto (enunciado), já pressupõem possíveis atitudes responsivas dos leitores (coenunciadores) e com base nessas expectativas criam situações de humor e ironia.

Em seu trabalho, no entanto, Silva (2011) não aprofunda suas reflexões sobre o ensino de gênero a partir do prisma da responsividade. O pesquisador afirma tão somente que é possível utilizar gêneros comuns no contexto escolar como forma de aproximar as contribuições teóricas de Bakhtin e o Círculo. Sobre responsividade, pontua a importância que ela exerce na constituição de sentidos e, conseqüentemente, na formação de leitores mais críticos, porém não articula essas conclusões com a análise feita em sua pesquisa.

Quanto à formação de leitores mais críticos citada por Silva (2011), mesmo não estabelecendo essa relação de forma clara, inferimos que estaria relacionada com a forma de trabalho com o gênero proposta pelo pesquisador. Segundo ele, para uma tomada de posição ativa frente ao texto, seria necessário observar as relações dialógicas que permeiam o gênero do discurso com diversos fatores, entre eles a esfera ideológica, os aspectos verbo-visuais, o perfil dos prováveis leitores, o ambiente em que o gênero foi veiculado, entre outros elementos relacionados tanto ao contexto de produção quanto de recepção do gênero do discurso. Em outras palavras, o pesquisador defende que a compreensão responsiva (uma leitura crítica) só será possível se o gênero for abordado para além do seu aspecto formal.

Ainda sobre a análise da responsividade presente em gêneros do discurso, Lins e Santos (2010) propõem uma investigação da compreensão responsiva ativa no que eles chamam de “*Gênero do Discurso Dramatização - GDD*”. Os pesquisadores analisam uma peça teatral que trata da questão do desmatamento na Amazônia, utilizando, além do conceito de responsividade, categorias da Análise da Conversação, como turno conversacional.

Os autores aproximam a noção de transferência de palavra ou alternância de sujeitos no discurso, proposta por Bakhtin, e a de turnos conversacionais da Análise da Conversação, delimitação metodológica muito pertinente ao trabalho, já que, na pesquisa, analisa-se uma peça teatral, marcada pela constante troca de turnos. A alternância de sujeitos é o que Bakhtin (1997) chama de acabamento do enunciado, quando o locutor termina seu enunciado e passa a palavra ao outro para dar lugar à atitude responsiva. Essa relação de transferência de palavra é o que os autores dizem, com base na Análise da Conversação, ser a passagem de turnos conversacionais.

Como afirmam os próprios pesquisadores, a responsividade é tratada de forma limitada, como uma resposta ao enunciado anterior, no diálogo da peça. Nessa alternância, enfocam a presença de ideologias diferentes na fala dos personagens, o que gera um embate de posições entre os personagens, marcando, assim, a responsividade.

Os trabalhos descritos até aqui apresentaram como a responsividade pode estar presente nas situações concretas de uso da linguagem por meio de gêneros, porém ainda não estendem e aprofundam a discussão para a relação entre responsividade e aspectos do ensino de línguas, como a prática de ensino de leitura, uma vez que esse não era o objetivo dessas pesquisas. Os próximos trabalhos apresentados trazem exatamente essa perspectiva, o conceito de responsividade como base para as reflexões sobre o ensino de leitura.

Santos e Lima (2013) analisam a produtividade dos conceitos de responsividade e dialogismo nas respostas dos alunos a atividades de leitura e produção textual. A pesquisa relatada é de cunho etnográfico na qual o professor assumiu tanto o papel de pesquisador quanto de observador-participante<sup>6</sup>.

Quanto à atividade realizada pelo professor, tratava-se da leitura e discussão de uma notícia sobre a clonagem de animais de estimação, a partir da qual, motivados pelo texto, os alunos deveriam elaborar, em uma produção escrita, contra-argumentos, frente à

---

<sup>6</sup> Entendemos, pela afirmação dos autores, que os dados apresentados são resultado de uma pesquisa de auto-observação, na qual o professor seria tanto pesquisador quanto participante, ou seja, sujeito da pesquisa. No entanto, não fica claro se o professor da turma seria um dos autores do artigo em questão.

argumentação expressa pelo autor do texto. Segundo os pesquisadores, a atividade foi elaborada tomando como base teórica as reflexões bakhtinianas e teriam como objetivo desenvolver ou aprimorar a compreensão responsiva, assim como criar espaço de interlocução, de dialogicidade na sala de aula. A escolha do texto se deu, segundo o professor da turma, pelo fato de o tema do texto gerar interesse no aluno e, dessa forma, permitir atitudes responsivas ativas e contribuir com o enriquecimento do repertório de informações necessárias à compreensão dos alunos. Para fundamentar essa afirmação do professor, os pesquisadores citam Dell'isola (2001), que afirma ser importante selecionar textos que gerem um “incômodo íntimo” no leitor. Incômodo que deveria partir do seu contexto sociocultural, que seria o reflexo da ideologia da classe social à qual o leitor pertenceria.

Para entender como essa atividade poderia aprimorar ou desenvolver a responsividade na leitura, descrevemos e discutimos a metodologia empregada pelo professor. Na atividade, o professor propõe um trabalho com o texto que contempla, além de aspectos estritamente linguísticos, aspectos discursivos, ou melhor, a integração dos dois aspectos. Apesar de os autores não explicarem o que seriam os aspectos discursivos<sup>7</sup> textualmente, entendemos, por sabermos que a pesquisa é embasada nas teorias do Círculo de Bakhtin e pela descrição da atividade, que seriam os aspectos sociais constitutivos dos textos, isto é, o querer dizer do autor, a relação com outros textos e as condições de produção e recepção.

Sobre a realização da atividade, após a leitura da notícia, o professor inicia um diálogo com os alunos perguntando se eles conseguiram perceber o ponto de vista do jornalista em relação ao fato citado (clonagem de animais de estimação). Devido à resposta negativa dos alunos, o professor instiga-os, por meio da leitura de diferentes trechos da notícia, a travar um diálogo com o autor para que assim construam seu próprio sentido. Ao perceber que os alunos começavam a compreender o texto, o professor levanta outros questionamentos sobre as características da notícia e dá ênfase à suposta característica da neutralidade ou imparcialidade do jornalista. O professor pergunta se realmente o jornalista teria sido imparcial e faz com que os alunos cheguem às suas conclusões por meio da análise de alguns elementos da materialidade linguística. A intenção do professor era que os alunos percebessem a intenção discursiva do enunciador, evidenciando que até mesmo as escolhas lexicais são marcas de um posicionamento ideológico do autor. Após esse

---

<sup>7</sup> Os autores explicam apenas que são as estruturas não formais da língua.

direcionamento do professor, segundo Santos e Lima (2013), os alunos começaram a apresentar indícios de atitude responsiva.

A postura metodológica adotada pelo professor, de acordo com os pesquisadores, distanciar-se-ia do estudo descontextualizado da metalinguagem. A forma linguística, na atividade desenvolvida pelo professor, foi considerada como signo, que, segundo Bakhtin (2006), é flexível e variado, determinado pelas relações sociais e históricas. Baseado nessa perspectiva, o professor auxiliou os alunos a analisarem o texto a partir de sua constituição linguístico-discursiva e, dessa forma, a produzirem novos efeitos de sentido.

Ainda sobre a atividade, após a discussão sobre a leitura do texto, o professor da turma solicitou uma produção escrita em que os alunos deveriam posicionar-se em relação ao fato tratado na notícia. Os pesquisadores salientam a grande quantidade de alunos que se posicionaram contra a clonagem de animais de estimação. Os alunos argumentam que seria um grande valor financeiro para ser destinado apenas à clonagem de um animal. Santos e Lima (2013), embasados em Bakhtin/Voloshinov (2006), justificam essa homogeneização discursiva devido ao fato de eles estarem situados em um mesmo horizonte espacial e acrescentam que essa homogeneização também revela o contexto ideológico e vivencial dos alunos na sua condição de sujeitos sócio-históricos. Para esse grupo de alunos, o dinheiro serviria apenas para o atendimento às necessidades básicas do ser humano.

Do trabalho de Santos e Lima (2013), dois pontos podem ser inferidos sobre como se caracteriza o ensino de leitura que vise desenvolver a responsividade na leitura, a saber:

a) A responsividade na leitura seria desenvolvida ou aprimorada quando o trabalho com o texto extrapolasse a materialidade linguística e introduzisse a análise dos aspectos discursivos.

b) O posicionamento crítico do aluno diante do texto (a responsividade) seria facilitado quando o texto trabalhado em sala de aula tratasse de temas que fizessem parte do contexto sociocultural dos alunos.

Ainda tratando de pesquisas que envolvam responsividade e leitura, discorreremos agora sobre o trabalho de Araújo; Ribeiro; Santos (2012). O relato das pesquisadoras, como já mencionado na introdução, foi o que deu origem ao desenvolvimento da presente pesquisa. Em sua investigação, as pesquisadoras se propõem a analisar as características de atitudes responsivas presentes em atividades de leitura

realizadas após a utilização de um Objeto de Aprendizagem<sup>8</sup>. Os dados analisados foram colhidos em um experimento-piloto realizado em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza.

O experimento tinha como objetivo investigar a influência do uso de um OA no desenvolvimento de estratégias de leitura. O OA utilizado na pesquisa, intitulado *O que vem a seguir*<sup>9</sup>, é composto por uma atividade de leitura que tem como objeto desenvolver a predição como estratégia de leitura.

A partir da análise dos dados<sup>10</sup>, as pesquisadoras perceberam que a turma experimental apresentou uma maior manifestação da responsividade nas respostas ao pós-teste<sup>11</sup>. Elas constataram que as respostas dos alunos no pré-teste (fase realizada antes da aplicação do OA) apresentavam um menor grau de responsividade, pois se limitavam a reproduções das informações do texto. Por outro lado, as respostas dos alunos no pós-teste (após a aplicação do OA) apresentavam uma maior manifestação da voz dos alunos, que davam continuidade ao diálogo entre o texto e o leitor, isto é, apresentavam um maior grau da compreensão responsiva.

Vale ressaltar que a responsividade na leitura não foi o objeto de análise no experimento-piloto das pesquisadoras. Conforme falamos anteriormente, o objetivo inicial consistia em analisar a influência do OA no desenvolvimento de estratégias de leitura, no caso específico, desenvolvimento da estratégia de predição pelo aluno. A percepção dessa maior responsividade no pós-teste foi um dado secundário observado na análise e apresentado no artigo<sup>12</sup>. Como não era o objeto de análise das pesquisadoras, os dados apresentados no relato não são suficientes para que se afirme com propriedade que a responsividade pode aumentar em atividades de leitura, a depender do tipo de material didático utilizado: impresso ou digital.

---

<sup>8</sup> O conceito de Objeto de Aprendizagem será discutido no capítulo 4 dessa dissertação.

<sup>9</sup> O mesmo Objeto de Aprendizagem utilizado em nossa pesquisa.

<sup>10</sup> O experimento foi realizado em duas turmas, uma experimental (A) e uma de controle (B). Porém, na análise empreendida no artigo, são utilizados apenas os dados da turma experimental na qual o OA foi utilizado.

<sup>11</sup> O experimento foi dividido em três etapas: 1) aplicação do pré-teste nas duas turmas, constituído de uma atividade de compreensão leitora de um exemplar do gênero crônica (o mesmo usado no OA) em mídia impressa e de um protocolo verbal; 2) realização da atividade de leitura com o Objeto de Aprendizagem somente na turma experimental 3) aplicação do pós-teste nas duas turmas (com a mesma estrutura do pré-teste).

<sup>12</sup> Araújo; Ribeiro e Santos (2012).

Com o objetivo de ampliar a discussão iniciada pelas pesquisadoras e de confirmar se a maior manifestação da responsividade nas respostas dos alunos estaria atrelada ao uso do OA como recurso didático mediador da atividade de leitura, conforme resultado obtido na pesquisa de Araújo; Ribeiro; Santos (2012), na presente pesquisa, fazemos uma análise comparativa. A mesma atividade de leitura proposta pelo OA foi realizada também em material impresso e comparamos se havia diferença, entre as duas atividades, quanto ao grau de compreensão responsiva.

Trabalhar com o conceito de responsividade do Círculo, entretanto, é um trabalho difícil devido ao fato de ser bastante abstrato e de não ter sido criado necessariamente para finalidades pedagógicas. Como a pesquisa aqui empreendida busca medir a responsividade nas atividades de leitura e, ao mesmo tempo, estabelecer um grau dessa responsividade, é necessário criar categorias que tornem os dados manipuláveis. A próxima investigação a ser descrita traz justamente uma sugestão de categorias de análise.

Angelo e Menegassi (2011) fazem apontamentos significativos para se pensar a manifestação da responsividade efetuada em situação de leitura escolar. Tendo como base os tipos de compreensão responsiva propostos por Bakhtin, os pesquisadores estabeleceram, no contexto da compreensão em leitura, quatro diferentes formas de manifestação da compreensão responsiva. Essas categorias foram criadas a partir da análise de respostas de alunos do 5<sup>a</sup> ano a perguntas de avaliação em leitura<sup>13</sup>. As perguntas da atividade, segundo os pesquisadores, foram elaboradas com o cuidado de dar condições aos alunos de se posicionarem ativamente a respeito da palavra do outro, ou seja, com o cuidado de dar condições aos alunos de manifestarem uma compreensão responsiva. Discutimos e exemplificamos cada categoria a seguir. Todos os exemplos aqui utilizados para explicar as categorias são respostas referentes à questão dois (apresentada na nota anterior). Segundo os pesquisadores, foi nela em que se percebeu uma maior variedade de atitudes responsivas por parte dos alunos. Tratemos, então, das categorias:

a) **Respostas reprodutivas:** as respostas reprodutivas, de acordo com Angelo e Menegassi (2011), seriam aquelas em que os alunos cumpririam a tarefa de responder a pergunta somente reproduzindo partes do texto, sem esboçar nenhuma atitude de reflexão

---

<sup>13</sup> A avaliação de leitura era composta por cinco questões sobre a crônica “A bola” de Luís Fernando Veríssimo, a saber: 1) No texto, que reações o pai esperava de seu filho ao receber o presente? Por que o pai esperava essas reações? 2) Que reações o filho teve ao receber o presente e conversar com o pai? Por que ele reagiu desse modo? 3) Que reações o pai teve diante das reações do filho? 4) As reações do filho provocaram algum tipo de mudança no comportamento do pai? Se a resposta for afirmativa, descreva essa mudança. 5) Como você avalia as atitudes do pai e do filho na crônica que leu?

crítica e expansiva. Para mostrar como isso ocorre nas respostas dos alunos, apresentamos um dos exemplos trazidos pelos pesquisadores:

“O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê”. (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p. 215).

Nesse tipo de resposta, segundo os pesquisadores, não é realizada uma compreensão ideológica, pois a resposta não comporta uma tomada de posição em relação ao enunciado. Os alunos limitar-se-iam à assimilação, captando apenas a sinalidade da forma linguística.

b) **Atitude responsiva em processo de produção autônoma:** nessa categoria, as respostas dos alunos se mostrariam numa transição entre a cópia do texto e a elaboração criativa. Segundo os pesquisadores, seria uma resposta com indícios de autoria, isto é, com indícios de desenvolvimento de palavras próprias. No exemplo trazido pelos pesquisadores, o aluno inicia a resposta recorrendo à cópia do texto, porém também expõe sua opinião sobre os jogos eletrônicos, o que demonstra uma tomada de atitude responsiva. Vejamos:

“— 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. O filho acha que o brinquedo eletrônico tem mais emoção, tem mais ação, a gente controla, monta, desafia, mexe com a cabeça, mais do que a bola de plástico que a gente tem que correr atrás.” (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p.218).

Segundo os pesquisadores, essa transição entre a cópia e a atitude responsiva evidenciaria um leitor em processo de maturação.

c) **Atitude responsiva não expansiva:** nessa categoria, o aluno não expandiria o diálogo com o texto e precisaria de um tempo maior para tomar uma posição ativa diante do que lê. A atitude responsiva não expansiva é caracterizada por respostas breves e diretas, tais como:

“— Não gostou do presente. Porque não gostou”;

“— Gostou da bola”;

“— Nenhuma reação.” ( ANGELO E MENEGASSI, 2011,p.218)

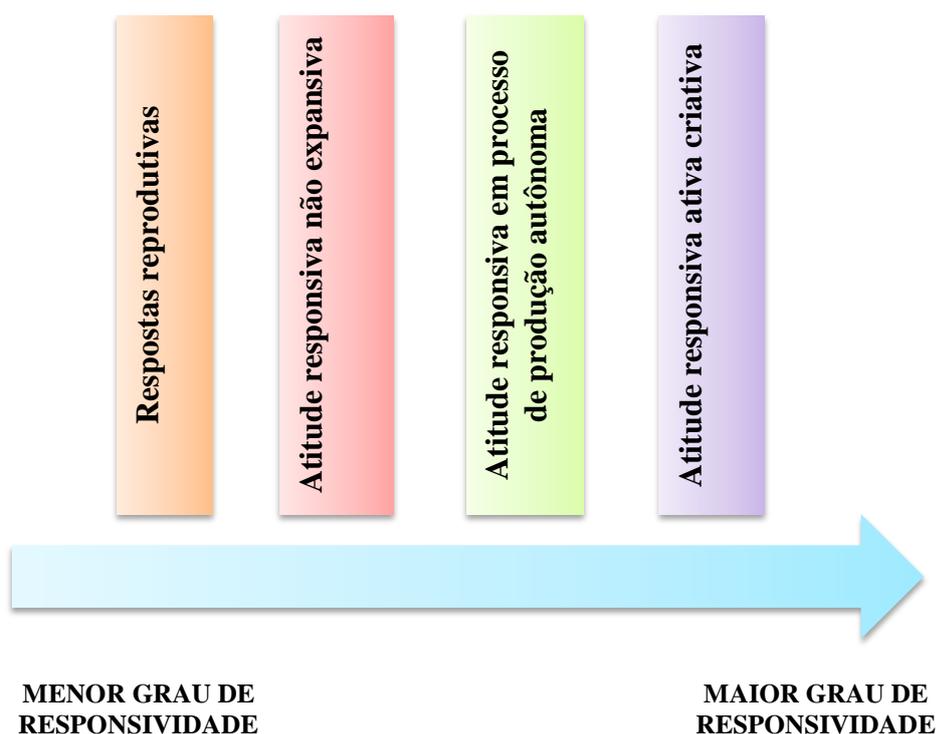
Angelo e Menegassi (2011) afirmam que, nessa forma de manifestação da responsividade, o posicionamento crítico não seria apurado no momento da leitura. Para eles, os alunos apenas apresentariam um posicionamento sobre o texto, mas pobre em argumentação. Essa atitude responsiva não expansiva poderia, segundo os pesquisadores, passar a uma compreensão responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2006), ao se manifestar em leituras ou produções escritas futuras.

d) **Atitude responsiva ativa criativa:** essa é a categoria que constitui eminentemente a responsividade na leitura ou a responsividade em seu nível máximo. Segundo os pesquisadores, nessa forma de manifestação da responsividade, o leitor agiria sobre a palavra do outro e confrontá-la-ia com suas próprias experiências e conhecimentos, convertendo-a em palavra própria, como acontece no exemplo apresentado a seguir:

“- O filho ficou decepcionado e foi jogar videogame, a bola ficou do lado. Ele é mais interessado com as coisas modernas porque ele é influenciado pelos amigos, pelas propagandas, pela televisão que querem vender brinquedos eletrônicos. Eles convencem que os brinquedos eletrônicos são mais legais, desenvolve o raciocínio, mas é mentira. As coisas mais antigas é que desenvolvem o raciocínio. Hoje tem computador que faz contas etc. e não deixa desenvolver o raciocínio.” (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p.216).

Nessa categoria, segundo Ângelo e Menegassi (2011), as “palavras” dos alunos presentes em suas respostas seriam perpassadas por valores e ideias dos grupos sociais aos quais os alunos pertenceriam, já que o posicionamento de cada sujeito é modelado sócio-ideologicamente.

Se criássemos uma escala para nivelar a responsividade presente em respostas a atividades de leitura, baseada nas categorias propostas por Angelo e Menegassi (2011), seria representada como no quadro a seguir:



**Quadro 1:** Continuum das categorias de manifestação da responsividade baseado em Angelo e Menegassi (2011)

Podemos inferir que, na prática da leitura, quanto maior o posicionamento crítico do leitor diante do texto, maior o grau de responsividade na leitura e vice-versa. Esse posicionamento crítico pode ser entendido como a “contrapalavra” de Bakhtin (1997), que seria a apropriação da “palavra alheia” somada às experiências, conhecimentos, vivências pessoais e transformadas em “palavra própria alheia”. Esse embate entre a “palavra alheia” e a “palavra minha” gera algo novo, um novo dizer. O posicionamento crítico do leitor (aluno) seria a palavra do outro perpassada por algo novo: a avaliação do leitor e a compreensão do leitor. Se o aluno faz somente uma “dublagem” ou reprodução do pensamento alheio, não existe, assim, responsividade na leitura, ou melhor, existe um baixo grau de responsividade.

Os tipos de manifestação da compreensão responsiva propostas por Angelo e Menegassi (2011) serão adaptados<sup>14</sup> e aplicados como categorias para analisar o grau da responsividade manifestado durante as atividades de leitura realizadas nesta pesquisa.

Existem ainda outras pesquisas que utilizam o conceito de responsividade na reflexão sobre o ensino, mas não foram relatadas aqui ou por não estarem no cerne da

<sup>14</sup> As adaptações serão explicadas na subseção categorias de análise.

discussão desenvolvida nesse tópico ( a responsividade no ensino de leitura), ou por trazerem uma temática já discutida de forma mais completa nas pesquisas aqui apresentadas. Para não deixar de citá-las, elencamos algumas: Lima; Santos; Maior (2014) problematizam a formação de professores como sujeitos responsivos dentro da perspectiva de letramento; e Fuza e Menegassi (2008) discutem as características de atitudes responsivas presentes nas produções escritas de alunos do ensino fundamental.

Finalizada a discussão sobre o principal conceito teórico da presente pesquisa e sobre as formas como esse conceito pode ser interpretado para o uso no ensino de leitura , passemos à discussão sobre o que é a leitura e sobre os processos - social, cognitivo e linguístico - envolvidos nessa atividade. No próximo capítulo, apresentamos um panorama geral sobre leitura. Falamos sobre a concepção de leitura que embasa esta pesquisa e sobre os níveis e as estratégias de leitura consideradas no ensino.

### **3 O PANORAMA SOBRE A LEITURA: CONCEPÇÕES, NÍVEIS E ESTRATÉGIAS**

Neste capítulo, tratamos de aspectos da atividade de leitura que servirão de base para a análise empreendida no quarto capítulo. Esta seção está organizada em dois tópicos. No primeiro, abordamos três concepções de leitura: leitura como extração de sentido, leitura como atribuição de sentido e leitura como processo sociointerativo. Essa última concepção é a adotada nesta pesquisa e é uma proposta de aproximação dos enfoques cognitivo e discursivo, que julgamos ser uma visão que abrange melhor a complexidade dessa atividade.

No segundo tópico, tratamos do processo de leitura. Discorremos sobre as etapas de leitura baseadas nos estudos de Menegassi (1995; 2010a) e Moreno (2011). Fazemos, ainda, uma associação entre a etapa da interpretação, ou, conforme os estudos de Moreno (2011), o nível de compreensão valorativo, e a noção de compreensão responsiva de Bakhtin (1997; 2006). Por fim, ainda dentro desse tópico, abordamos as estratégias utilizadas pelos leitores na atividade da leitura, destacando a importância do seu ensino e como o ensino dessas estratégias pode influenciar na formação do leitor responsivo.

#### **3.1 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA**

O processamento da informação na atividade de leitura pode ser definido de diversas maneiras a depender do enfoque teórico dado (estruturalista, cognitivo, discursivo). Segundo Menegassi e Angelo (2010), o desenvolvimento das teorias sobre leitura acompanhou o desenvolvimento da própria Linguística. O objeto de estudo da Linguística, no princípio, seria as unidades isoladas da língua; porém, com o desenvolvimento das pesquisas no campo da linguagem, diversas vertentes surgiram, a saber: a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, entre outras, e, assim, o foco de estudo foi se alterando até chegar ao objeto de estudo hoje considerado, o texto como unidade comunicativa e as condições sócio-históricas-ideológicas em que os textos são produzidos. As contribuições dessas vertentes no estudo da leitura têm permitido ampliar a concepção atual sobre essa modalidade de uso da língua.

Neste tópico, discutimos três concepções de leitura que apresentam de maneiras diferentes como o leitor constrói o sentido no ato de ler. Essa discussão servirá para

evidenciar como o processo de leitura não é algo preciso nem determinado apenas pelo leitor ou pelo texto. O autor, quando escreve um texto, mesmo tendo em mente um leitor provável, não tem controle dos sentidos possíveis construídos pelo leitor real, que pertence a uma determinada comunidade discursiva. Os sentidos pretendidos pelo autor quando ele textualiza algo, dessa forma, podem não ser percebidos pelo leitor. Sendo assim, uma perspectiva de leitura centrada somente no texto, no autor ou no leitor são insuficientes para dar conta da complexidade da atividade de leitura.

Feitas essas considerações iniciais, passemos, a seguir, a considerar as três concepções de leitura: leitura como extração de sentido, leitura como atribuição de sentido e leitura como processo sociointerativo.

### **3.1.1 Leitura como extração de sentido**

A perspectiva de leitura como extração de sentido, ou processo ascendente da leitura, tem suas bases no estruturalismo saussuriano. A leitura, nessa perspectiva, é entendida como descoberta de sentido, ou seja, o significado se encontraria depositado “para sempre” nas palavras do texto, e a função do leitor seria resgatá-lo (CORACINI, 2005). Leffa (1996) utiliza uma metáfora interessante para explicar essa concepção. Ele compara o texto a uma mina com inúmeros compartimentos subterrâneos cheios de riqueza que precisam ser explorados. Essa noção de leitura como extração de sentido está atrelada à ideia de que o texto tem um significado único e preciso e que é papel do leitor encontrá-lo e extraí-lo.

Alderson (2000) explica que o leitor, nessa perspectiva, teria como ponto de partida a palavra impressa e, a partir do reconhecimento do estímulo gráfico, ele decodificaria os sons, reconheceria a palavra e, só assim, chegaria ao significado. Cada uma dessas etapas envolveria subprocessos hierárquicos que aconteceriam de forma independente, sendo, porém, sequenciais. Os subprocessos superiores seriam construídos baseados em subprocessos inferiores, jamais no sentido contrário, isto é, subprocessos superiores não poderiam influenciar um subprocesso inferior, como, por exemplo, a identificação do significado não levaria ao reconhecimento das palavras.

Unindo a metáfora de Leffa (1996) à explicação de Alderson (2000) para o processo ascendente da leitura, podemos dizer que, como na exploração de uma mina, a construção de sentido tem início na superfície (símbolos gráficos) até chegar às profundezas dos significados por meio de processos hierárquicos e sequenciais. A leitura, então, seria um

processo linear e indutivo, totalmente dependente do texto, e partiria do processamento das partes menores para se chegar ao significado do todo do texto, em um movimento ascendente.

Nesse processo, conforme afirma Leffa (1996), os olhos teriam importante papel, pois o significado viria do texto para o leitor através dos olhos, uma vez que, sem ser vista a palavra não poderia ser entendida. Esse processo seria comandado, portanto, pela informação captada pelos olhos.

Analisando essa perspectiva sob o prisma das reflexões bakhtinianas, o processo ascendente de leitura seria o que Bakhtin chama de processo de “identificação” da “sinalidade” e do seu sentido sempre estável (BAKHTIN, 2006). Nesse processo, segundo o autor, o leitor realiza uma compreensão passiva, “que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão” (BAKHTIN, 2006, p.99), pois o texto, sob esse ponto de vista, é desligado da sua esfera de realização, cortam-se os fios que o unem à realidade concreta. Dessa forma, no processo ascendente de leitura, o papel do sujeito diante do texto, nos parâmetros bakhtinianos, é passivo e a leitura é caracterizada como uma atividade monológica autoritária em que o único sentido possível seria aquele autorizado pelo texto.

Essa última observação, no entanto, não quer dizer que a decodificação não faria parte do processo de leitura como construção de sentidos. A crítica à perspectiva de leitura como extração de sentido se concentra na aceitação, nessa perspectiva, do caráter reducionista do ato de leitura, o qual se limita apenas ao processo de reconhecimento da estrutura linguística e de um pretense significado imutável, não se considerando, assim, a qualidade de signo das palavras (orientada pelo contexto). Na verdade, a decodificação, dentro do processo de leitura, deve ser vista como a fase inicial (ou ainda como uma estratégia de leitura quando o leitor enfrenta problemas de processamento), a partir da qual se desencadeiam as diferentes e complexas operações envolvidas na produção de sentido.

### **3.1.2 Leitura como atribuição de sentido**

Ao contrário da concepção anterior, na concepção de leitura como atribuição de sentido, a origem do significado não se encontra mais no texto, e sim no leitor. Segundo Leffa (1996), as duas perspectivas, leitura como atribuição e leitura como extração de sentido, são antagônicas, e essa relação de oposição está vinculada aos verbos *extrair* e *atribuir*. Ao se utilizar o verbo *extrair*, na perspectiva anterior, dá-se primazia ao texto; já, ao usar o verbo *atribuir*, a ênfase recai sobre o leitor (LEFFA, 1996).

Nessa concepção, ler é atribuir significado ao texto. A obtenção de sentido, portanto, não se realizaria mais por meio do processamento linear de palavra por palavra, mas pela contribuição do leitor com os conhecimentos armazenados em sua memória; nesse sentido, a leitura é um processo descendente (LEFFA, 1996). Ainda sobre o processamento da leitura na perspectiva descendente, Smith (1999, p.92) afirma que “normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras”. Com essa afirmação, o autor vai na contramão da perspectiva ascendente de leitura, na qual os leitores teriam que reconhecer letras para identificar palavras e, a partir disso, compreender o significado do texto.

Sobre essa relação entre a “informação visual” ou “estrutura aparente” e o significado ou “estrutura profunda” (SMITH, 1989), o autor afirma que não existiria uma reciprocidade entre a estrutura da linguagem e seu significado. Os significados estariam além dos sons e sinais gráficos e não seriam derivados da estrutura aparente por um simples processo mecânico. Por isso, o autor ressalta que “o acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente (SMITH, 1989, p.85).

Portanto, para a realização do ato da leitura, além da informação visual, seriam necessárias outras informações que possibilitariam o processo. É o que Smith (1989) chama de informação não-visual ou conhecimento prévio, isto é, um conjunto de conhecimentos que o leitor deve possuir, tais como: conhecimento da linguagem, conhecimento sobre o assunto e conhecimento sobre como ler. A leitura seria, por essa razão, entendida como o produto da combinação entre informação visual e não-visual e, nessa relação, “quanto mais informações não-visuais o leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não-visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária.” (SMITH, 1989, p.86) .

Essa é a visão defendida por estudiosos da leitura adeptos da Psicolinguística. Como pode ser observado, para os psicolinguistas, o que o leitor processa da materialidade linguística é o mínimo para a formulação de suas hipóteses sobre o texto. Dessa forma, a compreensão depende muito mais do que está por trás dos olhos do que o que está na frente deles (SMITH, 1989). Nessa perspectiva, além do conhecimento prévio, o leitor utilizaria diferentes estratégias, antes, durante e depois do processo de leitura, para controlar e avaliar a própria compreensão, tais como: seleção, inferência, confirmação, autocorreção e verificação. Trazemos uma discussão mais detalhada sobre essas estratégias no tópico 3.2.2.

O interesse do professor ou pesquisador que adota essa perspectiva não é no produto da leitura (a compreensão extraída do texto), mas o processo pelo qual se dá a

compreensão, nas estratégias e nos recursos que o leitor utiliza, ou seja, no processo que acontece na mente do leitor.

Uma das críticas que se faz a essa perspectiva é que, apesar de o leitor ganhar um papel ativo – levanta hipóteses sobre o que será lido, atribui significados –, a leitura se torna algo que acontece exclusivamente na mente do leitor. Os aspectos interacionais envolvidos na leitura são totalmente descartados dando-se ênfase somente a aspectos cognitivos. A leitura, nesse sentido, seria um ato individual e monológico, pois aos conhecimentos utilizados pelo leitor no momento da leitura não é atribuída a sua condição social, ou seja, não é considerada a influência das relações contextuais, sociais, históricas e culturais na constituição dos conhecimentos dos sujeitos.

### **3.1.3 Leitura como processo sociointerativo**

Como já mencionado anteriormente, o processo de leitura não pode ser abordado de forma satisfatória a partir de uma única perspectiva – do texto ou do leitor –; trata-se de perspectivas úteis, porém limitadas. Embora historicamente os estudos sobre a construção do sentido na leitura tenha apresentado uma predominância em um dos polos do processo, focando ora o texto ora o leitor, concordamos com Menegassi e Angelo (2010) ao afirmarem que a forma mais adequada de tratar a leitura é a partir do *eclétismo teórico*. Conjugando, no entanto, os postulados das perspectivas de leitura como extração e atribuição de sentido, e entender a leitura apenas como a soma das contribuições do leitor e do texto, ainda não seria uma abordagem adequada; nesse eclétismo teórico, ainda caberia mais um ponto de vista. É preciso, então, considerar as circunstâncias em que essa interação pela leitura acontece (LEFFA, 1996).

Com intuito de dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos nessa atividade é que propomos uma aproximação entre os enfoques cognitivista e discursivo (dialógico), no qual a leitura é vista como um processo sociointerativo. A articulação desses dois enfoques ajuda a entender melhor os fatores internos e externos ao texto. Nessa perspectiva, portanto, estão imbricados elementos cognitivos, textuais e discursivos. Dessa forma, a concepção aqui discutida não atribui a centralidade no processo de leitura ao conhecimento prévio, às características do texto, ou ao contexto sócio-histórico-ideológico dos interactantes exclusivamente, mas, sim, dá ênfase à articulação entre todos esses fatores.

A leitura, nessa perspectiva, é entendida como um processo de construção de sentido que acontece no momento da interação autor-texto-leitor, ou seja, o sentido não

preexiste à interação. (KOCH e ELIAS, 2006). A leitura é, por assim dizer, um diálogo conflitante entre o autor e o leitor, no qual o sentido não está localizado em nenhum dos polos. Os sentidos, porém, são construídos no embate entre os sujeitos (autor e leitor), entre os discursos e entre os sentidos que durante a interação vão se alterando e sendo alterados. No tocante a essa questão, Bakhtin (1997, p. 383) afirma:

a pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos.

Como se pode observar, os sentidos que o leitor constrói do texto são determinados por sua posição ideológica e, em contrapartida, o texto também modifica a posição do leitor. Nessa visão dialógica da leitura, tanto o leitor enriquece o texto, a partir de “sua visão de mundo já formada”, quanto este é enriquecido pelo texto.

Na leitura, há um encontro de dois mundos, o mundo do leitor e do autor. O leitor compreende o enunciado do outro (o texto) a partir de uma de sua posição exotópica<sup>15</sup>, ou seja, a partir de seu contexto sociocognitivo, construído dentro do seu tempo, da sua história e cultura. Nas palavras de Bakhtin, “cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo” (BAKHTIN, 2006, p.135), ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico do leitor.

A bagagem sociocognitiva do leitor é um importante fator para a construção de sentido, mas não por si só. Compreendemos a enunciação somente quando colocamos em confronto, no movimento dialógico dos enunciados, tanto os nossos próprios conteúdos quanto os conteúdos dos nossos interlocutores. No que se refere a essa questão, Bakhtin (2006, p.135) argumenta:

---

<sup>15</sup> Exotópico refere-se a algo que está situado fora. É outro termo para se referir à alteridade. Assim, a posição do leitor é exotópica porque ele compreende o texto a partir de um lugar diferente do autor. Numa perspectiva de relação dialógica, isso significa a atitude de um sujeito que olha e interage de um outro lugar; diz respeito à relação entre subjetividades e discursos na qual o outro é sempre aquele que olha, contempla e interpreta de uma outra perspectiva, seja espacial (espaço físico - exo=fora, topos=lugar ) ou discursiva (BAKHTIN, 2006).

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

A leitura não é, pois, unilateral. Caso fosse, seria uma atividade de foro íntimo e, assim, seria permitida qualquer leitura de um texto. Ela é antes um diálogo em que estão em jogo tanto as “vozes” constitutivas do autor (via texto) quanto as do leitor, que se apropria dessas informações, as ressignifica a partir de seu lugar “único” e “irrepetível”, produzindo assim, um novo texto, uma réplica, uma resposta.

Geraldi (1997) cria uma metáfora que explica perfeitamente essa construção dialógica e responsiva de sentidos na leitura:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentido e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias da sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios, que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferecem para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 1997, p.166-167)

Nessa perspectiva, autor e leitor são, portanto, coprodutores de sentidos, e a leitura é um processo de negociação situada que leva em conta tanto a historicidade quanto a ideologia.

Como vimos até aqui, tanto o contexto sócio-histórico-ideológico do autor quanto o do leitor são de grande importância para a construção dos sentidos na leitura. Sendo assim, na leitura como processo sociointerativo, como mencionado anteriormente, o conhecimento prévio do leitor também é relevante.

Ao contrário da perspectiva de leitura com foco no leitor, que vê o conhecimento prévio como um processo cognitivo isolado, nessa perspectiva, ainda que esse conhecimento se encontre “dentro do leitor”, é considerada a sua orientação social, pois, conforme Bakhtin (2006), se a língua é determinada pela ideologia, e a atividade mental é condicionada pela linguagem, logo a atividade mental também é modelada pela ideologia. O conhecimento prévio, ou bagagem cognitiva do leitor, é fator importante na produção de sentidos e é acionado quando o leitor se depara com o discurso do outro.

Koch e Elias (2006) afirmam que recorremos, no processo de leitura, a três grandes sistemas de conhecimento: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico engloba o conhecimento gramatical e lexical que compreende: a organização do material linguístico na superfície textual; a seleção lexical adequada ao tema e aos modelos cognitivos ativados; o uso dos meios coesivos para introduzir e retomar referentes, entre outros aspectos.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é tudo aquilo que sabemos de forma geral sobre o mundo e também aqueles conhecimentos relacionados a nossa vivência e a eventos espaço-temporalmente situados. Koch e Elias (2006) fazem uma divisão desse conhecimento em declarativo e episódico. O declarativo é aquele que recebemos pronto e que é introduzido em nossa memória “por ouvir falar”. O episódico é assimilado pela convivência social, organizado em “caixas” sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana.

Já o conhecimento interacional é aquele relacionado às formas de interação por meio da linguagem e abrange: o conhecimento dos propósitos e objetivos do locutor de um texto em uma dada situação comunicativa e suas “regras”; o conhecimento dos gêneros e dos tipos textuais; o conhecimento dos registros, variedades linguísticas e sua adequação às situações comunicativas; o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Segundo Koch e Elias (2006), esse conjunto de conhecimentos armazenados na memória dos atores sociais, junto com o cotexto (o entorno verbal), a situação imediata (participantes, local, tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação) e a situação mediata (contexto sócio-histórico-ideológico) constituem o contexto na leitura. Nesse sentido, tudo isso, de alguma maneira, contribui para, ou determina, a construção do sentido na leitura, ou seja, contribui para que o leitor tenha uma posição ativa e responsiva diante do texto.

No próximo subtópico, discutimos como cada fator desses sistemas se relaciona no processo da leitura. Para isso, discorreremos sobre as etapas de leitura e as estratégias cognitivas utilizadas pelo leitor durante esse processo.

## 3.2 O PROCESSO DE LEITURA

Neste tópico, tratamos do processo de leitura. Nele, discorremos sobre as etapas de leitura baseadas nos estudos de Menegassi (1995; 2010) e Moreno (2011). Fazemos, ainda, uma associação entre a etapa da interpretação, ou, conforme os estudos de Moreno (2011), o nível de compreensão valorativo, e a noção de compreensão responsiva de Bakhtin (1997; 2006). Por fim, ainda dentro desse tópico, abordamos as estratégias utilizadas pelos leitores na atividade da leitura e a importância do ensino dessas estratégias para o desenvolvimento de um leitor responsivo.

### 3.2.1 Etapas da leitura

Na perspectiva assumida nesse trabalho, ler é seguir “as sinalizações textuais” (KOCH e ELIAS, 2006), mas não só; ler é também ativar os conhecimentos prévios para a construção do sentido, e é, ainda, um embate dialógico e responsivo entre as posições ideológicas dos sujeitos da/ na interação (autor e leitor).

Cada fator de compreensão anteriormente citado está associado a uma etapa da leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Para discuti-las, tomaremos como base os estudos de Moreno (2011) e Menegassi (1995; 2010a), que retomam e ampliam os estudos de Cabral (1986). As etapas relacionadas são as propostas por Menegassi (2005, 2010), que serão a base da nossa discussão. As contribuições teóricas de Moreno (2011) serão utilizadas para ampliar a discussão iniciada por Menegassi (1995; 2010).

Ressaltamos que, neste subtópico, as etapas de leitura são apresentadas separadamente, por questões didáticas, porém elas “coexistem e são concomitante e recursivamente utilizadas pelo leitor durante o processamento do texto” e ainda dependem uma da outra (MENEGASSI, 2010, p.43). Passemos à discussão das etapas.

#### **a) A decodificação**

A decodificação é a etapa inicial do processo de leitura, sem a qual o restante do processo fica comprometido, pois impede a concretização das outras etapas. Segundo Menegassi (1995; 2010), existem dois níveis de decodificação: a decodificação fonológica e a decodificação ligada à compreensão.

A decodificação onológica é aquela em que o leitor apenas consegue pronunciar vocalmente ou por leitura silenciosa a palavra “lida”, porém não acessa seu sentido, pois esse “não se encontra no paradigma da memória da língua” (MENEGASSI, 2010, p.45).

A decodificação ligada à compreensão é realizada quando há reconhecimento do código escrito e sua ligação ao sentido da palavra no texto. Segundo o autor, isso ocorre automaticamente nos leitores maduros devido a sua experiência na leitura. Nesse nível de decodificação, quando o leitor se depara com a palavra, automaticamente associa o significado que ele tem na mente. Menegassi (2010) afirma que, quando o leitor se depara com uma palavra, necessita atualizar o significado em função do contexto em que ela aparece; nesse momento, haveria, então, uma decodificação que remete à compreensão. A compreensão, por sua vez, seria a etapa seguinte da leitura. Para exemplificar, Menegassi (2010) utiliza a palavra “maçã” em duas frases em que o sentido da palavra é diferente: “A maçã é vermelha” e “A maçã era usada nos combates” (MENEGASSI, 2010a, p.45). No primeiro exemplo, a “maçã” é entendida como a fruta; no segundo exemplo, no entanto, passa a ser lida como algo utilizado em combates, e como o que se utiliza normalmente em combate são armas, a “maçã”, nessa sentença, deve ser lida como alguma espécie de arma, não somente como uma fruta tal como no primeiro caso.

Segundo o autor, a decodificação ligada à compreensão é a que interessa para o processo de leitura, pois, se não há acesso ao sentido, não poderá haver compreensão e interrompe-se, assim, o processo da leitura.

## **b) A compreensão**

Compreender, segundo Menegassi (1995; 2010), é captar a temática do texto, suas ideias principais e ser capaz de resumi-las. Trata-se, também, de reconhecer regras sintáticas e semânticas da língua usada. O autor ressalta a importância do reconhecimento das regras textuais do gênero que está sendo lido. Nessa etapa, os conhecimentos sobre os tipos de gêneros textuais, assim como outros tipos de conhecimento, são ativados para construir, de forma satisfatória, o sentido do texto. Assim como a decodificação, a compreensão também pode ser observada em diferentes níveis: literal, inferencial e interpretativo.

A compreensão no nível literal é aquela em que o leitor capta as informações principais que estão explícitas no texto. A compreensão literal, sob o ponto de vista de Menegassi (1995; 2010), pode ser relacionada ao que Moreno (2011) denomina de nível de compreensão literal-global. Segundo Moreno (2011), o desenvolvimento desse nível de

compreensão permite que uma pessoa identifique, recupere e compreenda informações específicas e, por meio dessa identificação, chegue a uma compreensão global do texto. O autor ainda apresenta um quadro, mostrado a seguir, que traz, de forma resumida, as estratégias utilizadas nesse nível e as atividades que podem ser desenvolvidas pelos professores para o desenvolvimento desse nível de compreensão.

NIVEL	Estratégias	Atividades
LITERAL	Identificar; Reconhecer; Localizar; Selecionar; Compreender a informação do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de busca de informação, identificar espaços, tempo, ações, fatos...</li> <li>Identificar ideias, palavras, frases, parágrafos.</li> </ul>

**Quadro 2 : Nível literal de compreensão. Fonte : Moreno (2011)**

O segundo nível de compreensão elencado por Menegassi (1995; 2010) é o inferencial. Nele, o leitor capta informações do texto que não se apresentam na materialidade linguística, mas que são autorizadas pelo que se diz na superfície textual. Para isso, o leitor se baseia nas pistas cotextuais deixadas pelo autor e faz inferências textuais. Segundo Menegassi, “o uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que não está explícito” (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Moreno (2011) nomeia esse nível de compreensão inferencial-interpretativo. Nele, segundo o autor, o leitor estabelece uma hierarquia entre as ideias do texto e elege a ideia predominante, diferenciando-a das secundárias. O leitor também compara e contrasta informações, sendo-lhe possível, assim, fazer inferências e deduções. No quadro a seguir, são resumidas as estratégias utilizadas pelo leitor nessa etapa da leitura.

NIVEL	Estratégias	Atividades
INTERPRETATIVO <sup>16</sup>	Extrair o essencial; Compreender; Hierarquizar informações; Eleger a ideia principal; Comparar; Realizar inferências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios para delimitar a ideia principal</li> </ul> <p style="text-align: center;">Elaboração de títulos            Dedução da ideia principal            Identificação do tema</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de identificação da intenção geral do texto</li> <li>• Exercícios de identificação do uso geral do texto</li> </ul> <p style="text-align: center;">Identificar destinatário            Explicar uso de mapas, quadros...            Exercícios de comparação e contraste de informações            Ordenar sequência            Explicar relações            Deduzir categorias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de dedução ou inferências</li> </ul> <p style="text-align: center;">Determinar referentes            Prever o que vai ocorrer ou confirmar previsões            Deduzir intenções de personagens específicos            Identificar generalizações e nuances</p>

**Quadro 3: Nível interpretativo de compreensão. Fonte: Moreno (2011)**

<sup>16</sup> Moreno (2011) denomina esse nível de compreensão como “interpretativo” somente na tabela que ele mostra em seu texto. No corpo do texto, ele o denomina de inferencial-interpretativo. O nível denominado como “interpretativo” por Moreno (2011), portanto, não se refere ao nível interpretativo elencado por Menegassi (2005). O nível interpretativo de Menegassi (1995) equivale ao que Moreno (2011) nomeia de nível valorativo, que será discutido a seguir.

O terceiro nível de compreensão elencado por Menegassi (1995) é o nível interpretativo. Esse nível seria mais elevado que os anteriores, pois as operações do leitor distanciam-se do texto, e começa-se, assim, a expandir a leitura. Nesse nível, os conteúdos e as informações inferenciados do texto começam a ser relacionados à bagagem sociocognitiva do leitor, dando início à terceira etapa do processo de leitura, a interpretação.

### **c) A interpretação**

A interpretação, segundo Menegassi (1995; 2010a), é a etapa em que é efetivada a capacidade crítica do leitor, momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê. Para que haja a interpretação, é necessário, entretanto, que a compreensão aconteça, caso contrário, não haverá sua manifestação.

Na compreensão, etapa anterior, o leitor integra seus conhecimentos às informações que o texto apresenta; nessa relação, há uma reformulação nos conceitos e uma ampliação dos conhecimentos do leitor sobre a temática do texto. Na interpretação, essas informações novas, geradas no momento de compreensão, permitem a produção de um novo texto, visto que a manifestação da leitura ocorre através de informações diferenciadas do texto inicial. Isso se dá porque “cada leitor tem internalizado conhecimentos prévios próprios, que o leva a fazer interpretações diferentes, em função de sua posição sócio-histórico-ideológica frente ao texto lido” (MENEGASSI, 2010a). Menegassi (2010a) salienta que, na produção das interpretações, as inferências são relações de grande importância. Para explicar melhor esse processo de interpretação, o autor, cria uma representação esquemática, que mostramos a seguir:

- a) **Texto oferece ao leitor determinada informação:**

**TEXTO → LEITOR**

- b) **O leitor também leva ao texto suas informações sobre o tema:**

**TEXTO ← LEITOR**

- c) **Nessa troca de informações, nasce a troca autor-texto-leitor, em que o autor é representado pelo texto, dialogando com o leitor e este com o autor:**

**AUTOR/ TEXTO ↔ LEITOR**

- d) **Nesse diálogo, o leitor produz sentido ao texto, que não está explicitamente demarcado na materialidade linguística, dando origem à nova informação, que não existiria antes dessa relação, nem no texto, nem no leitor:**

**AUTOR/ TEXTO ↔ LEITOR >> NOVA INFORMAÇÃO**

- e) **Essa nova informação passa a ser analisada, refletida e julgada, para que a interpretação se estabeleça:**

**NOVA INFORMAÇÃO > ANÁLISE > REFLEXÃO = JULGAMENTO**

- f) **O julgamento emitido, que é o ponto de vista do leitor, isto é, seu discurso próprio, apresenta-se como um novo texto:**

**TEXTO DO LEITOR**

**Quadro 4:** Representação esquemática do processo de inferência e interpretação . Fonte: Menegassi (2010a)

Na obra de Moreno (2011), o nível de compreensão valorativo é o que equivale à etapa da interpretação de Menegassi (2010a). Segundo o autor, nesse nível da leitura, o leitor avalia as informações e os fatos de um texto, isto é, considera criticamente os conteúdos e posiciona-se diante da realidade apresentada.

NIVEL	Estratégias	Atividades
VALORATIVO	Avaliar informações; Avaliar criticamente; Posicionar-se diante do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de contraste com o próprio conhecimento de mundo;</li> <li>• Exercícios de contraste com as ideias explicitadas no texto;</li> <li>• Avaliação da probabilidade de os fatos realmente ocorrerem;</li> <li>• Avaliação da postura do autor;</li> <li>• Distinção entre fatos reais e fantásticos;</li> <li>• Julgamento sobre a clareza e completude da informação do texto;</li> <li>• Avaliação das provas fornecidas pelo autor;</li> <li>• Fornecimento de dados alternativos que reforcem o argumento do autor;</li> <li>• Fornecimento de provas e argumentos externos;</li> <li>• Estabelecimento de comparações dos conteúdos com as normas de convivência, éticas e estéticas.</li> </ul>

**Quadro 5: Nível valorativo de compreensão. Fonte: Moreno (2011)**

A noção de interpretação (MENEGASSI, 1995; 2010a) ou nível de compreensão valorativo (MORENO, 2011) pode ser relacionada à noção de atitude responsiva defendida por Bakhtin (1997; 2006). Nos moldes bakhtinianos, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2006, p.135). A responsividade seria, então, no contexto da leitura em sala de aula, esse diálogo entre autor-texto-leitor, que gera um novo texto<sup>17</sup>, uma “réplica ativa”, uma “contrapalavra”.

Na etapa da interpretação, o sujeito leitor, no diálogo com os discursos<sup>18</sup> do outro (o autor) materializados no texto, produz seus próprios sentidos, concordando, discordando, ampliando, explicando e resignificando esses discursos à luz da sua bagagem sociocognitiva, construída na sua relação sócio-histórico-ideológica com as pessoas que fazem parte de seu

<sup>17</sup> O “novo texto” seria a atitude responsiva ativa, independente de o texto ser uma instância concretizada ou não.

<sup>18</sup> O termo “discurso” está empregado no plural porque entendemos, baseados em Possenti (2003), que texto e discurso não são equivalentes. Um único texto pode ser perpassado por diferentes discursos, e os discursos, por sua vez, materializam-se em uma dispersão de textos.

contexto social. Sendo assim, o novo texto, produzido a partir de um trabalho ativo do leitor, manifesta o julgamento, o ponto de vista do leitor, e seria, dessa forma, a manifestação responsiva na leitura.

Podemos dizer, então, que, para ser um leitor crítico, ou seja, um leitor responsivo é preciso dominar a leitura em todos seus níveis: decodificação, compreensão (literal e inferencial) e interpretação (nível crítico da leitura), uma vez que todas as etapas do processo são interligadas e interdependentes, sendo, assim, impossível criar um julgamento sobre o texto, se o leitor não decodificar (o processo de leitura nem se iniciaria) nem compreender as informações implícitas e explícitas do texto.

#### **d) A retenção**

É na etapa da retenção que ocorre o armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. Os conteúdos armazenados na memória do leitor podem ser classificados em dois níveis. Os conteúdos gerados a partir da etapa da compreensão são os conteúdos que não passaram por uma avaliação ou reflexão crítica, ou seja, não foram atualizados, ressignificados pelo leitor.

O segundo nível são os conteúdos originados do processamento da interpretação. Esses conteúdos são resultado da reformulação do conhecimento prévio, não somente com a soma de informações, mas com o acréscimo de informações resultantes do julgamento do leitor sobre o texto lido, o que altera o seu ponto de vista e possibilita a construção de um novo texto. Essas informações e avaliações adquiridas a cada leitura vão se tornando parte da bagagem sociocognitiva de cada leitor e balizam suas leituras futuras.

Para a realização de um processo tão complexo quanto esse que acabamos de descrever, o leitor utiliza um conjunto de estratégias que torna possível essa atividade. Sobre elas, tratamos no próximo tópico.

### **3.2.2 Estratégias de leitura**

Nesse tópico, fazemos uma breve discussão sobre as estratégias de leitura, dando ênfase à estratégia de predição (chamada nos PCNs de antecipação), visto que as atividades usadas para compor o *corpus* de análise são exercícios de predição. Além disso, discutimos sobre o que são essas estratégias, principalmente, qual o objetivo de ensiná-las na escola e, ainda, como o ensino dessas estratégias pode ajudar os alunos a tornarem-se leitores responsivos.

Definem-se estratégias de leitura como procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelos leitores para decodificar, compreender e interpretar (MENEGASSI, 2010b). As estratégias também podem ser definidas como “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987 apud SOLÉ, 2009, 58)<sup>19</sup>.

Solé (2009) considera a importância de diversas estratégias no processo de ensino. Neste trabalho, destacamos as quatro principais apresentadas como referência para o ensino de leitura pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997,1998). São elas: seleção, antecipação, inferência e verificação.

A **seleção** é a estratégia usada pelo leitor para concentrar-se somente naquilo que é útil para a compreensão do texto. É como se o leitor tivesse no seu cérebro um “filtro” que selecionasse apenas o que importa para o momento. Goodman (1987) afirma que, se os leitores utilizassem todas as informações contidas no texto, seu aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado. É com essa estratégia que o leitor escolhe as informações relevantes do texto de acordo com seus objetivos de leitura<sup>20</sup>.

A **antecipação ou predição** é a estratégia na qual o leitor faz predições sobre o texto que está sendo lido, permitindo-lhe antecipar os conteúdos. Na predição, o leitor estabelece hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que vai ser encontrado no texto, apoiando-se para isso na interpretação que vai se construindo sobre o que já leu e na bagagem de conhecimento e experiências do leitor (SOLÉ, 2009).

Segundo Solé (2009), só com a leitura dos títulos e o reconhecimento do gênero o leitor já poderá fazer ideia do que irá encontrar no texto. Quando o leitor faz predições, busca dar uma ordem, dar um caminho para a leitura durante todo o processo. Essas predições realizadas pelo leitor podem se confirmar ou não. Caso se confirmem, o leitor sabe que fez a escolha das estratégias certas e sente segurança em seguir a conduta iniciada; caso as predições não se confirmem, o leitor deverá readequar suas estratégias para que chegue em antecipações mais eficientes.

A **inferência**, embora seja uma estratégia de leitura essencial para os estudos da compreensão textual (MARCUSCHI, 2008), não existe um consenso sobre o seu conceito.

---

<sup>19</sup> Tradução livre da autora. Trecho original: “es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decidir, dirigidas a la consecución de una meta “ (COLL, 1987 apud SOLÉ, 2009, p. 58)

<sup>20</sup> Segundo Solé (2009), os objetivos de leitura determinam como o leitor se porta diante do texto, quais estratégias escolher e, conseqüentemente, como ele construirá seus sentidos. A autora elenca alguns objetivos: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, entre outros.

Cada pesquisador a conceitua de maneira diversa em função de sua pesquisa e dos dados que estão sendo analisados (MACHADO, 2006). Nessa pesquisa, assumimos a noção de inferência postulada por Rickheit, Schnotz e Strihner (1985), que afirmam que a inferência é a “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER,1985, apud MARCUSCHI, 2008, p.249).

Os autores chegam a essa definição de inferência a partir do entendimento de que o processo de compreensão na leitura está dividido em três subprocessos de geração de informação:

- a) decodificação : geração de informação semântica a partir de informação não semântica
- b) codificação: geração de informação não semântica a partir de informação semântica
- c) inferência: geração de informação semântica a partir de informação semântica . (RICKHEIT, SCHNOTZ e STROHNER,1985, apud MACHADO, 2006, p.290)

A informação semântica, segundo os autores, poderia ser formada por palavras, conceitos, ou por unidades maiores de sentido, por exemplo, proposições; por modelos mentais ou por categorias da superestrutura. A informação não-semântica, por sua vez, seria então a informação gráfica ou fonética. Cada uma dessas informações teria papéis diferentes na comunicação em termos de aquisição, atenção e memória. Nessa definição, faz-se uma distinção entre decodificação, codificação e inferência, incluindo-se o contexto como participante do processo de compreensão na leitura.

Quanto aos tipos de inferência, dentro da literatura sobre o assunto, a difusão de tipologias é tão grande quanto a diversidade de conceitos. Devido à ausência de sistematização dos tipos de inferências, é quase impossível propor uma classificação que dê conta de todos os tipos de inferências, devido ao fato de ter que abranger uma grande quantidade de critérios. Para os objetivos desta pesquisa<sup>21</sup>, abordamos o conceito de inferência baseados em três critérios: conteúdo semântico, origem e necessidade.

---

<sup>21</sup> Na análise das respostas aos exercícios de compreensão, que compõem o corpus dessa pesquisa, a noção de inferência torna-se relevante, uma vez que a leitura responsiva seria aquela em que os alunos, por meio de inferências avaliativas- elaborativas de base contextual, extrapolariam os limites do texto e construiriam seu ponto de vista sobre o tema ou desdobramentos do tema por meio do acesso ao suas crenças e ideologias (contexto sócio-histórico-ideológico do leitor). A classificação das inferências nos servirá, portanto, para constituição das categorias para a análise das respostas dos alunos. Detalharemos essa questão no tópico sobre a análise de dados.

Quanto ao conteúdo semântico, as inferências podem ser:

a) lógicas: são aquelas baseadas nas relações lógicas existentes entre as proposições e submetidas a valores- verdade. Essas inferências buscam explicitar as causas e as consequências dos fatos, eventos e emoções presentes no texto. Podem ser dedutivas, indutivas e condicionais;

b) analógico-semânticas: são aquelas baseadas no texto, nos conhecimentos lexicais e nas relações semânticas. Podem ser por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia e por composições ou decomposições;

c) pragmático-culturais: são aquelas baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças e ideologias individuais. Podem ser conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais. Respondem a perguntas como: a personagem agiu certo ou errado? Fez bem ou mal? (MARCUSCHI, 1985).

Quanto à origem, as inferências podem ser classificadas como:

a) textuais: são as inferências feitas a partir da relação de duas ou mais proposições (macro ou micro) feitas a partir do texto fonte.

b) contextuais: são as inferências realizadas a partir da relação entre informações presentes no texto fonte e o contexto (mediado e imediato)

c) sem base textual contextual: são inferências realizadas sem fundamento nem em informações textuais nem no contexto(MARCUSCHI, 1989).

Quanto à necessidade, podem ser classificadas como:

a) conectivas: são as inferências indispensáveis para a compreensão do texto sem as quais o texto não faria sentido. Elas estabelecem conexão entre partes do texto.

b) elaborativas: são as inferências que, embora possam ser realizadas, não são necessárias. Caso não sejam feitas, o sentido do texto não fica prejudicado. Ocorre quando o leitor utiliza seu conhecimento prévio sobre o tópico do texto em questão para incluir detalhes adicionais (COSCARRELLI, 2002).

A **verificação** é a estratégia que torna possível o monitoramento das demais estratégias e permite confirmar ou não as inferências e predições realizadas no processamento da leitura.

Por considerar as estratégias de leitura como procedimentos e os procedimentos como conteúdos de ensino, Solé (2009) defende que as estratégias de leitura devem ser também ensinadas. Tornar conscientes essas estratégias inconscientes através do ensino, segundo a autora, auxiliará na formação de leitores autônomos, leitores capazes de “interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que leu e aquilo que já conhece, apreender a partir dos textos, questionar seus conhecimentos e modificá-los, estabelecer generalizações que permitam transferir o aprendido a outros contextos” (SOLÉ, 2009, p.62)<sup>22</sup>.

Solé ressalta o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. Baseada nisso, a autora propõe um trabalho com as estratégias de leitura divididas em três partes: antes, durante e depois da leitura. Apresentamos, a seguir, um quadro resumindo quais as estratégias trabalhadas em cada etapa. A separação proposta é realizada apenas para o ensino, pois, na realidade, essas estratégias podem ocorrer a qualquer momento da leitura. No conjunto da leitura, o leitor não se preocupa se está realizando uma pré-leitura, uma leitura interna ou uma pós-leitura (MENEGASSI, 2010b).

<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>		
<b>Antes</b>	<b>Durante</b>	<b>Depois</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinação de objetivos para a leitura;</li> <li>• Ativação de conhecimentos prévios sobre os conteúdos do texto (antes de ler o texto);</li> <li>• Produção de previsões e formulação de perguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulações de previsões;</li> <li>• Formulação de perguntas;</li> <li>• Esclarecimento de dúvidas;</li> <li>• Resumo de ideias;</li> <li>• Avaliação do caminho percorrido (verificação) e realização de novas previsões;</li> <li>• Relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da ideia principal;</li> <li>• Formulação e resposta de perguntas.</li> </ul>

**Quadro 6:** Estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura, segundo Solé (2009)

Ensinar as estratégias de leitura aos alunos é, portanto, mostrar-lhes que eles são, também, “protagonistas” desse processo, pois, assim, entenderão que suas contribuições

<sup>22</sup> Tradução livre da autora. Trecho original: “interrogarse acerca de sus u propria comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos...” (SOLÉ ,2009, p.62)

(conhecimentos e pontos de vista) são necessárias para a leitura (SOLÉ, 2009). Desfaz-se, dessa forma, a crença de que a leitura é um ato passivo de extração de um sentido já pronto, depositado no texto pelo autor. Reconhecer seu papel ativo frente ao texto é condição necessária para que os alunos entendam como realizar essa tarefa e passem a assumir efetivamente essa posição responsiva.

Finalizada a discussão sobre a concepção, o processo da leitura e as estratégias envolvidas nessa atividade, podemos entender que, na perspectiva adotada nessa pesquisa, a leitura é um processo social, cognitivo e linguístico no qual estão envolvidos diferentes estratégias. Feitas essas considerações, passemos à discussão sobre os materiais didáticos (impresso e digital) utilizados no ensino de língua portuguesa.

## 4 MATERIAS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

Neste capítulo, tratamos de materiais didáticos impresso e digital (doravante MDI e MDD) utilizados no ensino de língua portuguesa. Tratamos do livro didático e do seu lugar no contexto da sala de aula, uma vez que, dentre os MDI, é aquele de maior uso e relevância. Na discussão sobre os livros didáticos, enfocamos o tratamento que estes dão à leitura, já que as atividades usadas para compor o corpus de análise são atividades de leitura. Trazemos, também, dentro do contexto da inserção das novas tecnologias no ensino, de forma breve e expositiva, alguns exemplos de MDD; porém, centralizamos a discussão nos objetos de aprendizagem, uma vez que é um objeto de aprendizagem em forma de software educativo que compõe o corpus de nossa pesquisa.

Por fim, abordamos o conceito de gamificação no ensino e apresentamos algumas considerações importantes sobre o assunto, as quais auxiliarão na análise dos dados.

### 4.1 O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático (LD) é, e ainda será, pelo menos por alguns anos, o principal material didático utilizado na sala de aula. No entanto, ele não precisa ser o único e nem precisa ser visto como um manual de instrução que deve ser seguido à risca e do qual não se pode discordar. Com o surgimento de novos tipos de materiais didáticos como os digitais, mais do que nunca, é necessário discutir o lugar do LD na sala de aula.

Segundo o Guia do livro didático do Programa Nacional do Livro didático<sup>23</sup> (doravante PNLD) 2014 (BRASIL, 2013), o LD deve ser considerado um material de apoio ao professor,

ainda que o livro didático seja um *apoio valioso para professores e alunos*, os diversos materiais distribuídos pelo PNLD e pelo PNBE são igualmente importantes aos professores, auxiliando-os no exercício diário de levar os alunos à leitura proficiente e à reflexão crítica”<sup>24</sup> (BRASIL, 2013, p.6).<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> O Programa Nacional do Livro Didático tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

<sup>24</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação. Op.cit.p.6

<sup>25</sup> Grifo meu

Entretanto, mesmo o MEC estabelecendo o LD como um material de apoio e considerando necessário o uso de outros materiais para a efetivação da aprendizagem, o LD, na prática escolar, não se constitui apenas como tal. O livro didático tem sido ainda a voz de autoridade que determina as práticas em sala de aula (AZEVEDO, 2005).

Rojo (s/d), citando Bakhtin (1934), afirma que, há mais de setenta anos<sup>26</sup>, a questão da autonomia do professor frente ao livro didático é discutida. Sobre essa relação do professor com o livro didático, Bakhtin (1934, *apud* ROJO, s/d, p.49) já afirmava que

o ensino das disciplinas verbais tinha duas maneiras de lidar com as palavras dos outros (dos textos, das regras, dos exemplos, do livro didático): de cor e com suas próprias palavras. Tanto um aluno como um professor podem trazer os textos e exercícios de um livro didático de cor, isto é, como textos que devem ser respeitados, repetidos, assimilados sem crítica ou alteração, porque representantes de uma palavra de autor e de autoridade (da ciência), como também podem dialogar com esses textos e exercícios com suas próprias palavras, selecionando trechos de interesse, ampliando leituras e colocando-os em diálogo com outros textos, replicando a eles, concordando, discordando, questionando.

Dialogando com a visão de Bakhtin, Richter (2005) também discute a relação professor-livro didático e acrescenta a discussão sobre o uso de materiais complementares produzidos pelo professor. Conforme o autor,

em um dos pólos — adoção do livro e subordinação irrestrita a ele — o conteúdo é ministrado com fidelidade e na ordem exata de apresentação: cada texto, cuidadosamente estudado; cada exercício, meticulosamente trabalhado. Essa abordagem escolar é típica de países em que a elaboração do programa é centralizada e um livro tem aprovação e prescrição oficial. (...) [No polo oposto] um relacionamento mais balanceado entre professor e livro se observa em contextos de adaptação de materiais, ou seja, onde professores são capazes de selecionar material de uma escala de cursos alternativos, ou onde, apesar da existência de um livro básico, este é apoiado por uma variedade de materiais complementares (que o professor pode produzir, corrigindo lacunas). Em situações desse tipo, mesmo que haja um livro principal — escolhido pelos próprios professores ou pela instituição para servir de roteiro básico de seqüenciamento —, ele é usado seletivamente, complementado por outro material na medida do desejável (RICHTER, 2005, p. 5-6).

Os dois autores defendem que uma relação crítica e não de subordinação deve ser aquela adotada pelo professor, uma vez que o livro não é o transmissor de uma sabedoria absoluta, assim como nenhum outro material didático que venha a ser utilizado em sala de aula será. Uma postura crítica e flexível quanto ao uso do livro didático, que culmina na

---

<sup>26</sup> Atualizando essa afirmação para o presente ano, seria há mais de oitenta anos.

seleção de materiais didáticos complementares que não o livro, segundo Richter (2005), pode trazer benefícios para o ensino, tais como:

- Estabelece limites para a criatividade de professores menos experientes e ao mesmo tempo lhes dá oportunidade para desenvolverem-se profissionalmente, uma vez que se tornam menos dependentes de livros e ganham confiança para experimentar materiais alternativos, inclusive criados por eles próprios;
- Viabiliza a recombinação de partes mais fracas do livro padrão com partes de outros livros ou o emprego de material próprio produzido para se adequar ao contexto específico de ensino;
- Contribui para uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.
- Propicia uma resposta mais flexível às necessidades individuais, contribuindo assim para personalizar mais a relação professor-aluno. (RICHTER, 2005, p. 7).

Como podemos ver, a diversidade de materiais didáticos pode ajudar a preencher as possíveis lacunas deixadas pelo livro, além de diversificar a dinâmica da aula, tornando-a mais atrativa e gerando, assim, mais motivação do aluno. Esse é um dos desdobramentos dessa pesquisa, uma vez que ela diz respeito ao uso de um objeto de aprendizagem –MDD complementar – e se propõe a discutir a validade e eficácia desses materiais no ensino de leitura.

Outra questão tão importante quanto à diversificação do uso de materiais didáticos para o ensino é a análise da qualidade pedagógica desses recursos, já que não é somente a diversidade de materiais didáticos que garantirá uma aprendizagem efetiva dos conteúdos abordados por esses instrumentos pedagógicos, mas também propostas pedagógicas consistentes que tomem por base concepções teóricas relevantes.

Quanto à avaliação do LD de Língua Portuguesa, o Guia do Livro Didático do Programa Nacional do Livro didático pode ser um norte para a escolha de um LD que tenha qualidade teórica, didático-pedagógica e técnica, e que se adeque à realidade dos alunos e ao projeto político pedagógico da escola<sup>27</sup>.

Na avaliação dos livros didáticos de Português das séries finais do ensino fundamental, o Guia de 2014 apresenta cinco critérios de avaliação: critérios relativos à natureza do material textual, critérios relativos ao trabalho com a leitura, critérios relativos ao

---

<sup>27</sup> O PNLD utiliza-se de critérios públicos e oficiais de ordem teórica, didático-pedagógica e técnica bastante precisos, o que não invalida uma análise particularizada feita pelas equipes docentes de cada escola.

trabalho com a produção de textos, critérios relativos com a linguagem oral, critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguísticos.

Em relação ao trabalho com a leitura, que é o que nos interessa, o guia, na análise do livro selecionado, verifica se

- as atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo à localização de informações;
- as atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho;
- as atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.
- os conceitos e as informações básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos.
- a Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura (BRASIL, 2013, p.35).

Segundo o Guia 2014, a leitura aparece como o mais desenvolvido e explorado dos eixos do ensino nos LD analisados. Interessa-nos então saber como a leitura vem sendo abordada pelos LD de Língua Portuguesa.

Considerando análises feitas, os livros já estão se apropriando da concepção de leitura como prática sociointerativa. Essa postura distancia-se do tratamento dado à leitura em livros mais antigos, como relatado em algumas pesquisas que se propuseram a analisar o trabalho com a leitura em LD de Língua Portuguesa. Nessas pesquisas, os autores, em um discurso quase uníssono, caracterizam as atividades de leitura presentes nesses livros como uma atividade mecânica de cópia e identificação de informações do texto (JURADO e ROJO, 2006; LEÃO, 2012; MENEGASSI, 2009; RODRIGUES, 2009).

Podemos perceber, portanto, que o trabalho com a leitura na sala de aula, mediado pelos LD, nos últimos anos, tem procurado acompanhar a evolução dos estudos sobre a linguagem. Ao utilizar diferentes gêneros textuais, a visão apenas tipológica de texto (textos narrativos, descritivos e dissertativos) é substituída pela do texto em sua função social, dialógica. O texto passa a ser visto como discurso, ou seja, como um enunciado totalmente imbricado ao contexto sócio-histórico no qual se insere e à situação no qual é produzido.

Depois de tratarmos do lugar do LD na sala de aula e analisarmos como essa ferramenta tem abordado a leitura, no tópico a seguir, tratamos dos materiais didáticos digitais, em especial, os objetos de aprendizagem.

## 4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS: OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Conforme já citado no tópico anterior, outros materiais didáticos, além do LD, estão sendo introduzidos no contexto escolar, como, por exemplo, os materiais didáticos digitais. Quando nos referimos a MDD, embora seja um campo de estudo ainda pouco explorado, principalmente quando se refere ao ensino de Língua Portuguesa, estamos falando de ferramentas e aplicativos disponibilizados no ambiente digital, via internet, ou nos referimos aos objetos de aprendizagem (RIBEIRO, 2013).

Sobre os aplicativos e ferramentas disponibilizados em ambiente digital e usados para o ensino de língua portuguesa, podemos citar os blogs, as redes sociais como *Facebook* e as ferramentas *wiki*<sup>28</sup>. Esses recursos, embora não criados especificamente para o uso educacional, já vêm sendo utilizados no contexto escolar, conforme mostram algumas pesquisas.

Junior; Silva e Lira (2011) relatam uma experiência em que foram utilizados como recursos didático-pedagógicos o *twitter*, o *e-mail* e o *blog* com a finalidade de desenvolver uma atividade prática de leitura e escrita, a criação de um blog temático. A atividade iniciou-se com a leitura e discussão de textos com temáticas atuais configurados em diversos gêneros textuais e veiculados em diferentes suportes (impresso e digital). Após a fase de leitura e discussão dos textos, os alunos realizaram exercícios de compreensão e sistematização das leituras dos diversos gêneros textuais e, baseados no interesse de cada aluno pelos temas, foram separados em grupos.

A segunda parte do projeto foi desenvolvida em sua maior parte fora da sala de aula, em ambientes virtuais. Cada grupo criou uma conta de *e-mail* que se tornou um espaço de orientação, esclarecimentos de dúvidas sobre a criação do blog e de entrega e devolução dos trabalhos. Os grupos e os professores também criaram contas no *twitter*, que se tornou um espaço de interlocução entre todos os participantes e nele havia troca de experiências, ideias, críticas e sugestões referentes ao processo de criação, planejamento, elaboração e apresentação dos blogs.

Essa experiência de inserção de MDD nas aulas de leitura e produção escrita, além de gerar maior participação dos alunos nas atividades escolares, promoveu um espaço de letramento multimodal, o que se confirma na fala de um aluno que diz que “agora eu sei ler

---

<sup>28</sup> O termo *wiki* é utilizado para identificar um tipo específico de coleção de documentos em hipertextos ou software colaborativo usado para criar esses documentos. (WIKIPEDIA, 2015).

um vídeo e escrever uma imagem” (JUNIOR; SILVA e LIRA, 2011, p.9). Os alunos aprenderam também uma nova forma de escrita, mais participativa e significativa, que tem função e destinatários definidos, diferente das situações habitualmente exigidas pelo professor na sala de aula.

Outro exemplo de didatização dessas ferramentas é relatado por Azzari e Custódio (2013), que mostram como é possível utilizar o *Google docs*<sup>29</sup> para o trabalho com a escrita colaborativa. Nessa pesquisa, alunos do 8º ano do ensino fundamental II produziram textos no gênero tragédia em ambiente digital e em rede, utilizando todos os recursos disponibilizados por essa tecnologia. Os alunos, divididos em grupos, produziram colaborativamente oito tragédias, apresentadas em versão escrita e em vídeo. Segundo os pesquisadores, a ideia da versão em vídeo partiu dos próprios alunos, em substituição à ideia original do projeto, que contemplava a dramatização das histórias. Além disso, também por iniciativa deles, as produções incluíram características multimodais, como imagens, vídeos e áudios<sup>30</sup>.

Nessa pesquisa, Azzari e Custódio (2013) constataram que, mesmo os textos motivadores tendo sido canônicos (uma tragédia shakesperiana), as produções textuais e vídeos dos alunos refletiram não só a multimodalidade, mas também as manifestações culturais que circulam no contexto social dos alunos. Essa pesquisa evidenciou, portanto, que o trabalho com a escrita apoiado nos recursos digitais que as novas tecnologias propiciam, além de favorecer um ambiente amigável para o trabalho colaborativo e para o uso de aspectos multimodais na escrita, também, favorecem a formação de um aluno que desempenha um papel crítico e responsivo diante dos textos com os quais dialoga, uma vez que se apropriam deles e, a partir do lugar social de cada um, produzem novas significações, novos textos.

Passemos à discussão sobre outro tipo de MDD, os Objetos de Aprendizagem (OA). Antes de entrar na discussão sobre o uso dos OAs no ensino, é interessante discutir brevemente seu conceito e características. Não existe um consenso quanto à definição do que seja um OA; segundo Leffa (2006), são tantas definições quantos os autores e as entidades envolvidas. Leffa (2006), citando McGreal (2004), traz uma escala hierárquica que procura

---

<sup>29</sup> Ambiente gratuito de escrita colaborativa constituído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar documentos e permitir que a sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. (AZZARI e CUSTODIO, 2013, p. 85-86). Existem outras pesquisas que também tratam do uso do Google docs, no contexto escolar, são elas: Sousa (2011); Leandro; Weissheimer (2012).

<sup>30</sup> A inserção desses recursos foi realizada através de hiperlinks já que o Google Doc não permite a inserção de imagens, áudios e vídeos.

ordenar as diferentes definições, desde as mais gerais até as mais específicas. Segundo o autor, um objeto de aprendizagem seria:

a) *Qualquer coisa* (DOWNES, 2003; FRIESEN, 2001; MORTIMER, 2002 apud LEFFA, 2006 p. 5): segundo esse ponto de vista, qualquer coisa pode ser caracterizada como um OA, desde que seja usada para a aprendizagem; por exemplo, uma pedra (quando usada para ensinar sobre os tipos de rocha), uma música (através da qual se ensina sobre ritmo e melodia) ou um texto (por meio do qual ensina sobre a construção de parágrafos). Essa definição é, portanto, bastante ampla, e, embora muitos autores tenham ironizado essa definição por dar margem para considerar até mesmo um penico (utilizado pelos pais para ensinar seus filhos a serem civilizados) como uma OA, Leffa (2006) a considera atraente do ponto de vista teórico, uma vez que “é o uso que se faz de um objeto que o torna ou não um objeto de aprendizagem.” (LEFFA, 2006, p.5).

b) *Qualquer coisa digital* (WILEY, 2000): essa perspectiva é mais restritiva. Wiley define OA como “qualquer recurso digital que pode ser reusado como suporte para aprendizagem” (WILEY, 2000, p.7)<sup>31</sup>. Essa restrição estaria ligada às características do próprio AO, que não permitiria que uma entidade que não fosse digital fosse caracterizada como um OA. Por exemplo, um arquivo digital pode ser editado, adaptado e incorporado a outros arquivos digitais com uma maior facilidade do que um livro (LEFFA, 2006). Wiley (2000) defende sua definição de OA por dois motivos. Primeiro, porque “a definição é suficientemente estreita para definir um conjunto razoavelmente homogêneo de coisas: recursos digitais reutilizáveis. Ao mesmo tempo, a definição é ampla o suficiente para incluir cerca de 15 terabytes de informações disponíveis na Internet de acesso público” (WILEY,2000, p.7)<sup>32</sup>. Vale ressaltar que essa medida de 15 terabytes estabelecida para o tamanho dos OAs, aceitável em 2000, segundo Araújo (2013), hoje já foi multiplicada várias vezes. O segundo motivo citado por Wiley (2000) para defender sua proposição é o fato de ela seguir os padrões da LTSC<sup>33</sup>, uma

---

<sup>31</sup> Tradução livre da autora. Texto original : any digital resource that can be reused to support learning.” WILEY, 2000,p.7).

<sup>32</sup> Tradução livre da autora. Texto original: the definition is sufficiently narrow to define a reasonably homogeneous set of things: reusable digital resources. At the same time, the definition is broad enough to include the estimated 15 terabytes of information available on the publicly accessible Internet.

<sup>33</sup> Comitê de Padrões de Tecnologia de Aprendizagem (LTSC - *Learning Technology Standards Committee*) do Instituto de Engenheiros Elétricos e Eletrônicos (IEEE).

vez que considera as características essenciais de um OA, entre as quais estariam ser um “recurso” “digital” “reutilizável” e que apoia a “aprendizagem”. Leffa (2006) salienta que, apesar da restrição na definição de “qualquer coisa” para “qualquer coisa digital”, para essa definição ser útil precisa levar em conta os objetivos para os quais foram elaborados os OAs.

c) *Qualquer coisa com objetivo educacional* (QUINN & HOBBS, 2000, *apud* LEFFA, 2006, p.6): nessa perspectiva, não há uma diferenciação entre digital e não-digital. Há, segundo Leffa (2006), a preferência por “blocos de conteúdos educacionais”, que podem ser agrupados e reagrupados em blocos maiores para constituir uma aula, uma disciplina ou um curso.

d) *Qualquer coisa digital com objetivo educacional* (ALBERTA LEARNING, 2002; CISCO SYSTEMS, 2001; KOPER, 2001, *apud* LEFFA, 2006, p.6): esse é o conceito predominante na área. Nessa perspectiva, seria OA qualquer arquivo digital: vídeo, software, áudio, simulações, animações, desde que fossem utilizados no ensino (ARAÚJO, 2013).

Nessa pesquisa, aceitamos a definição de Wiley (2000), em que o OA é um recurso digital que pode ser usado e reusado como suporte para atividades de ensino-aprendizagem. Embora não haja um consenso sobre as definições do que seria um OA, existem características baseadas em padrões internacionais que são consideradas inerentes a todo e qualquer OA. São elas: ter objetivos de ensino e estimular a reflexão do aluno; apresentar um recorte de conteúdo, sendo assim, é possível trabalhar um aspecto específico dentro de um assunto maior (granularidade) (ARAÚJO, 2013). Mendes, Sousa e Caregnato (2004) apontam outras características que são essenciais na constituição de um OA:

- a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem;
- c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade;
- d) acessibilidade: ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais;
- e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.

Sobre essas características, Araújo (2013) avalia a granularidade como uma característica central, uma vez que ela é condição para a reusabilidade e essa, por sua vez, segundo a autora, seria central para funcionamento do OA, pois dela decorrem outras características, como a adaptabilidade e acessibilidade, por exemplo.

Depois de definirmos o que consideramos um OA e quais suas principais características, passemos à discussão sobre o uso dessas ferramentas no ensino de Língua Portuguesa.

Já existem iniciativas governamentais para promover o uso dessas tecnologias nas escolas. O projeto Condigital<sup>34</sup>, um programa criado pelo Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação (MEC/MCT), é um exemplo dessas iniciativas. O objetivo desse projeto foi a produção de OAs em diferentes disciplinas, dentre elas, a de Língua Portuguesa. Os OAs produzidos<sup>35</sup> em diferentes mídias (áudio, audiovisual e software) durante esse projeto deveriam ser usados como material didático complementar nas escolas públicas. Atualmente eles estão disponibilizados em dois repositórios<sup>36</sup> de objetos de aprendizagem: no Banco Internacional de Objetos Educacionais e no Portal do Professor<sup>37</sup>.

Outra iniciativa do governo é a incorporação de objetos educacionais no âmbito do PNLD 2014, que marca um início de uma nova trajetória. A incorporação dessas ferramentas, nessa edição, ficou a critério dos autores e produtores<sup>38</sup>, porém, segundo a autoria institucional do Guia 2014, a “perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital” (BRASIL, 2013). Os objetos educacionais que acompanham cada volume das coleções de LD vêm armazenados em um DVD ROM e são apresentados nas categorias

---

<sup>34</sup> Chamada Pública para Apoio Financeiro à Produção de Conteúdos Educacionais Multimídia, Edital 1/2007, MEC/SEED/MCT.

<sup>35</sup> O OA utilizado nessa pesquisa, inclusive, foi criado dentro do Projeto Condigital.

<sup>36</sup> São espaços organizados como bibliotecas virtuais em que os OAs são organizados e disponibilizados gratuitamente para os usuários, facilitando assim que os OAs que foram produzidos em contextos específicos (cursos, disciplinas,) sejam reutilizados em outros contextos educacionais. Além dos dois repositórios já citados no texto, dentre os nacionais, podemos citar também o RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação): <http://rived.proinfo.mec.gov.br/projeto.php>

<sup>37</sup> <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br> e <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

<sup>38</sup> O EDITAL DE CONVOCAÇÃO 06/2011 – CGPLI (PNLD 2014) disponibiliza duas categorias nas quais as editoras podem inscrever suas coleções: a tipo 1 (Conjunto de livros impressos) e a tipo 2 (Conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos multimídia).

audiovisuais jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado. Cada volume congrega todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia.

O PNLD 2015, como já era um vislumbre na edição anterior, trouxe uma novidade: os autores e editoras que escolherem incorporar objetos educacionais<sup>39</sup> em suas coleções<sup>40</sup> deverão também disponibilizar uma versão digital da obra. Na verdade, os objetos educacionais deverão vir integrados na versão digital do livro, conforme nos diz o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, no subitem 4.2.2: “Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais”.<sup>41</sup>

Como podemos ver, os OAs não são mais apenas uma tendência no ensino, mas já se efetivam como uma realidade, pelo menos em termos de facilidade e possibilidades de acesso. No entanto, para se efetivar de fato como uma realidade de sala de aula e não apenas uma proposição didática recomendada pelo MEC, os professores devem começar a incorporá-los no contexto de suas aulas. Tanto nos repositórios e agora também acompanhando os LDs, os OAs tornam-se materiais didáticos acessíveis para serem utilizados como complementos às atividades de ensino-aprendizagem.

Uma questão, entretanto, deve ser salientada. Como já mencionamos anteriormente, a simples inserção da tecnologia, como de outros recursos didáticos, no ensino não garante de fato o desenvolvimento da aprendizagem. Considerando-se as possibilidades oferecidas ao professor, esse deve saber escolher os OAs que tenham qualidade teórica e didático-pedagógica. Segundo Araújo (2013), os OAs disponibilizados nos repositórios, inclusive os de LP, não recebem esse tipo de avaliação. A avaliação a que eles são submetidos contempla apenas características técnicas e não as didático-pedagógicas. Os OAs disponibilizados junto com as obras do PNLD, por sua vez, não recebem também uma avaliação com critérios específicos para a análise de OAs. Eles são avaliados segundo os mesmos critérios dos LD. Há que se criar, no âmbito do PNLD e fora dele, critérios de avaliação desse tipo de recurso.

---

<sup>39</sup> Nessa edição, o que o PNLD considera como objetos educacionais é bem mais amplo, conforme mostra o Edital de Convocação 01/2013 – CGPLI, no subitem 4.2.3.,p.3 : “ Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos”.

<sup>40</sup> Essa é uma exigência para todas as disciplinas.

<sup>41</sup> No PNLD 2015, as obras didáticas devem ser escritas em uma das duas categorias disponibilizadas: tipo 1 (Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos) e tipo 2 (Obra Impressa composta de livros impressos e PDF).

Pesquisas sobre critérios de avaliação de OAs, considerando-se as especificidades de cada área disciplinar, podem contribuir para que professores sejam capazes de analisar um OA e afirmar se ele é ou não é adequado para o ensino, por exemplo, a recente pesquisa de RIBEIRO (2013), que propõe um *Protocolo de avaliação de softwares pedagógicos de tipo jogo para ensino de Língua Portuguesa* (PASP). Esse protocolo é voltado para análise de um tipo específico de OA, os softwares pedagógicos de Língua Portuguesa, porém seus critérios de análise didático-pedagógicos podem ser facilmente utilizados para as outras configurações de OA também de LP. O protocolo proposto pela autora analisa tanto aspectos técnicos, que ela chama de “ergonômicos/de interação homem-máquina”, quanto os aspectos didático-pedagógicos. Na figura a seguir, são apresentados todos os critérios que compõem o protocolo.



**Figura 1:** Critérios de avaliação PASP. Ribeiro (2013)

Utilizar esses parâmetros, propostos por Ribeiro (2013), para a análise de OA voltados para o ensino de LP, pode influenciar diretamente o aprendizado do aluno, pois ajuda o professor a selecionar adequadamente um OA de qualidade teórica e pedagógica, uma vez que o conjunto de critérios de avaliação o leva, por exemplo, a refletir sobre que tipo de perspectiva de linguagem é adotado no OA, e, por consequência, refletir sobre o tipo de ensino que subjaz ao OA, já que a concepção de língua adotada traz implicações para o tipo de ensino. Esse protocolo de avaliação dá instrumentos para o professor escolher o OA mais apropriado ao desenvolvimento das práticas de linguagem e de ensino sugeridas pelos documentos oficiais. Além disso, auxilia os professores a escolherem os OA que sejam

acessíveis aos seus alunos e às necessidades específicas de cada um, entre outros critérios de análise.

Podemos citar também a pesquisa de Garcia (2014) que, embora não proponha critérios de avaliação, analisa dois OA em forma de vídeos<sup>42</sup> que se encontram disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE). Na sua análise, o pesquisador prioriza os seguintes aspectos: concepção de língua adotada no OA, o tipo de ensino subjacente a essa concepção e o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística. Como resultado, Garcia (2014) apontou que os dois vídeos são embasados em concepções de língua e de ensino diferentes e abordam o fenômeno da variação linguística de forma distinta. O primeiro OA<sup>43</sup> se embasa na visão de língua como instrumento de comunicação, o tipo de ensino que subjaz à ferramenta é prescritivo e o fenômeno de variação não é levado em conta, visto que supervalorizam a língua escrita formal e desprezam manifestações linguísticas da oralidade. Já o segundo OA<sup>44</sup> tem como base a concepção de língua como interação, o tipo de ensino que subjaz a ferramenta é produtivo e o fenômeno da variação linguística é valorizado, pois prioriza a adequação da linguagem às diferentes situações de uso.

Dessa forma, a partir dos resultados de Garcia (2014), podemos perceber que nem todos os OAs disponíveis em repositórios se adequam ao desenvolvimento das práticas de linguagem e de ensino sugeridas pelos documentos oficiais, sendo necessária, portanto, a avaliação, principalmente, dos critérios didático-pedagógicos desses objetos que são levados para a sala de aula.

No que diz respeito aos resultados efetivos trazidos à aprendizagem pelo uso de OAs no contexto da sala de aula, poucas são as pesquisas que fazem essa análise, e quando nos referimos ao ensino de LP, as pesquisas são mais escassas ainda. Dentre as pesquisas que fazem essa abordagem, podemos citar Megid (2013). A pesquisadora analisa duas propostas pedagógicas que utilizam vídeos, programas de áudio e jogos digitais como materiais didáticos no estudo de alunos do Ensino Médio em aulas de Língua Portuguesa. Megid questiona, sob a perspectiva da Análise do Discurso, como o uso de MDD pode promover a aprendizagem em sala de aula.

---

<sup>42</sup> O primeiro OA, intitulado “Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo”, faz parte de um grupo de vídeos denominado Nossa Língua Portuguesa. Esse OA tem o objetivo de explicar regras gramaticais e ortográficas por meio de entrevistas e de letras de músicas. O segundo OA, denominado “Cada tribo tem sua língua”, do grupo A Língua Portuguesa é Nossa, procura analisar o processo de formação das palavras e o fenômeno da variação linguística com base em diversas situações discursivas.

<sup>43</sup> OA “Linguagem coloquial; participio; presente do subjuntivo”.

<sup>44</sup> OA “Cada tribo tem sua língua”

Outra pesquisa que podemos citar é a de Araújo; Ribeiro e Santos (2012), que já detalhamos no primeiro capítulo desse trabalho, e que é o mote para a realização dessa pesquisa. A pesquisa aqui empreendida entra, então, nessa cadeia de trabalhos que buscam investigar a relevância e os resultados trazidos pelo uso do OA na aprendizagem.

### 4.3 GAMIFICAÇÃO NO ENSINO

Segundo Alves; Minho; Diniz (2014), a discussão sobre o processo de gamificação vem crescendo em diferentes espaços (acadêmico, de marketing e /ou profissionais) e também já tem influenciado as práticas educacionais. Interessa-nos, nessa discussão, o processo de gamificação no âmbito educacional.

O termo “gamificação” foi utilizado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling (MEDINA, 2013, apud ALVES; MINHO; DINIZ, 2014). Segundo Werbach (2015)<sup>45</sup>, não existe uma definição universal sobre o que é gamificação, porém existe uma que é amplamente usada por autores que tratam do assunto. Gamificação seria, então, “o uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionado a jogos”<sup>46</sup>. Werbach (2015), em um curso sobre gamificação ministrado online, trata sobre os três aspectos característicos do processo de gamificação: elementos de jogos, técnica de design de jogos e contextos não relacionados a jogos.

Sobre o primeiro aspecto, os elementos de jogos, Werbach compara-os a uma caixa de ferramentas, onde estão todas as peças necessárias para construir um objeto. Os elementos de jogo seriam, assim, as peças necessárias para construção de um jogo. São exemplos desses elementos de jogo: os pontos, as missões, as recompensas, entre outros. Zichermann e Cunningham (2011, *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014) listam alguns elementos característicos de jogo, que são apresentados no quadro abaixo:

---

<sup>45</sup> Kevin Werbach é professor associado de Estudos Jurídicos da Wharton School, Universidade da Pensilvânia e fundador do Grupo Supernova, uma empresa de consultoria de tecnologia. Werbach vem recentemente trabalhando no campo emergente de gamificação e ministra um curso online disponível em: <https://www.coursera.org/course/gamification>.

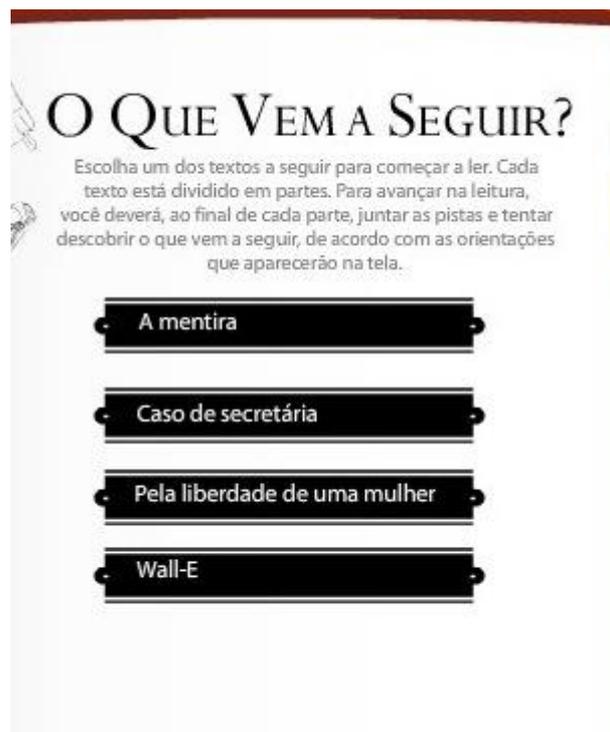
<sup>46</sup> Trecho traduzido pela autora. Trecho original: “the use of game elements and game design techniques in non-game contexts”. Videoaula ministrada pelo Professor Doutor Kevin Werbach (Universidade da Pensilvânia) no curso online de Gamificação (Gamification Course), assistida em janeiro de 2015.

<b>PONTOS</b>	<b>Elemento utilizado para os mais variados propósitos e possibilita o acompanhamento dos jogadores durante a interação com o sistema. Este acompanhamento pode tanto servir como estímulo para o jogador, como servir como parâmetro para que o desenvolvedor possa acompanhar os resultados do jogador.</b>
<b>NÍVEIS</b>	<b>Etapas que indicam o progresso do jogador dentro do jogo. Podem ser utilizadas como forma de controle de aumento do crescimento dos níveis de habilidade e conhecimento do indivíduo no sistema.</b>
<b>PLACAR</b>	<b>Lista ordenada de dados, como nomes e pontuações referentes aos obstáculos ultrapassados ou não pelo indivíduo, ou comparação entre jogadores.</b>
<b>DIVISAS</b>	<b>Elementos simbólicos – como distintivos – com o objetivo de marcar os objetivos e constantes progressos dentro do sistema (recompensas). Além de aumentar o nível de engajamento, este item possibilita o incentivo da promoção social.</b>
<b>INTEGRAÇÃO</b>	<b>Parâmetro que indica o desenvolvimento do engajamento do jogador ao experienciar um jogo pela primeira vez.</b>
<b>DESAFIOS E MISSÕES</b>	<b>Desafios dados aos jogadores indicando as direções daquilo que deve ser feito dentro do universo da experiência</b>
<b>LOOPS DE ENGAJAMENTO</b>	<b>Criação e manutenção de emoções motivadoras sucessivas contribuem para que o jogador tenha um contínuo processo de reengajamento na experiência do jogo.</b>
<b>PERSONALIZAÇÃO</b>	<b>Possibilidade de transformação de itens do sistema pelo jogador (escolha das características de um avatar, por exemplo).</b>
<b>REFORÇO E FEEDBACK</b>	<b>Fornecimento de dados ao jogador, informando-o onde se encontra no ambiente e o resultado de suas ações. São recursos essenciais para o jogo como um todo.</b>

**Quadro 7:** Elementos de jogo (ZICHERMANN E CUNNINGHAM, 2011 *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014)

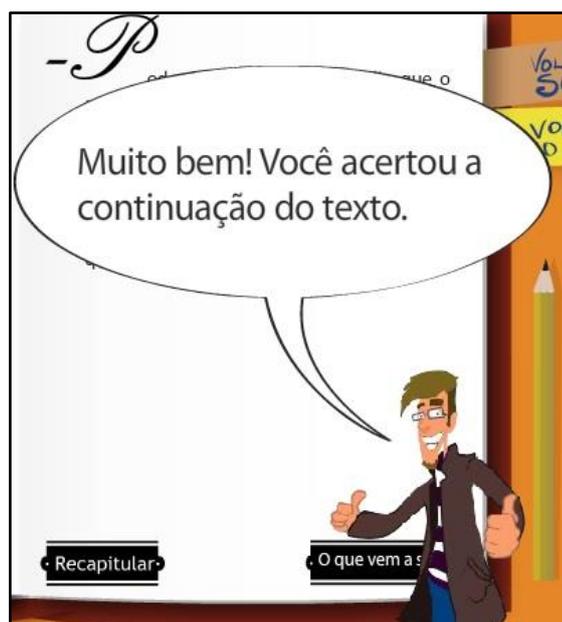
Para exemplificar, usamos o OA “O que vem a seguir”<sup>47</sup>, utilizado na pesquisa aqui empreendida, que traz alguns desses elementos de jogo, por exemplo, a meta e as regras, que podem ser observadas na figura a seguir:

<sup>47</sup> O OA “o que vem a seguir” trata-se de uma atividade gamificada que trabalha com a estratégia de predição. Os textos trabalhados são fragmentados em diversas partes. Ao final de cada fragmento são disponibilizadas três opções de continuidade da história, das quais apenas uma é a resposta que contém a continuidade do texto trabalhado. O aluno, utilizando a estratégia de predição e baseado nas pistas textuais, deve escolher a opção que acha que dá continuidade à história.



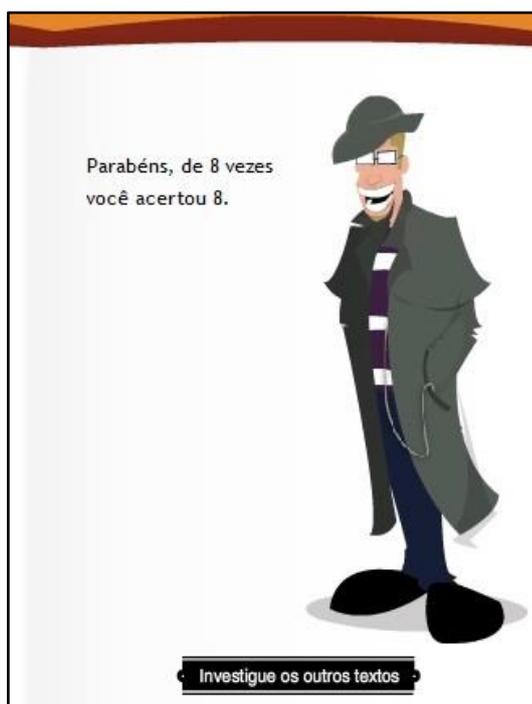
**Figura 2:** Elementos de jogo: Regra e meta

Na tela “Menu do jogo” é explicada qual a meta do jogo (juntar pistas textuais e descobrir a continuidade do texto) e as regras (escolher o texto, ler os fragmentos e seguir as orientações que aparecerão ). Outro elemento é o sistema de feedback, mostrado na figura seguir:



**Figura 3:** Elementos de jogo: sistema de *feedback*

O *feedback* é dado aos alunos para eles saberem se as hipóteses que eles criaram a respeito da continuidade do texto estão corretas ou não e assim reajustarem suas estratégias para prosseguir na construção dos sentidos do texto. Observamos também a pontuação. Vejamos:



**Figura 4:** Elemento de jogo : pontuação

Ao final do percurso da leitura, o jogo contabiliza a pontuação, que significa a quantidade de vezes que o aluno acertou a continuação do texto.

Diana et al.(2014) também apresentam outros elementos dos games presentes no OA por nós utilizado, a surpresa e a competição. A surpresa presente no jogo está ligada a cada descoberta da real continuação da história, muitas vezes não esperada pelos alunos. E, também, a competição entre eles implicitamente estabelecida sobre quem tem mais acertos.

Um jogo, entretanto, não se faz apenas com um conjunto de elementos agrupados de forma aleatória. Segundo Werbach (2015), os jogos são projetados sistematicamente, intencionalmente e artisticamente para cumprir o propósito para o qual se destina, por isso, Werbach frisa a importância das técnicas de design de jogos, segundo aspecto constituinte do conceito de gamificação. Sobre as técnicas de design de jogos, Werbach (2015) ressalta que

não é só uma questão de engenharia pura, há um monte de engenharia envolvida . Há um monte de algoritmo, muita tecnologia envolvida, mas há

também um lado da experiência artística no design de jogos, que envolve pensar em problemas de uma certa forma.<sup>48</sup>

As técnicas de design de jogos seriam também uma forma de pensar sobre a dinâmica, o equilíbrio dos componentes do jogo e as experiências que os constituem. Não são apenas um conjunto de práticas, mas uma forma de abordar os desafios que se tem. Um exemplo simples de um jogo de perguntas e respostas, realizado em um contexto educacional e não necessariamente utilizando a tecnologia digital, pode ser utilizado para explicar o que seria uma técnica de design de games. Para elaborar o jogo, por exemplo, o professor deve pensar na seleção das perguntas (fáceis e difíceis), na ordem e na quantidade em que elas irão aparecer. Dessa técnica depende o engajamento dos alunos e a motivação. Se as perguntas forem muito fáceis e não tiver, assim, o desafio, os alunos perdem o interesse; o mesmo acontece se todas as perguntas forem muito difíceis. No momento em que o jogo é projetado, esses fatores devem ser levados em consideração para manter seu equilíbrio. O design de game diz respeito, portanto, à estrutura do jogo, aos componentes que precisam se unir sistematicamente para criar uma determinada experiência, por exemplo, o enredo, personagens, cenários, modelagem, e, em contextos digitais, os recursos multimídias (áudios, vídeos), entre outros.

Segundo Werbach (2015), tanto os elementos de jogos quanto as técnicas de design de jogos podem ser utilizados em contextos que não são de jogos. Alguns tipos de gamificação focam mais o uso de elementos de jogo e outros tipos focam mais o uso de técnicas de design de jogos, ou utilizam ambos, por isso ambos os aspectos fazem parte da definição de gamificação.

Por fim, o terceiro aspecto que constitui a definição de gamificação é “contexto não relacionado a jogos”. Segundo Werbach (2015), isso quer dizer “qualquer coisa que não seja o próprio jogo”<sup>49</sup>. De acordo com o autor, um contexto de jogo é um contexto de diversão. Quando jogamos, jogamos para nos divertir. Assim, um contexto em que o jogo é usado para alcançar um objetivo que não seja somente a diversão não está relacionado a jogo. Por exemplo, as atividades realizadas nessa pesquisa<sup>50</sup>, conforme já exemplificamos, são

---

<sup>48</sup> Trecho traduzido pela autora. Videoaula ministrada pelo Professor Doutor Kevin Werbach (Universidade da Pensilvânia) no curso online de Gamificação (Gamification Course), assistida em janeiro de 2015.

<sup>49</sup> “anything other than the game for its own sake”

<sup>50</sup> A atividade de predição realizada no OA “O que vem a seguir” é a mesma atividade realizada em papel com textos diferentes. Como a atividade foi realizada em papel, ela foi adaptada para ser possível de ser realizada nessa mídia. Os textos da atividade foram fragmentados e distribuídos em envelopes. Cada aluno recebia uma quantidade x de envelopes correspondente à quantidade de partes em que e o texto foi fragmentado. Junto a cada

gamificadas, pois, em maior ou menor grau, elas envolvem elementos de jogos (pontuação, níveis, missão, desafio, feedbacks) e técnica de design de jogos. Entretanto, a razão que leva os alunos a jogarem não é somente a diversão, mas também, praticar a estratégia de predição, compreender as pistas textuais para realizar predições coerentes, levantar hipóteses sobre o texto para a construção de sentido. Logo, o que os alunos estão fazendo “pode ainda ser parecido com um jogo, mas o propósito, a razão de ser da experiência, é algo fora do contexto de jogo”<sup>51</sup>.

Em resumo, circunstâncias ou atividades que envolvam elementos de jogos e/ou técnicas de design de jogos e que tenham como propósito não somente jogar o jogo são considerados gamificação (WERBACH, 2015).

Baseados no foi discutido até aqui, podemos dizer que uma atividade realizada no contexto educacional pode ser gamificada, e não precisa necessariamente ser realizada em um ambiente digital, precisa, apenas, utilizar os elementos característicos de um jogo (pontos, desafios, recompensa, sistema de feedbacks) ou as técnicas de design e terem como objetivo a aprendizagem de algum conteúdo específico e não somente a diversão proporcionada pelo jogo, que, mesmo tendo propósito educativo, não exclui a possibilidade de diversão.

Segundo Schmitz, Klemke e Specht (2012, *apud* BUSARELLO; ULBRICHT E FADEL, 2014), a gamificação na educação contribui tanto para a motivação quanto para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Campigotto; Mcewen e Demmans (2013, *apud* BUSARELLO; ULBRICHT E FADEL, 2014) acrescentam que sua utilização de atividades gamificadas contribui para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, uma vez que em contextos gamificados interagem emoções e desejos dos alunos, gerando, assim, maior engajamento do indivíduo.

Com base no referencial teórico discutido até aqui, passemos, então, à análise e discussão dos resultados.

---

fragmento de texto seguia a lista de opções da continuidade da história. Mesmo não sendo realizada em uma mídia digital, a atividade também continha elementos de jogos. A surpresa e a competição, as regras, que foram novamente explicadas pela professora (a pesquisadora) no momento da realização da tarefa, foram mantidos. Não foi dada ênfase à pontuação, porém a pontuação nesse jogo é implícita, a cada acerto, um ponto é atribuído. Os alunos faziam essa contagem automaticamente. O sistema de feedback também ficava por conta da professora, que, após os alunos escolherem suas opções, divulgava a resposta que dava continuidade à história.

<sup>51</sup> “may still be game like but the purpose, the rationale for the experience is something outside of the game”.

## **5 A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

Neste capítulo, fazemos a análise comparativa entre a responsividade manifestada durante atividades de leitura mediadas por um OA (mídia digital) e as mediadas por papel (mídia impressa). Dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa; na segunda, fazemos a análise dos dados e discussão dos resultados obtidos no experimento.

### **5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Descrevemos nesse subtópico os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos desta pesquisa. Nas seções a seguir, são descritos o tipo de pesquisa, o contexto da pesquisa, os instrumentos da pesquisa e o experimento.

#### **5.1.1 Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso (com instrumentos experimentais de base comparativa), uma vez que o fenômeno estudado foi observado em seu ambiente natural, os dados foram recolhidos usando diferentes meios e a pesquisa é envolvida com questões “como” e “porquê”, ao contrário de “o quê” ou “quantos” (BENSAT; GOLDSTEIN; MEAD, 1987).

Os dados dessa pesquisa foram obtidos a partir de diferentes procedimentos: aplicação de exercícios de compreensão e interpretação e gravações audiovisuais. Essa diversidade de meio permitiu-nos considerar um conjunto mais diversificado de aspectos para a análise de um mesmo fenômeno. Para a validação da pesquisa, os dados foram analisados por meio do processo de triangulação metodológica, caracteriza por Denzin (1978) como o uso de diferentes métodos para obtenção de dados mais completos e detalhados sobre o fenômeno estudado.

#### **5.1.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa aconteceu na Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará, durante os meses de setembro e outubro do ano de 2014. O experimento foi realizado em

quatro aulas com duração de 50 minutos. Participaram desse experimento 30 alunos<sup>52</sup> de uma sala do 1º ano do ensino médio. O motivo da escolha por alunos do 1º ano foi o fato de o Objeto de aprendizagem selecionado para a realização da pesquisa ser destinado para esse grau de ensino.

### 5.1.3 Instrumentos de pesquisa

Os seguintes instrumentos foram utilizados nesta pesquisa, para a realização da coleta de dados: quatro exercícios de compreensão e interpretação e gravações audiovisuais das aulas.

Os **exercícios de compreensão e interpretação** foram respondidos por todos os alunos ao final de cada atividade de leitura (digital e impressa). Os exercícios são compostos por 10 questões sobre um texto trabalhado durante a atividade de leitura. As questões avaliam a leitura dos alunos nos níveis literal, inferencial e crítico. As questões de 1 a 3 tratam de compreensão literal; as de 4 a 6 tratam de compreensão inferencial; e as de 6 a 10 tratam de compreensão crítica. Cada bloco de questões é composto por 2 questões fechadas e 1 questão aberta, com exceção do bloco de questões de nível crítico em que todas as questões são abertas, uma vez que nosso objetivo com essas questões era verificar como os alunos se posicionavam criticamente (responsivamente) frente ao texto, ou seja, verificar a responsividade na leitura. Todos os quatro exercícios utilizados foram estruturados dessa mesma forma. (Apêndices A,B,C,D).

Nos exercícios de compreensão textual, realizados após a atividade de predição com o OA ser aplicada, as perguntas de compreensão do texto foram veiculadas em mídia digital, por meio de um formulário online gerado no Google Drive. Nos exercícios de compreensão textual, realizados após a atividade de predição de texto em mídia impressa ser aplicada, as perguntas de compreensão do texto foram veiculadas no suporte papel. Dessa forma, mantivemos, nas duas situações do experimento, o mesmo suporte usado na atividade de predição e na atividade de compreensão feita em seguida.

Os exercícios de compreensão serviram para verificar o nível de leitura dos alunos a cada aplicação da atividade de predição (atividade do OA e atividade impressa), tornando

---

<sup>52</sup> A turma selecionada para a pesquisa continha 45 alunos, entretanto somente 30 alunos entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais, condição necessária para a participação na pesquisa.

possível a comparação da manifestação da responsividade após cada atividade (impressa e digital).

As **gravações audiovisuais e transcrições das 4 (quatro) aulas** serviram para analisar a manifestação da responsividade durante o próprio processo da leitura. Considerando que a “cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas” (BAKHTIN, 2006, p.135), a observação das gravações audiovisuais das aulas permitiu a identificação da manifestação responsiva de alguns alunos durante o processo de leitura. As manifestações em cada atividade (impressa e digital) foram analisadas e comparadas para verificar se existe diferença na responsividade dos alunos quando a leitura é realizada no OA ou no papel. A escolha de ambas as formas de registro (áudio e vídeo) se justifica pelo fato de que dessa forma um maior número de elementos pode ser recuperado no momento da análise dos dados. As gravações foram realizadas com três câmeras e um gravador externo<sup>53</sup>.

#### **5.1.4 Coleta de dados**

A pesquisa ocorreu durante os meses de setembro e outubro de 2014 e foi realizada em 4 (quatro) aulas com duração de 50 min. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa por meio do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos (TCLE)** do Comitê de Ética em Pesquisa da UECE (Apêndice G). O termo foi devidamente entregue aos alunos, em duas vias, contendo todas as informações sobre a pesquisa, bem como informações de contato com a pesquisadora. Todos os participantes da pesquisa entregaram os TCLE assinados (em 2 vias) pelos pais, consentindo a participação de seus filhos na pesquisa. Os alunos receberam uma das vias, ficando as cópias com a pesquisadora.

As aulas aconteceram no Laboratório de Informática e na Biblioteca da escola. Quando a atividade era realizada em mídia digital (OA), a aula acontecia no Laboratório de informática, conforme observado na imagem a seguir:

---

<sup>53</sup> Duas câmeras ficaram fixas, uma em cada extremidade da sala, permitindo, assim, que a sala fosse gravada em todos os ângulos; a terceira câmera era móvel e ficou com uma pessoa que auxiliava nas gravações. O gravador ficava com a pesquisadora, que se aproximava dos alunos, quando percebia que esses conversavam sobre o texto/atividade.



**Figura 5:** Laboratório de Informática da Escola de E.M Liceu do Conjunto Ceará

Quando realizada em mídia impressa (papel), a aula ocorria na Biblioteca da escola, conforme mostra a imagem a seguir. As aulas foram realizadas na Biblioteca e não na sala de aula devido ao fato de somente parte da turma do 1º ano selecionado estar participando da pesquisa, pois nem todos entregaram o TCLE. A professora da turma ficava com os alunos que não participaram da pesquisa em sala de aula e a pesquisadora levava os participantes para a Biblioteca.



**Figura 6:** Biblioteca da Escola de E.M Liceu do Conjunto Ceará

Em cada aula era realizada uma atividade de leitura, intercalando-se as mídias utilizadas (impresa e digital). As aulas aconteceram na seguinte ordem:

	<b>DATA</b>	<b>MÍDIA DA ATIVIDADE</b>	<b>TEXTO TRABALHADO</b>
<b>AULA 1</b>	22/09/14	OA “O que vem a seguir”	“A mentira” de Luís Fernando Veríssimo.
<b>AULA 2</b>	24/09/14	Atividade impressa “O que vem a seguir”	“A verdade” de Luís Fernando Veríssimo
<b>AULA 3</b>	06/10/14	OA “O que vem a seguir”	“Caso de secretária” de Carlos Drummond de Andrade
<b>AULA 4</b>	13/10/14	Atividade impressa “O que vem a seguir”	“Cem cruzeiros a mais” de Fernando Sabino.

**Quadro 8:** Ordem de realização das aulas

A seguir são descritas as duas atividades de leitura realizadas com os alunos no decorrer das 4 aulas:

### a) A atividade com o OA “O que vem a seguir”

A atividade em mídia digital é mediada pelo OA “O que vem a seguir”<sup>54</sup>. “O que vem a seguir” é um software educativo em forma de jogo. O conteúdo abordado na atividade desse jogo é o desenvolvimento de leitura por intermédio da estratégia de predição. A atividade tem como objetivos de ensino: trabalhar a estratégia de predição como componente de grande importância para uma leitura proficiente; reconhecer pistas textuais para a realização de predições; interagir com os textos para a confirmação ou reformulação de hipóteses levantadas (CUSTÓDIO FILHO, 2009, p.5). O software é composto<sup>55</sup> por quatro textos, dois narrativos e dois argumentativos. O primeiro texto, “A mentira”, uma crônica do escritor Luís Fernando Veríssimo; o segundo, “O caso da secretária”, também uma crônica cujo autor é Carlos Drummond de Andrade; o terceiro, “Pela liberdade de uma mulher”, um artigo publicado em um jornal de grande circulação nacional, escrito por Maria Clara Lucchetti Bingemer, e, por fim, “Wall-E”, uma resenha escrita por Carlos Eduardo Corrales. Em nossa pesquisa, selecionamos apenas as duas crônicas (“A mentira” e “Caso de secretária”) devido à quantidade de dados e de variantes que tínhamos que controlar se trabalhássemos também com os gêneros artigo e resenha. Fazemos a seguir uma breve descrição do funcionamento do OA.

Quanto ao desenvolvimento da atividade no OA, inicialmente, os alunos devem escolher, na tela menu, o texto a ser trabalhado. Essa escolha pode ser feita pelo próprio aluno ou orientada pelo (a) professor (a)<sup>56</sup>. Vejamos a tela a seguir:

---

<sup>54</sup> O Objeto de aprendizagem *O que vem a seguir* foi criado por Valdinar Custódio Filho dentro do projeto CONDIGITAL/Língua Brasil e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>55</sup> O software também é acompanhado de um guia do professor no qual há a uma breve apresentação do jogo, dos objetivos de aprendizagem, da previsão do tempo das atividades, das orientações para o desenvolvimento das atividades, dos requerimentos técnicos e das sugestões de atividades complementares.

<sup>56</sup> Entre as características dos OAs estão a reusabilidade e adaptabilidade. Os OAs podem ser usados e reusados em diversas situações e ambientes de aprendizagem e podem também ser adaptados para diferentes contextos educacionais (ARAÚJO, 2013); por isso, dependendo dos objetivos de ensino de cada situação de aprendizagem, o professor pode escolher guiar a atividade ou deixar os alunos jogarem livremente.

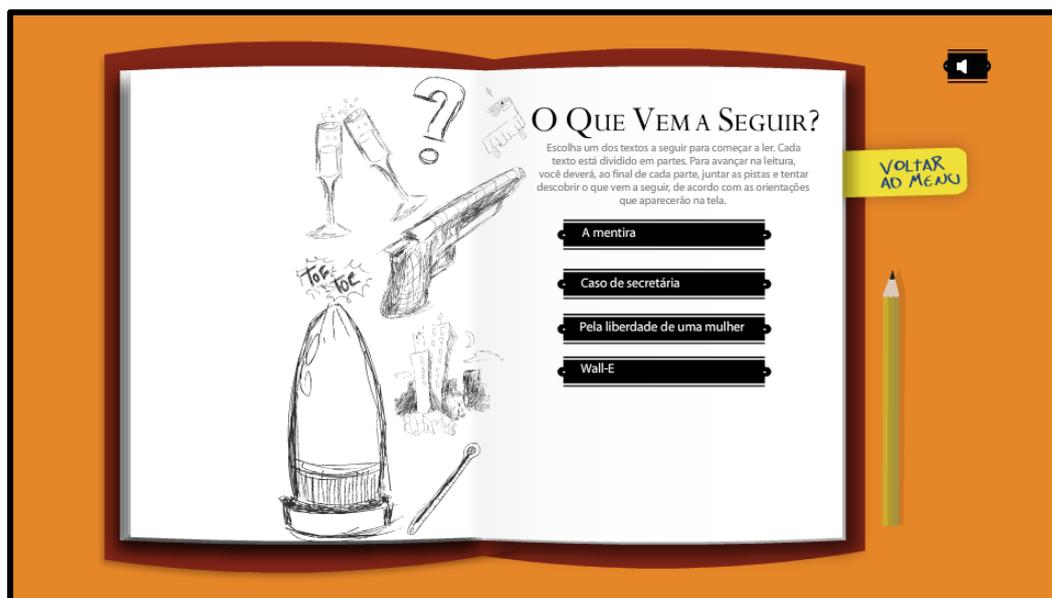


Figura 7: Tela menu do OA “O que vem a seguir”

Após a escolha do texto, por meio de um *click* no título, o primeiro fragmento é apresentado aos alunos. Os textos das atividades são fragmentados e apresentados por partes e ao final de cada fragmento, no canto inferior direito da tela surge a pergunta “O que vem a seguir?”.

Em seguida, é apresentada ao aluno uma tela com três opções de continuidade do texto e ele deve escolher uma, baseado em suas hipóteses sobre a continuação do texto, formuladas a partir de pistas textuais e da ativação do seu conhecimento de mundo. Vejamos um exemplo dessa dinâmica nas telas a seguir:

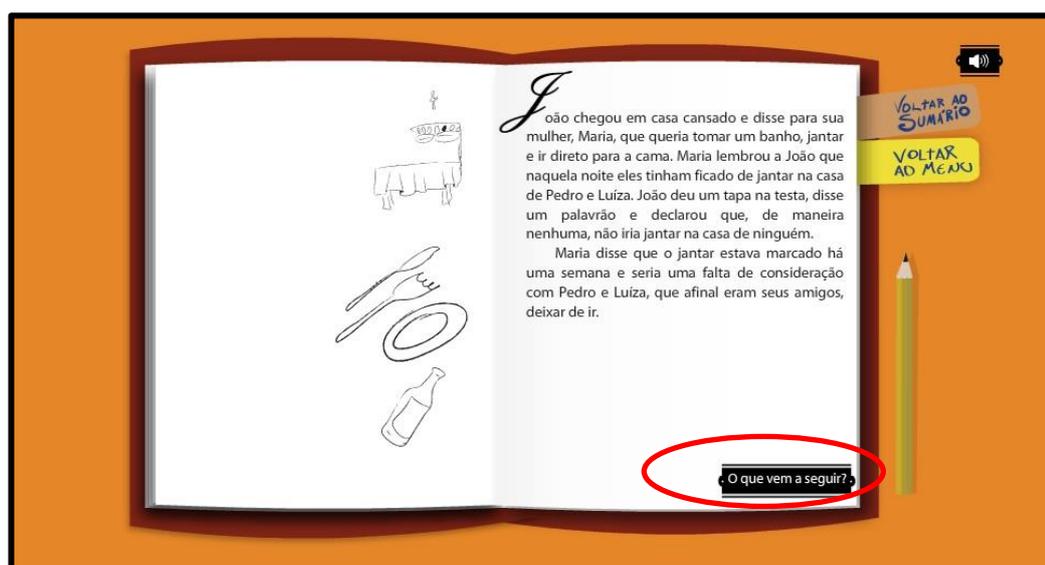


Figura 8 – Tela de leitura do texto “A mentira”

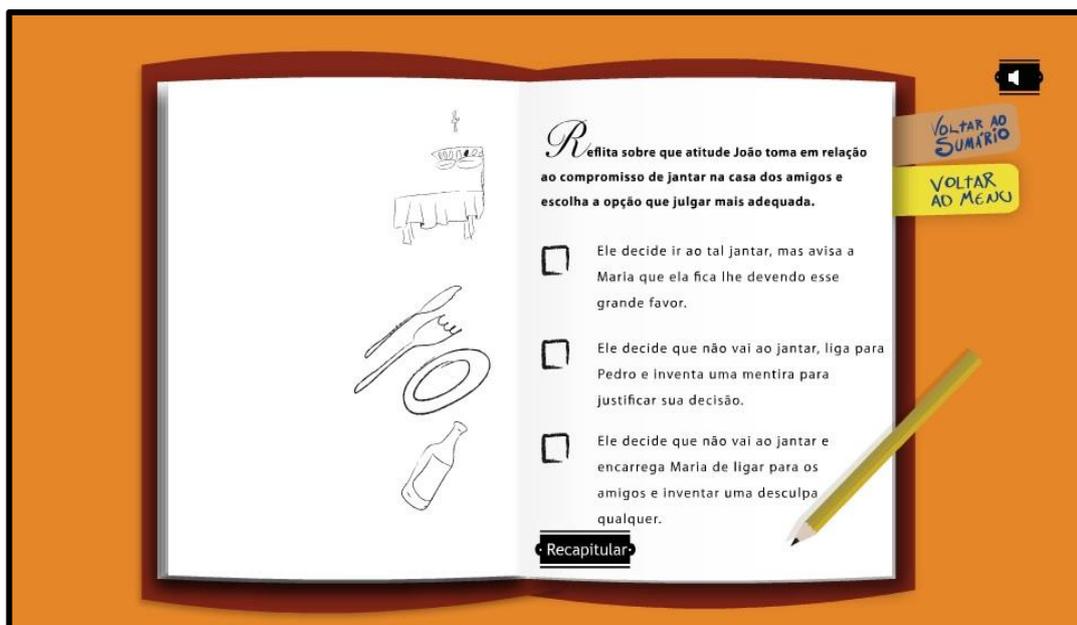


Figura 9: Tela escolha das opções

Depois da seleção da opção pela hipótese de continuidade do texto, o jogo interage com o aluno para informar se sua escolha condiz com a continuação da história ou não. Essa é a dinâmica que se repete durante todo o jogo, o que mostra que o OA concretiza uma atividade de predição e, assim, torna metacognitivo<sup>57</sup> o que é cognitivo no processamento da leitura. Vejamos as telas em que essa interação acontece:

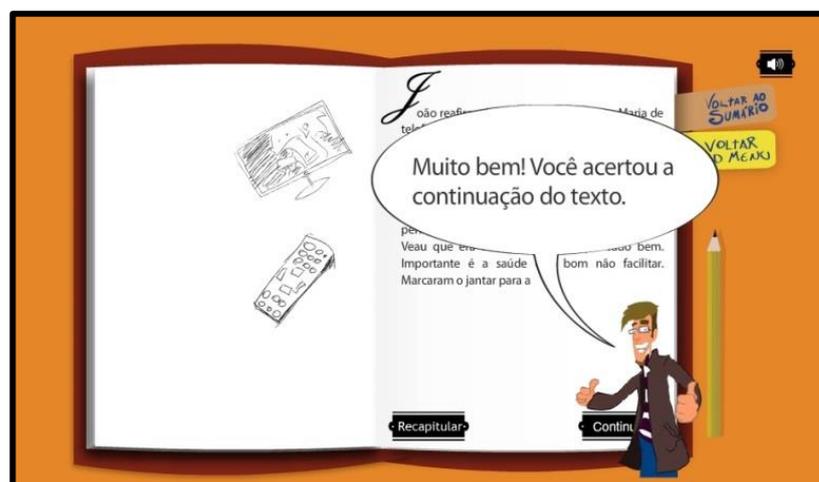
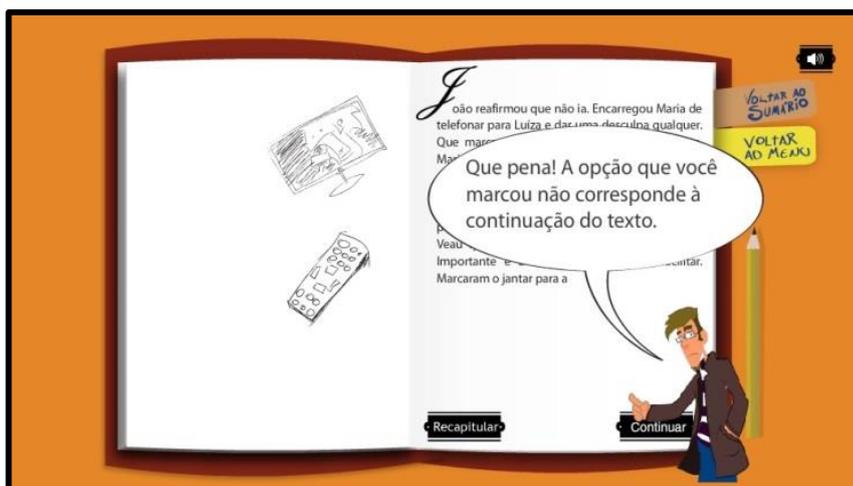


Figura10: Tela de feedback: resposta correta

<sup>57</sup> A metacognição na leitura diz respeito ao monitoramento da compreensão realizado pelo leitor no ato da leitura. O que diferencia as atividades cognitivas das metacognitiva é o nível de consciência sobre os processos envolvidos no ato da leitura (Leffa, 1996). Na atividade do OA "O que vem a seguir", os alunos, quando direcionados pelo(a) professor(a), tomam consciência da estratégia de predição utilizada no processamento da leitura e, dessa forma, monitoram a formulação das hipóteses de continuidade do texto.



**Figura 11:** Tela de *feedback*: resposta incorreta

O jogo não apresenta uma sequência de níveis explícita, o grau de dificuldade está atrelado aos diferentes gêneros do discurso que compõem o jogo e às sequências textuais predominantes em cada um, como já citado: os dois primeiros são crônicas, predominantemente narrativas e, devido a sua própria estrutura, facilitam a estratégia trabalhada, a predição. Os dois últimos são respectivamente um artigo e uma resenha, predominantemente argumentativos e, o que exigiria maior habilidade de leitura do aluno, que deve guiar-se mais por pistas semânticas e discursivas. (ARAÚJO, RIBEIRO; SANTOS, 2012)

#### b) **Atividade impressa “O que vem a seguir”**

A atividade impressa que denominamos também de “O que vem a seguir” é a mesma atividade de predição realizada no OA, porém adaptada para a mídia impressa (papel). (Apêndices E e F) Os textos na atividade também foram fragmentados, e os fragmentos, por sua vez, foram separados em envelopes numerados. Os números indicavam a sequência correta do texto. Cada envelope continha o fragmento do texto e as opções de continuidade da história. Vejamos nas figuras a seguir a apresentação da atividade impressa:

## *A Verdade*

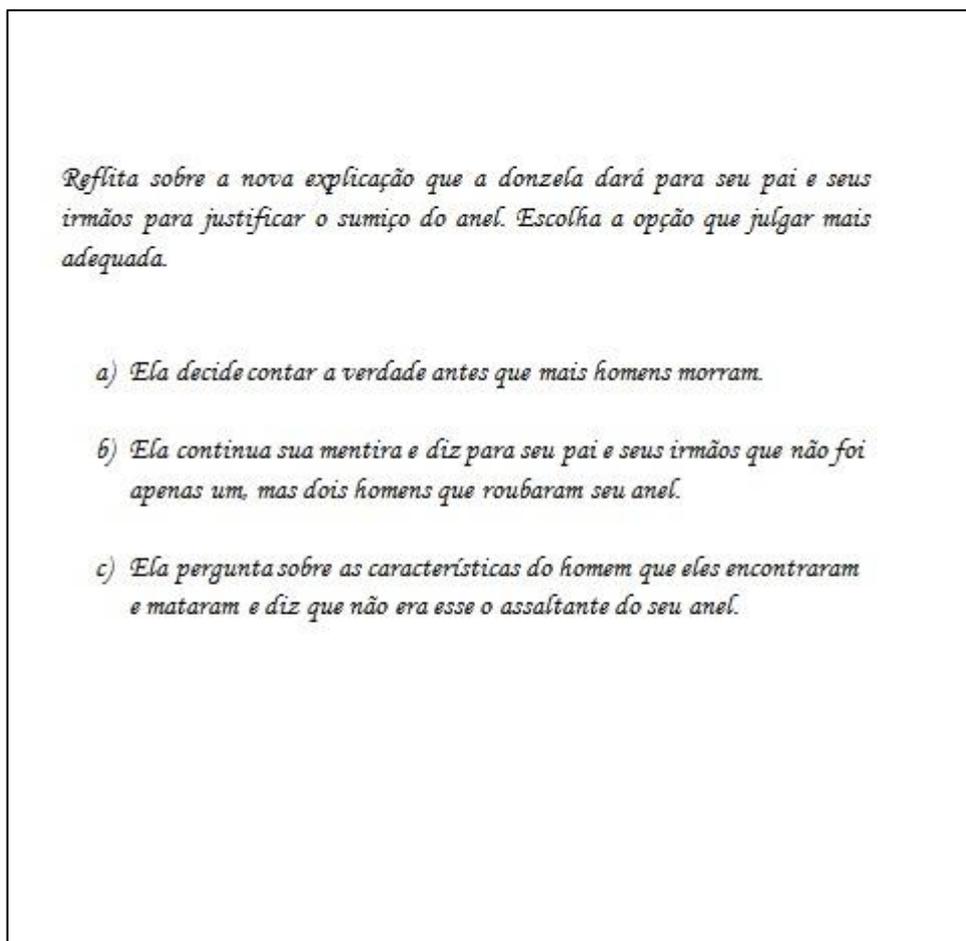
*Luis Fernando Veríssimo*

*Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante.*

***O que vem a seguir?***



**Figura 12:** Fragmento do texto da atividade impressa “O que vem a seguir”



**Figura 13:** Escolha de opções da atividade impressa “O que vem a seguir ”

Os textos utilizados na atividade impressa “O que vem a seguir” foram também duas crônicas: “A verdade”, de Luís Fernando, Veríssimo, e “Cem cruzeiros a mais” de Fernando Sabino.

Quanto à realização da atividade, cada aluno recebia um bloco de envelopes os quais deveriam ser abertos conforme a orientação da pesquisadora. A pesquisadora solicitava e controlava a ordem de abertura dos envelopes e dava o *feedback* sobre os acertos e erros da continuidade da história.

### **c) Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados aconteceu durante a realização das atividades de leitura por meio da gravação audiovisual e, ao final das aulas, com a aplicação dos exercícios de compreensão e interpretação.

Nas aulas, durante a realização da atividade de predição - tanto no impresso quanto no digital -, os alunos foram separados em duplas e trabalharam em conjunto. A

pesquisadora, ao final da leitura de cada fragmento, pedia que os alunos justificassem a escolha de uma continuação do texto em detrimento de outra e/ou solicitava aos alunos que escolhessem opções diferentes que argumentassem a favor de sua escolha, também pedia, em alguns momentos, que eles formulassem oralmente as suas hipóteses, antes de verem as opções dadas na atividade.

Toda a atividade foi mediada e controlada pela pesquisadora, essa foi uma forma encontrada para garantir a participação dos alunos, uma vez que não foi possível fazer a gravação em áudio da interação de cada dupla. A intervenção da pesquisadora por meio das perguntas e a formação de duplas – que propicia o diálogo- tinha a intenção de tornar externo, por meio da fala dos alunos, o processamento da leitura que ocorre internamente. E é na análise da fala dos alunos<sup>58</sup> que encontramos a manifestação da responsividade na leitura, objeto de análise da pesquisa aqui empreendida.

Outro procedimento de coleta de dados se efetivou por meio da aplicação dos exercícios de compreensão e interpretação. Ao final de cada atividade de predição, foi aplicado o exercício com 10 (dez) questões de níveis de leitura variados (literal, inferencial e crítico) referentes ao texto trabalhado na atividade.

Através da análise das respostas dos alunos aos exercícios, verificamos o nível de leitura deles referente a cada aplicação, e também, pela análise das questões de nível crítico dos exercícios, foi possível a comparação da manifestação da responsividade após cada atividade (impresa e digital).

### 5.1.5 Categorias de análise

As categorias de análise utilizadas para medir o nível de responsividade manifestado durante as atividades de leitura são as categorias de Ângelo e Menegassi (2011), que foram adaptadas para os objetivos desta pesquisa.

Ângelo e Menegassi (2011) nomeiam quatro diferentes formas de manifestação da responsividade na leitura, a saber: **respostas reprodutivas, atitude responsiva não expansiva, atitude responsiva em processo de produção autônoma e atitude responsiva ativa criativa.**<sup>59</sup> No entanto, fizemos uma adaptação da proposta dos pesquisadores. Utilizamos apenas três das categorias propostas pelos pesquisadores e, embora não tenhamos

---

<sup>58</sup> A responsividade é analisada nas respostas dos alunos às questões de compreensão crítica dos exercícios e na fala deles durante a atividade de predição (o processo de leitura).

<sup>59</sup> Essas categorias foram apresentadas e discutidas no capítulo dois (2) dessa dissertação.

mudado a nomenclatura, alteramos os critérios utilizados para enquadrar cada resposta em suas respectivas categorias. Tanto a exclusão de uma das categorias quanto a mudança nos critérios de enquadre aconteceram em função da natureza das respostas encontradas no corpus e da pouca abrangência da proposição de Ângelo e Menegassi para o contexto com que trabalhamos. Sendo assim, as categorias utilizadas na análise são: **respostas reprodutivas, atitude responsiva não expansiva, atitude responsiva ativa criativa.**

Na categoria **respostas reprodutivas**, não houve mudança nos critérios de enquadramento. São consideradas respostas reprodutivas aquelas que se resumem a cópias de partes do texto ou paráfrases, demonstrando assim uma postura passiva, acrítica e não questionadora por parte dos alunos.

Na categoria **atitude responsiva não expansiva**, diferente da definida por Ângelo e Menegassi (2011), que consideram pertencentes a essa categoria as respostas curtas e diretas dos alunos nas quais o posicionamento crítico não seria apurado no momento da leitura, mas depois, em outras leituras ou produções textuais. Precisar-se-ia, assim, de um tempo maior para perceber a manifestação da responsividade caso utilizássemos esse critério, não sendo possível para o tempo da pesquisa aqui empreendida. Dessa forma, nesta investigação, as respostas dessa categoria caracterizam-se pela manifestação de um trabalho ativo e responsivo (em menor grau) de inferenciamentos, porém são inferências lógicas ou inferências analógico-semânticas de origem textual, que geram informações semânticas a partir das relações estabelecidas entre partes do texto (MARCUSCHI, 1985;1989) ; ou respostas geradas a partir de inferências contextuais, que são aquelas geradas pela ativação dos conhecimentos do leitor, porém, nessa categoria, os conhecimentos ativados seriam de ordem mais geral sobre o mundo (KOCH e ELIAS,2006) e não aqueles ligados a crenças e ideologias.

Na categoria **atitude responsiva ativa criativa**, as “palavras” (respostas) dos alunos seriam atravessadas por valores e ideias dos grupos sociais aos quais os alunos pertenceriam, já que o posicionamento de cada sujeito é modelado socio-ideologicamente. As respostas, nessa categoria, seriam resultado de um processo inferencial, porém de nível mais elevado (MENEGASSI, 2010a), seriam inferências elaborativas-avaliativas de origem contextual, contexto sócio-histórico-ideológico, (MARCUSCHI, 1985; 1986; COSCARELLI, 2002), que é constituído das experiências, crenças e ideologias dos alunos. Devido à natureza eminentemente dialógica e responsiva da linguagem, essas respostas podem vir perpassadas pelos discursos de outrem, marcados textualmente pela presença de interdiscursos e intertextos diretos ou indiretos. Essa é a categoria em que a responsividade se manifesta em

seu nível máximo, porém, mesmo entre as respostas elencadas nessa categoria, o nível de responsividade ainda pode variar. É o caso de respostas com a presença de um posicionamento crítico, mas com um argumento pouco elaborado.

Apresentadas as categorias de análise, passemos à análise dos dados.

## 5.2 A ANÁLISE DA RESPONSABILIDADE

A análise de dados é constituída de três partes. Na primeira, analisamos a manifestação da responsividade nas atividades realizadas com a mediação da mídia digital (OA). Nessa parte, são analisados os dados provenientes tanto dos exercícios de compreensão leitora, realizados após cada atividade, quanto os dados provenientes das gravações audiovisuais, colhidas durante o próprio processo de leitura. Na segunda etapa, realizamos a análise das atividades realizadas em mídia impressa (papel), nos mesmos moldes da primeira parte. Na terceira, fazemos a comparação entre a responsividade manifestada durante as atividades mediadas pelo OA e a responsividade nas atividades mediadas pela mídia impressa.

A comparação da manifestação da responsividade nas duas atividades (impressa e digital) é realizada por meio da análise qualitativa, baseada em dados percentuais que emergem do *corpus*. Os dados são construídos a partir das respostas dos alunos às 4 (quatro) questões de nível crítico<sup>60</sup> dos exercícios de compreensão, aplicados ao final de cada atividade de predição. Os dados das gravações audiovisuais são dados complementares que foram cruzados com os dados oriundos dos exercícios de compreensão e não entram nos percentuais.

A análise restringiu-se às quatro questões de nível crítico, pois é por meio delas que podemos ter acesso à manifestação da responsividade na leitura dos alunos, uma vez que, conforme explicitado no capítulo 3 desta dissertação, no contexto da leitura em sala de aula, o novo texto gerado com base no julgamento ou no ponto de vista do leitor, na etapa de interpretação da leitura (MENEGASSI, 2010a), para nós também nível de compreensão crítica, é a “contrapalavra”, a resposta ativa resultado da compreensão responsiva postulada por Bakhtin (1997,2006). Essas questões foram elaboradas de forma que os alunos pudessem se posicionar como sujeitos leitores e dessem continuidade ao diálogo iniciado no texto. As respostas dos alunos às questões foram analisadas e enquadradas nas categorias de análise de

---

<sup>60</sup> Menegassi (1995; 2010a), autor no qual nos baseamos para explicar os níveis de leitura, utiliza a nomenclatura “nível interpretativo”, para o nível em que o aluno expressa a sua posição crítica sobre o texto. Nessa pesquisa, escolhemos usar a nomenclatura “nível crítico”.

acordo com o seu nível de responsividade: respostas reprodutivas, atitude responsiva ativa não expansiva e atitude responsiva ativa criativa.

Como já mencionamos, a análise ficará restrita às quatro perguntas de nível crítico dos exercícios de compreensão. É importante, entretanto, antes de partirmos para a análise principal, fazermos uma análise das seis primeiras questões dos exercícios de compreensão, uma vez que elas podem mostrar informações sobre as habilidades de leitura literal e inferencial dos alunos, as quais serão importantes para as conclusões da análise.

Essas questões (nível literal e nível inferencial), apesar de não entrarem efetivamente no corpus de análise, foram utilizadas para verificar em qual nível de leitura se encontravam os alunos. Como nesta pesquisa o objetivo é comparar a responsividade na leitura em duas atividades de leitura (impressa e digital), seria, então, necessário saber se os alunos dominam a leitura em seus diferentes níveis, uma vez que, para se chegar ao nível crítico (responsivo) de leitura, é necessário que eles dominem os outros níveis (literal e inferencial), afirmação baseada na teoria de que todas as etapas de leitura são interdependentes conforme afirma (MENEGASSI, 2010a). Essas informações, portanto, são dados que influenciam diretamente nos resultados dessa pesquisa. Passemos à análise dessas questões.

O primeiro exercício de compreensão foi sobre a crônica “A mentira” (Anexo I; Apêndice A), aplicado após a atividade realizada em mídia digital e também veiculado na mesma mídia. As três primeiras questões do exercício são de nível literal, a primeira é aberta (sem opções) e a segunda e a terceira são fechadas (com opções). Na análise das respostas à primeira questão<sup>61</sup>, percebeu-se que os alunos não recorreram à cópia do trecho que respondia a questão, mesmo sendo a resposta uma informação explícita no texto. Os vinte e três alunos que participaram dessa atividade<sup>62</sup> responderam a questão por meio da paráfrase e até mesmo realizando inferências lógicas e elaborativas, como nos exemplos a seguir:

A16: “Porque ele estava cansado, exausto”<sup>63</sup>

A25: “por que estava cansado do trabalho e queria descansar”

---

<sup>61</sup> 1) De acordo com o texto, por qual motivo João desmarcou o jantar na casa de Luísa e Pedro?

<sup>62</sup> O número de alunos presentes variou em cada atividade. Na primeira atividade, sobre a crônica “A mentira ” estavam presentes 23 alunos; na segunda sobre a crônica “A verdade ” estavam presentes 29 alunos; na terceira , sobre a crônica “Caso de secretária ” estavam presentes 24 alunos ;e na quarta, sobre a crônica “Cem cruzeiros a mais” estavam presentes 28 alunos.

<sup>63</sup> Os exemplos utilizados mantêm a grafia da resposta original dos alunos

No primeiro exemplo, a aluna infere o estado de exaustão do personagem, já que essa informação não aparece no texto. O texto afirma apenas que “João chegou em casa cansado”. A inferência acontece pela relação que a aluna estabelece com as outras informações trazidas pelo texto: “disse para a mulher, Maria, que queria tomar um banho, jantar e ir direto para a cama”. Essas informações permitem perceber o grau de cansaço do personagem, por meio das quais a aluna infere que ele estava exausto.

No segundo exemplo, baseada em seu conhecimento de mundo, a aluna infere que o personagem estava no trabalho, de onde chegou cansado. O texto também não traz essa informação, mas pelo conhecimento compartilhado socialmente de que um homem adulto e casado trabalha, esse seria o local mais provável de onde o homem chegaria cansado, logo foi a informação acessada mais rapidamente. Quanto ao desempenho dos alunos, os dados percentuais mostram que catorze (61%) dos vinte e três alunos acertaram a questão, enquanto oito (39%) erraram. Entre as respostas erradas, na maioria delas, o motivo de João não ir ao jantar foi atribuído à doença, conforme vemos nos exemplos a seguir:

A24: “estava muito abatido e com pouco de febre”

A12: “por causa das pintinhas vermelhas por todo o corpo”

Nessa pergunta estava em questão o reconhecimento dos níveis de verdade do texto. João não havia ficado doente, essa foi a desculpa inventada por Maria para justificar a ausência deles no jantar. Nota-se, então, dificuldade de alguns alunos em distinguir a verdade e a falsidade associada às vozes do texto.

As outras duas questões de nível literal são fechadas, logo não há como realizar uma análise qualitativa, apenas apresentamos os resultados em dados percentuais. Na segunda questão vinte e um (91%) alunos acertaram e três (9%) alunos erraram. Na terceira, questão vinte e um (91%) alunos acertaram e apenas três (9%) erraram.

Quanto às questões de nível inferencial (questões 4, 5, 6), as questões 4 e 5 são questões de múltipla escolha, e a sexta é questão aberta. Em relação ao desempenho dos alunos, na quarta questão, dez (43%) alunos acertaram enquanto treze (57%) alunos erraram. Em virtude do baixo desempenho dos alunos nessa questão ela merece ser analisada mais detalhadamente.

A quarta questão<sup>64</sup> exigia dos alunos a capacidade de fazer inferências a partir da relação semântica entre duas proposições que aparecem encadeadas no texto: “Acho que já estão desconfiados. É por isso que vem para cá. A Luísa não acreditou em nenhuma palavra que eu disse”. A partir dessas proposições da fala de Maria, os alunos deveriam entender que essa era uma conclusão de Maria sobre a insistência de Luisa em ir à casa dela. Esse resultado evidencia que um pouco mais da metade da turma tem dificuldades de realizar inferências lógicas.

Na quinta questão, os alunos apresentaram um bom desempenho, dezenove (83%) alunos acertaram a questão e apenas quatro (17%) alunos erraram. Nessa questão, os alunos deveriam identificar o ditado popular que melhor representasse a ideia principal da crônica, por meio de uma inferência global. Os resultados mostram que a maioria da turma obteve êxito nessa tarefa.

Em relação à sexta questão, – última questão do nível inferencial – os alunos apresentaram um baixo desempenho, sete (30%) alunos acertaram a questão, enquanto dezesseis (70%) alunos erraram. Nessa questão<sup>65</sup>, os alunos deveriam, por meio de inferência lexical e semântica, inferir o sentimento do personagem ao exclamar a expressão “Que mulherzinha!”. Percebemos, na análise das respostas, que os alunos estavam respondendo à pergunta com o significado atribuído à expressão “Que mulherzinha”, que seria uma inferência necessária para deduzir o sentimento do personagem, resposta esperada na questão, o que não deixa de evidenciar um bom nível inferencial de leitura. Onze alunos trouxeram como resposta o significado da expressão, como mostrado nos exemplos a seguir:

A23: “querendo dizer que ela era chata”

A16: “Que mulher mais chata e insistente”

---

<sup>64</sup> De acordo com o texto, o que Maria concluiu ao perceber que Luísa e Pedro estavam insistindo muito para fazer uma visita a João? Maria concluiu que eles

- a) estavam preocupados com João.
- b) estavam desconfiados da mentira.
- c) estavam com saudades dos dois.
- d) queriam jantar em sua casa.
- e) eram muito chatos.

<sup>65</sup> 6) Releia: “Tapou o fone e disse para João que era Luísa. Que mulherzinha! O que a gente faz para preservar uma amizade. E não passar por mentiroso.”. Qual o sentimento de João ao exclamar “Que mulherzinha”?

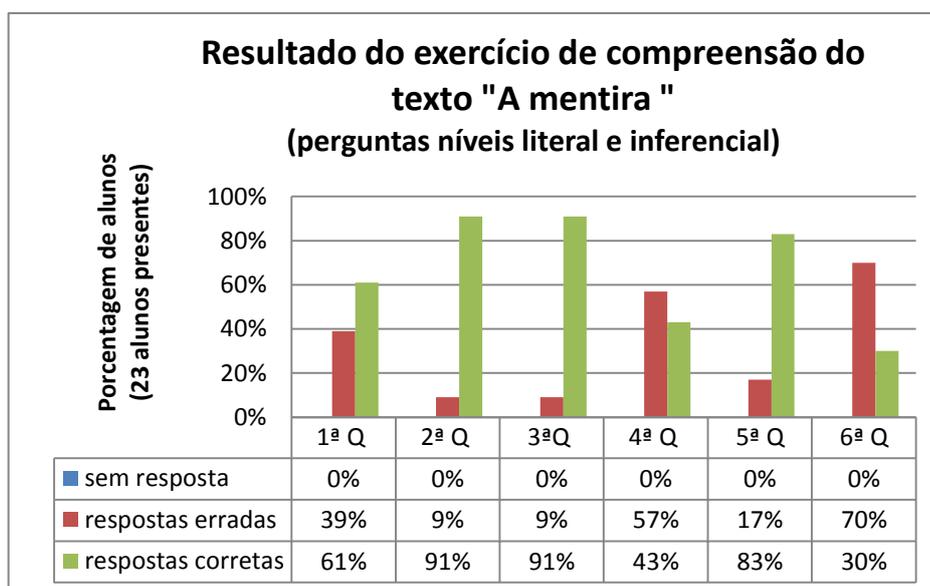
Os alunos que acertaram nomearam o sentimento do personagem, de acordo com os exemplos elencados a seguir:

A30: “Sentimento de incomodo, por ela insistir muito”

A3: “Chatiado, por ela está insistindo muito”

A27: “Indignação”

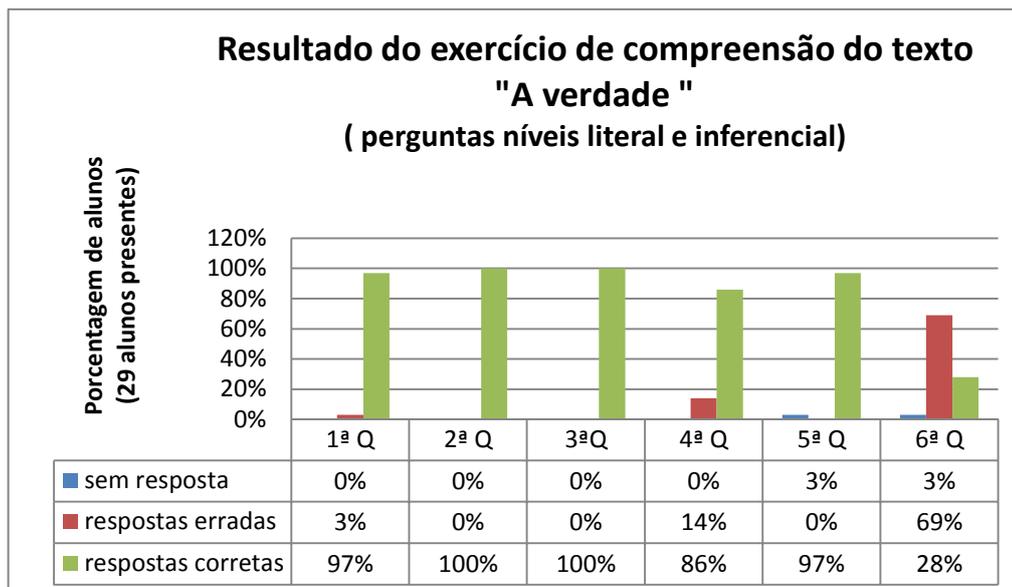
A seguir, apresento os gráficos com os resultados percentuais de acertos e erros de cada questão:



**Gráfico 1:** Resultados dos exercícios de compreensão (perguntas do nível literal e inferencial) da crônica “A mentira”

De forma geral, a partir da análise do primeiro questionário de compreensão, os alunos apresentaram um bom nível de leitura. Eles dominam os processos literais, porém apresentam algumas dificuldades no processo inferencial de compreensão. Esses dados nos mostram que os alunos têm a condição necessária – porém não determinante – para chegar ao nível crítico (responsivo) de leitura, analisado no próximo tópico.

O segundo exercício de compreensão constituía-se de perguntas sobre a crônica “A verdade”. A atividade que precede a aplicação do exercício foi realizada em mídia impressa, logo o exercício também foi veiculado em mídia impressa. O desempenho dos alunos nesse exercício foi melhor do que o desempenho verificado no exercício anterior (mídia digital), conforme verificado no gráfico a seguir:



**Gráfico 2:** Resultados dos exercícios de compreensão (perguntas dos níveis literal e inferencial) da crônica “A verdade”

Em relação às perguntas de nível literal (questões 1, 2 e 3), os alunos tiveram aproveitamento quase total nas três questões. Na primeira questão, dos vinte e nove alunos que responderam ao exercício, vinte e oito (97%) acertaram e somente um (3%) aluno errou a questão. Na terceira questão, que é a questão aberta, a análise das respostas evidenciou os mesmos resultados observados no primeiro exercício, os alunos não recorrem a cópias dos trechos do texto que respondem a pergunta. Eles elaboram a resposta com suas próprias palavras e em algumas respostas utilizam-se de inferências elaborativas (COSCARELLI, 2002), como no exemplo a seguir:

A6: “Ele estava pescando quando pecol um peixe ele abril o peixe e la estava o anel”

A14: “Ele encontrou na barriga de um peixe”

No primeiro exemplo, o aluno não responde que o anel estava na barriga do peixe, conforme explicitado nas palavras do texto. A resposta do aluno, entretanto, é correta e diz respeito ao próprio processo de inferenciação gerado em sua mente. Se o anel estava na barriga do peixe, logo o pescador teve que pescá-lo e abri-lo para encontrar o anel lá. Esses resultados mostram uma posição ativa dos leitores frente ao texto, já que não se limitam à reprodução mecânica das palavras do texto.

Em relação às questões inferenciais (4, 5, 6), os resultados mostram uma melhora significativa. Na questão quatro<sup>66</sup>, objetiva, os alunos deveriam, por meio de inferências semântica e pragmática, associar diferentes ideias geradas ao longo da leitura (a donzela mentiu sobre o assalto e por isso o pai e os irmãos dela mataram dois homens. Esses homens não eram culpados, logo eram inocentes) para chegar à informação geral: a mentira da donzela causou a morte de inocentes. Vinte e cinco (86%) alunos acertaram, enquanto apenas quatro (14%) erraram a questão. Entre os quatro alunos que erraram, três afirmaram que as consequências da mentira da donzela foi “o enriquecimento do pescador”. Essa é uma inferência possível dentro da história, já que o pescador encontrou o anel, mas não tem relação com as mentiras contadas pela donzela. Isso mostra novamente a dificuldade dos alunos de lidarem com os vários níveis de verdade do texto.

Para responder a quinta questão<sup>67</sup> (questão de múltipla escolha), os alunos deveriam acessar, no seu conhecimento de mundo, a informação de que “história de pescador” é sinônimo de história mentirosa. Os vinte e oito (97%) alunos acertaram a questão e apenas um (3%) não respondeu.

Na sexta questão<sup>68</sup>, foi observado um maior índice de erros que de acertos. A questão trazia a afirmação que os aldeões acreditaram na história do pescador, informação que não estava explícita no texto, mas que deveria ser inferida a partir de uma informação textual “Todos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício”.

Os oito (28%) alunos que acertaram a questão identificaram a relação inferencial, como mostrado nos exemplos a seguir:

A18: “Sim, pois quando o pescador acabou de fala sua versão sobre o anel os aldeões se viraram contra a donzela e gritaram: “Rameira! Impura! Diaba! ” e exigiram seu sacrifício seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço”

A20: “Sim. Porque todos se viraram contra a donzela e exigiam seu sacrifício.”

---

<sup>66</sup> 4) Quais as consequências das mentiras contadas pela donzela e pelo pescador? (questão com opções, ver apêndice B).

<sup>67</sup> 5) Releia: “A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador” (questão com opções, ver apêndice B).

<sup>68</sup> 6) Os aldeões acreditaram na história do pescador sobre o anel? Justifique sua resposta.

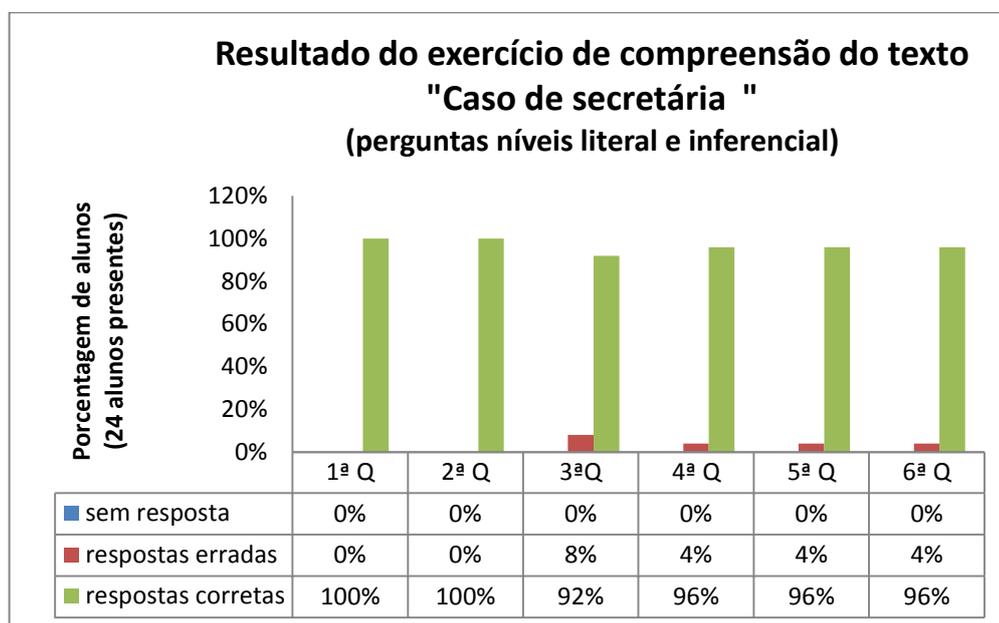
Entre os vinte (69%) alunos que erraram, muitos justificaram a resposta com a explicação dada pelo pescador para os aldeões acreditarem em sua história vejamos os exemplos:

A13: “Sim. porque como o próprio pescador falou “O pessoa quer violência e sexo, não histórias de pescador”

A: “Sim porque a história dele foi muito bem contada. E as pessoas acreditaram mais em histórias que envolvem amor e sexo do que uma simples história de pescador”

A explicação dada pelo pescador, entretanto, não comprova o fato dos aldeões terem acreditado, somente explica o porquê de eles acreditarem.

No terceiro questionário, sobre o texto “Caso de secretária”, aplicado após a atividade de predição no OA, e respondido online, os alunos mantiveram o bom desempenho no nível de leitura literal e apresentaram um melhor desempenho nas perguntas de nível inferencial, conforme observado no gráfico a seguir:



**Gráfico 3:** Resultados dos exercícios de compreensão (perguntas dos níveis literal e inferencial) da crônica “Caso de secretária”

Na primeira questão, dos vinte e quatro alunos que participaram da atividade, todos acertaram a questão, a mesma porcentagem se repetiu na segunda questão. A segunda questão era uma questão aberta, e, diferentemente do que foi observado nos questionários

anteriores, na análise das questões literais, nessa questão, cinco alunos recorreram à cópia do trecho do texto para responder a questão, como observado nos exemplos a seguir:

A30: “Havia flores à sua espera, sobre a mesa. Havia o sorriso e o abraço da secretária, que poderia muito bem ter ignorado o aniversário, e entretanto o lembrara”

A16: “No escritório, havia flores à sua espera, sobre a mesa. Havia o sorriso e o abraço da secretária”

Na terceira questão, vinte e dois alunos (92%) responderam corretamente enquanto dois (8%) alunos erraram a resposta.

Em relação às questões inferenciais, conforme já mencionado, os alunos apresentaram melhores resultados do que nos exercícios anteriores. As três questões inferenciais desse exercício exigiam dos alunos a habilidade de associar informações oriundas de diferentes processos inferenciais.

A quarta questão<sup>69</sup> é baseada na quebra de expectativa gerada no desfecho da história. Para responder essa pergunta, os alunos deveriam, na leitura da parte final do texto, desencadear um processo inferencial a partir da informação textual “Lá dentro, sua mulher e seus filhinhos, em coro com a secretária, esperavam-no cantando ‘Parabéns pra você’”. Essa informação deveria levar o aluno a reestruturar os sentidos construídos até esse ponto do texto e para isso deveria acionar seu conhecimento de mundo sobre festas surpresas, combinações, desculpas para levar o aniversariante ao local da festa e chegar à conclusão de que a secretária, na verdade, convidou o chefe para o seu apartamento não com segundas intenções, mas sim para festa surpresa dele, por isso ela fez toda aquela recepção para o chefe como forma de convencê-lo.

Vinte e três (96%) alunos fizeram o trabalho inferencial necessário para construir corretamente os sentidos do texto, logo acertaram a questão, apenas 1 não obteve êxito

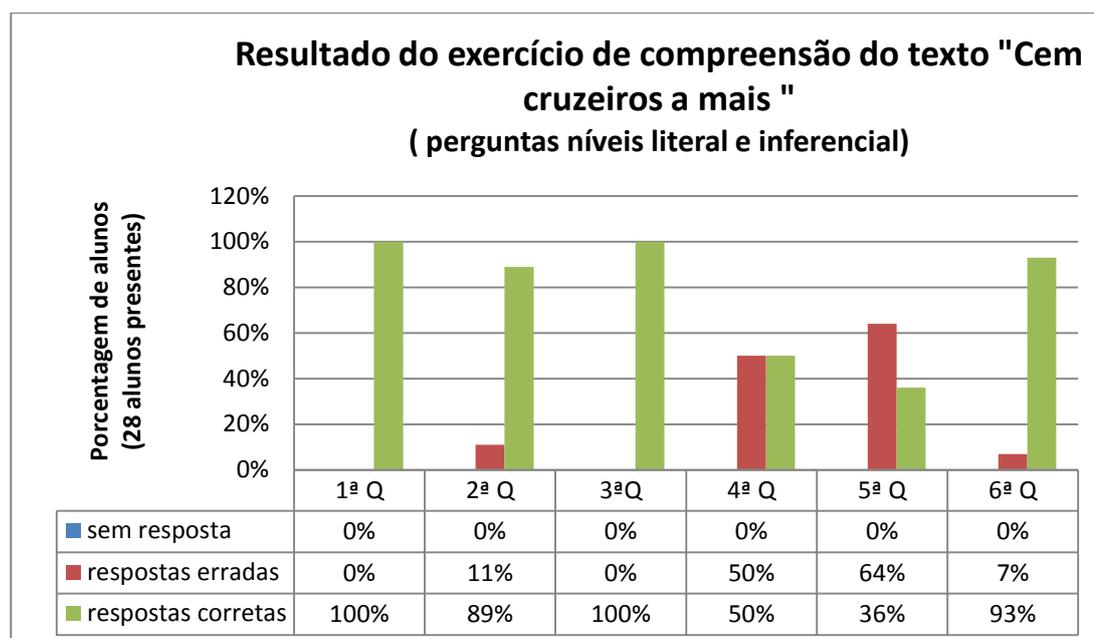
As questões 5 e 6<sup>70</sup> também foram respondidas com o mesmo trabalho inferencial explicado acima e as questões obtiveram os números de acertos e erros iguais ao da quarta questão.

---

<sup>69</sup> 4) Depois de ter lido o texto, por que você acha que a secretária lembrou o aniversário do chefe? (Questão com opções, ver apêndice C)

<sup>70</sup> 5) Qual a intenção da secretária ao convidar o chefe para jantar? A intenção dela era a mesma do chefe ao aceitar o convite?

O quarto e último exercício traz perguntas sobre a crônica “Cem cruzeiros a mais”. O exercício foi realizado após a atividade de predição em mídia impressa e também foi veiculado na mesma mídia. A análise das respostas dos alunos mostra que o desempenho deles nessa atividade foi menor que o desempenho no exercício anterior, conforme apresentado no gráfico a seguir:



**Gráfico 4:** Resultados dos exercícios de compreensão da crônica “Cem cruzeiros a mais”

Nas três primeiras questões (nível literal), os alunos continuaram com bom desempenho. Na primeira e na terceira questões, todos os alunos obtiveram êxito nas respostas, já na segunda questão, dos vinte e oito alunos presentes durante a realização da atividade, três (11%) alunos erraram e vinte e cinco (89%) acertaram. Na análise da questão aberta (questão 1), foi constatado que, novamente, os alunos não recorreram a cópias do trecho dos textos.

A dificuldade dos alunos, ainda que não seja elevada, conforme observado em todos os exercícios, está nas questões inferenciais. Na quarta e quinta questões, foi observado um alto índice de erros. Fazendo a análise da quarta questão (questão aberta), para entender esse resultado, percebe-se que nela os alunos precisariam identificar os itens lexicais responsáveis pelo desencadeamento da informação inferenciadas, trazida no enunciado da

---

6) O que o chefe imaginou sobre a ida ao apartamento da secretária? (questões com opções , ver apêndice C)

questão<sup>71</sup>. Catorze alunos acertaram (50%) e catorze (50%) alunos erraram a questão. Nessa atividade, percebemos que os alunos têm dificuldades de identificar as informações textuais que desencadeiam as informações inferenciais na leitura. Esse mesmo dado foi também observado no elevado número de erros na questão seis do exercício, que exigia a mesma habilidade de leitura dos alunos.

Na questão cinco<sup>72</sup>, foi observado um maior número de erros que de acertos. Nessa questão, a partir da leitura dos dois primeiros parágrafos os alunos deveriam inferir a informação implícita nele. Os parágrafos traziam a seguinte informação: “Ao receber certa quantia num guichê do Ministério, verificou que o funcionário lhe havia dado cem cruzeiros a mais. Quis voltar para devolver, mas outras pessoas protestaram: entrasse na fila. Esperou pacientemente a vez, para que o funcionário lhe fechasse na cara a janelinha de vidro: Tenham paciência, mas está na hora do meu café”. A partir da leitura desses parágrafos os alunos deveriam inferir que “c) o funcionário foi tomar café quando chegou a vez do homem que queria devolver o dinheiro”, porém eles consideraram também o trecho: “Agora era uma questão de teimosia. Voltou à tarde, para encontrar fila”. Pela ausência de um sujeito explícito no período, os alunos inferiram de forma equivocada que quem voltou à tarde foi o funcionário e não o homem que queria devolver e por isso marcam o item a: “o funcionário fechou o guichê para tomar café e só voltou à tarde”. Dezoito (64%) alunos erraram e dez (36%) acertaram.

Na sexta questão, a partir da leitura de todo o texto e da associação das ideias presentes nele, os alunos deveriam marcar a informação inferida nesse processo, atividade semelhante à questão anterior, porém de caráter mais geral. Vinte e seis (93%) alunos acertaram a questão e apenas dois (7%) erraram.

Fazendo uma análise geral do desempenho dos alunos nos quatro exercícios, principalmente no processamento das informações literais na leitura, percebeu-se um aumento gradual do desempenho em cada atividade. Nas questões de nível inferencial, apesar da oscilação entre os índices de acertos e erros, comparando as análises percentuais do desempenho dos alunos no primeiro exercício com o desempenho dos alunos nos demais exercícios, foi observado melhores resultados. Não podemos, entretanto, atribuir a melhora ao uso do OA, já que, na comparação entre o desempenho das duas primeiras atividades (digital

---

<sup>71</sup> 4) Retire do texto uma passagem que comprove que, apesar das dificuldades, o homem não desistiu de devolver o dinheiro.

<sup>72</sup> 5) Após a leitura dos três primeiros parágrafos, podemos inferir que: (questão com opções, ver Apêndice D)

e impressa respectivamente), os resultados mostraram melhores resultados nos exercícios após a atividade em mídia impressa e, na comparação entre os dois últimos exercícios, os alunos tiveram melhor desempenho na atividade realizada após a atividade de leitura em mídia digital. Pode-se afirmar, porém, que a utilização da atividade de predição de forma contínua, por sua qualidade pedagógica, trouxe melhores resultados para os níveis de leitura literal e inferencial dos alunos. Analisamos, a seguir, o nível crítico de leitura dos alunos, por meio do qual se manifesta a responsividade.

#### **a) A manifestação da responsividade nas atividades mediadas pela mídia digital (OA)**

Investigamos a manifestação da responsividade nas respostas de nível crítico dos exercícios (questões 7, 8, 9 e 10) que foram aplicadas após as atividades de predição em mídia digital (OA). A análise é construída da seguinte forma: enquadrámos as respostas dadas a cada questão em uma das categorias de análise, respostas reprodutivas, atitude responsiva não expansiva, e atitude responsiva criativa, descritas no tópico 5.1.5. Utilizamos os dados colhidos nas gravações também como forma de ampliar a visão sobre a manifestação da responsividade, já que as gravações captam como a responsividade dos alunos acontece no próprio momento da leitura.

Começamos a análise com o exercício de compreensão, que contém perguntas sobre a crônica “A mentira” (Anexo I). Esse foi o primeiro texto trabalhado em sala de aula com a mediação do Objeto de aprendizagem (OA). Fazemos primeiramente um resumo do texto.

Na crônica de Luís Fernando Veríssimo, é narrada a história de um casal que para sustentar uma pequena mentira, mergulha e se afunda cada vez mais em um mar de mentiras. Na narrativa, o personagem João volta para casa cansado e decide que a única coisa que vai fazer é tomar um banho e dormir, porém sua esposa, Maria, lembra-lhe que haviam combinado de jantar na casa de um casal amigo, Pedro e Luísa. Para não precisar sair de casa, pede para Maria inventar uma desculpa para os amigos, que já tinham preparado o jantar. Maria liga para o casal e diz que João está doente. Só não esperavam que Pedro e Luísa fossem visitá-los para saber como estava João. A partir daí, para sustentar a mentira inicial, os personagens passam a se envolver em uma infinda trama de mentiras, como sugere o final da crônica.

As quatro questões aqui analisadas (questões 7, 8, 9 e 10 do exercício de compreensão leitora) foram elaboradas de forma que se desse espaço para o aluno expor seu ponto de vista sobre o texto, ou seja, agir sobre a “palavra alheia”, somar a ela suas crenças e ideologias e transformá-la assim em “palavra próprias alheias” e assim gerar um novo dizer “a contrapalavra”(BAKHIN, 2006 ), dando, dessa forma, continuidade ao diálogo iniciado pelo autor do texto.

A sétima questão do exercício – primeira do nível crítico – traz a seguinte pergunta: “Qual seria o desfecho dos acontecimentos se Maria não tivesse mentido a primeira vez ? Teria sido mais vantajoso? Por quê?” . A questão, em primeiro momento, toma como referência o texto e, em segundo, relaciona o tema do texto ao conhecimento de mundo do aluno. Sendo assim, os alunos baseados em suas crenças e pontos de vista sobre as vantagens e desvantagens de mentir, deveriam ir além do que leram, emitindo algum tipo de julgamento.

Como visto, a pergunta é composta de três partes: a) a elaboração de uma hipótese sobre o final da história, caso os fatos tivessem ocorrido de forma diferente; b) um julgamento sobre o fato; e c) a respectiva explicação sobre o julgamento apontado. Foi observado que a maioria dos alunos não respondeu à pergunta de forma completa, mesmo assim, todas as respostas, se coerentes<sup>73</sup> com o esperado na pergunta, foram consideradas e analisadas.

Iniciando a análise da manifestação da responsividade dos alunos, foi observado que não houve ocorrência de **respostas reprodutivas**, aquelas nas quais os alunos recorreriam a cópias ou paráfrases do texto base, para construir sua resposta. Essa ausência de respostas reprodutivas já era esperada, tanto pela natureza da questão, quanto por já termos observado, na análise das questões literais, que nem mesmo nas respostas a esse tipo de questão os alunos recorriam à cópia de trechos do texto-base, evidenciando-se, desde então, a postura ativa dos alunos durante o processo de leitura. Ocorreram , em maior número, atitudes responsiva não expansiva, que são resultado de um trabalho ativo e responsivo (em menor grau) de inferenciamentos, porém com um posicionamento crítico ausente; e também atitudes responsivas ativas criativas, que são respostas marcadas pela palavra do aluno, atravessadas por valores e ideias dos grupos sociais aos quais os alunos pertenceriam.

As respostas que se configuram como **atitudes responsivas não expansivas** podem ser verificadas nos exemplos a seguir:

---

<sup>73</sup> Alguns alunos responderam às questões com proposições que não condiziam com o comando da questão ou com proposições que, mesmo condizendo com o que é pedido no enunciado, são informações que não podem ser inferidas do texto. Na análise percentual realizada no tópico a seguir, essas respostas não foram enquadradas nas categorias de responsividade, mas foram enquadradas na contagem como “respostas inadequadas”.

A 24: “sim, por que eles não precisaria sair de sua casa e poderia dormir mais.”

A 25: “sim, por que eles nao teriam mentido tanto ao ponto de dizer que joao estava com uma doença contagiosa.”

A6: “poque eles nao teria ter passado pelo sufoco que eles passaram”

A5: “Por que eles não precisariam ir tão longe com a mentira”

Essas respostas foram geradas por meio de inferências, principalmente textuais (MARCUSCHI, 1985; 1989), resultado da conexão dos significados das sentenças entre si, construindo-se, assim, uma representação semântica de partes maiores do texto. Por exemplo, na resposta do aluno A24, ele responde que, se João tivesse contado a verdade, eles dormiriam mais e não precisariam sair de casa. Para chegar a essa conclusão, o aluno fez uma conexão entre as diferentes informações semânticas geradas a partir de partes textuais: João estava cansando > mentiu para não ir ao jantar> perdeu muito tempo do seu sono para sustentar a mentira> a mentira acabou o tirando de casa.

O aluno infere, então, que se ele tivesse contado a verdade, as consequências trazidas pela mentira não teriam acontecido, logo poderia ter tido a vantagem de não precisar sair de casa e assim dormir mais tempo. Constata-se que as respostas desses alunos estão ainda muito atreladas às inferências geradas a partir das informações textuais. Eles não acionam suas crenças e ideologias para atribuir um juízo de valor às atitudes dos personagens nem sobre a (des)vantagem da mentira, atitude responsiva esperada na resposta a essa pergunta, como pode ser visto as respostas relacionadas a seguir:

A1: “nao porque os amigos ia pensar que eles eram sem palavras”

A28: “sim. porque ele deveria falar a verdade para não causar transtornos com a sua amizade como causou.”

A3: “sim pois ela falaria a verdade que João estava cansado e não poderia ir Luiza poderia ficar chatiada mas, ela não teria inventado uma mentira tão grande”.

A13: “Sim. Seria melhor contar a verdade, dizer que seu marido esqueceu ou houve algum imprevisto, e que eles não poderiam ir ao jantar e eles podiam marcar para outro dia, pois a mentira tem perna curta.”

Outro tipo de manifestação responsiva foi observado nessas respostas. Dialogam nelas diferentes vozes que polemizam sobre o fato de a mentira ser vantajosa ou não.

Expressando o que pensam sobre o assunto, os alunos posicionam-se a respeito. Percebemos, por exemplo, nas entrelinhas da resposta do aluno A1, o discurso social da convivência amigável, no qual a mentira é um “mal necessário” para alguém se manter nos círculos sociais aos quais pertence ou para manter as aparências e não frustrar o que o “outro” espera ou pensa a respeito desse alguém.

Em contrapartida, na resposta da aluna A13, fundamentada em um discurso popular de que “a mentira tem perna curta”, o aluno argumenta, ainda que de forma superficial, sobre a desvantagem da mentira, já que a mentira é sempre descoberta e gera transtornos para as amizades, ponto de vista compartilhado também pelo A28. Já a aluna A3 expressa a sua visão baseado na opinião de que os transtornos causados por uma mentira podem ser maiores do que o que a verdade poderia causar: “Luiza poderia ficar chatiada mas, ela não teria inventado uma mentira tão grande”. De uma forma geral, para responder essa pergunta, os alunos não se valeram apenas das informações geradas a partir das inferências textuais, eles se basearam em valores e ideias sociais para formular suas respostas e assim expandiram as informações do texto trazendo opiniões sobre a questão suscitada na pergunta do exercício, ainda que não bem elaboradas ou bem articuladas. Essas respostas configuram-se, portanto, como **atitudes responsivas ativas e criativas** de acordo com nossos critérios.

A oitava questão do exercício sobre o texto “A mentira” também foi elaborada nos mesmos moldes da questão anterior. Em primeiro momento, toma como referência o texto e, em segundo, relaciona o tema do texto ao conhecimento de mundo do aluno: “Releia: ‘O que a gente faz para preservar uma amizade. E não passar por mentiroso.’ Nesse trecho, João afirma que estava agindo de forma a preservar a amizade. Você acredita que a atitude de João era a melhor forma de preservar uma amizade? Explique.”

Essa pergunta não exigia dos alunos uma resposta referente aos fatos do texto somente, eles poderiam citá-los, mas principalmente esperava-se que eles se posicionassem como sujeitos críticos e, baseados em seus valores sobre amizade, confiança, fidelidade, respondessem à pergunta.

Mesmo a pergunta exigindo que os alunos somassem ao texto suas experiências e pontos de vista sobre a preservação de uma amizade, ainda observamos respostas constituídas apenas de reproduções de fatos deduzidos do texto, sem nenhum julgamento sobre os valores morais de que o texto efetivamente trata, a qual classificamos como **atitudes responsivas não expansivas**. Vejamos exemplos:

A4: nao por que em vez de falar a verdade ele iventou uma mentira

Nesse exemplo, percebemos que o aluno não chega ao nível crítico da leitura, nível em que o leitor julga e avalia as novas informações geradas no diálogo autor-texto leitor (MENEGASSI, 2010a). Nesse caso, ele produz a nova informação, gerada da articulação entre as partes do texto: “em vez de falar a verdade ele inventou uma mentira”, mas não realiza o trabalho crítico de construir seu ponto de vista, argumentando como esse fato pode contribuir ou não para a preservação da amizade.

Por outro lado, a maioria das respostas, ainda que em níveis diferentes de criticidade, estavam perpassadas pelas “palavras próprias” dos alunos e expressavam o posicionamento deles baseados em seus valores sobre a relação entre a amizade e a mentira, por exemplo:

A27: “Não. Porque mentira só traz decepção e desconfiança”

A21: “nao, pois nem um relacionamento que seja se preserva com mentiras”

A24: “não, por que já que eles mentirão ele não era tão amigo assim”

A6: “não, por que se ele quer preserva uma amizade não deve mentir”

A12: “sim talvez ele nao gostace de mogoar ninguém”

Nas quatro primeiras respostas, percebe-se o embate entre o discurso trazido pelo autor<sup>74</sup> na voz do personagem com o mundo interior do aluno, a partir do contexto social da enunciação (MENEGASSI, 2009). O mundo interior representa as crenças<sup>75</sup> e ideologias dos alunos que, de forma responsiva, posicionam-se discordando desse discurso. Nas quatro respostas, as palavras dos alunos são marcadas por valores e ideias sociais, pois as intenções individuais são influenciadas por fatores sociais e ideológicos (BAKHTIN, 1997; 2006). Mostrando sua visão sobre o tema discutido, os alunos defendem que a mentira não pode ser o meio de preservar a amizade porque ela só gera decepção e desconfiança, sentimentos sobre os quais é impossível construir uma amizade (A27), ou baseados na crença de que quem mente não é amigo de verdade (A24).

A resposta do aluno A12, por outro lado, apresenta uma concordância com o discurso do personagem, e acredita que a mentira pode evitar a mágoa da personagem, e, mais

---

<sup>74</sup> Vale ressaltar o tom irônico e crítico do texto, logo esse não seria, necessariamente, o posicionamento do autor.

<sup>75</sup> Não necessariamente temos, nessas respostas, as crenças dos alunos. Pode ser também a enunciação de uma crença que o aluno sabe ser a mais socialmente aceita.

uma vez, vê-se o discurso social da convivência amigável, no qual a mentira é aceitável e necessária para se conseguir viver em sociedade sem frustrar o “outro”.

Todas as respostas comentadas anteriormente configuram uma atitude de continuidade do diálogo, demonstrando assim uma **atitude responsiva ativa criativa** com nuances de reflexão pessoal. Mais uma vez não foi observada a presença de **respostas reprodutivas**

Na nona questão, era necessário um posicionamento de discordância ou concordância dos alunos sobre ter ou não ter vantagens na mentira: “Na crônica, manter a mentira inventada deu muito trabalho para o casal Maria e João. Você acredita que exista alguma situação em que a mentira traga vantagens? Exemplifique”. Apesar de a pergunta ter tido um mote em um fato da crônica, esperava-se dos alunos que eles refletissem sobre o tema e expusessem suas opiniões de uma forma geral, fundamentando suas respostas com exemplos de situações advindas das suas experiências. Nessa questão, não ocorre a manifestação de **atitudes responsivas não expansivas** nem **respostas reprodutivas**.

Na maioria das respostas<sup>76</sup>, os alunos apresentaram uma **atitude responsiva ativa criativa**. Nelas, são visíveis as crenças dos alunos constituindo o posicionamento axiológico, ou seja, a maneira que cada aluno tem de ver o mundo, maneira que guia e direciona o olhar de cada um (FARACO, 2005 ). Por exemplo, na resposta do aluno A22:

A22: “sim, em alguns casos sim, tipo no mundo de hoje , pra quem presenciou um homicídio terá q inventa uma mentira para não ser morto.”

O aluno aciona seu contexto de vida para emitir seu ponto de vista. Baseado nas experiências advindas do contexto social de violência das periferias no qual o aluno está inserido, ele constrói sua resposta, salientando a vantagem da mentira em casos de vida e morte, talvez presenciados em seu dia a dia. A resposta do aluno A22 dialoga com a resposta da aluna A16:

A16: “Sim, quando é para o bem, agente omite a verdade”

A aluna defende a omissão da verdade quando essa atitude for usada para o bem de alguém. Nota-se que ela não se posiciona completamente a favor da mentira, uma vez que “omitir a verdade” não tem o mesmo valor semântico de “contar uma mentira”. Outros

---

<sup>76</sup> Ocorrem duas respostas inadequadas, que não são enquadradas nas categorias de responsividade.

alunos, com um discurso mais ortodoxo, defendem o pensamento de que a mentira em nenhuma situação é vantajosa, conforme observado nos exemplos a seguir:

A23: “Mentira não irá trazer vantagens nunca, pois quanto mais a mentira vai sendo formada, mais ela causará mais prejuízos.”

A3: “Eu acho que um dia toda a verdade será descoberta então o melhor é falar a verdade sempre mesmo que nos tragas consequências.”

A décima questão foi elaborada com o objetivo de observar a capacidade de os alunos perceberem a temática do texto, as ideias principais e resumi-las e, principalmente, com o objetivo de verificar a capacidade de posicionamento crítico deles: “Escreva, em poucas palavras, o que você aprendeu com a crônica lida.”

Na maioria das respostas foram observadas as “palavras próprias” dos alunos, mostrando-se assim, o posicionamento crítico deles sobre a temática trazida na crônica, conforme observado nos exemplos a seguir:

A11: “Que apesar do motivo o melhor é falarmos a verdade, porque ate com isso ganhamos mais, ganhamos confiança, e principalmente temos a amizade que talvez para sempre”

A21: “que muitas vezes por estamos tão cansados inventamos coisas que podem nos prejudicar, o melhor sempre e contar a verdade pois futuramente não terá nem um prejuizo e nao vai machucar ninguem e sempre temos que contar a verdade por mais simples que for ou mais dura”

A30: “Que doa o que doer, muitas vezes você tem que ser sincero e falar a verdade, para que não aconteça de algum dia você mentir durante tempos e ser descoberto, e passar a ser o mentiroso, não há vantagens em mentir.”

Nessas respostas, podemos observar o novo texto gerado pelo leitor após a leitura do texto (MENEGASSI, 2010a), a réplica ativa dos alunos, configurando-se, assim, como **atitudes responsivas ativas criativas**.

Outras respostas, apesar de elaboradas a partir de um trabalho ativo de leitura dos alunos, articulando as informações do texto e ativando seus conhecimentos gerais de mundo, não atingem o nível crítico, por exemplo:

A2: “Que mentir pode trazer certos problemas”

A15: “que a mentira só leva a outra e que ela não para ali, ela acaba se complicando cada vez mais.”

A22: “quer cada vez que vc mente mais enrolado vc fica.”

A23: “Que a mentira pode trazer muitos problemas, querendo ou não!”

Essas são as informações geradas pela relação entre as partes do texto por meio de inferência, ou seja, pelo diálogo autor-texto-leitor, mas não sujeitas ao crivo avaliativo do aluno, como acontece nas respostas anteriores, por isso são caracterizadas como **atitudes responsivas não expansivas**.

A construção de um juízo de valor sobre o que se lê/escuta não é uma atividade que acontece somente após a leitura/ audição de um texto (enunciado), conforme mostrado na análise das respostas dos exercícios de compreensão. De acordo com Bakhtin (1997), a posição responsiva ativa do leitor está em elaboração constante durante todo processo de leitura /audição e de compreensão “desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (BAKHTIN, 1997, p.290). Comprovamos essa afirmação de Bakhtin, ao constatar a manifestação da responsividade durante o próprio processo de atividade de leitura dos alunos, verificada no trecho a seguir, transcrito da gravação audiovisual:

P: ((lendo o comando do jogo)) *A atitude que João toma em relação ao compromisso de jantar na casa dos amigos, é o que?*

P: ((lendo as opções)) *Ele decide ir ao tal jantar, mas avisa Maria que ela fica lhe devendo esse grande favor? Ele decide que não vai ao jantar, liga para Pedro e inventa uma mentira para justificar a sua decisão! Ele decide que não vai ao jantar e encarrega Maria de ligar para os amigos e inventar uma desculpa qualquer.*

Aas: terceira.

P: A terceira opção?

Aa: É

P: Por que vocês acham?

Ao: Segunda

Ao: porque ele é um cara de pau

P: Por que ele é cara de pau?

Ao: É

Ao: Sempre o homem manda a mulher

[Ao: Opa [Ao: fazer o que ele não quer.

[Ao: **É não, Tia... Porque a mulher mente melhor**

P: Como é que é? Repete pra mim

Aa: Negócio de mulher mente melhor, menino

**Ao: Porque sempre o homem manda a mulher resolver o que ele não quer fazer.**

Durante a atividade de predição, os alunos tinham que criar hipóteses sobre a continuidade do texto. Para criar essas hipóteses os alunos recorrem a inferências de predição que são elaboradas tanto baseadas em pistas textuais quanto nas experiências e crenças dos alunos, moldadas socioculturalmente.

A escolha da terceira opção pela a aluna (*Ele decide que não vai ao jantar e encarrega Maria de ligar para os amigos e inventar uma desculpa qualquer*) foi baseada nos valores e ideias sobre a relação homem e mulher compartilhada pelo grupo social em que ela vive. Em contrapartida, há uma discordância por parte de um aluno, que atribui e justifica a atitude de João – pedir para Maria mentir– não como um comportamento típico dos homens em situações constrangedoras, como a aluna justificou, mas devido ao fato de as mulheres serem melhores mentirosas, resposta também marcada ideologicamente.

Nota-se, portanto, nesse trecho, a responsividade dos alunos frente ao texto, pois eles julgam as informações a partir de seu lugar social único e irrepetível, atribuindo, assim, significações diferentes ao mesmo texto (trecho).

Passemos à análise das respostas do segundo exercício aplicado após a atividade em mídia digital. O exercício é sobre a crônica “Caso de secretária” (Anexo III, Apêndice C). Nessa crônica, Carlos Drummond de Andrade, de forma cômica, narra a história de um homem que chega ao trabalho cabisbaixo porque sua família teria esquecido seu aniversário. No trabalho, porém, a secretária o recebe com flores e abraços e o convida para comemorar o aniversário dele em uma boate. O chefe aceita o convite com segundas intenções, pois ele imagina que a secretária está tentando seduzi-lo. Antes de ir à boate, a secretária, no entanto, propõe passarem no apartamento dela. O convite para o apartamento faz o chefe ter mais certezas sobre a intenção da secretária e animar-se com a possibilidade de a moça estar interessada nele. Ao chegar ao apartamento da secretária, depois de já se encontrar em trajes sumários, é surpreendido com uma festa surpresa da família.

A sétima questão do exercício, primeira do nível crítico, é formulada baseada no surpreendente final tragicômico da crônica. Nele há uma quebra de expectativas tanto do leitor quanto do protagonista, já que o leitor é levado a interpretar a situação do mesmo modo que o protagonista porque o narrador adota a perspectiva dessa personagem ao contar a história.

O final da crônica não é somente surpreendente e cômica, mas suscita uma discussão sobre a transgressão de uma regra moral ou social, a fidelidade no casamento. O

narrador não julga moralmente o personagem, porém o fato de colocá-lo em uma situação ridícula tem o efeito de sanção: o personagem é punido por ter decidido transgredir as normas sociais, tendo um caso com a secretária. A pergunta da sétima questão é exatamente sobre qual teria sido a reação do protagonista diante dessa situação constrangedora. Vejamos o enunciado: “Qual terá sido a reação do homem ao ver toda a sua família cantando parabéns pra você?”.

Poucos alunos atentaram para a situação complicada em que se encontrava o personagem, talvez por descartarem a informação do texto que leva a inferir que o protagonista estava nu ou com poucas roupas quando sua família o viu: “Liberto da roupa incômoda, abriu a porta do quarto. Lá dentro, sua mulher e seus filhinhos, em coro com a secretária, esperavam-no cantando ‘Parabéns pra você’. Esse seria o fato que o colocaria em uma situação delicada com sua família, pois faria a família imaginar que ele tinha intenção de trair a esposa com a secretária.

Nas respostas dos alunos podemos encontrar duas formas de inferência. Na primeira, eles inferiram que a reação de surpresa e espanto do personagem estava relacionada apenas ao aniversário surpresa organizado pelos seus familiares, quem o protagonistas pensava haver esquecido a data. Vejamos as respostas relacionadas a seguir:

A8: “de espanto ele ficou surpreso pois pensava que todos haviam esquecido do seu aniversário”

A15: “uma reação bem constrangida pois ele pensava que a família havia esquecido o seu aniversário e que só a sua secretária tinha se lembrado.”

Na segunda forma, os alunos inferiram que a reação de surpresa e espanto do personagem estava relacionada somente ao que se passava na mente do próprio protagonista, que teve suas intenções frustradas. Vejamos a seguir:

A5: “De surpresa, ele não imaginava uma festa surpresa, ele imaginava uma noite de amor com a secretária.”

A23: “Ele deve ter ficado muito surpreso, pois esperava uma noite de segundas intenções com a secretária.”

Somente em poucas respostas pode-se observar que os alunos perceberam a situação como um flagra de uma pretensa traição. Como eles não desenvolveram suas respostas, não podemos afirmar com certeza.

A4: “ussustado e surpreso”

A24: “ele ficou asustado ao ver sua família”

A28: “Em pânico”

Constatou-se ainda respostas que afirmam proposições que não podem ser inferidas do texto, por exemplo:

A6: “ele deveria ter ficado muito feliz pela surpresa, ao mesmo tempo ele ficou constrangido porque ele estava com segunda intenção”

A10: “sua reação foi que ele ficou feliz e emocionado por saber que a sua família lembrou de seu aniversário”

A21: “Que ele ficou muito surpreso e muito feliz, pois pensava que sua família tinha esquecido de seu aniversário.”

O protagonista não poderia estar feliz ou emocionado porque toda sua família estava presenciando a sua intenção de traição.

Em nenhuma das respostas foi levantado um julgamento sobre a questão da transgressão moral e social do personagem, a traição. O conteúdo das respostas dos alunos foi as informações geradas pelo processo inferencial (textual e contextual, relativo aos conhecimentos gerais sobre o mundo), porém não foi observado, em nenhuma das respostas, o trabalho avaliativo dos alunos a partir de sua posição ideológica, talvez pela falha na geração das inferências textuais como observado anteriormente. Diante disso, quanto à manifestação da responsividade, classificamos todas as respostas, que não foram consideradas inadequadas, como **atitude responsiva não expansiva**.

Diferente do que foi observado nessa questão do exercício, nas gravações audiovisuais, os alunos levantam a questão da transgressão moral do personagem ao intencionalmente trair sua esposa e ainda apresentam um julgamento sobre a atitude do protagonista, o que pode ser observado no fragmento a seguir:

*Aa: Ei tia , mas ele foi um gaiato*

*As: foi, foi*

*Ao: já que ele aceitou as propostas da secretária então a mulher dele pode pensar que ele trai ela.*

Esse fragmento faz parte da discussão final do texto. Os alunos já tinham lido o final da história. Ao chamar o protagonista de “gaiato”, a aluna faz um julgamento, ainda que não muito apurado, sobre a atitude do personagem, pois identifica, na atitude do personagem, uma transgressão às regras sociais e morais do casamento, a fidelidade ao cônjuge. Nesse caso, constatamos uma **atitude responsiva ativa criativa** na fala da aluna, uma vez que ela expressa seu juízo de valor sobre as informações do texto.

Ainda dando continuidade ao diálogo iniciado pelo texto, os alunos em uma discussão final, falam sobre a “traição” do homem, conforme observado no trecho a seguir:

“Ao: Mas esse era o sentido dela trair ele. A mulher dele que mandou. Ela tava lá.  
Ao: Mesmo assim, ele aceitou sem nem saber , então...”

Pelo diálogo, ainda que confuso, pode-se interpretar que ,enquanto um aluno tem a opinião de que foi a mulher do chefe que deu condições para que a traição acontecesse, já que, supostamente, tinha sido ela a mentora do plano de levar o homem ao apartamento da secretária para que a festa acontecesse, outro aluno não concorda, pois segundo ele, para o personagem aquela era uma situação real na qual sua fidelidade estava sendo colocada à prova, já que ele “aceitou sem nem saber”. Pela resposta do segundo aluno, podemos inferir que ele acredita que ninguém mais, além do próprio personagem, poderia ser culpabilizado pelas escolhas dele. Vemos, nesse diálogo, o posicionamento axiológico dos alunos. Nele está presente o embate dos pontos de vista dos alunos, que julgam as informações do texto de acordo com suas crenças e ideologias, marcando, assim, uma **atitude responsiva ativa criativa** diante do texto.

A oitava questão do exercício é uma questão de elaboração pessoal. Ela parte do texto, porém não pode ser deduzida dele, necessita, pois, da intervenção da opinião do aluno, a saber: “Se sua família esquecesse o seu aniversário, você se sentiria como o personagem da crônica lida? Justifique.”

Espera-se que os alunos, baseados em suas experiências e crenças sobre esse evento histórico e social, construa suas respostas. Nas respostas, foi observada a visão que os alunos têm sobre o aniversário e o valor dado a esse evento, vejamos as respostas a seguir:

A5: “Sim, pois acho o aniversário uma data única, uma data especial que só ocorre uma vez ao ano, é um dia pra você mostrar o carinho que você sente por tal pessoa”

A18: “Sim. Me sentiria só, triste, porque minha família não se lembrará da data mais importante do ano para mim”

A30: “Sim, porque, não só eu, mais acho que todos, merecem ou querem uma atenção especial no dia do seu aniversário, até porque, só acontece uma vez ao ano.”

Constata-se, nas respostas dos alunos A5, A18, A30, o mesmo discurso sobre o aniversário, como sendo uma data única, data mais importante do ano, data que acontece uma vez no ano. Suas respostas são perpassadas por valores, ideias constituídas socialmente e compartilhadas por eles. Observa-se, então, as “palavras próprias” dos alunos com características alheias, marcando a **atitude responsiva ativa criativa** desses alunos.

Somente uma resposta foi considerada como uma **atitude responsiva não expansiva**, conforme observamos a seguir:

A6: “sim ficarei um pouco chateado”

O aluno cumpre a tarefa de responder a pergunta e o faz apenas com um “sim”, não argumenta sobre seu ponto de vista, explicando por que ficaria chateado como o personagem da crônica. Essa argumentação esperada seria as palavras próprias que constituem o enunciado resposta como “réplica ativa”.

Na nona questão, que tem a seguinte pergunta: “Você acredita que o fato de o homem pensar que a mulher havia esquecido o aniversário dele foi o motivo que o levou a pensar em traí-la? Justifique sua resposta”, espera-se que os alunos, ao construírem suas respostas, avaliem as informações textuais a partir de sua posição de sujeito, única e irrepitível e construam um julgamento sobre a atitude do protagonista. A maioria das respostas foram classificadas como **atitudes responsivas ativas criativas**, porém, como já vem sendo observado em grande parte das respostas dos exercícios, o nível de criticidade dos alunos não é ainda muito apurado e eles não expressam seus posicionamentos de forma consistente. Em algumas respostas, podemos observar um ponto de vista de forma mais concreta, e, em outras respostas a visão do aluno aparece de maneira implícita, vejamos nos exemplos em outras respostas:

A7: “Sim, pois se ela esqueceu seu aniversario ele também poderia esquecer de amalo”

A21: “Sim, pois se sua esposa não dava atenção ele ia procurar outra que lhe desse atenção”

A25: “sim, pois na minha opniao ele pensou que a sua esposa nao queria mais saber dele,e isso o levou a pensar em trai sua esposa”

Em menor número ocorreram também **atitudes responsivas não expansivas** conforme exemplificado a seguir:

A16: “Como a secretária estava lhe convidando para ir ao seu apartamento, ele começou a pensar em segundas intenções.”

A17: “sim, pq no seu aniversario sua propria familia ia esquecer uma data de seu esposo”

Não percebemos, nessas respostas, nuances de reflexão pessoal. As informações trazidas são inferenciadas do texto e não passam pelo crivo avaliativo do aluno, o que caracteriza uma leitura crítica (MENEGASSI, 2010a).

A décima questão favorece uma postura responsiva ativa do aluno, a saber: “O homem teve motivos para pensar que a secretária tinha segundas intenções? Explique.”. Para responder essa questão, os alunos, além de se basearem nas atitudes da secretária relatada no texto, em uma atitude responsiva ativa, deveriam atribuir juízo de valor a essas atitudes, logo, para isso, recorreriam aos valores e regras sociais que regem o comportamento das mulheres e dos homens. Por exemplo:

A26: “Sim, recebeu flores, ela tava chamando ele pra sair ,ele como homem pensa logo em outras intenções”.

A15: “sim, pois ela estava mostrando um comportamento bem diferente de uma simples secretária.”

Na resposta da aluna A15, baseada na crença de maior predisposição e sensibilidade do sexo masculino a impulsos sexuais, a aluna defende que as atitudes da secretária não poderiam ser interpretadas de outra maneira pelo protagonista, uma vez que “ele como homem” tem sua sexualidade intensificada, logo veria o convite da secretária não como uma atitude cortês e sim com segundas intenções. A resposta da aluna A26, por sua vez, recorre às regras de conduta impostas pelas posições sociais que os indivíduos ocupam. A conduta da secretária foi imprópria, uma vez que ela entra em assuntos do âmbito pessoal com

o chefe e transgredir a postura profissional esperada de uma secretária. Essa postura antiprofissional da secretária, segundo inferimos da resposta da aluna A26, seria o motivo de o chefe julgar que ela estava tendo segundas intenções, já que não era atitude rotineira dela.

Em ambas as ocorrências, as palavras próprias dos alunos são constituídas de discursos e crenças construídos socioculturalmente. Essas respostas constituem-se **como atitude responsiva ativa criativa**. Consideramos também como **atitude responsiva ativa criativa** aquelas respostas em que pode ser percebido um posicionamento crítico nas entrelinhas da resposta, dessa forma, a responsividade existe, porém em menor grau que nas respostas anteriores, são exemplos as respostas a seguir:

A9: “Sim , pois a forma que ela estava falando com ele levaria a pensar nisso”

A4: “sim por causa da sua forma de agir”

Nessas respostas, vê-se uma tentativa de julgamento da ação da secretária, possivelmente, por perceber que a atitude da secretária não era a conduta adequada ou esperada para sua posição profissional, nem uma atitude moralmente aceita para uma mulher ter em relação a um homem casado. Eles parecem perceber uma conduta imprópria “na sua forma de agir” ou na “ forma como ela estava falando”.

Por outro lado, a maioria das respostas a essa questão limitou-se a reprodução dos fatos narrados no texto, evidenciando uma postura acrítica dos alunos, como visto nos exemplos a seguir:

A16: “Sim. Porque ela o convidou para ir beber um drink, e em seguida ir ao seu apartamento.”

A19: “Sim, porque a mulher chamou ele para o apartamento dela, chamou ele pra uma boate e depois disse que ele poderia entrar no quarto depois de 15 minutos sem a necessidade de bater na porta e deu um sorriso.”

A30: “Sim, porque, além de ela ter recepcionado ele muito bem, com flores e tudo mais, ela o convidou pra ir jantar, e antes passar no apartamento dela”

Ao contrário dos exemplos anteriores, não é identificado um posicionamento axiológico, dessa forma não demonstram a atitude responsiva ativa, marcada pela reflexão pessoal, mas **uma atitude responsiva não expansiva**, salientada na reprodução das informações textuais. As respostas, porém, não podem ser caracterizadas como **respostas reprodutivas**, pois não se tratam de cópias de trechos do texto nem paráfrases desses trechos.

Essas informações já são resultado de um processo ativo de inferências dos alunos, porém não chegam ao nível mais elevado da leitura no qual é efetivada a capacidade crítica do leitor, o nível crítico.

### **b) A manifestação da responsividade nas atividades mediadas pela mídia impressa (papel)**

Começamos a análise das respostas dos exercícios realizados após as atividades mediadas por mídia impressa, com o exercício sobre a crônica “A verdade” (Anexo II, Apêndice B). A crônica narra a história de uma donzela que perde seu anel ao banhar suas mãos no riacho. Com medo do castigo do pai, inventa que foi assaltada por um homem, depois afirma que foram dois e depois que foram três. O terceiro acusado era um pescador da aldeia que havia achado o anel na barriga de um peixe. Para não ser morto, o pescador conta uma mentira maior do que a da donzela e, com sua versão dos fatos, convence os aldeões e os coloca contra a donzela, que acaba indo para a forca. Na crônica “A verdade”, Luís Fernando Veríssimo faz uso da ironia para tratar de uma situação séria de uso da mentira, a qual termina com um final trágico, quase um “humor negro”: a sugerida morte da donzela. Passemos à análise das questões sobre a crônica.

A sétima questão traz a seguinte pergunta: “Depois da história contada pelo pescador, como a donzela passou a ser vista pelos aldeões? Você concorda com o posicionamento deles? Explique.”. Nessa questão, os alunos deveriam perceber a apreciação valorativa dos aldeões em relação à conduta da donzela, depois da história contada pelo pescador e, a partir da percepção desse julgamento, os alunos tinham que concordar ou discordar do posicionamento dos aldeões. Na história inventada pelo pescador, a donzela o havia seduzido, pedindo-lhe um beijo e que a possuísse, para mostrá-la o que era o amor. A atitude da donzela, segundo a crônica, foi julgada como uma atitude promíscua e ela foi chamada de “Rameira! Impura e Diaba”.

Pela presença de alguns itens lexicais como “donzela”, “aldeões”, “aldeia” podemos perceber que o contexto da narrativa não é contemporâneo e, pelo conhecimento que temos sobre História, podemos inferir que o período histórico é a Idade Média devido à interligação de algumas informações textuais: a formação social em aldeias, a forma de se referir a uma jovem como donzela e o castigo físico típico daquela época, a forca. Alguns alunos perceberam esse outro contexto da crônica e recorreram a essa informação para formularem suas respostas, por exemplo:

A15: “Ela passou a ser vista como uma mulher impura. Sim porque naquela época aquilo que o pescador contou da donzela não era aceitável.”

A 24: “Começou a ser visto como impura, sim porque na época rameira era mal vista pelos aldeões ”

Os alunos não nomeiam a época como Idade Média, mas identificam como uma época diferente do contexto atual e, conforme a resposta do aluno A15, um tempo em que o comportamento sexual da donzela narrado pelo pescador “era inaceitável”. Na Idade Média, era esperado que as mulheres fossem puras e castas, e o ato sexual era permitido somente após o casamento, logo o pedido da donzela ao pescador era uma transgressão moral para a época.

Na resposta do aluno A15, podemos perceber que ele se distancia do discurso presente na narrativa, ao demarcar textualmente que aquela era uma atitude inaceitável “naquela época”. O aluno diz concordar com o posicionamento dos aldeões pela coerência que tem dentro dos valores e comportamentos do contexto histórico ideológico em que se desenrola a narrativa e não porque é uma avaliação pessoal sobre os atos da donzela.

Esperava-se, porém, dos alunos nessa resposta uma apreciação valorativa sobre atitude da donzela a partir do seu lugar como sujeito, que constituiria, assim, a sua posição responsiva ativa criativa. Essas respostas são, portanto, **atitude responsiva não expansiva**, já que não os alunos não constroem um posicionamento axiológico a respeito da questão.

Constituem-se como exemplos de **atitude responsiva ativa criativa** as respostas relacionadas a seguir:

A4: “Não porque maior que seja um erro de uma pessoa ela não precisar ser punida com à morte porque só quem tem o direito de tirar a vida de alguém é Deus”

A7: “Passou a ser vista como impura, e não concordo, pois se uma mulher quer saber o que é o amor pra que matar e xingar ela”

A13: “Rameira impura diaba.Sim.Porque diante da história contada pelo pescador, ela foi uma mulher totalmente oferecida , para um pobre pescador.”

Em sua resposta, o aluno A4, baseado na ideologia cristã, não concorda com a atitude dos aldeões de levarem a donzela à força devido à transgressão de uma regra social e moral da sociedade da época. Fundamenta a discordância na sua visão da soberania de Deus sobre a vida e a morte dos homens, “porque só quem tem o direito de tirar a vida de alguém é

Deus”; e da graça e benevolência perante os erros dos pecadores “porque maior que seja um erro de uma pessoa ela não precisar ser punida com a morte”. O aluno A7, ancorado em um discurso de liberdade sexual da mulher, também discorda do discurso presente no texto. A aluna A13, por outro lado, também vê a atitude da donzela como uma transgressão moral, o posicionamento de concordância da aluna pode ser percebido textualmente ao classificar a donzela como uma “mulher totalmente oferecida”.

Nota-se que todos os alunos assimilam um discurso social a suas palavras e isso marca a posição dialógica e responsiva dos alunos perante o texto, demonstrando assim uma **atitude responsiva ativa criativa**.

Vale ressaltar que muitos alunos responderam de forma incoerente<sup>77</sup> a essa questão. A incoerência acontece de três formas: afirmaram que a donzela passou a ser vista como mentirosa pelos aldeões e não como uma mulher impura, conforme afirmado no texto; identificaram corretamente o julgamento dos aldeões sobre a donzela- “Rameira! Impura! Diaba”- , porém afirmaram que esse julgamento foi feito devido às mentiras contadas e não a sua suposta relação sexual com o pescador; trouxeram informações impossíveis de serem inferidas a partir do texto. A seguir são relacionadas respostas referentes a cada caso citado anteriormente:

A16: “Como mentirosa. Não porque eles não deram chance para se explicar”

A18: “Sim, eu concordo com o posicionamento deles, pois mentir demais não leva a lugar . Ela passou a ser vista como uma: “Rameira! Impura e Diaba”

A28: “Sim porque eles estava passando por ali e via o que a Donzela estava fazendo com o pescador”

A oitava questão também recorre diretamente a um posicionamento crítico dos alunos sobre questões valorativas que emergem do texto, como mostra o enunciado a seguir: “Releia: – A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade? Nesse trecho da crônica, a donzela afirma que a mentira do pescador foi maior que a dela. Você concorda com a donzela? Justifique sua resposta.”

As respostas relacionadas a seguir são consideradas como **atitudes responsivas ativas criativas**, pois os alunos para responderem as perguntas não recorrem somente aos

---

<sup>77</sup> Essas respostas não entram nas categorias de responsividade, elas se enquadram no que estou chamando, nesta pesquisa, de respostas inadequadas.

fatos do texto, mas também constroem um julgamento sobre o valor ou dimensão da mentira dos personagens a partir de suas crenças e ideologias. Vejamos:

A4: “Não por quê para mim ou na minha opinião não existe mentira ou grande tudo é igual”

A 27: “Não. Porque a mentira dela foi longe demais. Matou duas pessoas inocentes, enquanto a donzela foi condenada por justa causa. Isso meio que serviu de castigo pra ela.”

Na resposta do aluno A4, apesar de a resposta parecer incompleta, podemos perceber o ponto de vista do aluno, no qual ele afirma que todas as mentiras estão no mesmo patamar, não existem mentiras maiores ou menores, por isso discorda da personagem da crônica. A aluna A27 julga a mentira da donzela como maior devido às consequências trazidas por ela, a morte de dois inocentes. Mesmo que a mentira do pescador tenha levado a donzela à morte, como sugere a crônica, a mentira dela ainda assim seria maior, pois a sua morte seria, segundo a aluna, algo justo, pois seria uma condenação pelos seus atos. Para a aluna, seria justo a donzela sofrer o mesmo dano causado por ela, a morte. Esse foi o discurso presente na maioria das respostas responsivas.

A maior parte das respostas, porém, foram classificadas como **atitudes responsivas não expansivas**, pois os alunos concordam ou discordam da afirmação da personagem apenas com um “sim” ou “não”, porém, no momento de embasarem seus argumentos, recorrem a proposições inferidas da relação entre partes textuais, e não percebemos, assim, uma postura avaliativa dos alunos sobre essas informações como observado nas respostas anteriores, vejamos os exemplos a seguir:

A2: “Sim. Pois por causa da mentira dele todos ficaram contra ela e o próprio pai dela acabou matando ela”

A17: “Não. porque ela fez uma grande confusão”

Na nona questão do exercício, os alunos são levados a questionar o final sugerido na narrativa. A história deixa em aberto o final, pois a morte da donzela não é de fato concretizada, somente sugerida. A pergunta se constitui da seguinte forma: “É possível que a donzela não tenha sido enforcada? O que poderia ter impedido que isso acontecesse? Explique.”.

Poucas foram as respostas em que foi observado um posicionamento crítico construído explicitamente pelos alunos, seguem alguns exemplos dessas respostas:

A5: “Ela poderia tentar dizer a verdade, mas de nada adiantaria pois ela já tinha perdido a credibilidade”

A8: “O pescador ter contado a verdade, por mas que nem todos acreditassem ele estaria de mente ou consciência limpa”

A27: “Sim. Se ela tivesse contado a verdade desde o começo, acho que o pai dela não mandaria enforcala, pois foi um acidente. Mas não , ela preferiu mentir, e trouxe consequências mortais a dois inocentes.”

Nas respostas elencadas, os alunos sugerem que a maneira de salvar a vida da donzela seria ela ou o pescador contarem a verdade, assim como observado em todas as respostas dessa questão <sup>78</sup>. Essa é uma inferência que se faz automaticamente do texto, uma vez que , se foi a mentira que levou a donzela à morte, a verdade seria o único jeito de livrá-la. A diferença dessas respostas relacionadas é que, além da inferência gerada, os alunos apreciam valorativamente essa informação a partir do seu lugar de sujeito único e irrepitível. Na resposta do participante A5, por exemplo, ele acredita que não pode ser dada mais confiança à palavra de uma pessoa que mente. A aluna A8 ressalta o valor consciência tranquila. Ela, porém, não pondera o risco de morte do pescador caso os aldeões não acreditassem na história verdadeira. A aluna A27 fundamenta sua resposta em sua visão sobre a relação de cuidado entre pai e filho. Para ela os pais não seriam capazes de castigar os filhos quando esses não foram realmente culpados pelos acontecimentos, como no caso com o anel. Todas essas informações não podem ser inferidas do texto, pois fazem parte das crenças dos alunos.

A maioria das respostas dessa questão foram consideradas **atitudes responsivas não expansivas**, pois como já explicado, as respostas limitaram-se a informações inferencial e textual e essas não foram perpassadas por uma posição avaliativa do leitor. Seguem alguns exemplos:

A25: “Sim, se ela contasse a verdade a seu pai e seus irmãos que ela tinha perdido o anel no riacho.”

---

<sup>78</sup> Exceto um aluno que sugere que uma maneira de salvar a donzela era ela contado uma outra mentira: “Não, com certeza ela foi. Uma outra mentira algo que ele falasse que passase o pescador por mentiroso “

A28: “Se ela não tivesse mentido e ter dito a verdade para seu pai, e não ter culpado o pescador.”

A décima questão foi elaborada com o objetivo de observar a capacidade dos alunos perceberem a temática do texto, as ideias principais e resumi-las e, principalmente, com objetivo de verificar a capacidade de posicionamento crítica deles, conforme vemos no enunciado: “Crie uma frase que melhor resuma a crônica lida.”.

Na maioria das respostas, foram observadas as “palavras próprias” dos alunos, mostrando-se, assim, o posicionamento crítico deles sobre a temática trazida na crônica, porém na maior parte delas era um posicionamento não muito apurado, revelando um leitor ainda em processo de maturação conforme observado nos exemplos a seguir:

A2: “A mentira pode trazer grandes problemas e é sempre bom falar a verdade.”

A8: “A verdade sempre é a melhor opção a se fazer”

A12: “Mentira tem pernas curtas”

O aluno A12 dialoga com outros textos e expressa seu ponto de vista a partir de um intertexto com um ditado popular sobre a mentira. Nas outras duas respostas, percebemos evidências de um posicionamento acerca do texto, porém carentes de argumentação.

Em outras respostas, também foi observada a intertextualidade. Essas respostas, entretanto, evidenciam um maior nível de responsividade. Vejamos a seguir:

A4: “As consequências de uma mentira é a morte, mas as consequências da verdade é a vida.”

A15: “Com o ferro fere com o ferro será ferido”

O aluno A4, em sua resposta, dialoga com o seguinte intertexto bíblico: “porque o salário do pecado é a morte, mas o dom gratuito de Deus é a vida eterna por intermédio de Cristo Jesus”<sup>79</sup>, enquanto o aluno A15 assume as palavras o ditado popular “Quem com ferro fere com ferro será ferido”. O intertexto bíblico presente na resposta do aluno A4 e o intertexto da cultura popular presente na resposta do aluno A15 foram enunciados em um contexto diferente do de origem. Os alunos retiraram os enunciados do seu contexto de origem por meio de um trabalho crítico, dialógico e responsivo, e os incorporaram ao

---

<sup>79</sup> Romanos 6:23

contexto da crônica e, por isso, as significações se alteram embora as palavras possam ser as mesmas ou parafraseadas. Nesses exemplos, os alunos apropriam-se ativamente das “palavras alheias” e convertem-nas em “palavras próprias alheias” (BAKHTIN, 1997).

Em todas as respostas analisadas anteriormente, podemos observar o novo texto gerado pelo leitor após a leitura do texto (MENEGASSI, 2010a), a réplica ativa dos alunos, configurando-se, assim, como **atitudes responsivas ativas criativas**, embora a responsividade se manifeste em níveis diferentes. As outras respostas, apesar de elaboradas a partir de um trabalho ativo de leitura dos alunos, articulando as informações do texto e ativando seus conhecimentos gerais de mundo, não atingem o nível crítico, por exemplo:

A16: “O preço da mentira. Ela foi castigada por causa da mentira, o anel custou sua vida”

A21: “A donzela mentirosa que morre por causa da sua mentira.”

O último exercício analisado traz questões sobre a crônica “Cem cruzeiros a mais” de Fernando Sabino. (Anexo IV, Apêndice D). Essa crônica é uma crítica bem humorada ao excesso de burocracia dos órgãos públicos que impede a celeridade dos processos; e também à eficiência do funcionalismo público. A crônica descreve a longa saga de um indivíduo que, tendo recebido cem cruzeiros a mais do que seu pagamento, queria devolvê-lo aos cofres públicos. Primeiro, depois de esperar pacientemente na fila, vê o guichê ser fechado exatamente na sua vez, pois é a hora do cafezinho do funcionário. No dia seguinte, ao ser finalmente atendido, o funcionário não recebe a quantia porque o local não é uma “recebedoria” e sim uma “pagadoria”. O funcionário da “recebedoria” afirma que somente o chefe resolveria sua situação. No terceiro dia, depois de o personagem esperar meia hora, o chefe informa que, para resolver a situação, seria necessário redigir um ofício “historiando o fato e devolvendo o dinheiro” e dar entrada na solicitação no setor de protocolo. O personagem decide não seguir toda a burocracia e resolve a situação do seu jeito: faz da nota de cem uma bolinha e joga dentro do guichê.

A crônica de Sabino fala, de forma caricatural, dos empecilhos que a burocracia impõe ao cidadão comum em seu cotidiano. Apesar de a burocracia ser o tema central da crônica, as perguntas do exercício foram feitas em torno de um tema que perpassa o texto, a honestidade. Imaginamos que a temática burocracia talvez não fizesse parte do contexto dos alunos, e, dessa forma, dificultaria uma leitura crítica, uma vez que, segundo Santos e Lima (2013), o posicionamento crítico do aluno diante do texto (a responsividade) é facilitado

quando o texto trabalhado em sala de aula trata de temas que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos. Passemos a análise da resposta dos alunos.

Na primeira questão, os alunos deveriam comentar quais os motivos que levaram o personagem a querer devolver o dinheiro, com a seguinte pergunta: “Na sua opinião, por qual motivo o homem fazia tanta questão de devolver o dinheiro?”. A questão abria espaço para os alunos, a partir de suas crenças e pontos de vista, julgar a atitude do personagem. Quase todos os alunos, com exceção de um, atribui como motivo da atitude a honestidade do homem. Essa era um informação que poderia ser inferida do texto, uma vez que o próprio autor qualifica o personagem como “honesto cidadão”.

A maioria dos alunos, entretanto, expande a leitura do texto, justificando a atitude honesta de diferentes maneiras, o que marca a sua posição responsiva, por exemplo:

A4: “Por que ele não gosta de tirar vantagem dos erros que as pessoas cometem”

A7: “Porque ele era um homem honesto e queria fazer o certo. Por isso poderia acontecer com ele e talvez ele também quisece que alguém fizece isso por ele.”

A12: “Por que ele era honesto e não precisava daquele dinheiro”

A30: “Por ele ter ideais, e ter pensado que de certa forma ele poderia ter prejudicado o homem que deu dinheiro a mais.”

Os alunos A4, A7 e A30 não atribuem a atitude somente ao fato de ele ser honesto, informação facilmente inferida do texto, mas veem como uma atitude altruísta de se importar com o outro, pois acreditam que o dinheiro entregue a mais pode trazer problemas para o funcionário que cometeu o erro. O aluno A7 afirma que o foi honesto e agiu de forma correta porque gostaria que agissem da mesma forma com ele, percebe-se nessa resposta o diálogo com o texto bíblico: “Tudo quanto, pois, quereis que os homens vos façam, assim fazei-o vós também a eles”<sup>80</sup>. A resposta do aluno A12, apesar de afirmar que o homem agiu por honestidade, percebe-se que ele diz que o homem só resolveu devolver o dinheiro porque não necessitava dele. O que nos faz inferir que, na visão do aluno, de forma generalizada, a necessidade do homem interfere na honestidade.

Essas foram interpretações dos alunos sobre a atitude do protagonista que não se basearam somente nas informações trazidas no ou inferidas do texto, mas fundamentadas nas

---

<sup>80</sup> Mateus 7:12

experiências e crenças dos alunos. Essas respostas são caracterizadas como **atitude responsiva ativa criativa**.

Também identificamos a ocorrência, em menor quantidade, de **atitudes responsivas não expansivas**. Foram classificadas assim as respostas que somente trouxeram informações geradas por inferências textuais, como nos exemplos a seguir:

A2: “Por ele ser uma pessoa bastante honesta”

A13: “Porque ele era honesto e não queria os cem cruzeiros a mais que recebeu”

Percebemos atitudes responsivas também na fala dos alunos durante a atividade de leitura, em que eles julgam a atitude do personagem, conforme vemos nos trechos transcritos:

“Ao: Ou esse homem era da igreja... ou ele ... Porque as únicas pessoas que faz isso é .. é gente da igreja

Aa: Coitado

Aa: Eu não sou da igreja

P: Como é que é?

Ao: Porque a maioria de gente que faz essas coisa ai é maioria da igreja... que tem mais paciência

Ao: Ou então tem muito dinheiro”

Na visão do aluno, somente pessoas com valores cristãos seriam capazes de manterem-se honestas mesmo diante de tantas adversidades.

Na oitava questão, os alunos deveriam julgar a atitude do personagem como correta ou não, segue o enunciado: Como podemos ver na passagem a seguir: “Louvo o seu escrúpulo”, o chefe da seção apreciou a atitude do homem. Você também acredita que o homem teve a atitude correta? Explique.

A maioria das respostas foram consideradas como **atitudes responsivas ativas criativas**, pois, apesar de alguns alunos expressarem e articularem o seu ponto de vista melhor que outros, na maioria das respostas percebeu-se as palavras próprias dos alunos. Os argumentos utilizados nessa questão foram muito semelhantes aos da questão anterior, pois, de certa forma, ambas giravam em torno do um julgamento sobre a atitude do personagem. A questão anterior, apesar de não perguntar isso diretamente, culminava com esse julgamento. Vejamos os exemplos das respostas responsivas:

A4: “Sim , por que ele não tirou vantagem do acontecimento.”

A6: “Sim porque isso poderia ter acontecido com ele e ele gostaria que a pessoa que pegara o dinheiro fosse devolver o dinheiro”

A24: “Sim , por que nesse mundo o dificio encontrar alguém assim.”

Já, nas respostas consideradas **atitudes responsivas não expansivas**, o que marcava a opinião do aluno era o “sim” ou “sim eu acho”, o que mostrava que eles consideravam a atitude do personagem louvável, porém nas justificativas não percebemos a posição avaliativa dos alunos, somente a reprodução dos fato encontrados no texto, vejamos os exemplos a seguir:

A5: “Sim, por que tinha 100 cruzeiros a mais que o pagamento normal dele.”

A27: “Sim, porque ele queria devolver o dinheiro da forma mais honesta possível”

A28: “Sim porque ele quis devolver o dinheiro que não lhe pertencia”

A nona questão também recorre diretamente a um posicionamento crítico dos alunos sobre questões valorativas que emergem do texto, como mostra o enunciado a seguir: “Diante de toda dificuldade de devolver o dinheiro, seria justo o homem ficar com os cem cruzeiros? Justifique sua resposta.” Essa é uma questão eminentemente crítica, que exige que o aluno se posicione e expresse seu ponto de vista e valores. O que observamos nas respostas é que a maioria dos alunos, pela própria natureza da pergunta, apresentam nuances de reflexão pessoal , mas carecem de uma argumentação sólida.

A9: “Não, mais ele deveria receber uma boa coisa em troca”

A29: “Sim. A sua honestidade merecia uma recompensa”

Nas respostas relacionadas a seguir, o posicionamento dos alunos é mais claro e bem fundamentado, por isso podemos dizer que essas respostas apresentam maior nível de responsividade.

A22: “Não por que esse dinheiro não era dele, pois não traria melhoras para sua vida nem deixaria ele rico.”

A14: “Concerteza, porque ele estava fazendo um ato generoso ai as pessoas ainda colocam dificuldades para receber o dinheiro, ele deveria ter ido embora junto

com o dinheiro ele não era obrigado a devolver uma coisas que foi passado errado, isso aí já é problema da pessoa que se confundil”

Todas essas respostas, mesmo em níveis diferentes, são consideradas como **atitudes responsivas ativas criativas**.

Nas outras respostas, em menor número, os alunos posicionam-se sobre o fato de ser justo o personagem ficar com o dinheiro com um “sim” ou “não” e justificam a concordância ou discordância apenas com o relato de fatos do texto sem mostrar como esses fatos fundamentam e se articulam a sua opinião. Dessa forma, não percebemos o trabalho dialógico e responsivo dos alunos diante da palavra do outro para gerar um novo dizer, resultado da soma das experiências e valores individuais às palavras alheias, observa-se, então, **atitudes responsivas não expansivas**. Vejamos os exemplos a seguir:

A5: “Sim, por que teve uma burocracia gigante para o homem tentar devolver o dinheiro que era dele.”

A13: “Sim, pois os funcionários e o chefe fez um andamento complicado para uma simples ação.”

Observamos que muitas respostas estavam fundamentadas na ideia de que não é lícito ficar com algo que não lhe pertence. Essa foi uma visão suscitada pela pesquisadora durante a atividade de predição, como podemos observar no trecho transcrito a seguir:

“Ao: Tia ,quando cara desse o dinheiro a mais , já tinha papocado o dinheiro todim já.

P: Mas não era teu...

Ao: Eu to nem aí não”

Esse fato evidencia o que Santos e Lima (2013) observam em sua pesquisa, a mediação do professor como fator que favorece o desenvolvimento da responsividade dos alunos.

A décima questão do exercício é uma questão de elaboração pessoal, na qual o aluno é levado a pensar como ele, no lugar do personagem da crônica, resolveria a questão do dinheiro. Para responder essa questão os alunos deveriam se posicionar sobre a questão moral de ser ou não ser honesto.

As respostas são marcadas implicitamente pela forma de pensar dos alunos, que são percebidas na maneira de resolver a situação proposta por eles. Por exemplo:

A4: “ Eu tentaria devolver o dinheiro se eu não conseguisse eu ficaria com o dinheiro.”

A7: “Eu iria falar com o chefe e iria persistir para ele aceitar o dinheiro de volta para que não fosse visto como desonesto”

A24: “Primeiro de tudo assim que a pessoa me desse dinheiro a mais eu não devolveria”

A25: “Faria o ofício e devolveria o dinheiro, mesmo diante das dificuldades”

Enquanto o aluno A 24, não se importando com a questão moral da honestidade, afirma que ficaria com o dinheiro, A4, A7 e A25 prezam pela honestidade e propõem maneiras de devolver o dinheiro. Nessas respostas, percebemos, de forma implícita, os valores dos alunos nos quais se embasaram para responder a questão, essas respostas foram caracterizadas como **atitude responsiva ativa criativa**, apesar de o posicionamento crítico ter sido pouco apurado em todas as questões consideradas responsivas ativas.

Somente uma questão foi considerada uma **atitude responsiva não expansiva**, pois nem mesmo implicitamente, podemos perceber o posicionamento da aluna, conforme vemos a seguir:

A28: outro termo de devolver esse dinheiro.

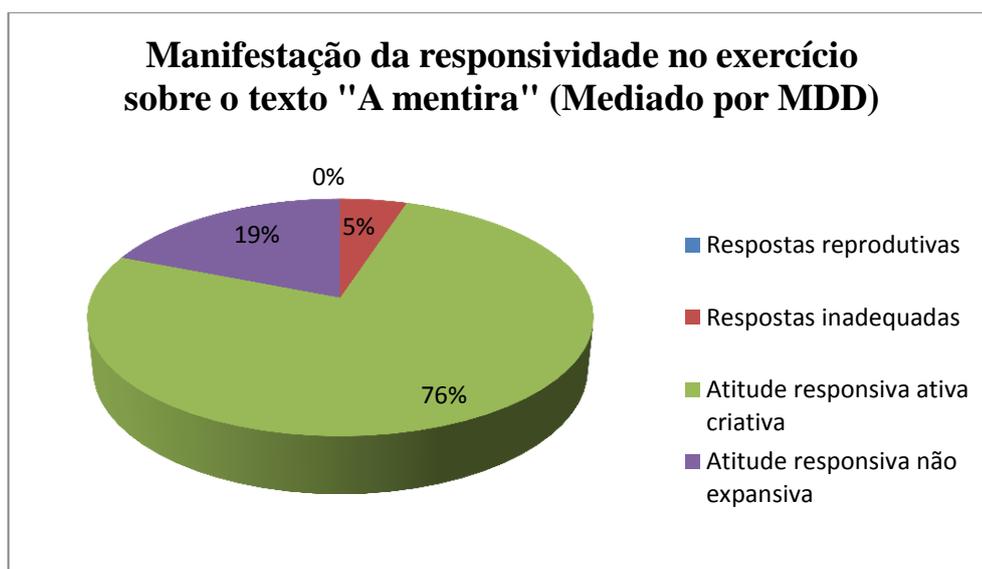
Depois de analisar a manifestação da responsividade em cada atividade de leitura, impressa e digital, no próximo tópico comparamos se houve diferença nos níveis de leitura crítica atingidos nas atividades mediadas por material didático impresso e digital.

### c) A comparação da responsividade

Após analisar a manifestação da responsividade em cada exercício de compreensão e durante as atividades de predição, mediados tanto por MDD quanto por MDI, fazemos aqui a comparação do grau de responsividade entre cada tipo de atividade para tentar responder as questões dessa pesquisa: Quais as diferenças entre a compreensão responsiva quando a leitura é mediada por atividades em meio impresso e por atividades em mídia digital (OA)? A leitura mediada por atividades em OA promove uma maior manifestação da responsividade?

Para realizar a comparação entre a manifestação da responsividade nas atividades mediadas pelo MDD e pelo MDI, foi feito um cálculo percentual da quantidade de respostas de cada categoria: respostas reprodutivas, atitude responsiva não expansiva e atitude responsiva ativa criativa. O cálculo foi feito em cada questionário. Somamos, em cada exercício, a quantidade total de respostas das quatro questões e verificamos a ocorrência de cada tipo de manifestação responsiva em números percentuais. Além das categorias já citadas na análise realizada nos subtópicos anteriores, entraram na contagem percentual as respostas que classificamos como respostas inadequadas, que são respostas que não condizem com o que foi perguntado no enunciado da questão ou são fundamentadas em informações que não podiam ser inferidas do texto.

A seguir mostramos os gráficos que evidenciam o percentual de cada tipo de manifestação da responsividade e por meio do qual podemos verificar o grau de responsividade em cada atividade e assim estabelecer uma comparação. Vejamos:

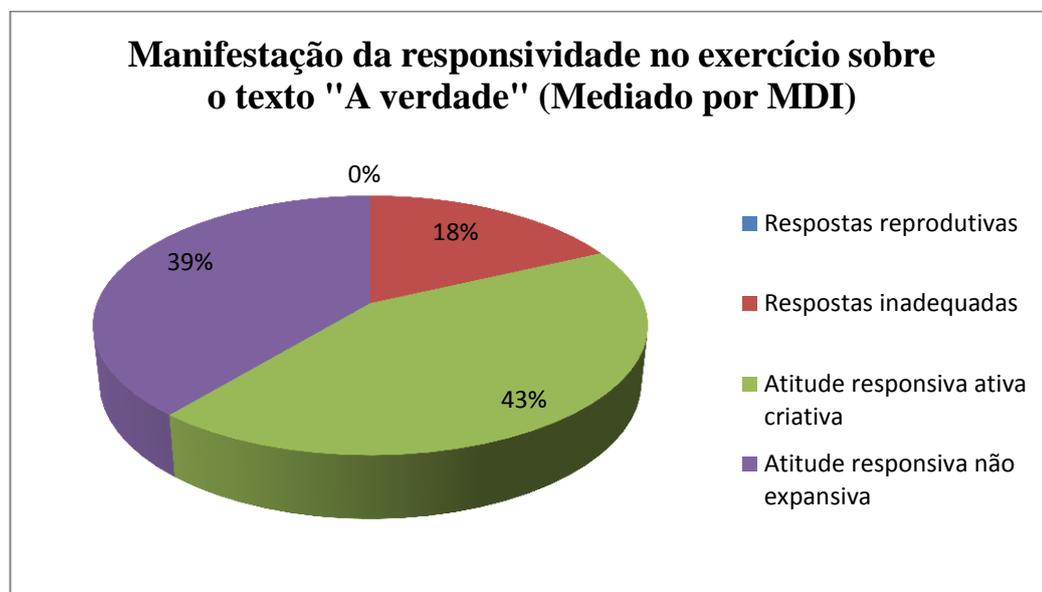


**Gráfico 5:** Manifestação da responsividade na atividade sobre o texto "A mentira"

No gráfico 5, verificamos uma maior ocorrência de atitudes responsivas ativas criativas. Das noventa e duas respostas analisadas nesse exercício, em setenta respostas os alunos expressaram seu ponto de vista sobre o assunto tratado na questão e colocaram-se como sujeitos ativos e responsivos diante da palavra do outro. Como visto na análise, o nível de criticidade era variável nessas respostas, mas todas apresentavam em algum nível as “palavras próprias” dos alunos. As repostas classificadas como atitudes responsivas não expansivas ocorreram em menor quantidade, apenas dezessete respostas foram enquadradas

nessa categoria. Nenhuma resposta foi classificada como resposta reprodutiva e cinco questões tiveram respostas inadequadas.

No gráfico 6, a ocorrência de atitudes responsivas ativas criativas também foi maior que a de atitudes responsiva não expansiva, conforme observado a seguir:

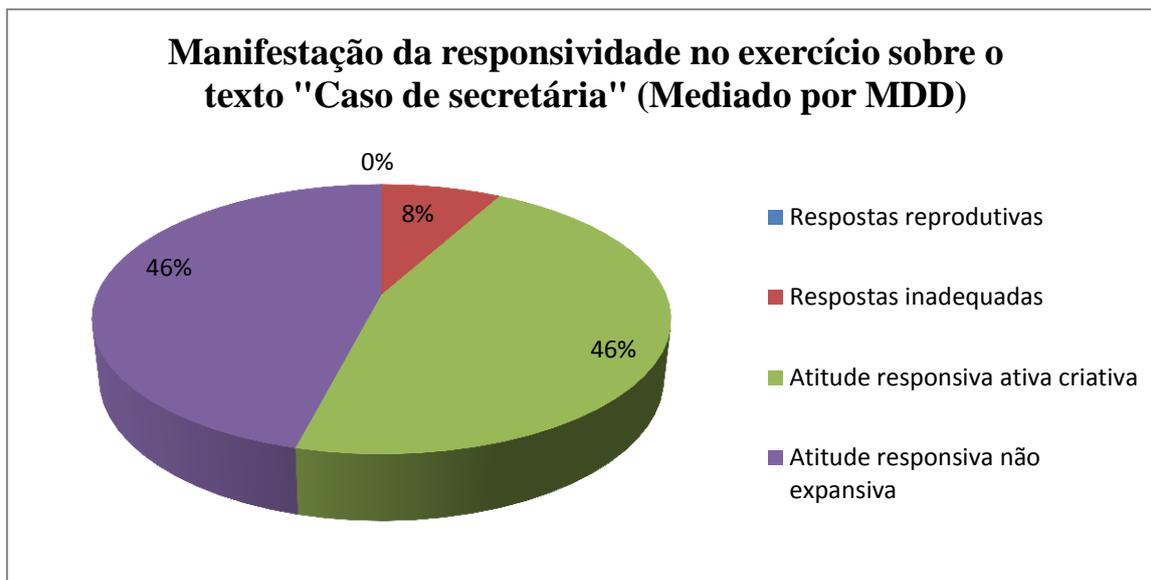


**Gráfico 6:** Manifestação da responsividade na atividade sobre o texto "A verdade"

Foram cinquenta (43%) respostas responsivas ativas de um total de cento e dezesseis e quarenta e cinco (39%) respostas responsivas não expansivas. Mais uma vez, repetiu-se o mesmo resultado, em relação às respostas reprodutivas, nenhuma resposta. Em relação às respostas inadequadas, foi observado um número relevante de vinte e uma (18%) respostas.

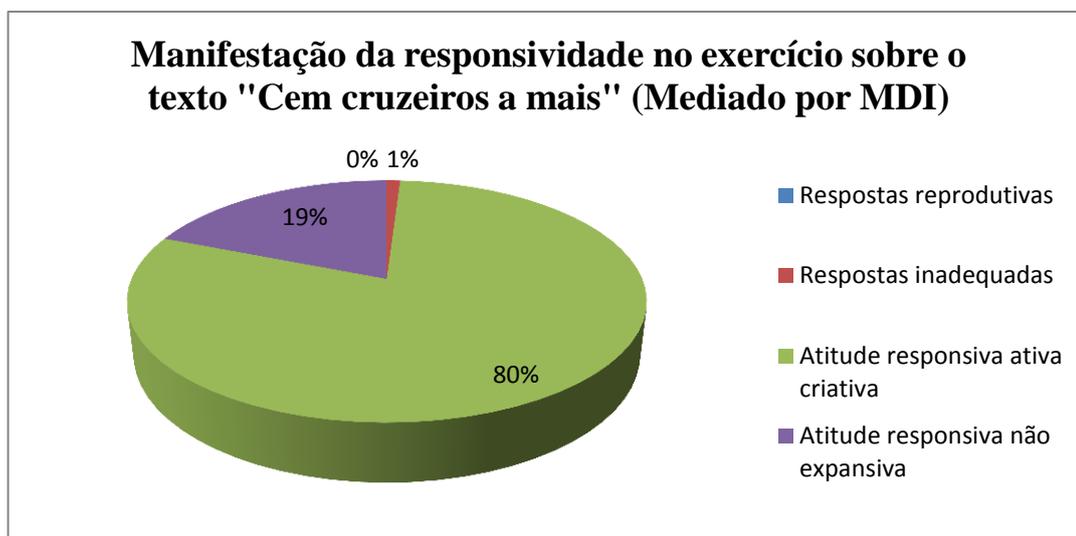
Comparando os dados percentuais das respostas dos dois primeiros exercícios realizados após as atividades mediadas por mídia impressão e digital, podemos dizer que houve uma maior manifestação responsiva nas atividades mediadas pelo OA.

Esse panorama, entretanto, não permanece na comparação entre as duas últimas atividades realizadas na pesquisa. Vejamos os gráficos:



**Gráfico 7-** Manifestação da responsividade na atividade sobre o texto "Caso de secretária"

Conforme observado no gráfico 7, a ocorrência de atitudes responsivas não expansivas, nos exercícios realizadas após a atividade de leitura mediada pelo OA, foi igual a de atitudes responsivas ativas criativas. Foram quarenta e quatro (49%) respostas não expansivas e quarenta e quatro (46%) respostas categorizadas como atitude responsiva ativa criativa.



**Gráfico 8-** Manifestação da responsividade na atividade sobre o texto "Cem cruzeiros a mais"

Observando o gráfico 8, percebemos uma grande porcentagem de respostas responsivas ativas criativas no exercício realizado após a atividade impressa. Das cento e doze respostas às questões de nível crítico, noventa (80%) foram categorizadas como atitude

responsiva ativa criativa enquanto apenas vinte e uma (19%) respostas foram classificadas como atitude responsiva não expansiva. Apenas uma resposta (1%) foi considerada inadequada e nenhuma resposta baseou-se em cópias do texto base. Esse resultado manteve-se em todos os exercícios, e mostra a atitude ativa dos alunos frente ao texto.

Na comparação das porcentagens dos dois últimos exercícios de compreensão, apresentados nos gráficos 7 e 8, os resultados não se mantêm. O exercício realizado após a atividade com o OA apresentou um índice de responsividade igual ao do exercício realizado após a atividade impressa. A não regularidade de um maior nível de responsividade nos exercícios realizados após atividade mediada pelo OA não nos permite afirmar que os níveis de responsividade estejam relacionados ao uso da mídia digital, hipótese levantada no início da pesquisa.

Percebemos, porém, que, em quase todos os exercícios, com exceção da atividade sobre a crônica “Caso de secretária”, houve um maior número de atitudes responsivas criativas do que de atitude responsiva não expansiva e, em todos os exercícios, não observamos respostas reprodutivas, o que já evidencia, em certo nível, uma atitude ativa dos alunos diante do texto, mesmo que essa posição ativa não culmine em um posicionamento crítico em todas as respostas, como é o caso das respostas responsivas não expansivas.

### 5.3 SÍNTESE DA ANÁLISE

Após a análise e comparação das respostas de cada exercício, foi possível encontrar as respostas para as questões levantadas nessa pesquisa.

O primeiro questionamento da pesquisa era: quais as diferenças entre a compreensão responsiva quando a leitura é mediada por atividades impressas e por atividades em mídia digital (OA). Para responder essa pergunta, classificamos as respostas pós-leitura dos alunos de acordo com as categorias de Ângelo e Menegassi (2011), adaptadas por nós nessa pesquisa. As categorias nomeiam três diferentes formas de manifestação da responsividade: resposta reprodutiva, atitude responsiva não expansiva, atitude responsiva ativa criativa.

Respondendo a primeira questão, baseado na análise realizada, a manifestação da responsividade na leitura ocorreu de forma semelhante nos dois tipos de atividades. Não houve, em nenhum dos exercícios, uma atitude passiva dos alunos diante do texto, com a ocorrência de respostas reprodutiva. De acordo com a análise das perguntas de nível literal e

inferencial realizada no início da análise, nem mesmo nas respostas a essas perguntas os alunos recorreram a cópias do texto. Os alunos assumiam sempre uma postura ativa.

Tanto nos exercícios realizados após a atividade mediada pelo MDD quanto nos exercícios realizados após a atividade mediada pelo o MDI, ocorreu a manifestação de respostas não expansivas, o que evidencia a postura ativa dos alunos, por outro lado, não apresentavam um nível crítico de leitura com a elaboração de um julgamento ou expressão de um ponto de vista. Houve também a ocorrência de respostas responsivas ativas criativas, que evidencia o posicionamento crítico do aluno. Ora o maior índice de respostas responsivas ativas criativas ocorre nas atividades mediadas pelo MDD, ora ocorre nas atividades mediadas pelo MDI. Entretanto, em todas as atividades, com exceção da atividade sobre a crônica “Caso de secretária” (mediada por MDD) na qual a manifestação de atitudes responsivas ativa criativa foi igual a de atitude responsiva não expansiva.

A variação da manifestação da responsividade entre as atividades nos leva a responder a segunda questão de pesquisa: A leitura mediada por atividades em OA promove uma maior manifestação da responsividade?

De acordo com as evidências de que, em quase todas as atividades, os alunos foram mais responsivos que reprodutivos ou não expansivos; e também, baseados na variação do índice de manifestação responsiva entre as atividades, podemos afirmar que o grau de responsividade atingido nas atividades não está relacionado ao tipo de mídia utilizada como suporte à atividade, mas parece estar relacionado a outros fatores determinantes: a qualidade pedagógica da atividade realizada e seu caráter lúdico (gamificação); e também o ambiente de diálogo, interação e mediação no qual a atividade foi desenvolvida.

A atividade de leitura realizada com os alunos tem como conteúdo a estratégias de predição. Essa atividade torna metacognitiva a estratégia cognitiva que acontece durante o processo de leitura. A atividade faz o aluno engajar-se na leitura mais ativamente para procurar sentido no texto e assim formular hipóteses mais acertadas para a continuidade da história. Para isso, o aluno toma consciência do seu papel ativo durante a leitura, pois percebe que não é somente o texto que traz os “sentidos” prontos, mas que ele é construído também com a ativação de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Para a realização dessa tarefa, os alunos deveriam abandonar a postura passiva diante do texto e dialogar com ele, trazendo também seus conhecimentos no momento da leitura. Isso foi observado durante a realização das atividades e também nas respostas dos exercícios. Essa atividade, portanto, por exigir uma atitude ativa dos alunos, pode ser a explicação da total ausência de respostas reprodutivas e da posição sempre ativa dos alunos

frente ao texto. Em relação às respostas não expansivas, por mais que não tragam o julgamento ou posicionamento crítico da leitor, resultado do processamento da leitura em seu nível crítico (MENEGASSI,2010a), podemos afirmar que também é um trabalho ativo de inferenciação, no qual os alunos acessam seus conhecimentos para produção de novas informações semânticas, resultado do diálogo autor – texto – leitor .

Quanto ao caráter lúdico da atividade, podemos afirmar que o fato de tornar metacognitiva a estratégia de predição, transformando-a em uma atividade, faz da leitura um jogo. Tanto a atividade mediada pelo OA quanto a veiculada em papel têm elementos de jogo, isto é, são atividades gamificadas, pois fazem “uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionado a jogos”, conforme salientamos no subtópico 4.3 do capítulo 4.

Alguns elementos de jogo presentes nas atividades (impressa e digital) como a surpresa gerada pela fragmentação do texto, a pontuação atribuída aos acertos da continuidade da história e a competição gerada entre os alunos tornou a atividade atrativa e garantiu o engajamento dos alunos na atividade. Nas videogravações, o engajamento dos alunos ficou evidente, a motivação estava presente independentemente da mídia que mediava a atividade. Os alunos participaram efetivamente tanto nas atividades mediadas pelo MDD quanto pelo MDI, discutiam as opções de continuidade com os colegas, respondiam as indagações da pesquisadora, não sendo necessária a insistência da pesquisadora para que os alunos se envolvessem na atividade.

A gamificação das atividades contribuiu, portanto, para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, uma vez que, no contexto gamificado em que as atividades aconteceram, interagiram emoções e desejos dos alunos, o que gerou um maior engajamento dos alunos (CAMPIGOTTO; MCEWEN e DEMMANS, 2013, *apud* BUSARELLO; ULBRICHT E FADEL, 2014). Podemos afirmar que o ambiente propício gerado pelo processo de gamificação proporcionou um maior engajamento com a atividade, que, por sua vez, contribuiu para que os alunos se tornassem mais responsivos. Concluímos, então, que a gamificação foi um fator que proporcionou a ocorrência de atitudes responsivas nos exercícios tanto no impresso quanto no digital.

Quanto ao ambiente de diálogo, interação e mediação no qual a atividade se desenvolveu, as atividades foram realizadas em duplas e o diálogo entre eles era incentivado durante a atividade. Na realidade, a atividade era um grande diálogo mediado pela pesquisadora, que fazia intervenções indagando o motivo de os alunos escolherem uma opção de continuidade da história em detrimento da outra. A todo instante era solicitado que os

alunos se posicionassem ativamente e, nesse momento, percebíamos a forma como eles estavam construindo o sentido do texto. Na fala dos alunos, que evidenciava o processo de leitura deles, foi observada a ativação de diferentes tipos de conhecimento, por exemplo, o conhecimento sobre tipos de texto, que pode ser observado no trecho do diálogo durante a atividade sobre o texto “A mentira” a seguir:

P: Mas porque ela não falou a verdade também?

P: ((lendo a opção)) *Maria conta a verdade e isso traz consequências desastrosas para a amizade*

[As: Pode ser a última

**Aa: Não tia , agora que é o começo da história**

[...]

Ao : Não, mas o título é “A mentira” tem que ter mentira.

Quando a aluna argumenta que a personagem não poderia falar a verdade porque acabaria a história e ainda estava no começo, revela o seu conhecimento sobre a estrutura narrativa, que gera expectativas no leitor. Segundo a inferência da aluna, gerada a partir de seu conhecimento sobre a estrutura narrativa, contar a verdade geraria um desfecho para a história, o que seria incoerente já que o texto ainda estaria no começo e pelo título ele deveria falar sobre mentiras.

Para responder aos questionamentos da pesquisadora sobre a escolha de uma opção de continuidade do texto, os alunos também ativavam suas crenças e ideologias, o que caracteriza uma atitude responsiva ativa criativa durante a própria atividade de leitura, conforme já apresentado nos tópicos de análise anteriores e também visto a seguir, no trecho transcrito das interações que ocorreram durante a atividade sobre a crônica “A mentira”:

P: E ai...((lendo o comando do jogo )) *Levando em conta que a próxima parte é o último fragmento do texto reflita sobre como a história termina e escolha a opção que julgar mais adequada.((lendo as opções)) Pedro e Luiza descobrem toda a verdade. João começa ficar doente e tudo que ele e Maria inventaram começa a se realizar. João e Maria continuam mentindo indefinidamente para sustentar sua história mirabolante.*

[...]

P: Não, mas que acha? porque vocês acham que é a segunda? Eu vi que a maioria de vocês acha que é a segunda... Porquê?

**Ao: Porque é castigo...**

**Aa: Porque eles mentiram demais**

Os alunos, nesse trecho, basearam-se em suas crenças religiosas para fazerem a escolha da opção de continuidade do texto.

A mediação da atividade pela pesquisadora foi fator importante para que os alunos tivessem uma postura ativa e responsiva diante do texto, porque na dinâmica da interação, como percebemos, nos exemplos anteriores, ao realizar os questionamentos, a pesquisadora auxilia o aluno a mobilizar os conhecimentos necessários para construir sentido na leitura. Dessa forma, concluímos que a forma como foi conduzida a atividade também teve influência no maior índice de manifestação de atitudes responsivas ativas na leitura.

Vale salientar que, mesmo sendo observado um grande número de respostas responsivas, podemos perceber, nas respostas dos alunos, que a responsividade não se manifesta em seu nível máximo. Isso evidencia que a capacidade crítica dos alunos ainda não é apurada e que eles são leitores em processo de maturação.

Não é nosso objetivo, neste trabalho, discutir os motivos que levam ao baixo nível de criticidade dos alunos, mas sabemos que esse resultado pode estar relacionado ao processo de escolarização ao qual os alunos são submetidos, com a ausência de atividades que proporcionem um ambiente de diálogo entre os sujeitos que garanta, assim, o desenvolvimento e aprimoramento de suas atividades responsivas. Segundo Menegassi (2009), “a responsividade é motivada pelo encontro e choque das palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir do contexto social da enunciação” (p. 12). Nesse sentido, no contexto de ensino de leitura, para desenvolver a responsividade nos alunos, seria necessário o desenvolvimento de propostas pedagógicas que coloquem em confronto as experiências individuais dos leitores com as vozes discursivas que permeiam o texto e o contexto social. Cabe então, ao professor, como mediador da interação autor-leitor-texto, promover as condições para que os alunos percebam e se apropriem dos discursos instituídos socialmente e, dessa forma, aprendam a dialogar com o texto somando a ele as suas experiências e crenças individuais, transformando assim as palavras alheias em palavras próprias.

No próximo capítulo, Considerações Finais, mostramos como as questões de pesquisa foram respondidas apontando os principais resultados e discutimos as contribuições dessa pesquisa para os estudos sobre a inserção das tecnologias no ensino e apresentamos sugestões para futuras pesquisas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo principal analisar o grau de responsividade em atividades de leitura mediada por material digital (OA) e atividades de leitura mediada por material impresso, verificando a influência dessa ferramenta digital na leitura crítica dos alunos.

No quadro teórico, apresentamos a construção do conceito responsividade (BAKHTIN1997; 2006), principal conceito dessa pesquisa. Também mostramos e discutimos pesquisas que operacionalizaram esse conceito. Para tornar a noção de responsividade bakhtiniana aplicável ao ensino de leitura, fizemos uma aproximação teórica entre o conceito de responsividade e a noção de nível crítico de leitura (MENEGASSI 1995; 2010a). Dessa aproximação teórica, concluímos que a compreensão responsiva de Bakhtin (1997; 2006), na qual o leitor/ouvinte sempre opõe a palavra o outro uma “contrapalavra”, seria, no contexto da leitura em sala de aula, o novo texto gerado pelo aluno a partir do diálogo autor – texto – leitor, marcado por seu posicionamento crítico (MENEGASSI, 2010a).

Por se tratar de um estudo sobre leitura, alguns conceitos sobre concepções de leitura foram abordadas. A perspectiva de leitura adotada por nós nessa pesquisa foi a de leitura como processo sociointerativo. A leitura, nessa perspectiva, é entendida como um processo de construção de sentido, que acontece no momento da interação autor-texto-leitor, isto é, o sentido não preexiste à interação. (KOCH e ELIAS, 2006). A leitura é, por assim dizer, um diálogo conflitante entre o autor e o leitor, no qual o sentido não está localizado em nenhum dos polos. Os sentidos, porém, são construídos no embate entre os sujeitos (autor e leitor), entre os discursos e entre os sentidos que durante a interação vão se alterando e sendo alterados.

Quanto aos resultados, após a análise dos dados obtidos dos instrumentos aplicados na coleta dos dados como as gravações audiovisuais e exercícios de compreensão leitora, foi possível encontrar as respostas para as questões de pesquisa aqui levantadas. O primeiro questionamento da pesquisa era: Quais as diferenças entre a compreensão responsiva quando a leitura é mediada por atividades impressas e por atividades em mídia digital (OA)? Para investigar as diferenças foi necessário avaliar como ocorreu a manifestação da responsividade em cada tipo de atividade. Para isso, utilizamos as categorias de Ângelo e Menegassi (2011), adaptadas por nós nessa pesquisa. As categorias nomeiam três diferentes

formas de manifestação da responsividade: resposta reprodutiva, atitude responsiva não expansiva, atitude responsiva ativa criativa.

Obtivemos como resultado que a manifestação da responsividade na leitura ocorreu de forma semelhante nos dois tipos de atividades. Em todas as atividades, houve uma maior ocorrência de atitude responsiva ativa criativa do que de atitude responsiva não expansiva, com exceção de uma. Não houve a ocorrência de respostas reprodutivas em nenhuma das atividades.

Foi constatado também que ora o maior índice de respostas responsivas ativas criativas ocorreu nas atividades mediadas pelo MDD, ora ocorreu nas atividades mediadas pelo MDI. O que nos leva a responder o segundo questionamento dessa pesquisa: A leitura mediada por atividades em OA promove uma maior manifestação da responsividade? Levando em conta que, em quase todas as atividades, os alunos foram mais responsivos que reprodutivos ou não expansivos e que houve uma variação dos índices de manifestação responsiva entre as atividades, podemos afirmar que o grau de responsividade atingido nas atividades não está relacionado ao tipo de mídia utilizada como suporte à atividade, mas parece estar relacionado a outros fatores determinantes: a qualidade pedagógica da atividade realizada e seu caráter lúdico (gamificação) e também o ambiente de diálogo, interação e mediação no qual a atividade foi desenvolvida.

Considerando que as questões de pesquisa foram respondidas e os objetivos foram alcançados, acreditamos que esta dissertação contribua para os estudos sobre tecnologias interativas e a educação. Nessa pesquisa podemos afirmar que OA é uma realidade educacional de efetiva aprendizagem, pois contribuiu para o ensino de leitura, uma vez que, como mostraram os resultados, os alunos apresentaram uma melhora nos níveis literal e inferencial de leitura e mostraram sempre uma atitude responsiva diante do texto. Entretanto vale ressaltar que não é somente o uso da mídia digital nas atividades que irá garantir resultados ao processo de ensino aprendizagem, mas a qualidade pedagógica do material utilizado e a forma de mediação das atividades.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J.C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ALVES, L. R.G; MINHO, M. R.S; DINIZ, M.V.C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p 74-97.
- ANGELO, C.M.P.; MENEGASSI, R.. Manifestações da compreensão responsiva em avaliações de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- ARAÚJO, N. M. S; RIBEIRO, F. R; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.1, p. 4-23, Jan./Jun. 2012.
- ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?. In: Araújo, J. C.; Araújo, N. M. S. (Org.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 179-207.
- AZZARI, E.F; CUSTÓDIO, M.A. Fanfics, Google Docs...A produção textual colaborativa. In: Rojo, R. (Org). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**, São Paulo: Parábola, 2013, p.73-92.
- AZEVEDO, E.M. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. **Cadernos da Fucamp**, v.4, n.4, p 1-13, 2005.
- BAKHTIN, M. (1934-35) O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética – A teoria do romance**. São Paulo: EdUNESP/Hucitec, 1975, p. 71-210.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. M.E. Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENSAT, I; GOLDSTEIN, D.K ; MEAD, M. **The Case Research Strategy in Studies on Information Systems**, MIS Quartely, 1987.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa – ensino fundamental anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BUBNOVA, T.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.6, n.1, p.268-280, Ago./Dez.2011.

BUSARELLO, R.I; ULBRICHT, V.R; FADEL, L.M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: Fadel, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 11-37.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, R.C. de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005, p. 15-44.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD ROM, 2002

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.

DIANA, J.B; GOLFETTO,I,F; BALDESSAR,M,J; SPANHOL,F,J. Gamification e teoria do flow. In: Fadel, Luciane Maria, Ulbricht ,Vania Ribas, Batista, Claudia Regina,Vanzin ,Tarcísio (orgs.). **Gamificação na educação**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p.38-73.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.).**Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FUZA, Â. F.; MENEGASSI R.J. A responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental. 1ª JIED – Jornada Internacional de Estudos do Discurso, 2008.

GARCIA, Saulo. **Análise de objetos de aprendizagem**: a perspectiva de língua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa.2014.147f. Dissertação[ Mestrado em Linguística]- Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: Ce..

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JUNIOR, J.R.L. B; SILVA, F.C. R; LIRA, L.C.E. **Redes sociais e práticas de leitura e escrita**. Hipertextus Revista digital, n.6. Disponível em: <[http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose RibamarBatista\\_Francisco-das-Chagas-\\_Luciane-Lira.pdf](http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose RibamarBatista_Francisco-das-Chagas-_Luciane-Lira.pdf)>. Acesso em 17 jan. 2015.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

KOCH, I.V. G; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LEANDRO, D.C; WEISSHEIMER, J. Doogle Docs: aprendizagem colaborativa de inglês como língua adicional. **4º Simpósio Hipertexto e Tecnologia da Educação**. Anais eletrônicos, 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais->

[Hipertexto-2012/DiegoLeandro&JanainaWeissheimer-GoogleDocs.pdf](#)>. Acesso em 1 fev. de 2015

LEÃO, R.M.A. A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo. **Linguagem**. 18 ed. (online), 2012. Disponível em: <<http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/018.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015

LEFFA, V.J. O conceito de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Braga Luriatto, 1996, p.9-24.

LEFFA, V.J. A metacognição. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Braga Luriatto, 1996, p.45-65.

LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em <[www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2015

LIMA, A.C.S.; SANTOS, L. F; MAIOR, R. C. S. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.2, ago/dez, p.11-130, 2014.

LINS, N. F.; SANTOS, M. F. O. A Compreensão Responsiva Ativa no Gênero do Discurso Dramatização. In: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 06 n.12, 1º Semestre de 2010. . Disponível em: [http://www.letamagna.com/artigo5\\_XII.pdf](http://www.letamagna.com/artigo5_XII.pdf). Acesso em 12 de out. 2014.

MACHADO, M.A.R. O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. **SIGNÓTICA**, v. 18, n. 2, p. 283-308, jul./dez. 2006

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura, Teoria e Prática**, ano 4, n.5, p.3-16, 1985.

MARCUSCHI, L. A. O processo inferencial na compreensão de textos. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEGID, M. C. Materiais didáticos audiovisuais e digitais no estudo de Língua Portuguesa: deslocamento nas relações entre as posições-sujeito professor e aluno. 2013. 199f. Tese [Doutorado em Linguística Aplicada]. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MENDES, R. M.; SOUSA, V. I.; CAREGNATO, S. E. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. In: **Encontro Nacional de Ciência da Informação**, 5, 2004, Salvador, Anais do V Encontro Nacional de Ciência da Informação, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em:

<[http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade\\_intelectual.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade_intelectual.pdf)>. Acesso em 01 fev. 2015.

MENEGASSI, R. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **UNIMAR**, v.17, n.1, p.85-94, 1995. p.35-62.

MENEGASSI, R.J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

MENEGASSI, R. **O leitor e o processo de leitura** In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T.B (Org). **Leitura: Aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010a, p.

MENEGASSI, R. Estratégias de Leitura. In: MENEGASSI, R.(Org). **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b, p.41-64.

MENEGASSI, R.; ANGELO, C.M.P. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, Renilson (Org). **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p.15-40.

MORENO, V. **Cómo hacer lectores competentes**: guia práctica: reflexiones e propuestas. Pamplona: Pamiela, 2011.

RIBEIRO, F.R. Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica).2013.135f. Dissertação (Mestrado em linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce.

RITCHER, M. G. O material didático no ensino de línguas. **Linguagem e Cidadania**. Santa Maria, 14 ed., jul-dez, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/linguagemcidadania>>. Acesso em: 20 out. 2013.

RODRIGUES, M.A.N. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido?. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.7 n.29, abr-jun, 2009, p .46-58. Disponível em:<  
<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/519>. Acesso em 15 jan. 2015

ROJO, R. O livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de escolher. In: **Salto para o futuro/TV escola**. s/d. Disponível em:  
<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2015

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Tradução Beatriz Afonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. 21ª reimpressão, Barcelona: GRAÓ, 2009.

SANTOS, L.F; LIMA, A.C.S. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, São Paulo, v.29, n.2, (s/p), 2013.

SILVA, A.C. A Percepção da Responsividade a partir da Análise Verbo-visual em Tirinhas de Humor. **Domínios de Linguagem** (online), v.5, n.1. Semestre 1, 2011 . Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 24 out 2014.

SILVEIRA, I. F. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma análise comparativa. In: **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Org.). São Carlos: Claraluz, 2008, p. 43-56.

SOBRAL, A. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.103-121.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**. Ensaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Wiki. In: **Wikipédia**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.). **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version** (2000). Disponível em <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

**ANEXOS  
E APÊNDICES**

**ANEXO I -TEXTO DA ATIVIDADE SOBRE A CRÔNICA “A MENTIRA”/  
APÊNDICE A- EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO “A MENTIRA”**

**ANEXO I**

**A MENTIRA**

*Luis Fernando Veríssimo*

João chegou em casa cansado e disse para a mulher, Maria, que queria tomar um banho, jantar e ir direto para a cama. Maria lembrou a João que naquela noite eles tinham ficado de jantar na casa de Pedro e Luísa. João deu um tapa na testa, disse um palavrão e declarou que de maneira nenhuma, não iria jantar na casa de ninguém. Maria disse que o jantar estava marcado há uma semana e seria uma falta de consideração com Pedro e Luísa, que afinal eram seus amigos, deixar de ir. João reafirmou que não ia. Encarregou Maria de telefonar para Luísa e dar uma desculpa qualquer. Que marcassem o jantar para a noite seguinte.

Maria telefonou para Luísa e disse que João chegara em casa muito abatido, até com um pouco de febre, e que ela achava melhor não tirá-lo de casa naquela noite. Luísa disse que era uma pena, que tinha preparado uma Blanquette de Veau que era uma beleza, mas que tudo bem. Importante é a saúde e é bom não facilitar. Marcaram o jantar para a noite seguinte, se João estivesse melhor.

João tomou banho, jantou e foi deitar. Maria ficou na sala vendo televisão. Ali pelas nove bateram na porta. Do quarto, João, que ainda não dormira, deu um gemido. Maria, que já estava de camisola, entrou no quarto para pegar seu robe-de-chambre. João sugeriu que ela não abrisse a porta. Naquela hora só podia ser um chato. Ele teria que sair da cama. Que deixasse bater. Maria concordou. Não abriu a porta. Meia hora depois, tocou o telefone, acordando João. Maria atendeu. Era Luísa querendo saber o que tinha acontecido.

-Por quê? - perguntou Maria.

- Nós estivemos aí há pouco, batemos, batemos e ninguém atendeu.

- Vocês estiveram aqui?

- Para saber como estava o João. O Pedro disse que andou sentindo a mesma coisa há alguns dias e queria dar umas dicas. O que houve?

- Nem te conto - contou Maria, pensando rapidamente. - O João deu uma piorada. Tentei chamar um médico e não consegui. Tivemos que ir a um hospital.

- O quê ? Então é grave.

- A febre aumentou. Ele começou a sentir dores no corpo. - Apareceram pintas vermelhas no rosto - sugeriu João, que agora estava ao lado do telefone, apreensivo.

- Estava com o rosto coberto de pintas vermelhas.

- Meu Deus! Ele já teve sarampo, catapora, essas coisas? - Já. O médico deu uns remédios. Ele está na cama.

- Vamos já para aí.

- Espere!

Mas Luísa já tinha desligado. João e Maria se entreolharam. E agora? Não podiam receber Pedro e Luísa. Como explicar a ausência das pintas vermelhas?

- Podemos dizer que o remédio que o médico deu foi milagroso. Que eu estou bom. Que podemos até sair para jantar - disse João, já com remorso.

- Eles iam desconfiar. Acho que já estão desconfiados. É por isso que vem para cá. A Luísa não acreditou em nenhuma palavra que eu disse. Decidiram apagar todas as luzes do apartamento e botar um bilhete na porta. João ditou o bilhete para Maria escrever.

- Bota aí: "João piorou subitamente. O médico achou melhor interná-lo. Telefonaremos do hospital".

- Eles são capazes de ir ao hospital à nossa procura.

- Não vão saber que hospital é.

- Telefonarão para todos. Eu sei. A Luísa nunca nos perdoará a Blanquette de Veau perdida.

- Então bota aí: "João piorou subitamente. Médico achou melhor interná-lo na sua clínica particular. O telefone lá é 236 - 6688".

- Mas esse é o telefone do seu escritório...

- Exato. Iremos para lá e esperaremos o telefonema deles.

- Mas até que a gente chegue ao seu escritório...

- Vamos embora!

Deixaram o bilhete preso na porta. Apertaram o botão do elevador. O elevador já estava subindo. Eram eles!

- Pela escada, depressa!

O carro de Pedro estava barrando a saída da garagem do edifício. Não podiam usar o carro. Demoraram para conseguir um táxi. Quando chegaram ao escritório de João, que perdeu mais tempo explicando ao porteiro a sua presença ali no meio da noite, o telefone já estava tocando. Maria apertou o nariz para disfarçar a voz e atendeu:

- Clínica Rochedo. "Rochedo?!" espantou-se João, que se atirara, ofegante, numa poltrona.

- Um momentinho, por favor - disse Maria.

Tapou o fone e disse para João que era Luísa. Que mulherzinha! O que a gente faz para preservar uma amizade. E não passar por mentiroso. Maria voltou ao telefone.

- O Sr. João está no quarto 17, mas não pode receber visitas. Sua senhora? Um momentinho, por favor.

Maria tapou o fone outra vez.

- Ela que falar comigo.

Atendeu com a sua voz normal.

- Alô, Luísa? Pois é. Estamos aqui. Ninguém sabe o que é. Está com pintas vermelhas por todo o corpo e as unhas estão ficando azuis. O quê? Não. Luísa, vocês não precisam vir para cá.

- Diz que é contagioso - sussurrou João, que com a cabeça atirada para trás preparava-se para retomar o sono na poltrona.

- É contagioso. Nem eu posso chegar perto dele. Aliás, eles vão evacuar toda a clínica e colocar barreiras em todas as ruas aqui perto. Estão desconfiados que é um vírus africano que...

**Fonte:** Disponível em:< <http://www.recantodasletras.com.br/contossurreais/4032359>>

**APÊNDICE A<sup>81</sup>****EXERCÍCIO COMPREENSÃO DO TEXTO “A MENTIRA”****Aluno(a):**

- Após a leitura do texto responda as questões de 1 a 10.

1) De acordo com o texto, por qual motivo João desmarcou o jantar na casa de Luísa e Pedro?

---

---

---

2) Qual a relação entre Maria, João , Pedro e Luísa?

Os quatro eram

- a) amigos.
- b) vizinhos.
- c) parentes.
- d) colegas de trabalho.
- e) inimigos.

3) Qual a desculpa inventada por Maria para explicar a Luísa e Pedro o motivo de eles (Maria e João) não terem ido ao jantar?

Maria inventou que

- a) João estava cansado.
- b) João estava doente.
- c) João iria trabalhar até tarde.
- d) ela estava com dores.
- e) ela estava cansada.

4) De acordo com o texto, o que Maria concluiu ao perceber que Luísa e Pedro estavam insistindo muito para fazer uma visita a João?

Maria concluiu que eles

- a) estavam preocupados com João.
- b) estavam desconfiados da mentira.
- c) estavam com saudades dos dois.
- d) queriam jantar em sua casa.
- e) eram muito chatos.

---

<sup>81</sup> Esse exercício foi disponibilizado online para os alunos através de um formulário do Google Drive.

5) Qual dos ditados populares a seguir mais se relaciona com a ideia central da crônica lida?

- a) "Língua comprida, mentira maior".
- b) "A *mentira* é como uma bola de neve; quanto mais rola, mais engrossa".
- c) "Água mole em pedra dura tanto bate até que fura".
- d) "A mentira só é vício quando faz mal; se faz bem, é uma grande virtude".
- e) "O 'quase' e o 'talvez' encobrem muita mentira".

6) Releia: "Tapou o fone e disse para João que era Luísa. Que mulherzinha! O que a gente faz para preservar uma amizade. E não passar por mentiroso.". Qual o sentimento de João ao exclamar "Que mulherzinha"?

---

---

7) Qual seria o desfecho dos acontecimentos se Maria não tivesse mentido a primeira vez? Teria sido mais vantajoso? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

8) Releia : "O que a gente faz para preservar uma amizade. E não passar por mentiroso." Nesse trecho, João afirma que estava agindo de forma a preservar a amizade. Você acredita que a atitude de João era a melhor forma de preservar uma amizade? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

9) Na crônica, manter a mentira inventada deu muito trabalho para o casal Maria e João. Você acredita que exista alguma situação em que a mentira traga vantagens? Exemplifique.

---

---

---

10) Escreva, em poucas palavras, o que você aprendeu com a crônica lida?

**ANEXO II -TEXTO DA ATIVIDADE SOBRE A CRÔNICA “A VERDADE”/  
APÊNDICE b- EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO “A VERDADE”**

**ANEXO II**

**A VERDADE**

*Luís Fernando Veríssimo*

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

- Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:

- Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

- Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. - Matem-no!

- Esperem! - gritou o homem, no momento em que passavam a corda da força pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu! E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo "Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor". E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a força para o seu pescoço. Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

- A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade? O pescador deu de ombros e disse:

- A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

**Fonte:** Disponível em: < <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/l/verdade.htm> >

**APÊNDICE B****EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO**

**Aluno(a):**

- Após a leitura do texto responda as questões de 1 a 10.
- Marque as respostas corretas em cada questão a seguir.

1) Como a donzela perdeu o anel?

- a) Ela foi assaltada por três homens.
- b) Ela jogou o anel no riacho.
- c) O anel escorregou de seu dedo e caiu no riacho.
- d) Ela o deu em troca de um beijo.
- e) O anel caiu em um buraco.

2) Por que a donzela inventou que tinha sido assaltada ao invés de dizer que havia perdido o anel?

A donzela inventou a mentira porque

- a) temia o castigo do pai.
- b) queria fazer uma brincadeira com o pai e os irmãos.
- c) queria ganhar tempo para achar o anel.
- d) queria ver a morte de inocentes.
- e) queria ver a consequência de uma mentira.

3) Como o pescador encontrou o anel?

---

4) Quais as consequências das mentiras contadas pela donzela e pelo pescador?

- a) As mentiras não trouxeram consequências.
- b) A morte do pescador.
- c) A morte de inocentes.
- d) O enriquecimento do pescador.
- e) Alegria para a família da donzela.

5) Releia: “A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador”.

O personagem achou que os aldeões não dariam crédito a uma história de pescador porque histórias de pescador têm fama de serem

- a) mentirosas.
- b) verdadeiras.
- c) cômicas.
- d) tristes.
- e) dramáticas.

6) Os aldeões acreditaram na história do pescador sobre o anel? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

7) Depois da história contada pelo pescador, como a donzela passou a ser vista pelos aldeões? Você concorda com o posicionamento deles? Explique.

---

---

---

---

---

8) Releia: “– A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?”

Nesse trecho da crônica, a donzela afirma que a mentira do pescador foi maior que a dela. Você concorda com a donzela? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

9) É possível que a donzela não tenha sido enforcada? O que poderia ter impedido que isso acontecesse? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10) Crie uma frase que melhor resuma a crônica lida.

---

---

---

---

---

**ANEXO III -TEXTO DA ATIVIDADE SOBRE A CRÔNICA “CASO DE SECRETÁRIA”/ APÊNDICE C- EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO “CASO DE SECRETÁRIA”**

**ANEXO III**

**CASO DE SECRETÁRIA**

*Carlos Drummond de Andrade*

Foi trombudo para o escritório. Era dia de seu aniversário, e a esposa nem sequer o abraçara, não fizera a mínima alusão à data. As crianças também tinham se esquecido. Então era assim que a família o tratava? Ele que vivia para os seus, que se arrebatava de trabalhar, não merecer um beijo, uma palavra ao menos!

Mas, no escritório, havia flores à sua espera, sobre a mesa. Havia o sorriso e o abraço da secretária, que poderia muito bem ter ignorado o aniversário, e entretanto o lembrara. Era mais do que uma auxiliar, atenta, experimentada e eficiente, pé-de-boi da firma, como até então a considerara; era um coração amigo.

Passada a surpresa, sentiu-se ainda mais borocochô: o carinho da secretária não curava, abria mais a ferida. Pois então uma estranha se lembrava dele com tais requintes, e a mulher e os filhos, nada?

Baixou a cabeça, ficou rodando o lápis entre os dedos, sem gosto para viver. Durante o dia, a secretária redobrou de atenções. Parecia querer consolá-lo, como se medisse toda sua solidão moral, o seu abandono. Sorria, tinha palavras amáveis, e o ditado da correspondência foi entremeado de suaves brincadeiras da parte dela.

— O senhor vai comemorar em casa ou numa boate? Engasgado, confessou-lhe que em parte nenhuma. Fazer anos é uma droga, ninguém gostava dele neste mundo, iria rodar por aí à noite, solitário, como o lobo da estepe.

— Se o senhor quisesse, podíamos jantar juntos – insinuou ela, discretamente. E não é que podiam mesmo? Em vez de passar uma noite besta, ressentida- o pessoal lá em casa pouco está me ligando- teria horas amenas, em companhia de uma mulher que -reparava agora- era bem bonita.

Daí por diante o trabalho foi nervoso, nunca mais que se fechava o escritório. Teve vontade de mandar todos embora, para que todos comemorassem o seu aniversário, ele principalmente. Conteve-se, no prazer ansioso da espera.

— Onde você prefere ir? – perguntou, ao saírem.

— Se não se importa, vamos passar primeiro em meu apartamento. Preciso trocar de roupa.

Ótimo, pensou ele; -faz-se a inspeção prévia do terreno, e, quem sabe?

— Mas antes quero um drinque, para animar — ela retificou.

Foram ao drinque, ele recuperou não só a alegria de viver e fazer anos, como começou a fazê-los pelo avesso, remoçando. Saiu bem mais jovem do bar, e pegou-lhe do braço.

No apartamento, ela apontou-lhe o banheiro e disse-lhe que o usasse sem cerimônia. Dentro de quinze minutos ele poderia entrar no quarto, não precisava bater -e o sorriso dela, dizendo isto, era uma promessa de felicidade.

Ele nem percebeu ao certo se estava se arrumando ou se desarrumando, de tal modo os quinze minutos se atropelaram, querendo virar quinze segundos, no calor escaldante do banheiro e da situação. Liberto da roupa incômoda, abriu a porta do quarto. Lá dentro, sua mulher e seus filhinhos, em coro com a secretária, esperavam-no cantando “Parabéns pra você”.

Fonte: Disponível em: <http://planetadalinguaportuguesa.blogspot.com.br/2013/06/modulo-3-do-grupo-5-prof-marjorye-1.html>

## APÊNDICE C

### EXERCÍCIO COMPREENSÃO DO TEXTO

**Aluno(a):**

- Após a releitura do texto responda as questões de 1 a 10.

1) O homem foi trombudo para o escritório porque

- a) a família não havia lembrado o seu aniversário.
- b) sua mulher havia esquecido o seu aniversário, somente seus filhos parabenizaram-no.
- c) não tinha gostado do presente que ganhara.
- d) tinha bastante serviço logo no dia do seu aniversário.
- e) não havia conseguido dormir na noite anterior.

2) Como o homem foi recebido no escritório em que trabalhava?

---

---

---

3) Como o chefe passou a ver a secretária depois da surpresa preparada por ela no escritório?

- a) Uma irmã.
- b) Um coração amigo.
- c) Uma secretária muito atrapalhada.
- d) Uma funcionária medíocre.
- e) Uma funcionária desatenta.

- 4) Depois de ter lido o texto, por que você acha que a secretária lembrou o aniversário do chefe?
- a) Porque ela era eficiente e, assim como todos os compromissos importantes, o aniversário do chefe estava marcado em sua agenda.
  - b) Porque ela era apaixonada pelo chefe e queria demonstrar sua paixão naquela data especial.
  - c) Porque a família do chefe combinou com ela a organização do aniversário surpresa dele e a secretária seria a responsável por levá-lo ao local da festa.
  - d) Porque era um costume, no escritório em que eles trabalhavam, a secretária preparar uma linda recepção para o chefe no dia do aniversário dele.
  - e) Porque era algo que a secretária fazia todos os anos e o chefe sempre esperava essa linda recepção.

- 5) Qual a intenção da secretária ao convidar o chefe para jantar? A intenção dela era a mesma do chefe ao aceitar o convite?

---

---

---

- 6) O que o chefe imaginou sobre a ida ao apartamento da secretária?

Ele imaginou que

- a) a secretária estava com segundas intenções para aquela noite.
- b) a secretária queria ficar bem produzida para celebrar o aniversário dele.
- c) a secretária estava preparando uma festa surpresa no apartamento dela.
- d) a secretária queria pegar o presente que havia comprado para ele.
- e) havia algo errado acontecendo com a secretária.

- 7) Qual terá sido a reação do homem ao ver toda a sua família cantando parabéns pra você?

---

---

---

---

- 8) Se sua família esquecesse o seu aniversário, você se sentiria como o personagem da crônica lida?

---

---

---

---

---

- 9) Você acredita que o fato de o homem pensar que a mulher havia esquecido o aniversário dele foi o motivo que o levou a pensar em traí-la? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

- 10) O homem teve motivos para pensar que a secretária tinha segundas intenções? Explique.

---

---

---

---

---

**ANEXO IV-TEXTO DA ATIVIDADE SOBRE A CRÔNICA “CEM CRUZEIROS A MAIS”/ APÊNDICE D- EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO “CEM CRUZEIROS A MAIS”**

**ANEXO IV**

**CEM CRUZEIROS A MAIS**

*Fernando Sabino*

Ao receber certa quantia num guichê do Ministério, verificou que o funcionário lhe havia dado cem cruzeiros a mais. Quis voltar para devolver, mas outras pessoas protestaram: entrasse na fila.

Esperou pacientemente a vez, para que o funcionário lhe fechasse na cara a janelinha de vidro:

-Tenham paciência, mas está na hora do meu café.

Agora era uma questão de teimosia. Voltou à tarde, para encontrar fila maior – não conseguiu sequer aproximar-se do guichê antes de encerrar-se o expediente.

No dia seguinte era o primeiro da fila:

- Olha aqui: o senhor ontem me deu cem cruzeiros a mais.

- Eu?

Só então reparou que o funcionário era outro.

- Seu colega, então. Um de bigodinho.

- O Mafra.

- Se o nome dele é Mafra, não sei dizer.

- Só pode ter sido o Mafra. Aqui só trabalhamos eu e o Mafra. Não fui eu. Logo...

Ele coçou a cabeça, aborrecido:

- Está bem, foi o Mafra. E daí?

O funcionário lhe explicou com toda urbanidade que não podia responder pela distração do Mafra:

- Isto aqui é uma pagadoria, meu chapa. Não posso receber, só posso pagar. Receber, só na recebedoria. O próximo!

O próximo da fila, já impaciente, empurrou-o com o cotovelo. Amar o próximo como a ti mesmo! Procurou conter-se e se afastou, indeciso. Num súbito impulso de indignação - agora iria até o fim - dirigiu-se à recebedoria.

- O Mafra? Não trabalha aqui, meu amigo, nem nunca trabalhou.

- Eu sei. Ele é da pagadoria. Mas foi quem me deu os cem cruzeiros a mais.

Informaram-lhe que não podiam receber: tratava-se de uma devolução, não era isso mesmo? E não de pagamento. Tinha trazido a guia? Pois então? Onde já se viu pagamento sem guia? Receber mil cruzeiros a troco de quê?

- Mil não: cem. A troco de devolução.

- Troco de devolução. Entenda-se.

- Pois devolvo e acabou-se.

- Só com o chefe. O próximo!

O chefe da seção já tinha saído: só no dia seguinte. No dia seguinte, depois de fazê-lo esperar mais de meia hora, o chefe informou-se que deveria redigir um ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.

- Já que o senhor faz tanta questão de devolver.

- Questão absoluta.

- Louvo o seu escrúpulo.
- Mas o nosso amigo ali do guichê disse que era só entregar ao senhor – suspirou ele.
- Quem disse isso?
- Um homem de óculos naquela seção do lado de lá. Recebedoria, parece.
- O Araújo. Ele disse isso, é? Pois olhe: volte lá e diga-lhe para deixar de ser besta. Pode dizer que fui eu que falei. O Araújo sempre se metendo a entendido!
- Mas e o ofício? Não tenho nada com essa briga, vamos fazer logo o ofício.
- Impossível: tem de dar entrada no protocolo.

Saindo dali, em vez de ir ao protocolo, ou ao Araújo para dizer-lhe que deixasse de ser besta, o honesto cidadão dirigiu-se ao guichê onde recebera o dinheiro, fez da nota de cem cruzeiros uma bolinha, atirou-a lá dentro por cima do vidro e foi-se embora.

**Fonte: Disponível em: [ttp://contobrasileiro.com.br/?p=886](http://contobrasileiro.com.br/?p=886)**

## APÊNDICE D

### EXERCÍCIO DE COMPREENSÃO DO TEXTO

**Aluno(a):**

- Após a releitura do texto responda as questões de 1 a 10.
- Marque as respostas corretas em cada questão a seguir.

1) Por que o primeiro funcionário disse que não poderia receber os cem cruzeiros?

---

---

---

---

2) Segundo o chefe, qual o procedimento para entregar o dinheiro que veio a mais?

- a) Entregar para o próprio chefe.
- b) Redigir um ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.
- c) Esperar o próximo mês, pois seria descontado de sua nova quantia.
- d) Devolver para o homem que o entregou.
- e) Devolver em qualquer guichê do Ministério.

3) Como o honesto cidadão devolveu os cem cruzeiros?

- a) Deu entrada do protocolo para fazer o ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.
  - b) Jogou o dinheiro na mesa do chefe e foi-se embora.
  - c) Fez da nota de cem cruzeiros uma bolinha, atirou-a dentro do guichê onde recebera o dinheiro , por cima do vidro e foi-se embora.
  - d) Voltou no outro dia, bem cedinho, e devolveu- o a Mafra, o homem que lhe entregou o dinheiro.
  - e) Como não teve paciência de seguir o protocolo solicitado, deu o dinheiro para o primeiro mendigo que passou na rua.
- 4) Retire do texto uma passagem que comprove que, apesar das dificuldades, o homem não desistiu de devolver o dinheiro.
- 
- 
- 

- 5) Após a leitura dos três primeiros parágrafos, podemos inferir que:
- a) o funcionário fechou o guichê para tomar café e só voltou à tarde.
  - b) as personagens dialogam sobre a devolução do dinheiro.
  - c) o funcionário foi tomar café quando chegou a vez do homem que queria devolver o dinheiro.
  - d) o personagem principal esperou até o dia seguinte para devolver o dinheiro.
  - e) o personagem que recebeu o dinheiro a mais, só o recebeu por que estava na fila errada.
- 6) Depois de ler o texto, podemos afirmar que:
- a) o personagem principal foi desonesto e procurou a maneira mais fácil de resolver o problema.
  - b) o personagem principal, depois de inúmeras tentativas, perdeu a paciência diante de tanta burocracia e resolveu o problema do seu jeito, honestamente.
  - c) os funcionários do Ministério foram bastante eficientes, porém o personagem não teve paciência de seguir o protocolo.
  - d) o personagem principal quis tirar vantagem da situação.
  - e) O personagem principal, depois de perder a paciência, levou o dinheiro para casa.
- 7) Na sua opinião, por qual motivo o homem fazia tanta questão de devolver o dinheiro?

---

---

---

---

---

- 8) Como podemos ver na passagem a seguir: “Louvo o seu escrúpulo”, o chefe da seção apreciou a atitude do homem. Você também acredita que o homem teve a atitude correta? Explique.

---

---

---

---

---

- 9) Diante de toda dificuldade de devolver o dinheiro, seria justo o homem ficar com os cem cruzeiros? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

- 10) Se você estivesse no lugar do personagem da história, como resolveria o problema da devolução?

---

---

---

---

---

---

---

## *A Verdade*

*Luís Fernando Veríssimo*

*Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante.*

*O que vem a seguir?*



*Refleta sobre a nova explicação que a donzela dará para seu pai e seus irmãos para justificar o sumiço do anel. Escolha a opção que julgar mais adequada.*

- a) Ela decide contar a verdade antes que mais homens morram.*
- b) Ela continua sua mentira e diz para seu pai e seus irmãos que não foi apenas um, mas dois homens que roubaram seu anel.*
- c) Ela pergunta sobre as características do homem que eles encontraram e mataram e diz que não era esse o assaltante do seu anel.*



**E** a donzela disse:

- Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:

- Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante.

**O que vem a seguir?**



*Refleta sobre a atitude do pai e dos irmãos da donzela depois da segunda desculpa dada pela moça. Escolha a opção que julgar mais adequada.*

- a) O pai começa a desconfiar da história de sua filha e decide pressioná-la pela verdade. Em prantos, a moça fala que ninguém roubou o anel e sim o perdeu nas águas do rio.*
- b) Eles, ainda levados pela história da donzela, partem em busca do terceiro assaltante, mas, dessa vez, não o matam, pois estavam fartos de sangue.*
- c) Eles desistem de procurar o assaltante, pois percebem que não vale a pena sujar ainda mais as mãos de sangue por apenas um anel.*



**E** o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

- Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. - Matem-no!

- Esperem! - gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

*O que vem a seguir?*



*Refleta sobre como o homem provará sua inocência e evitará sua morte. Escolha a opção que julgar mais adequada.*

- a) Ele conta que encontrou o anel dentro da barriga de um peixe que havia tirado do mesmo riacho que a donzela havia se banhado.*
- b) Ele conta que estava pescando no riacho e a donzela aproximou-se dele, beijou-o e pediu para que ele a possuísse. Ao negar o pedido da donzela, ela ofereceu o anel como recompensa e, movido pela necessidade e a pobreza, ele aceitou.*
- c) Ele conta que trocou uma grande quantidade de peixe por aquele anel, com três homens que chegaram a sua casa.*



**O** homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo "Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor". E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

**O que vem a seguir?**



*Refleta sobre a reação dos aldeões diante da história contada. Escolha a opção que julgar mais adequada.*

- a) Todos se viraram contra a donzela, gritaram com ela e a condenaram à forca.*
- b) Ninguém acreditou na história do pescador e mataram-no.*
- c) Todos acreditaram na história do pescador, libertaram-no e obrigaram-no a casar com a donzela.*



**T**odos se viraram contra a donzela e gritaram: "Rameira! Impura! Diaba!" e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço. Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

- *A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?*

O pescador deu de ombros e disse:

- *A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.*

***Fim.***



**APÊNDICE F – ATIVIDADE IMPRESSA “O QUE QUEM A SEGUIR”****CEM CRUZEIROS A MAIS***Fernando Sabino*

**A**o receber certa quantia num guichê do Ministério, verificou que o funcionário lhe havia dado cem cruzeiros a mais. Quis voltar para devolver, mas outras pessoas protestaram: entrasse na fila.

**O que vem a seguir?**

**Refleta sobre o que o personagem decide fazer em relação ao dinheiro. Escolha a opção que julgar mais adequada.**

- a) **Diante das reclamações e da vantagem de ficar com o dinheiro, desistiu de devolvê-lo.**
- b) **Furou a fila, mesmo com toda a reclamação, pois tinha que devolver o dinheiro.**
- c) **Esperou, pacientemente, a sua vez novamente para entregar os cem cruzeiros para o funcionário.**



**E**sperou pacientemente a vez, para que o funcionário lhe fechasse na cara a janelinha de vidro:

- Tenham paciência, mas está na hora do meu café.

Agora era uma questão de teimosia. Voltou à tarde, para encontrar fila maior — não conseguiu sequer aproximar-se do guichê antes de encerrar-se o expediente.

No dia seguinte era o primeiro da fila:

- Olha aqui: o senhor ontem me deu cem cruzeiros a mais.

- Eu?

**O que vem a seguir?**



Refleta sobre o que aconteceu no dia seguinte. Escolha a opção que julgar mais adequada.

- a) O homem não encontra mais o mesmo funcionário no guichê, porém o funcionário do dia seguinte recebe o dinheiro e o elogia pela sua atitude.
- b) O homem não encontra mais o mesmo funcionário no guichê e o funcionário do dia seguinte diz que não poderia receber o dinheiro.
- c) O homem encontra-se com o funcionário que lhe deu os cem cruzeiros. O funcionário agradece imensamente, pois, caso não tivesse devolvido o dinheiro, seria descontado do seu salário.



**S**ó então reparou que o funcionário era outro.

- Seu colega, então. Um de bigodinho.
- O Mafra.
- Se o nome dele é Mafra, não sei dizer.
- Só pode ter sido o Mafra. Aqui só trabalhamos eu e o Mafra. Não fui eu. Logo...

Ele coçou a cabeça, aborrecido:

- Está bem, foi o Mafra. E daí?

O funcionário lhe explicou com toda urbanidade que não podia responder pela distração do Mafra:

- Isto aqui é uma pagadoria, meu chapa. Não posso receber, só posso pagar. Receber, só na recebedoria. O próximo!

O próximo da fila, já impaciente, empurrou-o com o cotovelo.

**O que vem a seguir?**



Refleta sobre como o homem reagiu ao empurrão recebido. Escolha a opção que julgar mais adequada.

- a) Virou-se enfurecido e deu um soco no rosto do homem que o empurrou.
- b) Virou-se e devolveu o empurrão, os dois começaram a se empurrar até a segurança do local vir separá-los.
- c) Procurou conter-se e afastou-se.



## **A**mar o próximo como a ti mesmo!

Procurou conter-se e se afastou, indeciso. Num súbito impulso de indignação - agora iria até o fim - dirigiu-se à recebedoria.

- O Mafra? Não trabalha aqui, meu amigo, nem nunca trabalhou.
- Eu sei. Ele é da pagadoria. Mas foi quem me deu os cem cruzeiros a mais.

Informaram-lhe que não podiam receber: tratava-se de uma devolução, não era isso mesmo? E não de pagamento. Tinha trazido a guia? Pois então? Onde já se viu pagamento sem guia? Receber mil cruzeiros a troco de quê?

- Mil não: cem. A troco de devolução.
- Troco de devolução. Entenda-se.
- Pois devolvo e acabou-se.
- Só com o chefe. O próximo!

O chefe da seção já tinha saído: só no dia seguinte.

## **O** que vem a seguir?



**Refleta sobre a atitude do chefe da seção para resolver o problema da devolução do dinheiro.**

- a) O chefe rapidamente atende ao homem e recebe o dinheiro de volta, agradece, elogia-o e o presenteia com uma bela caneta da repartição.**
- b) O chefe nem aceita falar com o homem, que sai indignado do local e promete nunca mais ser honesto na vida.**
- c) Depois de fazer o homem esperar longos minutos, o chefe o atende e diz que ele deve fazer um ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.**



**N**o dia seguinte, depois de fazê-lo esperar mais de meia hora, o chefe informou-se que deveria redigir um ofício historiando o fato e devolvendo o dinheiro.

- Já que o senhor faz tanta questão de devolver.
- Questão absoluta.
- Louvo o seu escrúpulo.
- Mas o nosso amigo ali do guichê disse que era só entregar ao senhor — suspirou ele.
- Quem disse isso?
- Um homem de óculos naquela seção do lado de lá. Recebedoria, parece.
- O Araújo. Ele disse isso, é? Pois olhe: volte lá e diga-lhe para deixar de ser besta. Pode dizer que fui eu que falei. O Araújo sempre se metendo a entendido!
- Mas e o ofício? Não tenho nada com essa briga, vamos fazer logo o ofício.
- Impossível: tem de dar entrada no protocolo.

**O que vem a seguir?**



**Considerando que o próximo fragmento é a última parte do texto e que normalmente traz uma surpresa, proponha um final para história. Discuta sua sugestão com os colegas.**



**S**aindo dali, em vez de ir ao protocolo, ou ao Araújo para dizer-lhe que deixasse de ser besta, o honesto cidadão dirigiu-se ao guichê onde recebera o dinheiro, fez da nota de cem cruzeiros uma bolinha, atirou-a lá dentro por cima do vidro e foi-se embora.

**Fim!**



**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE 18 ANOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

Caro responsável / Representante legal,

Gostaríamos de obter seu consentimento para o menor,

\_\_\_\_\_,  
participar como voluntário na pesquisa intitulada, **A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**, que se refere a uma pesquisa de Mestrado.

O objetivo desse estudo é analisar o grau da compreensão em leitura em atividades mediadas por material impresso e atividades mediadas por um Objeto de aprendizagem (Jogo educacional). Os resultados contribuirão para mostrar se essas ferramentas tecno-pedagógicas voltadas para o ensino de leitura potencializam o nível de compreensão em leitura dos alunos.

A participação dele(a) consiste em:

- Participar de quatro atividades de leitura: duas realizadas no meio impresso (papel) e duas realizadas no meio digital (Jogo educacional). As atividades mediadas pelo jogo educacional serão gravadas em áudio e vídeo.
- Responder a quatro exercícios de compreensão que serão realizados ao final de cada atividade de leitura.

Garante-se que a pesquisa não trará prejuízos na qualidade e condição de vida, estudo e/ou trabalho dos participantes. O único risco advindo dessa pesquisa poderá ser a ocorrência de atritos devido à divergência de posicionamentos durante a realização da atividade de leitura, porém tudo foi planejado para minimizar esse risco. O nome do seu(ua) filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação será feita de forma a não identificar os voluntários. Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos nem indenizações.

Como benefício dessa pesquisa é esperado que o participante desenvolva seu nível de compreensão leitora.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal:

Pesquisadora Responsável: Cássia Joene Sobreira de Oliveira

Telefones para contato: 3479-0169/ (85) 88288795

E-mail: cassia\_joene16@hotmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG nº \_\_\_\_\_  
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

\_\_\_\_\_, portanto

(  ) aceito que ele(a) participe (  ) não aceito que ele(a) participe

Local e data: Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do responsável ou representante legal)

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Paranjana, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento livre esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação da pesquisa.

---

Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE H – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS )****TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS )**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA**. Os objetivo desse estudo consiste em analisar e comparar o grau da compreensão em leitura em atividades mediadas por material impresso e atividades mediadas por um Objeto de aprendizagem (Jogo educacional).

Caso você autorize, você irá participar de quatro atividades de leitura: duas realizadas no meio impresso (papel) e duas realizadas no meio digital (Jogo educacional). As atividades mediadas pelo jogo educacional serão gravadas em áudio e vídeo. Irá também responder a quatro exercícios de compreensão que serão realizados ao final de cada atividade de leitura.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a Escola de Ensino Médio Liceu do Conjunto Ceará. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir-se constrangido de falar e expor suas opiniões durante as aulas. Caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir para o desenvolvimento do seu nível de compreensão leitora. . As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora Responsável: Cássia Joene Sobreira de Oliveira/ Mestranda

Telefones para contato: 3479-0169/ (85) 88288795

E-mail: cassia\_joene16@hotmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Ceará

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

(    ) aceito participar

(    ) não aceito participar

Fortaleza, ..... de .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Paranjana, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

**APÊNDICE I- TERMO DE ANUÊNCIA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada**

Prezada Maria do Socorro Nogueira de Paula, diretora do EEM Liceu do Conjunto Ceará,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA** a qual envolve a participação de alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio em quatro atividades de leitura, sendo duas mediadas por Objetos de Aprendizagem e duas mediadas por textos em papel. As atividades serão realizadas em quatro aulas, duas aulas realizadas no laboratório de informática e as outras duas realizadas na biblioteca da escola e serão gravadas em áudio e vídeo . Ao final de cada atividade os alunos responderão um exercício de compreensão e interpretação sobre os textos lidos , em meio impresso ou digital. Esse estudo é essencial para mostrar se essas ferramentas tecno-pedagógicas (OAs) voltadas para o ensino de leitura potencializam o nível crítico de leitura dos alunos.

Os participantes serão convidados por meio de uma conversa na sala de aula. Somente participarão dos encontros os indivíduos que tenham tido a permissão dos pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido . A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2015 sendo conduzida pela pesquisador(a) responsável .

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Cássia Joene S.de Oliveira  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

## Termo de Anuência

Eu,..... diretora da EEM Liceu do Conjunto Ceará autorizo a realização da pesquisa **A RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE LEITURA MEDIADAS POR OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA): UMA ANÁLISE COMPARATIVA** a ser realizada por Cássia Joene S. de Oliveira e iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo as pesquisadoras a utilizarem o espaço da escola para a gravação de quatro aulas em que serão realizadas atividades de leitura mediadas por OA e textos impressos e aplicações de exercícios de compreensão. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos alunos que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, de 2014

---

Maria do Socorro Nogueira de Paula  
Diretora