

**NOVAS TECNOLOGIAS, NOVAS LEITURAS E A  
CONSCIENTIZAÇÃO LITERÁRIA.**

Por:

Milena Pereira Mendes

Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de  
Linguística Aplicada apresentada à Coordenação de  
Cursos de Pós-Graduação em Letras da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Doutora Sonia Zyngier

UFRJ/ Faculdade de Letras  
Rio de Janeiro, 1º semestre de 2006.

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MENDES, Milena Pereira. Novas tecnologias, novas leituras e a conscientização literária. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 162 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Professora Doutora Sonia Zyngier (Orientadora)

---

Professora Doutora Lúcia Pacheco de Oliveira

---

Professora Doutora Aurora Soares Neiva

---

Professora Doutora Laura Patrícia Zuntini Izarra

---

Professora Doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

## AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento é, acima de tudo, uma atividade contínua realizada em conjunto. Agradeço primeiramente à Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Zyngier, que tem contribuído desde 2001 na minha formação como aluna, pesquisadora, professora e, principalmente, como pessoa. A minha experiência ao lado desta incentivadora, crítica e amiga, fundou as bases para minha preocupação com o ensino, a literatura e as desigualdades sociais.

Meu sincero agradecimento aos Prof. Dr. Willie van Peer e Anna Chesnokova. O primeiro, por ter me incentivado constantemente à pesquisa e a ter me apresentado novas formas de se entender os estudos sobre literatura. Através de seus cursos, pude perceber que as Ciências Humanas e as Exatas não são excludentes como a princípio imaginava. À Dr. Anna Chesnokova, pela parceria profissional, que permitiu superar as distâncias físicas entre Brasil e Ucrânia. Obrigada pela compreensão e ajuda constantes.

Agradeço também ao grupo de pesquisa REDES e a todos os seus participantes, por terem contribuído sempre com sugestões, críticas e reflexões acerca das pesquisas por mim desenvolvidas. Só quem faz ou já fez parte deste grupo sabe o quanto o trabalho em equipe é valorizado e contribui para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Maria Elisa de Almeida, que muito me auxiliou nesta dissertação.

À FAPERJ e à CAPES, que tornaram possível meu ingresso e minha permanência na vida acadêmica.

Ao Instituto TELEMAR de Educação, sem o qual o Projeto “Do Papel à Tela” não teria sido realizado. Que a instituição continue promovendo políticas voltadas ao ensino e, principalmente, à inclusão social.

Às amigas Gabriela Marques e Fabiana Fausto, pelas importantes contribuições teóricas.

Aos amigos Olívia da Costa Fialho, Danielle Menezes, André Franciss, George Madeiro e Luiz Fernando Costa pelo apoio nos momentos de incerteza e dificuldades.

Aos participantes dos estudos aqui desenvolvidos, em especial aos alunos da Escola 4, com quem tive a oportunidade de conviver durante maravilhosas semanas. O interesse e a motivação destes alunos deram sentido a esta pesquisa.

À minha irmã e à minha mãe, que presenciaram todos os momentos deste processo, seus percalços e conquistas, e que sempre estiveram dispostas a me ajudar. A meu pai, por ter sempre me estimulado à busca do conhecimento, e por ter me ensinado a importância da realização profissional.

A todos que de alguma forma me auxiliaram e contribuíram para a realização deste projeto e, principalmente, a Deus, que me acompanhou ao longo desse caminho.

MENDES, Milena Pereira. Novas tecnologias, novas leituras e a conscientização literária. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 162 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

## RESUMO

Esta pesquisa baseia-se nos pressupostos da Ciência Empírica da Literatura, que entende a leitura como um agir social. Como objetivo principal, investigam-se possibilidades de associar leitura/ literatura, afeto e tecnologia na busca de um ensino voltado à inclusão social. Para tanto, são realizados três estudos. O primeiro observa oficinas de Conscientização Literária, em 4 escolas da rede pública de ensino localizadas na periferia do Estado do Rio de Janeiro. Aqui compara-se a leitura realizada através de dois instrumentos distintos (computador e livro didático), verificando-se as reações dos alunos a ambas. No segundo estudo, observam-se aulas de informática em 3 cursos livres localizados na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. A partir destes dados, investigam-se práticas pedagógicas associadas ao computador. Por fim, no terceiro estudo, analisam-se as interações de 8 alunos enquanto lêem na tela do computador. Estes estudos visam ao entendimento da relação dos alunos com a tecnologia. Os resultados sugerem que a tecnologia pode estimular o aluno à leitura. Porém, simultaneamente à inserção do computador, deve haver pesquisas sobre novas estratégias pedagógicas, bem como esforços para familiarizar docentes e alunos à nova tecnologia.

MENDES, Milena Pereira. *Novas tecnologias, novas leituras e a conscientização literária*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2006. 162 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

### **ABSTRACT**

Based on the Empirical Study of Literature, which understands reading as a social act, the present study investigates the association between reading, literature, affect and technology. Three studies are carried out. The first one consists of the observation of Literary Awareness workshops held at 4 State schools in deprived areas of Rio de Janeiro. The study aims at verifying whether reading can be stimulated through the use of two different instruments: the computer and the coursebook. In the second study, computer classes held in 3 courses are observed to investigate the pedagogical strategies used. Finally, the third study aims at analyzing students' interaction while reading on the screen. The main objective is to understand the relationship between students and technology. The results suggest that technology can indeed stimulate students to read. It affects their motivation, but not their cognitive skills. Further research on pedagogical strategies is needed. In addition, more effort should be expended to make both teachers and students familiar with the new technology.

## SINOPSE

Estudo sobre formas de sensibilizar jovens à leitura de textos literários e não-literários, através da união entre afeto, leitura e tecnologia. Observação de aspectos metodológicos necessários à utilização do computador na sala de aula, bem como das interações de alunos com a tecnologia, dentro e fora de sala de aula. Investigação de oficinas de conscientização literária, aulas de informática e da leitura na tela por alunos da rede pública de ensino. Articulação entre novas tecnologias, novas leituras e a conscientização literária.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
2.1. CONCEITOS BÁSICOS.....	11
2.2 A CIÊNCIA EMPÍRICA DA LITERATURA.....	12
2.2.1 <i>Algumas reflexões</i> .....	12
2.2.2 <i>O que é a CEL?</i> .....	14
2.3 LEITURA.....	18
2.3.1 <i>Que leitores formar?</i> .....	18
2.3.2 <i>O papel do professor</i> .....	20
2.3.3 <i>Literatura como experiência</i> .....	21
2.4 AFETO.....	24
2.4.1 <i>A filosofia clássica</i> .....	24
2.4.2 <i>Estudos da recepção</i> .....	26
2.4.3 <i>A psicologia e sua contribuição</i> .....	30
2.5 CONSCIENTIZAÇÃO LITERÁRIA.....	33
2.6 A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	36
2.6.1 <i>Um brevíssimo histórico</i> .....	36
2.6.2 <i>Contexto atual</i> .....	40
2.6.3 <i>Objetivos básicos</i> .....	41
2.7 AFETO, LEITURA E TECNOLOGIA.....	42
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
3.1 INTRODUÇÃO.....	46
3.2 POR QUE METODOLOGIA?.....	47
3.3 OS PARADIGMAS QUANTITATIVO E QUALITATIVO.....	48
3.3.1 <i>A Introspecção</i> .....	50
3.3.2 <i>Grupos de Enfoque</i> .....	54
3.4 O PROJETO DO PAPEL À TELA.....	55
3.5 OS DIFERENTES ESTUDOS.....	57
3.5.1 <i>Estudo 1</i> .....	58
3.5.2 <i>Estudo 2</i> .....	66
3.5.3 <i>Estudo 3</i> .....	67
3.6 UM BREVE RESUMO.....	70
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
4.1 ANÁLISE QUALITATIVA.....	71
4.1.1 <i>Estudo 1</i> .....	71

4.1.2 Estudo 2 .....	83
4.1.3 Estudo 3 .....	85
4.2 ANÁLISE QUANTITATIVA – ESTUDO 1 .....	91
4.3 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	96
4.3.1 Estrutura e aulas.....	97
4.3.2. Reação e Interação .....	99
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO .....</b>	<b>102</b>
5.1 IMPACTO.....	103
5.2 REFLEXÕES FINAIS.....	105
5.3 ENCAMINHAMENTOS .....	110
<b>CAPÍTULO 6 - BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>113</b>

## ANEXOS

ANEXO 1: FICHAS DE OBSERVAÇÃO.....	124
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO.....	126
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO PERFIL DOS ALUNOS .....	128
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO REAÇÃO ÀS AULAS.....	130
ANEXO 5: PÁGINAS INICIAIS DO <i>SITE</i> WWW.CONTANDOHISTORIA.COM.....	131
ANEXO 6: ANÁLISES DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS.....	133
ANEXO 7: <i>SITE</i> PARA PUBLICAÇÃO DOS POEMAS DOS ALUNOS.....	143
ANEXO 8: QUESTIONÁRIO FINAL.....	144
ANEXO 9: TRANSCRIÇÃO DOS PROTOCOLOS (ESTUDO 3).....	145
ANEXO 10: TRANSCRIÇÕES DOS GRUPOS DE ENFOQUE.....	154
ANEXO 11: LISTAGEM DAS OFICINAS LITERÁRIAS .....	162

## TABELAS E GRÁFICOS

Figura 1: Agindo no sistema LITERATURA.....	17
Figura 2: Tipos de Introspecção .....	52
Figura 3: Descrição dos estudos .....	57
Tabela 1: Idade e sexo dos participantes .....	63
Tabela 2: “Você gosta de ler?” .....	63
Tabela 3: “Você lê na escola?” .....	64
Tabela 4: “Sua escola estimula você a ler?” .....	64
Tabela 5: “Você lê fora da escola?” .....	64

Tabela 6: “Com que frequência você vai à biblioteca?” .....	65
Figura 4 – Distribuição dos encontros.....	72
Figura 5 – Organização dos encontros .....	73
Figura 6 – Padrões de Introdução .....	74
Figura 7 – Estrutura dos Encontros .....	75
Figura 8 – Padrões de Aplicação .....	78
Figura 9 – Organização da Produção.....	79
Figura 10 – Organização das aulas de informática.....	83
Gráfico 1 – Reações da Escola 1 .....	92
Gráfico 2 – Reações da Escola 2 .....	92
Gráfico 3 – Reações da Escola 3 .....	93
Gráfico 4 – Reações da Escola 4 .....	94
Gráfico 5 - Comparação geral entre papel e tela .....	95

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

*The use of computer does not merely supplement what is already being done: it is likely to change our assumptions about our role as readers, about the nature of our subject, to impel new theoretical accounts of literary texts, and to lead to different teaching and learning methods. (Miall, 1990:50)*

Justificar a presença da leitura no currículo escolar não é tarefa das mais difíceis, principalmente se considerarmos que o objetivo da educação é “conduzir à formação do educando fazendo-o capaz de viver e conviver em sociedade, participar de sua vida na relação com o outro” (Grinspun, 2001:18). Como seria possível o educando fazer parte da sociedade se não fosse capaz de ler? Segundo os PCNs (1997):

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos eficazes nas mais variadas situações. (PCNs de Língua Portuguesa, 1997)

Infelizmente, tal objetivo não parece estar sendo alcançado. Segundo dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2005), a partir de uma amostragem de 2002 pessoas, constatou-se que apenas 26% da população brasileira com idades entre 15 e 64 anos são plenamente alfabetizados, enquanto a grande maioria se divide entre os níveis de total analfabetismo, alfabetizações rudimentar e básica. É curioso notar, também, que ao longo dos três últimos anos houve poucas diferenças quanto à distribuição desses valores.

Estes dados demonstram que poucos têm acesso ao mundo das letras, mantendo-se excluídos de inúmeras informações veiculadas apenas através do texto escrito.

Outros relatórios, como os do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) de 2000, 2003 e 2006, mostram que, embora a taxa de escolarização tenha aumentado nas últimas décadas e, conseqüentemente, a taxa de alfabetismo, o nível de escolaridade da maioria dos brasileiros ainda está aquém dos padrões considerados satisfatórios.

O PISA avalia habilidades e conhecimentos de alunos com 15 anos de idade e visa observar quais dessas habilidades fundamentais para a vida em sociedade são adquiridas através do contexto escolar nas áreas de leitura, matemática e ciências em três momentos. Participaram deste Programa, em 2000, 32 países, dos quais 28 eram membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e quatro eram convidados, dentre estes o Brasil, a Federação Russa, a Letônia e Liechtenstein.

Quanto à leitura, para o PISA, considera-se letrado o aluno que compreende textos, mas também reflete para alcançar objetivos pessoais, em busca de uma vida plena em sociedade (cf. PISA, 2001:20). As questões oferecidas pelo teste apresentavam níveis de dificuldade variados, sendo definidos cinco para a avaliação da leitura. No Brasil, os alunos participantes freqüentavam as 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, e as 1ª e 2ª séries do ensino médio. O Brasil obteve o pior resultado dentre os 32 países participantes, apresentando uma média bastante inferior a dos países membros da OCDE. O desempenho dos estudantes brasileiros os situou no Nível 1 de leitura, mostrando-os capazes apenas de localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor e construir uma conexão simples entre a informação de um texto e outras já conhecidas. Este dado reforça os resultados do INAF, mostrando que realmente grande parte da população, mesmo em idade escolar, ainda é analfabeta funcional.

Apesar de estatísticas (Sinopse Estatística da Educação Básica, 2003) indicarem um aumento no número de matrículas e instituições na educação básica, os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2003) apontam para uma estagnação em relação à qualidade no ensino, se considerada a disciplina Português. Analisando os resultados gerais, houve pouca mudança nos desempenhos dos alunos ao longo dos anos. Tal fato sugere que as ações educacionais não têm contribuído de forma relevante para o desenvolvimento de leitores.

Diante desses fatos, é crucial repensar-se o sistema educacional atual, principalmente em relação à leitura. A educação não vem sendo capaz de conduzir os brasileiros a uma participação ativa na sociedade, já que mais da metade não tem acesso a informações veiculadas através de textos escritos. Portanto, a compreensão dos acontecimentos políticos, sociais, econômicos, dentre outros, é restrita, condenando estes cidadãos a uma vida à margem da sociedade.

Espera-se que haja esforços na busca de uma educação capaz de contribuir para a inserção dos indivíduos na sociedade, principalmente a partir da leitura. Segundo alguns estudos (Kraayakamp, 2003; Verboord & van Rees, 2003), o estímulo à leitura se dá principalmente em três contextos: o ambiente familiar, a escola e bibliotecas. No caso brasileiro, a família parece estar tendo pouca influência (vide estudos do Grupo Redes, especialmente Polivanov, 2004, e Menezes, 2005). Há também poucas bibliotecas de fácil acesso, principalmente em locais mais remotos, e não se cultiva o hábito de se frequentá-las. Portanto, no contexto brasileiro, é atribuída à escola o primeiro contato dos alunos com textos escritos. Para que tal ocorra, é necessário que se desenvolvam programas que apoiem a escola na formação do leitor.

Uma das medidas tomadas para estimular a leitura foi a gradual inserção de uma gama variada de tipos de textos a serem lidos no contexto escolar. Apesar de ter havido uma

diversificação de escolha, abrangendo os mais diversos gêneros e tipos textuais para motivar o aluno, a literatura foi ao mesmo tempo relegada a segundo plano, principalmente no ensino fundamental. Prova disto são os PCNs (1997), que incorporam a disciplina Literatura ao ensino de língua portuguesa. Portanto, a leitura de obras literárias no contexto escolar passou a ficar a critério do professor de língua, não havendo uma política coesa acerca das escolhas de textos.

Acresce que, muitas vezes, mesmo que os professores tenham por objetivo desenvolver o hábito de leitura e pensamento crítico nos educandos, utilizam textos literários como forma de ilustrar períodos e memorizar datas, nomes de autores e livros. As atividades propostas não promovem a expansão do conhecimento, das habilidades intelectuais e da criatividade (cf. Bordini e Aguiar, 1993:33). Para agravar o quadro, muitas vezes a escolha das obras não leva em consideração o contexto dos alunos, sua faixa etária, seus interesses, suas motivações, contribuindo para uma ausência de prazer nestas aulas. Ainda, segundo Campos (1999), os exercícios de interpretação de textos, na maioria das vezes, são realizados através de questões objetivas, que facilitam a avaliação. Nas análises não se consideram a emoção e o prazer, permanecendo os leitores presos à preocupação com elementos lingüísticos ou a dados biográficos e históricos do contexto em que a obra foi produzida. Assim, não se mostra aos alunos a relação do texto com sua vida, suas experiências, seus anseios.

Essa abordagem à literatura leva a inúmeros problemas na relação leitor-texto. Uma das maiores dificuldades que os alunos apresentam é a questão da segurança na interpretação. Como não dominam técnicas nem conhecimento teórico para fundamentar suas análises, acreditam que o professor “vê” o que o texto “quer dizer”. Textos líricos são comumente associados a mensagens indecifráveis, a palavras de registro formal e à inutilidade prática. Portanto, o aluno já chega ao ensino médio com pré-conceitos quanto à leitura literária. Ao

medo da interpretação, soma-se a necessidade de uma avaliação ao final de cada bimestre e a constante ameaça do vestibular. Como ainda não se conseguiu resolver a questão da multiplicidade de interpretações em nível de avaliação, fica valendo a palavra final do professor. E o aluno se afasta cada vez mais da experiência literária, julgando-a difícil (cf. Carvalho, 2001; Zyngier & Shepherd, 2003; Polivanov, 2004; Menezes, 2005).

Este distanciamento entre alunos e leitura/ literatura aprofunda a crise, pois a escola acaba não contribuindo para o desenvolvimento de leitores plenamente alfabetizados. Esta dificuldade em promover o estímulo à leitura acelera o processo de exclusão de indivíduos que, em última instância, não compreendem os textos a que são diariamente expostos, sem falar na experiência de textos mais complexos.

Neste ponto, cabe trazer à discussão o fato de que no mundo contemporâneo a leitura não se representa somente por letras impressas no papel. Nem mesmo o papel é o único meio capaz de veicular um texto. Com o desenvolvimento de novas mídias, criou-se todo um universo de textos multimodais. Jewitt, Kress et alii (2000) descrevem a existência de novos tipos de texto em livros didáticos. Segundo os autores, os conceitos atuais de comunicação implicam a inclusão de outros instrumentos para uso da linguagem escrita. Deve-se focalizar no ensino outros meios fundamentais para a leitura, tais como figuras e gráficos. Estes deixam de ser apenas ilustrações e acessórios e passam a auxiliar efetivamente na construção do significado. Há, em quase todas as disciplinas, uma preocupação em tornar o material educativo atraente para o aluno e de mais fácil acesso, com a utilização de imagens, desenhos, menções a filmes, etc. Em relação à leitura, a preocupação com as novas mídias também se faz presente com o estudo de diferentes gêneros e tipos textuais, como propagandas, mensagens eletrônicas e outros provenientes, às vezes, de meios de comunicação não comumente associados ao ensino tradicional.

A inserção de novas mídias nas salas de aula traz para o contexto escolar realidades e instrumentos presentes a todo momento na vida em sociedade. Desta forma, há um enfoque maior no contexto dos alunos e em suas necessidades, contribuindo para um ensino relevante. À medida que os jovens compreendem que os textos trabalhados na escola não servem apenas para serem memorizados e fazem parte do seu cotidiano, eles podem aproveitar mais a experiência escolar. Esse uso das diferentes mídias, segundo Bantz (1990:3), deve promover um aprendizado com base na exploração e no fazer em vez de concentrar-se na apresentação de tópicos a serem memorizados e apreendidos. Desta forma, o foco no ensino recai no aprendiz, que deixa de ser mero coadjuvante para assumir papel central no ambiente escolar. Sendo assim, o computador, bem como outras tecnologias, permite que os alunos acessem diferentes fontes de informação, refletindo e criticando a realidade à sua volta.

Entretanto, apesar das possibilidades que a tecnologia e os novos materiais didáticos podem oferecer ao ensino de leitura, na maioria das escolas públicas este impacto não vem acontecendo devido principalmente à escassez de recursos, materiais e humanos, aumentando-se, assim, o número de alunos despreparados para as exigências da sociedade contemporânea.

Não basta apenas afirmar que a sociedade vem se transformando sem pensar em se preparar os alunos para este novo contexto. Sem dúvidas, como afirma Miall (1990) na epígrafe acima, o uso do computador provavelmente irá alterar nossas concepções sobre leitores e sobre os métodos associados ao ensino. Mas, para que tais alterações ocorram produtivamente, as diversas formas do conhecimento e da relação do leitor com o texto devem ser consideradas. Para se compreender possíveis mudanças metodológicas e pedagógicas relacionadas à utilização de tecnologia no ensino de leitura, deve-se buscar formas de promovê-la em sala de aula, focalizando o aluno, suas necessidades e, principalmente, seu prazer. A experiência literária no contexto escolar precisa estimular os alunos a partir da relação entre o que é lido e suas próprias vivências. Um ensino relevante de leitura busca a

conscientização desses jovens inclusive para a linguagem literária, suas particularidades, sua importância e sua contribuição. Espera-se que, ao lidar com a literatura, os alunos penetrem no mundo das palavras e que este não lhes pareça ameaçador. Pelo contrário, deseja-se que percebam a infinidade de caminhos, soluções e comportamentos apresentados por textos literários. Aqui se verificará se uma nova proposta de ensino poderia partir de uma união entre a leitura de textos literários e a tecnologia.

Com base na discussão acima, e em busca de mudanças, a presente dissertação focaliza as seguintes perguntas:

- Pode-se estimular a leitura a partir de um programa de conscientização literária?
- A tecnologia pode contribuir para esta sensibilização à leitura de textos?
- O que ocorre quando diferentes instrumentos metodológicos são utilizados (livro didático e computador)?
- Como os alunos lidam com textos literários na tela?
- Qual o lugar do afeto nesta experiência de leitura?

Estas perguntas envolvem as três principais áreas desta pesquisa: leitura, afeto e tecnologia. Para tanto, o estudo se organizará em seis capítulos. No primeiro, apresentam-se as motivações para esta pesquisa. A crise atual do ensino de leitura e literatura, sua relação com as mudanças tecnológicas e a ausência de afeto em sala de aula são descritas a fim de situar o leitor no contexto e nos problemas de que trata a presente investigação. Deseja-se mostrar a relevância deste tipo de pesquisa para ajudar na busca de soluções para uma formação mais sólida do leitor.

No segundo capítulo, apresentam-se as bases teóricas da dissertação, calcadas na Ciência Empírica da Literatura, buscando-se traçar a relação entre leitura e afeto. Para tanto, descrevem-se as correntes teóricas que influenciaram os conceitos utilizados. Segue-se uma discussão acerca dos pressupostos do projeto de Conscientização Literária (Zyngier, 1994),

fundamental para um programa de sensibilização literária. E, por fim, discute-se o papel da tecnologia na formação do leitor.

O terceiro capítulo destina-se à metodologia utilizada. São apresentados os paradigmas comumente associados a pesquisas em Lingüística Aplicada, bem como justificativas para a escolha de um paradigma de base mista. Descrevem-se os três estudos realizados, com algumas considerações teóricas, e dados acerca do contexto de pesquisa, participantes e instrumentos de coleta de dados.

Complementando o capítulo anterior, o quarto se destina às análises dos estudos desenvolvidos. Mostra-se como foram obtidos os resultados qualitativos e quantitativos e faz-se uma relação entre eles.

No Capítulo 5, faz-se uma reflexão sobre o caminho percorrido, chegando-se às conclusões a que o estudo aponta. Sugerem-se, também, encaminhamentos a partir da presente investigação. O sexto capítulo lista a bibliografia. Todo material utilizado pode ser encontrado nos Anexos.

A partir desta pesquisa, espera-se contribuir para a sensibilização do leitor a textos literários no contexto escolar, pois se acredita que esta experiência permite a articulação de diversas áreas do conhecimento, preparando o aluno para a vida na sociedade contemporânea. O foco na tecnologia também visa integrar os saberes lingüísticos e literários àqueles necessários ao mundo atual. Dada a importância das ferramentas tecnológicas em diversos contextos, deseja-se que os alunos se familiarizem com estas, incluindo-os no mundo digital, bem como no das letras. O objetivo principal deste estudo é verificar de que forma a experiência literária se associa à tecnologia para promover cidadãos atuantes, reflexivos. É com esta finalidade que aqui se unem o prazer, a literatura e a tecnologia.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 2.1. Conceitos básicos

Uma vez descritos o contexto e a motivação para a presente pesquisa, faz-se necessário explicitar que conceitos a norteiam. Inicialmente (Seção 2.2), devido ao seu caráter empírico, insere-se esta investigação na área de Ciência Empírica da Literatura (CEL). Após a definição dos conceitos teóricos da CEL, aborda-se a questão da educação, mais precisamente em relação à leitura (Seção 2.3), onde se oferece um panorama acerca da visão tradicional de ensino, bem como algumas mudanças pelas quais esta área vem passando. Mostram-se alguns dados sobre a crise do ensino de leitura no Brasil, para justificar a relevância da presente investigação.

Tendo em vista que as noções de leitura e de experiência literária (Seção 2.3) estão intimamente ligadas ao elemento *afeto*, na Seção 2.4 discute-se brevemente a relação entre o leitor e textos escritos, sob três óticas: a filosofia clássica, os estudos da recepção e “*reader-response*”, e a psicologia. Após mencionar a importância do afeto para a leitura, na Seção 2.5, define-se o conceito de Conscientização Literária, proposto por Zyngier (2004) e que deu sustentação para o desenvolvimento das oficinas literárias aqui descritas.

Para se verificar as vantagens e desvantagens do computador e afins no sistema educacional, volta-se o olhar para as bases da informática na educação, ou seja, seu início no Brasil, seu desenvolvimento, bem como seus pressupostos (Seção 2.6).

Por fim, faz-se uma reflexão sobre os aspectos teóricos mencionados ao longo deste capítulo, relacionando-os com os objetivos e perguntas propostos por esta dissertação. Na Seção 2.7, retomam-se, em conjunto, os conceitos de leitura e literatura, afeto e informática.

## **2.2 A Ciência Empírica da Literatura**

Tendo em vista que esta dissertação situa-se no mundo da leitura e de textos literários, faz-se necessário buscar primeiramente um arcabouço teórico que vincule a experiência literária à sociedade em que os leitores se encontram. Para que tal relação possa ser estabelecida, nesta seção, traçam-se as linhas mestras da Ciência Empírica da Literatura.

### **2.2.1 Algumas reflexões**

Os estudos literários têm por característica argumentar, refletir e gerar hipóteses, permanecendo no nível da exploração ou do possível. Para verificar suas suposições, podem ser desenvolvidos outros tipos de pesquisas. Dentre as diversas perspectivas que buscam validar as hipóteses geradas nos estudos literários de cunho hermenêutico encontra-se a CEL. Os estudos empíricos sobre literatura, nas palavras de Andringa (cf. 1994: 2266), se caracterizam por dois aspectos principais: serem interdisciplinares e trabalharem com o que as pessoas fazem com a Literatura. Devem-se investigar as diversas relações entre a literatura e a sociedade, bem como aqueles que com ela lidam. Segundo Zyngier (2002:7), “não deveríamos estudar Literatura na Universidade sem uma noção de quem são nossos alunos, qual seu contexto sócio-econômico e suas expectativas, como reagem ao que lhes é ensinado”. Daí a noção de literatura como um agir.

Apesar da dificuldade em precisar a origem da CEL, creditada por alguns estudiosos a psicólogos do século XIX (Wiseman, 2002), e, por outros (Olinto, 2001), à obra seminal de Schmidt (1980), é inegável o crescimento do número de pesquisas baseadas neste paradigma, reunidas principalmente a cada dois anos nos encontros do IGEL (*Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft*). De acordo com van Peer (2002:19), “a pesquisa empírica não é o único caminho através do qual podemos nos informar e explorar o mundo, mas é um dos mais poderosos, talvez até o melhor dos métodos (...)”<sup>1</sup>. Van Peer afirma que o fato de a Literatura fazer parte das Ciências Humanas não a impede de utilizar métodos das Ciências Exatas para se chegar ao conhecimento. Portanto, embora as pesquisas exploratórias sejam fundamentais para o processo investigativo, podem e devem caminhar em sintonia com métodos empíricos (tanto qualitativos quanto quantitativos) para validar suas afirmações.

Além de perceber os estudos literários de uma perspectiva empírica, a CEL também busca a interdisciplinaridade entre Literatura e Lingüística para que seja possível se obter uma visão global do que ocorre quando um leitor aborda um texto literário. Se o objetivo desta dissertação é observar o leitor de textos literários e sua relação com o computador, faz-se necessário entender como este agente constrói significado a partir da contextualização e de marcas textuais impressas ou na tela. Portanto, a tradicional dicotomia entre Lingüística e Literatura torna-se irrelevante. Estudar Literatura passa, então, a ser visto como um processo mais complexo do que analisar um texto através de abordagens hermenêuticas ou fazer inferências sobre o mundo literário. Daí a necessidade de se buscar um paradigma que vê literatura com um agir social.

---

<sup>1</sup> “empirical research is not the only way in which we can inform ourselves and explore the world, but it is one of the most powerful, perhaps even the very best of the methods (...)”. Minha tradução.

### 2.2.2 O que é a CEL?

Uma das contribuições para a criação das bases epistemológicas do modelo da CEL remete aos estudos biológicos e psicológicos de Maturana (1998) e Glasersfeld (1995), que deram origem ao Construtivismo Radical. Para estes teóricos, o ser humano se constitui em um sistema autônomo, porém determinado organicamente. Este sistema estrutural e operacionalmente fechado produz, por operações cognitivas, o mundo em que se vive. Para fazer estas afirmações, Maturana (1998) uniu a biologia à psicologia para entender os fenômenos cognitivos, definidos por interações com o ambiente. O organismo humano, então, passa a ser um componente do meio em que vive e a cognição é apenas um dos aspectos da interação deste organismo com sua realidade.

De forma semelhante, Glasersfeld (1995) afirma que o conhecimento é gerado a partir das experiências individuais. O Construtivismo Radical relaciona cultura à sociedade em que se vive. Uma das conseqüências desta teoria é a ênfase no indivíduo, considerado responsável por ações e pensamentos.

Tendo em vista que o construtivismo entende o conhecimento como dependente do sujeito, a realidade passa a ser criada pelos seres humanos que dela fazem parte. Nas palavras de Maturana e Varela (2005:31), “não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse ‘fatos’ ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça”. Conseqüentemente, o conhecimento científico também é construído e, de acordo com estes autores (2005:34), para ser validado, deve seguir às seguintes etapas:

- Descrição do fenômeno a explicar, de maneira aceitável para a comunidade de observadores;
- Proposição de um sistema conceitual capaz de gerar o fenômeno;

- Dedução, a partir do sistema conceitual proposto, de outros fenômenos relacionados ao primeiro;
- Observação desses outros fenômenos.

Estas etapas devem ser validadas pela comunidade científica para que se provem determinadas hipóteses. A ciência, desta forma, depende da homogeneidade dos conceitos que fazem parte da comunidade científica. Portanto, para que um determinado fato seja aceito por pesquisadores como relevante para a ciência, é necessário que estes o vejam como tal. A objetividade e exatidão comumente associadas à ciência não se justificam. Busca-se, então, um consenso entre os observadores sobre as categorias e valores válidos.

Apesar das críticas a respeito do conceito de uma realidade totalmente construída pelos participantes de uma sociedade, é inegável o aspecto subjetivo destas construções. Por exemplo, se diversas testemunhas de eventos históricos pudessem descrever os fatos que presenciaram, facilmente observar-se-iam as inúmeras diferenças em seus relatos. O mesmo se dá com leitores e sua relação com textos. A cada momento, a cada releitura, as marcas impressas no papel ou na tela ganham vida de forma distinta. O Construtivismo Radical, portanto, contribui para a ênfase dos estudos literários na recepção, visto que cada leitor construirá sua interpretação e suas opiniões sobre cada texto.

É importante mencionar que, apesar de o conhecimento depender do sujeito, ele não é subjetivo, pois, para haver um consenso, faz-se necessária uma sistematização e uma argumentação coerente. Esta argumentação, por estar baseada em preceitos e conceitos validados por um conjunto de experiências de integrantes capacitados para tal, difere fundamentalmente daquele conhecimento subjetivo, baseado em opiniões próprias advindas de suposições e hipóteses. Espera-se que a construção do conhecimento seja uma tarefa cíclica, sempre sujeita a alterações e revisões, dependendo de novos fenômenos observados. Não há, portanto, um fato imutável e não se justifica a busca por uma verdade absoluta.

Apesar de não aceito por todos os cientistas, o Construtivismo Radical valida a CEL como uma atividade científica bem sucedida, que busca teoricidade, empiricidade e aplicabilidade. A teoricidade proposta por Schmidt (1980) discute o domínio teórico, os modelos utilizados para explicar fenômenos dentro deste domínio, bem como provas de que neste os modelos são válidos. Estes conceitos permitem uma interpretação empírica dos fenômenos, caracterizando a empiricidade da CEL. A palavra empírica aqui não se associa à definição positivista baseada apenas em observações. Pelo contrário, relaciona-se também a modelos aceitos por um grupo de cientistas em determinados momentos, conforme previsto por Maturana e Varela (2005). É necessário, portanto, explicação e descrição. Por fim, tem-se a aplicabilidade dos estudos empíricos, à medida que a CEL se propõe a desenvolver pesquisas relacionando a literatura e a sociedade, com resultados passíveis de aplicação.

A CEL entende a literatura como parte de um sistema útil e relevante e transfere o objetivo dos estudos literários de interpretações para ações sociais realizadas por atores que participam desse sistema. A literatura é, portanto, vista como um fenômeno social e não mais como um fenômeno puramente textual. De acordo com Schmidt (1980), o espaço do sistema LITERATURA<sup>2</sup>, um sub-sistema do espaço social ARTE, é delimitado a partir de duas convenções. A primeira, a convenção estética, permite ações literárias validadas segundo normas estéticas, literárias e poéticas. A segunda convenção, de polivalência, aumenta o domínio das ações literárias, pois os agentes do sistema lançam mão de uma gama maior de concretizações do comunicado, levando à possibilidade da realização concomitante de diversos sentidos (cf. Schmidt, 1983:248).

O conceito de comunicado (KOMMUNIKAT) opõe-se, segundo Schmidt (1983), ao conceito de texto (TEXT). Para o autor, textos são objetos lingüísticos, fenômenos físicos, ou seja, marcas impressas no papel ou na tela. Os comunicados, por sua vez, são o conjunto de

---

<sup>2</sup> A palavra literatura sempre virá em letras maiúsculas quando se fizer referência ao sistema literário proposto por Schmidt (1980).

estruturas cognitivas associadas pelos leitores aos textos durante a recepção. Esses são, portanto, relacionados à emoção e relevantes aos sujeitos. Conseqüentemente, considerada esta dicotomia, o texto não tem significados, já que estes são associados pelos leitores na recepção. Assim, a literariedade não está relacionada ao texto, mas sim ao comunicado construído pelos sujeitos que lêem e avaliam as obras.

Segundo a CEL, há quatro dimensões no sistema LITERATURA, a saber: produção, mediação, recepção e pós-processamento (Schmidt, 1983:248). Essas dimensões são desenvolvidas a partir de quatro papéis distintos: autor, mediador, leitor e crítico. A descrição de cada um destes papéis encontra-se na Tabela 1<sup>3</sup> abaixo:

<b>Agente</b>	<b>Papel</b>	<b>Ação</b>
Autor	Produção	Criar o produto literário.
Mediador	Mediação	Disponibilizar um produto literário a outros agentes sociais, através, por exemplo, de distribuição e editoração.
Leitor	Recepção	Atribuir significados aos produtos considerados literários.
Crítico	Pós-processamento	Mediar o contato com produtos literários, através de análises, críticas, interpretações, resenhas, dentre outras.

**Figura 1: Agindo no sistema LITERATURA**

Durante as oficinas de Conscientização Literária (Seção 2.5), os alunos assumem os papéis de leitor, autor e crítico (Tabela 1). Primeiramente, lêem textos literários e os interpretam. Mais adiante, assumem outra função ao criar seus próprios poemas, tornando-se

---

<sup>3</sup> Tabela adaptada de Barboza (2003).

autores, e, quando tecem comentários acerca da poesia de colegas, desempenham o papel de críticos. Portanto, a CEL é de fundamental importância para a presente investigação, pois permite o estudo das ações literárias dentro de um sistema bem delimitado, possibilitando a visão de agir literário sob diversas perspectivas.

## **2.3 Leitura**

Como uma das maiores preocupações desta dissertação se encontra na busca de novas formas de promover a leitura e de tornar o leitor/ aluno um agente mais capacitado para agir no sistema LITERATURA, cabe considerar qual a importância da leitura na sociedade atual. Posteriormente, serão mencionados alguns aspectos sobre como inserir a leitura na sala de aula, bem como os tipos de textos a serem abordados. Por fim, estabelecem-se alguns princípios cruciais para o ensino de literatura.

### **2.3.1 Que leitores formar?**

Como hoje em dia não se podem ignorar a tecnologia e as novas formas de ler (vide Seção 2.7), verifica-se nesta dissertação como o aluno interage com textos literários com e sem o computador.

Os textos literários, por muito tempo, foram considerados sagrados, à medida que se considerava representarem uma linguagem superior, que deveria ser apreendida e adorada por todos. Essa afirmação encontra eco nas palavras de Graff (1987), quando afirma que no início do século XX a literatura era ensinada de forma instrumental, servindo apenas como modelo de escrita e retórica.

Até então, entendiam-se os textos existindo independentes de seus leitores, e pouco se buscava compreender como e por quem eram lidos. Essa é uma das críticas de Fish (1980: 70) às pesquisas literárias. Fish (1980) e Iser (1989), apesar de inúmeras divergências sobre como observar o processo de leitura, contribuíram para a adoção de uma nova perspectiva em relação aos estudos textuais. Também não se podem esquecer as contribuições de Rosenblatt (1938/1995) que, mesmo antes de Fish e Iser, via o leitor como peça fundamental para a leitura (vide Seção 2.4.2). A partir da década de 70, a ênfase dos estudos literários alterou-se em direção a um conhecimento maior acerca dos leitores e dos processos associados a esta atividade.

Esta mudança paradigmática com foco no leitor, de certa forma, ajudou a identificar um sério problema no contexto brasileiro discutido na Introdução desta dissertação. Segundo Zilberman (1988), tal crise se faz presente desde os anos 70, quando primeiramente foi diagnosticado um caos no sistema de ensino. Infelizmente, tal situação não parece ter sido solucionada, ou até mesmo minimizada, visto que cada vez publicam-se relatórios e reportagens que descrevem o fracasso do sistema de educação brasileiro.

Dentre os vários motivos que podem ter levado a esta situação, pode-se citar a forma como a leitura é vista dentro do contexto escolar. Kleiman (2002:16) aponta para a inexistência de prazer em aulas de leitura, que muitas vezes se caracterizam apenas por uma “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras”. A ausência do gosto, como será retomada na Seção 2.4, contribui para a visão negativa que muitos alunos têm do ato de ler. Os indivíduos, além de não estarem aptos a compreender o mundo que os cerca, não estão capacitados a interpretar criticamente os textos que discorrem sobre este mundo, sejam eles impressos, ou, como afirmam Sampaio e Leite (1999:17), digitalizados. A crescente diversificação das formas de linguagem e das mídias disponíveis à população em geral apenas intensifica as falhas do sistema.

Segundo Demartini (1993), assim como, durante séculos, a alfabetização tem sido fator de socialização, inserção no mundo e interpretação deste, hoje torna-se cada vez mais importante uma alfabetização audiovisual. Hoje em dia a leitura não é feita somente através de textos literários e não-literários. Esta dicotomia não basta para caracterizar os diversos recursos disponíveis à sociedade atual. Diversas formas de expressão, mono ou multimidiáticas, requerem leituras. Como esperar, então, que um aluno que não consegue interpretar textos impressos simples seja capaz de lidar com a multiplicidade de informações em diversas mídias presentes no dia-a-dia? Esta deve ser a função do ensino de leitura: fazer com que o aluno se insira socialmente através da leitura de diversos tipos de textos a ele apresentados. Só assim tornar-se-á um indivíduo capaz de agir com consciência e pensamento crítico.

### **2.3.2 O papel do professor**

Até meados do século passado, afirmava-se que o professor transmitia o conhecimento para o aluno, preocupando-se em verificar constantemente se aquele adquirira as informações desejadas. É comum explicar-se este tipo de ensino através da imagem de uma jarra (o professor) repleta de líquido, que é depositado paciente e constantemente em inúmeros recipientes (os alunos). Bastante conhecida, também, é a metáfora de depósitos bancários (Freire, 1970), em que alunos são “fundos bancários” à espera de depósitos de informação. Esta visão toma por base o conhecimento como reprodução, utilizando como estratégias a memorização e a repetição.

Desde a revolução cultural de 1968, acrescida dos avanços da tecnologia, a visão de educação bancária vem se tornando anacrônica. O papel do professor como transmissor de conhecimento vem sendo pouco a pouco substituído por uma nova representação. Segundo

esta, ao professor não mais cabe transmitir o conhecimento, mas sim mediar sua construção. A jarra vem sendo gradativamente deixada de lado e os cheques não são mais sacados. Entende-se, portanto, o papel do professor como um mediador, que irá acompanhar o aluno pelos caminhos do saber, ajudando-o a se tornar cada vez mais independente e consciente de suas escolhas, mesmo quando estas implicarem discordâncias. Conseqüentemente, se se considera a educação como uma das formas de se preparar o indivíduo para sua atuação na vida social, também se deve exigir um professor que esteja ciente desta função do ensino e que esteja disposto a auxiliar o aluno neste caminhar.

Uma vez discutidos o leitor e o professor necessários para um ensino de leitura eficaz e compatível com o mundo contemporâneo, passa-se ao tipo de texto que se pode trabalhar em sala de aula para formar um cidadão consciente, mais especificamente, para o texto literário.

### **2.3.3 Literatura como experiência**

Nos Estados Unidos, a literatura nas universidades foi institucionalizada como disciplina no fim do século XIX (Graff, 1987). No Brasil, esta institucionalização se deu bem mais tarde. Neste primeiro momento, o objetivo era utilizar os textos como modelos de uso da língua. A ênfase recaía sobre obras de autores consagrados e de épocas passadas cujo estilo considerava-se exemplo.

Também no século XIX começa a preocupação em definir os estudos de língua e literatura a partir de uma abordagem científica. Passa também a ser exigida do professor uma

preparação sistematizada para o exercício do magistério. Esta necessidade influenciou o ensino de literatura, tanto na universidade, como no nível médio<sup>4</sup>.

Presente no ensino superior e médio, a disciplina literatura não faz parte do currículo do ensino fundamental no Brasil, embora se trabalhem textos literários em sala de aula. Tradicionalmente até a década de 70, a presença da literatura nas aulas de Português era obrigatória e nesse momento os alunos eram apresentados às grandes obras da literatura nacional. Dava-se preferência a textos canônicos, mesmo que esses não fossem adequados aos alunos. Não havia a preocupação de mostrar ao aluno textos que os motivassem a ler. Pretendia-se mostrar obras reconhecidamente literárias e bem avaliadas pela comunidade acadêmica, através do enfoque na cronologia e características dos estilos.

Após a década de 70, houve uma mudança no enfoque das aulas de leitura na escola. Passou-se a privilegiar textos da literatura contemporânea e gêneros mais populares, tais como a crônica e o conto. No ensino fundamental, buscou-se adequar textos escolhidos à faixa etária e à maturidade dos alunos, optando-se pela literatura infantil, que começava a ser estudada nas universidades.

Apesar de essas mudanças terem favorecido a aproximação dos alunos à leitura, foi-se pouco a pouco eliminando a disciplina Literatura do currículo escolar. Esta, que já era inexistente como disciplina independente no ensino fundamental, deixa de fazer parte do currículo do ensino médio, em que só há menção à leitura e língua portuguesa (LDB, 1996). Não há mais a obrigatoriedade da Literatura nos três últimos anos da vida escolar e esta já foi retirada da grade das escolas públicas.

Atualmente, no início do século XXI, a literatura nas escolas brasileiras sobrevive devido ao vestibular, sendo estudada sob uma ótica histórica e evolucionista. A importância do vestibular para os alunos que sonham com uma carreira universitária faz com que estes se

---

<sup>4</sup> Para as referências ao ensino básico serão utilizadas as nomenclaturas ensino fundamental e médio. Entretanto, a mesma só foi criada a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (lei nº 9394).

interessem, ainda que compulsoriamente, pela leitura de textos literários. Infelizmente, este enfoque vai de encontro aos estudos mais recentes sobre a recepção de textos, em que a ênfase passa a ser no leitor, e não só no autor ou na obra propriamente ditos. Rosenblatt (1938/1995), que, na década de 30, se antecipou aos estudos da recepção, já pregava a necessidade de um ensino de literatura voltado para uma experiência completa, focalizada no aluno e em suas necessidades. Segundo a autora (cf. 1995:212), a literatura tem como funções:

- Desenvolver a imaginação necessária em uma democracia, a fim de perceber as conseqüências de nossos atos em nossas vidas;
- Transmitir imagens de comportamento e atitudes emocionais referentes a relacionamentos, questões sociais e padrões pessoais;
- Revelar uma diversidade de possíveis caminhos de vida;
- Ajudar a fazer escolhas através das situações vistas nos textos literários;
- Observar a própria personalidade e problemas de forma objetiva, lidando melhor com os mesmos.

Estas são apenas algumas das possibilidades da literatura como experiência. A relação dos alunos com textos imaginativos pode levá-los a uma interpretação do seu mundo que seja mais crítica e consciente. Através das experiências e personagens, o indivíduo entra em contato com diversos aspectos da vida em sociedade, podendo aprender mais sobre conceitos sociais, políticos, econômicos, dentre outros. A literatura pode promover não só identificação, prazer, mas principalmente enriquecimento em todas as áreas do saber. Através dela pode-se ser tanto um espectador quanto um ator de vários mundos, vivendo-os seguindo simples marcas, sejam elas no papel ou na tela.

## 2.4 Afeto

Durante muito tempo a educação foi marcada pela dicotomia entre o racional e o emocional, em detrimento do último. Gradativamente foi-se percebendo que não era possível compreender toda a realidade de forma unicamente racional. O mesmo aconteceu com a literatura. Embora o desenvolvimento da teoria literária do início do século XX tenha se voltado para os elementos que constituem o texto propriamente dito, viu-se gradativamente que a emoção e o afeto não podiam estar distantes da experiência literária. Na seção seguinte, traçam-se algumas das teorias e pensamentos relacionados ao lugar do afeto na experiência literária.

### 2.4.1 A filosofia clássica

A civilização ocidental deve grande parte de seus conceitos e conhecimentos à época clássica. Segundo Tompkins (1988), a era clássica, representada, dentre outros, por Platão, Aristóteles, Horácio e Longinus, preocupava-se em investigar a literatura segundo o efeito que esta produzia em sua platéia. O foco estava, portanto, no receptor e nas emoções suscitadas pela experiência literária. Acreditava-se que aqueles com o domínio das palavras, através da poesia, poderiam controlar as emoções de seus ouvintes, o que significava, de certa forma, poder. Para os clássicos, portanto, arte estava intimamente ligada ao controle. Para Longinus, por exemplo, a linguagem era uma forma de poder, e o domínio de elementos lingüísticos e de retórica seria determinante para a conquista do mesmo.

Platão, assim como Longinus, identifica uma relação entre a literatura e a sociedade, mais precisamente com o comportamento humano. Para ele, esta influência representava um perigo para a sociedade. Segundo o filósofo, em *A República* (versão publicada em

2003:299), os poetas “são imitadores da imagem da virtude e dos restantes assuntos sobre os quais compõem, mas não atingem a verdade”. Para o filósofo, a poesia deveria ser banida de seu Estado ideal, em que a justiça prevaleceria. Os textos literários, por exprimirem conceitos acerca da realidade, poderiam subverter a ordem. Eram, portanto, perigosos.

Já Aristóteles difere de Platão. Daí resulta uma das grandes dicotomias entre as idéias clássicas. Para Aristóteles, a literatura, ao invés de ser banida, deveria assumir papel fundamental na sociedade, devido à sua capacidade de catarse. Através dela, os indivíduos, principalmente os guerreiros, poderiam sublimar suas emoções. Esta catarse seria benéfica para a situação política da Grécia, pois, através da experiência literária, os indivíduos ficariam de certa forma menos propensos à sensibilidade intensa em momentos cruciais de batalha ou de quaisquer dificuldades. Sendo assim, a literatura se justificaria por liberar sentimentos reprimidos.

Outra visão clássica, sustentada pela escola Cirenaica e retomada por Epicuro (341-270 AC), admite o prazer como o começo e o fim da vida feliz, constituindo o Bem supremo. Para Epicuro, o prazer deve ser valorizado como algo natural e necessário em diversas manifestações, como, por exemplo, paz, amizade ou contemplação estética.

Em muitos casos, quando se fala em Epicuro e Hedonismo, imediatamente tem-se uma visão negativa do que seja esta corrente por associá-la à busca pelo prazer sobre todos os outros objetivos. Entretanto, o prazer, ainda segundo Epicuro, embora associado à base da vida feliz, não deve ser considerado como único bem a ser atingido. Deve ser buscado de forma equilibrada ou moderada. Portanto, o filósofo prega a austeridade e a moderação, mas não a supressão dos prazeres e desejos.

O Hedonismo influenciou alguns filósofos da era moderna, como George Santayana (1896), que diferencia o prazer estético, obtido através de obras literárias, do prazer sensível. O prazer estético estaria relacionado a uma expressão irracional de interesses vitais, mas seria

distinto do prazer direto, sensual. Entende-se aqui que, independente de sua natureza, o indivíduo necessita da emoção para atingir a felicidade. A literatura, dessa forma, pode contribuir para uma vida plena em sociedade.

Vê-se que a experiência literária, portanto, pode provocar diversas emoções e pensamentos do leitor. Com estes filósofos, estabelece-se que a literatura não está distanciada de seus receptores. Muito pelo contrário, são eles que a tornam viva, dando sentido às palavras. Há uma intrínseca ligação entre leitura e prazer. Essas postulações são necessárias para dar sustentação teórica ao afeto na recepção literária, que será descrita na seção seguinte.

#### **2.4.2 Estudos da recepção**

Primeiramente, faz-se necessário estabelecer o que se entende por recepção. Textos literários são, assim como os demais produtos da linguagem escrita, impressões no papel ou em outros meios, tais como a tela do computador. Porém, o que são estes textos enquanto não são lidos? Para que a literatura ganhe vida é necessário que ela seja recebida por leitores. Este fenômeno é chamado de *recepção*.

Rosenblatt (1938/1995: xvi) foi uma das pioneiras da recepção. Em suas palavras, “O leitor é reconhecido não só por ser ativo, mas também por realizar diferentes processos em relações literárias e não-literárias com o texto. Ambos os aspectos cognitivos e afetivos estão presentes em toda leitura.”<sup>5</sup>. Percebe-se aqui que Rosenblatt, à diferença de teóricos de sua época, busca estabelecer relação entre aspectos cognitivos e afetivos que nascem a partir do contato do leitor com textos literários. Para a autora, os escritos literários afetam os leitores de diversas formas, pois não só permitem o acesso a informações acerca do comportamento,

---

<sup>5</sup> “The reader is recognized not only as active but also as carrying on certain different processes in nonliterary and literary transactions with the text. Both cognitive and affective elements are present in all reading.” Minha tradução.

política, economia, desigualdades sociais, preconceitos, como também os fazem sentir, vibrar, chorar, etc.

O professor de literatura deve, portanto, ser capaz de identificar os pontos em que o texto pode suscitar emoções em seus leitores a fim de utilizar tal conhecimento em prol de uma experiência literária relevante. Toda leitura, afirma Rosenblatt (1938:33), tem uma característica referencial e uma afetiva, e a ênfase que o professor der a cada uma delas determina o grau de envolvimento. Prova disto é o fato de o ensino tradicional concentrar-se em perguntas referenciais sobre conteúdo, personagens, dentre outros, enquanto o afeto é esquecido. Tal prática resulta num distanciamento entre alunos e literatura e esta pode ser uma das razões para a falta de prazer comumente associada à leitura (Carvalho, 2001; Mendes, 2002; Zyngier & Shepherd, 2003).

A questão da recepção ganhou força com os teóricos alemães na década de 70, mais especificamente com Jauss, Iser e Schmidt, à época, na Escola de Konstanz. Preocupado com as histórias de recepção, Jauss critica um estudo literário que se concentre apenas na interpretação, pois, para ele, a experiência literária ocorre em sintonia com seu efeito estético. Há uma dupla tarefa para o entendimento do processo de leitura e esta envolve “de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente” (Jauss, 1979:46). Baseado na estética clássica, Jauss resume o prazer estético em três conceitos principais: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. O primeiro caracteriza-se pelo prazer ante a obra que realizamos, ou seja, o prazer da criação artística. *Aisthesis*, por sua vez, designa o prazer estético da recepção. E, por fim, *katharsis* seria o prazer provocado pelo discurso ou pela poesia, podendo transformar as convicções do leitor ou liberar sua psique (Jauss, 1979:79-82).

Portanto, a literatura está intrinsecamente associada à emoção e ao afeto, independente dos papéis assumidos dentro do sistema LITERATURA. No contexto desta pesquisa, os alunos podem obter prazer estético, criando, lendo, ou refletindo sobre textos literários. Parte-se sempre do princípio de que não há leitura sem a participação ativa de quem lê.

Para Iser (1974), também da Escola de Konstanz, o texto apresenta dois aspectos principais: o artístico, que depende do autor e do texto criado por este, e o estético, que cabe ao leitor e à realização que este faz do texto. Iser sustenta que a literatura não é somente uma coletânea de textos, pois os escritos só adquirem vida ao entrarem em contato com leitores. Para ele, o texto oferece lacunas que o leitor vai preenchendo à medida que vai construindo o significado. Ao construir múltiplas conexões durante o contato com os textos, o leitor se envolve em processos tanto cognitivos como afetivos. A leitura, vista assim, torna-se uma atividade que necessita do leitor, pois este tem participação ativa na criação de significados.

Enquanto a Teoria da Recepção era desenvolvida na Alemanha, nos Estados Unidos Fish (1970) descrevia o que veio a se chamar *reader-response*. Fish também sustenta que a experiência do leitor com o texto é responsável pelo significado. Para ele, não se deve estudar apenas o produto, como teóricos anteriores haviam feito, pois o produto não explica as possibilidades da interação leitor-texto. Toda ação depende do leitor. Para entender a leitura, deve-se perguntar “O que o texto faz?”, e para que esta seja respondida, deve-se considerar aquele que o lê.

A preocupação de Fish com uma experiência de leitura voltada para o leitor encontra eco em Barthes (1973), que reflete acerca da importância do prazer e da fruição durante o contato leitor-texto. O prazer do texto está em sua duplicidade, na diferença entre o significado para quem escreve e para quem lê. Há uma revelação progressiva do texto ao leitor, resultando na euforia da construção da mensagem. Para Barthes, o leitor se excita ao se

deparar com a linguagem escrita. Embora sejam conceitos distintos para Barthes, tanto a fruição como o prazer definem a relação leitor/ texto como repleta de emoção. O texto faz sentido para aquele que o lê, no momento em que lê, e as experiências que se seguem a esta leitura nem sempre evocarão os mesmos sentimentos. Daí, a importância do leitor para a experiência literária.

Às reflexões de Fish e Barthes, somam-se as de Culler (1975). Segundo este estudioso, da mesma forma como se concebe a noção de competência lingüística, também se deve pensar sobre competência literária. Para ler um texto literário, o indivíduo deve possuir um certo conhecimento sobre as operações do discurso literário, que irão auxiliá-lo nesta experiência. Aqueles que não contam com este repertório serão capazes de decodificar as orações e períodos através de sua competência lingüística, porém não estarão aptos a relacionar e construir outro tipo de significado. Estes, segundo Culler (1975:102), não terão internalizado o que chamou de “gramática da literatura”. A interação entre leitor e texto literário, portanto, está intimamente ligada às convenções previamente estabelecidas sobre a literatura.

Para validar seus argumentos, Culler oferece um exemplo: ao se selecionar um artigo de jornal ou uma frase de um romance e transformá-los em um poema, embora as propriedades gramaticais permaneçam as mesmas, outros significados podem ser estabelecidos. Estes significados são fruto das convenções literárias. Para adquirir esta competência, Culler (1975) afirma que o leitor necessita de experiência e domínio dos elementos lingüísticos comumente relacionados à literatura.

Embora existam certas convenções associadas a textos literários e estas devam ser ensinadas ou adquiridas a partir do contato com a literatura, estas também se referem a outros tipos de textos, principalmente se considerados diferentes gêneros textuais. Não basta ao leitor conhecer a língua. Para que o aluno se torne um leitor proficiente, faz-se necessário discutir

conhecimentos teóricos. A partir dessa experiência, o aluno poderá dominar os elementos metalingüísticos que o levam à competência literária defendida por Culler (1975). Neste sentido, as oficinas de Conscientização Literária (Seção 2.5) buscam mostrar aos alunos alguns desses elementos, como, por exemplo, personificação, repetição, dentre outros.

A partir do advento do *reader-response* e das teorias da Estética da Recepção, a ênfase nos estudos literários voltou-se para o leitor, agora visto como participante ativo nesta experiência. Desta forma, valoriza-se o afeto, ao considerar que a leitura deva suscitar naquele que lê as mais variadas emoções e sentimentos. O contato do leitor com o texto vai além de uma leitura referencial, reforçando o conceito de alfabetização funcional, pois o leitor conscientizado está apto a refletir sobre os textos escritos e relacioná-los a seu contexto. Para que isso ocorra, os aspectos cognitivos e afetivos presentes durante a experiência literária devem ser igualmente considerados na sala de aula.

Pode-se dizer, portanto, que o afeto começa a ganhar centralidade nas correntes teóricas que valorizam o papel do leitor. Daí passarmos à contribuição da psicologia na seção que se segue.

### **2.4.3 A psicologia e sua contribuição**

Após observar a questão do afeto sob a ótica da filosofia clássica e dos estudos de recepção, faz-se necessário observar como a psicologia moderna trata da questão da emoção em relação a textos literários. Só recentemente, após uma preocupação mais intensa acerca do funcionamento da mente humana, começou-se a estudar os processos pelos quais esta emoção pode ser desencadeada. Estes estudos podem contribuir para um entendimento mais completo da experiência literária.

Dentre os teóricos que tratam desta questão, Frijda e Schram (1994:2) confirmam a importância de se entender a dimensão emocional da leitura e associá-la aos modelos cognitivos estudados pela Psicologia. Para que tal seja feito, segundo os autores, deve-se levar em consideração:

- a natureza das emoções. Que tipos de emoções estão relacionadas à leitura? Seriam estas apenas réplicas de emoções da vida cotidiana ou são idênticas? São elas iguais às dos personagens?
- a relação entre as emoções dos leitores e dos autores. Seriam as experiências vivenciadas pelos leitores similares às imaginadas pelos criadores das obras literárias?
- a estrutura e propriedade das obras literárias. Que elementos específicos destes textos fazem com que evoquem emoções em seus leitores?
- o papel do leitor. O que faz com que o leitor sinta algo ao lidar com textos literários? Que atividades estão envolvidas no processo de recepção?
- a explicação das emoções possíveis durante a leitura. Por que se lêem determinados textos que trazem sofrimento como, por exemplo, tragédias? Por que se sente prazer em determinadas situações tristes?

Estas perguntas mostram a necessidade da realização de pesquisas interdisciplinares que possibilitem um entendimento mais preciso sobre o papel do afeto na recepção de textos. Apesar de a presente dissertação não contemplar todos estes aspectos, nesta seção serão abordados alguns dos desenvolvimentos na área de Psicologia. Esta breve explanação objetiva enfatizar a necessidade de um estudo que englobe tanto aspectos cognitivos quanto afetivos.

Uma das contribuições da psicologia para a área de estudos da recepção foi a de Oatley (1994), que propôs uma teoria para explicar as experiências emocionais desencadeadas pela leitura. Segundo o autor, primeiramente o leitor pode assumir dois papéis principais durante o processo de leitura. No primeiro, ele encontra-se fora do texto, e suas emoções se

referem ao prazer de ler, à satisfação de sua curiosidade, à presença de elementos não-familiares, dentre outros. No segundo, o leitor se encontra imerso no mundo literário, e suas emoções referem-se basicamente ao enredo e às personagens do texto.

De acordo com a descrição de Oatley (1994) e considerando o leitor fora do mundo literário, há dois processos através dos quais este pode relacionar-se com o texto: o assimilativo e o acomodativo. O primeiro acontece devido à existência de novos elementos que se apresentam ao longo da narrativa e que forçam o leitor a assimilá-los. Há lacunas ou determinados aspectos do texto que só serão preenchidos durante a leitura. O processo assimilativo ocorre quando o tempo da narrativa é diferente da ordem seqüencial dos eventos, ou seja, quando um romance, por exemplo, começa com o acontecimento final ou quando se recorre à memória das personagens. O processo acomodativo, por sua vez, causa certo estranhamento no leitor, a quem cabe não só assimilar informações, mas também se envolver buscando novas associações. A partir destes dois processos dá-se início às experiências emocionais e prazerosas que podem estar ligadas à literatura.

Caso o leitor esteja dentro do mundo literário, os processos a que está sujeito, ainda segundo Oatley (op. cit: 61-64), são os de simpatia/ empatia, memória e identificação. O primeiro depende da imitação de outro estado mental, ou da projeção para a situação de outrem, caso haja empatia. A partir da memória, o leitor acessa sua história para viver uma das emoções presentes no texto literário, lembrando-se como aquela situação foi abordada previamente. Oatley (1994) define a identificação como o processo em que os leitores assumem características das personagens ficcionais, a partir do reconhecimento de certos traços e da imitação de determinadas atitudes.

É possível perceber a partir destas teorias que o estudo das emoções pode contribuir positivamente para a compreensão da experiência literária como um todo, conforme sustentava Rosenblatt em 1938. A partir da identificação, por exemplo, o leitor pode avaliar

criticamente como deve reagir em determinadas situações. Da mesma forma, a memória permite que se compreendam atitudes passadas. Fica claro, então, que a emoção não pode estar distante da sala de aula, porque é ela que caracteriza a leitura literária como uma atividade criativa e fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos. A próxima seção, portanto, apresenta uma das inúmeras formas de se fazer com que o aluno se envolva emocionalmente com literatura na sala de aula.

## **2.5 Conscientização Literária**

As Seções 2.3 e 2.4 apresentaram um panorama sobre os esforços pela inserção do afeto no contexto escolar. Nesta seção, busca-se apresentar uma das possibilidades de se inserir a questão do afeto no ensino de textos literários.

O termo Conscientização Literária foi inicialmente proposto por Zyngier (1994). Afinada com os princípios das teorias de recepção (vide Seção 2.4.2), a autora afirma que o leitor é um participante ativo na criação do significado e que pode, se sensibilizado, avaliar o seu próprio processo de leitura (cf. Zyngier, 1994:5). Tomando por base pressupostos da lingüística, para Zyngier, o processo de se conscientizar literariamente se faz através da percepção dos recursos lingüísticos responsáveis por efeitos estilísticos durante a leitura.

A proposta de uma teoria sobre Conscientização Literária efetivou-se, na prática, em 1989 a partir da implantação, em uma universidade pública do Rio de Janeiro, de uma disciplina oferecida a alunos de graduação. Tal disciplina tinha por objetivo fazer com que alunos de graduação de Português/ Inglês, que aparentemente ainda não haviam tido contato

com textos literários em língua inglesa, desenvolvessem autoconfiança para analisar textos com base em uma justificativa do uso da linguagem. Os objetivos incluíam a percepção da escolha de padrões verbais e da ideologia subjacente na construção de textos imaginativos. A proposta da Conscientização Literária forneceu a esses alunos metalinguagem para que os mesmos pudessem descrever e avaliar sua experiência estética com textos literários em língua inglesa (cf. Zyngier, 1994:18). Este programa mostrou ter alcance internacional tendo em vista que está sendo desenvolvido com sucesso nas Universidades de Kiev e Hadivka.

Devido ao crescente interesse, no ano de 2003, o programa foi adaptado para o português. Um dos incentivos para esta adaptação foram as dificuldades dos alunos em ler e interpretar textos, como mencionado na Seção 2.3.1. Buscava-se, então, minimizar estas deficiências, e se propunha o cultivo da leitura. A partir do programa de Conscientização Literária, cujos pressupostos apóiam-se na noção de que quanto mais conscientes os leitores estiverem da linguagem sendo usada para criar a arte, mais eles serão capazes de justificar suas reações (cf. Zyngier, 1994:6), esperava-se aprimorar as habilidades de leitura dos alunos.

Após ter sido adaptado, o programa foi desenvolvido em oficinas literárias em Lonas Culturais, espaços destinados a atividades em locais na periferia da cidade do Rio de Janeiro, tendo sido a primeira inaugurada em 1993, na zona oeste do município. As Lonas Culturais receberam premiação da Comunidade Européia. Trata-se de uma parceria do Poder Público (a Prefeitura constrói e libera o espaço) com a sociedade civil organizada (a comunidade administra). Pretende-se com o projeto fazer da cultura um instrumento de transformação social, promovendo outras mudanças, tais como comércio e valorização do bairro em que são localizadas<sup>6</sup>. Além da realização nas Lonas Culturais, as oficinas foram oferecidas em uma universidade pública do Rio de Janeiro, em 2004, como curso de extensão.

---

<sup>6</sup> cf. <http://www.camarimdasartes.com//agenda.php> em 07/09/2005.

Os resultados destas experiências fizeram com que surgisse o interesse de se estender o programa de Conscientização Literária a escolas de ensino médio e fundamental, a fim de se verificar se os níveis em que a Conscientização Literária atua, conforme descritos por Zyngier (1994) e testados por Pinto (2000) e Pinheiro (2002), também ocorreriam em alunos deste grau de escolarização e em língua materna.

Com relação ao aspecto cognitivo, o programa tem por objetivo o desenvolvimento da consciência de padrões, unidades, categorias e regras da linguagem em uso, bem como da habilidade de refletir sobre os textos, expressando opiniões e julgamentos apropriados. Quanto ao aspecto afetivo, pretende-se que os alunos estabeleçam relações prazerosas com o discurso escrito. Busca-se, assim, despertar e desenvolver sensibilidade, curiosidade, atenção e interesse. Por fim, em relação ao aspecto criativo, visa-se à promoção da confiança no aluno para se expressar, estimulando-se a criatividade, a inovação, e o brincar com a linguagem.

A proposta de Zyngier (1994) para o programa de Conscientização Literária sempre sustentou como um dos objetivos o desenvolvimento do aspecto afetivo dos alunos em relação aos textos literários. Entretanto, de 1989 até 2003, quando o programa foi realizado no âmbito universitário e em língua estrangeira, questionou-se se o afeto estava de fato sendo promovido. Fialho (2001) e Pinheiro (2002) observaram que estava havendo aumento na percepção dos efeitos estilísticos do texto. Provaram, portanto, que havia efetivamente um desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Entretanto, a questão do afeto não estava sendo resolvida. Pinto (2000), Mendes (2002) e Zyngier & Shepherd (2003) apontaram para a continuação da falta de envolvimento afetivo dos alunos. Grande parte destes justificava seus estudos literários por questões utilitárias, como aumento da cultura, melhora do conhecimento da língua estudada, entre outros. Poucos mencionavam prazer ao se referir aos estudos literários.

Continuava-se a comprovar, então, o distanciamento afetivo do aluno ao lidar com textos literários em sala de aula. Como, segundo Miall (1996) e Hall (2003), o afeto e as experiências pessoais do leitor são primordiais para uma leitura mais relevante, não bastaria apenas privilegiar o desenvolvimento no nível cognitivo. Estas postulações são apoiadas por Hall (cf. 2003:397), para quem o prazer é um fator fundamental para desenvolver nos alunos uma leitura crítica e independente.

Tendo em vista que o programa de Conscientização Literária insiste no lugar do afeto durante a experiência de leitura, a presente dissertação buscou verificar se a tecnologia poderia ser uma ferramenta na promoção deste aspecto.

## **2.6 A Informática na Educação**

Considerando-se o fascínio que as novas tecnologias exercem sobre os adolescentes, pensou-se aqui na possibilidade de transferir esse envolvimento para a sala de aula. Nesta seção, traçam-se algumas contribuições da informática para a educação, bem como sua possível relação com a leitura. Pretende-se, com isso, visualizar formas de unir afeto, tecnologia e ensino.

### **2.6.1 Um brevíssimo histórico**

A presença de recursos tecnológicos no ensino não é fato novo. Diversos instrumentos tecnológicos haviam sido introduzidos na escola antes mesmo do advento da Internet. Assim, faz-se necessário, antes de se verificar o uso dos computadores na educação,

salientar outras ferramentas tecnológicas que também contribuíram e contribuem para o ensino.

O desenvolvimento da educação associada à tecnologia deu-se primeiramente através de cursos a distância. Dentre as décadas de 20 a 50, houve um crescimento, no Brasil, deste tipo de educação, que muitas vezes utilizava o rádio como meio de comunicação. Segundo Pretti (1996), os principais esforços governamentais ocorreram com a fundação, em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, doada, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde. Além das iniciativas federais, outras instituições, privadas ou regionais, contribuíram para a inserção da tecnologia ao ensino.

Um dos exemplos foram as escolas radiofônicas do Movimento de Educação de Base (MEB), um trabalho iniciado pela Diocese de Natal em 1956, no Estado do Rio Grande do Norte, e que se difundiu como modelo por todo país, gerando frutos como os sindicatos rurais, Centros Eclesiais de Base (CEBs), cooperativas agrícolas, organizações de bairro. O projeto tinha por objetivo, através da educação popular, promover uma população mais politizada e consciente de seus direitos, sejam trabalhistas, eleitorais ou econômicos (cf. Lopres, 2004).

Outro exemplo de uso de tecnologia para o ensino deu-se através do Instituto Universal Brasileiro (IUB). Este instituto, fundado em 1941, foi uma das escolas pioneiras no ensino a distância no Brasil, oferecendo cursos profissionalizantes livres, de suplência e suprimimento, e cursos oficiais supletivos dos ensinos fundamental e médio. Segundo o Instituto (<http://www.uniub.com.br>, 24/08/2005), “o ensino a distância surgiu da necessidade do preparo cultural e profissional de milhões de pessoas que, por vários motivos, não podiam freqüentar as escolas regulares.” A princípio, o ensino a distância tinha como principal aliado a correspondência, com o correio como meio de comunicação. Após o surgimento de outros recursos, os veículos de comunicação se multiplicaram, atingindo públicos cada vez maiores e

mais diversificados. Atualmente, os cursos são ministrados *online*, através do computador e da Internet e contam, no momento, com 200 mil alunos matriculados.

Ao final da década de 60, a televisão começa a contribuir efetivamente para a educação. A TVE do Ceará desenvolvia o programa TV Escolar, destinado a alunos de 5ª e 6ª séries de locais interioranos. Em 1967 a Fundação Educacional Padre Landall de Moura, uma instituição privada instalada na cidade de Porto Alegre, desenvolveu programas de educação de adultos, através da teleducação (cf. Pretti, 1996:5). Outras iniciativas públicas e particulares também contribuíram para a disseminação do ensino a distância e, conseqüentemente, do ensino associado à tecnologia

Na década de 70, os programas que uniam educação e tecnologia ganharam escopo maior no Brasil com o Projeto Minerva, o Programa Nacional de Teleducação e o Telecurso Segundo Grau, este último criado pelas Fundações Roberto Marinho, Padre Anchieta e TV Cultura. A relação entre ensino e tecnologia na década de 70 tornou-se tão intensa que surgiu a necessidade de se criar, em 1971, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional.

A partir da década de 70, as experiências educacionais associadas à informática ganharam terreno e começaram a estabelecer raízes para que a atuação da tecnologia no ensino se consolidasse. O desenvolvimento desses cursos possibilitou uma primeira união entre ensino e informática. Entretanto, ainda havia necessidade de se estabelecerem objetivos específicos para a utilização da tecnologia na educação, bem como de se buscarem formas de relacioná-la à educação presencial.

Apesar de tanto empenho e embora haja atualmente propostas inovadoras e metas ousadas, a atuação da tecnologia na educação ainda se encontra abaixo do esperado (Almeida, 2005). Não há uma presença constante de ferramentas tecnológicas em salas de aula e só agora começa a haver uma discussão mais intensa sobre sua influência nesta área. Talvez a razão para as poucas mudanças possa estar na sua implementação. A tecnologia educacional

foi instituída no Brasil seguindo moldes alheios ao contexto do país, importando concepções e objetivos provenientes principalmente de países como EUA e França (Valente e Almeida, 2005). O papel do computador, portanto, seguindo mais precisamente a influência norte-americana, era o de automatizar o ensino, privilegiando o aspecto técnico da informática moderna. As mudanças na educação, no entanto, não buscavam, a princípio, uma alteração pedagógica profunda (cf. Valente & Almeida, 2005).

O projeto de Informática na Educação primeiramente se concentrou nos aspectos mecanicistas da utilização das ferramentas, sem caracterizar necessariamente uma preocupação com o como e o porquê de estar-se recorrendo às máquinas. Apesar da constante e crescente crise educacional, entendia-se que a tecnologia contribuiria para uma melhora no ensino, embora não se houvesse delineado com precisão formas pelas quais tal mudança pudesse ser realizada. A inserção da ferramenta computacional nas salas de aula se deu de forma semelhante à situação da década de 80, quando o livro didático foi posto de lado em detrimento a textos autênticos, retirados de jornais, revistas, ou, atualmente, *sites* da Internet (Coracini, 2005). Esperava-se que a presença de novos instrumentos fosse suficiente para um melhor aprendizado do aluno quando, na maioria dos casos, os resultados não demonstravam mudanças efetivas. Estava havendo uma supervalorização da técnica, sem que se avaliassem os impactos pedagógicos de novas ferramentas.

De fato, no Brasil, a partir da década de 70, ênfase foi dada à informatização das escolas com a inserção de material apropriado. A produção de softwares específicos para a educação foi estimulada, bem como a procura por computadores que se adequassem à grande demanda e às necessidades do ambiente educacional. Porém, a presença do computador nesse início não mostrou propiciar mudanças transformadoras.

De qualquer forma, não se deve subestimar a importância desta fase para o desenvolvimento da Informática na Educação, pois foi este momento que tornou possível a

crescente presença da tecnologia na escola. Por exemplo, a proliferação dos microcomputadores na década de 90, segundo Valente e Almeida (2005), possibilitou o uso da tecnologia em grande parte das instituições de ensino de fundamental e médio, mesmo que os métodos de ensino permanecessem quase inalterados.

### **2.6.2 Contexto atual**

Apesar da proliferação da tecnologia em escolas da rede privada e da rede pública, há ainda inúmeros aspectos a serem considerados antes de se declarar que houve uma revolução no ensino promovida pela informática. Primeiramente, deve-se voltar aos conceitos que, de certa forma, prejudicaram o desenvolvimento conjunto da educação e da tecnologia.

Inicialmente a presença do material indispensável para a modernização do ensino, sem a devida adequação e instrução daqueles mais próximos a estes contextos, ou seja, professores e estudantes, vem contribuindo para o retardo desta revolução. A princípio, estabeleceram-se aulas de informática para familiarizar os alunos à máquina. Mesmo assim, nem todas as instituições de ensino promoveram tais cursos, o que pôde ser observado nas escolas visitadas para um dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa.

De fato, o contato com a tecnologia ampliou a quantidade de recursos disponíveis para a pesquisa e estudo dos alunos interessados em conhecimentos, mas não se viram transformações significativas em relação à dinâmica da sala de aula e nem como estes instrumentos eram utilizados na prática por professores e alunos (cf. Valente & Almeida, 2005).

Outro obstáculo refere-se à questão do acesso à tecnologia no Brasil. Apesar da presença do computador em inúmeros contextos hoje em dia, é digno de nota o fato de nem toda a população estar incluída. Este dado é comprovado por notícias (Medeiros, 2004) e por

estudiosos (Rummert, 1994; Miceli, 1994; Sampaio e Leite, 1999). Segundo Almeida (2003:34), apenas 4,38% da população total brasileira têm acesso à Internet. Portanto, a tecnologia, que poderia ter sido utilizada com a finalidade de minimizar as diferenças sociais, acabou sendo veículo de mais uma forma de discriminação.

Quanto ao corpo docente, não se consideraram os possíveis problemas advindos da relação dos professores com os computadores. Muitos ainda não se familiarizaram com as novas tecnologias. Embora o Governo e outras instituições afins tenham promovido cursos de atualização e de informática, estes cursos tinham por objetivo apenas treinar os docentes. A preparação caracterizava-se por sua rapidez e pela falta de integração do computador ao processo pedagógico (Santos & Radtke, 2005). Como se esperar que profissionais que desconheciam a ferramenta fossem capazes de ensinar através das mesmas?

Por fim, os alunos, assim como os professores, em sua maioria, não têm acesso à tecnologia em outros ambientes, dificultando sua experiência dentro da escola. Daí resulta que poucas são as escolas que conseguiram implementar hoje atividades adequadas ao uso da tecnologia moderna, visando a uma mudança, não só operacional, mas também pedagógica.

### **2.6.3 Objetivos básicos**

Assim como Almeida (2003:35), acredita-se que o computador e a Internet, se empregados de forma inteligente e organizada, poderão promover um ensino eficiente e prazeroso. Espera-se, principalmente, que este desenvolvimento não se limite a aspectos técnicos. Segundo Tedesco (cf. 2004:56-57), os principais objetivos da inserção da tecnologia na educação são:

- habilitar os estudantes para o aproveitamento de instrumentos que operam na sociedade e que farão parte de sua vida futura;

- melhorar o aprendizado;
- permitir o acesso a fontes inesgotáveis de informações;
- tornar as escolas mais efetivas e produtivas;
- aumentar comunicação entre professores, administradores e outras instituições ligadas à educação;
- minimizar a exclusão digital entre alunos de classes sociais distintas.

Acrescentamos aqui um outro item: a questão do prazer de aprender.

Para que alguns destes objetivos sejam alcançados, é preciso um planejamento eficaz a fim de que este projeto se torne parte da realidade das instituições brasileiras. Justamente estes objetivos encontram respaldo no presente estudo, que visa observar de que forma a tecnologia pode ser usada em sala de aula. Para tanto, investiga-se a interação dos alunos com a ferramenta, em contextos distintos, na tentativa de que a revolução tecnológica ajude a promoção de mudanças pedagógicas.

## **2.7 Afeto, leitura e tecnologia**

Conforme discutido na Seção 2.3, quando se fala em leitura, hoje em dia não se pode ficar restrito apenas ao papel impresso. Conforme Belloni (1998:146-7), a escola deve assumir o compromisso de preparar o aluno para a leitura e a escrita em suas diversas formas.

De acordo com a visão de uma educação voltada para o indivíduo e preocupada em prepará-lo para a sociedade moderna, com a presença da informática, deve-se visualizar um sistema de ensino que considere a associação entre afeto, leitura e tecnologia, em prol de uma educação mais adequada ao contexto atual. A leitura tem como objetivo desenvolver a reflexão dos indivíduos, preparando-os para um futuro repleto de obstáculos. Como afirma Rosenblatt (1938/ 1995), a leitura, principalmente de textos literários, faz-se necessária para

ajudar a construir no aluno as condições mentais e comportamentais de que precisa para viver em sociedade.

Entretanto, a leitura ainda é considerada na escola como sendo linear. Mostra-se aos alunos, desde cedo, como manusear livros seguindo uma direção pré-determinada, da esquerda para a direita, de cima para baixo (Coles & Hall, 2001). Há certas regras e espera-se que estes leitores em formação aprendam a utilizá-las. Ademais, segundo Coles e Hall (2001), a noção de cultura tradicional ainda segue a dicotomia entre uma cultura séria e uma não-séria, destinada ao entretenimento. Assim, faz-se a distinção entre a leitura por prazer e a leitura por obrigação, esta realizada na sala de aula, sem emoção. Esta dicotomia resulta na visão do(a) professor(a) como uma figura entediante que passa uma tarefa de leitura cada vez mais árdua (Millard, 2003).

Para que haja uma mudança efetiva do ensino, deve haver uma reflexão acerca do que é ser leitor na era da informática. A leitura, usualmente entendida como linear, não pode mais ser caracterizada como tal. Por exemplo, a disposição de textos na tela do computador se dá primordialmente de forma não-linear. O leitor produz o significado do que se lê à medida que navega pelos possíveis caminhos. A leitura, já definida por teóricos dos Estudos da Recepção e de *reader-response* como ativa e criativa (vide Seção 2.4.2), assume cada vez mais este seu aspecto, e o leitor gradativamente aproxima-se do papel de co-autor de textos. Há, segundo Coracini (2005), cada vez mais participação do leitor durante o ato de ler.

Um dos elementos que contribuiu para esta ampliação de significados e interpretações do ato de ler remete ao aspecto multimodal que se atribui hoje em dia aos textos. Segundo Kress & van Leeuwen (2001), cada modo de comunicação possui determinadas características, possibilidades e limitações. As vantagens da escrita, durante séculos, têm se sobreposto às outras possibilidades, tais como o discurso oral ou a apresentação de imagens, por exemplo, e esta hegemonia vem determinando a importância de

se ser um cidadão alfabetizado para poder participar na sociedade. Contudo, Kress (2005) observa que no mundo pós-moderno o papel da imagem vem se destacando e, conseqüentemente, novas habilidades para a leitura se tornam necessárias.

Esta mudança de um mundo basicamente monomodal para um em que diversos modos são privilegiados exige que a educação altere suas concepções acerca da leitura. Embora Bearne (2003) lembre que a escrita ainda é dominante, não se pode subestimar a importância dos aspectos visuais nos textos contemporâneos. Os alunos atualmente se deparam constantemente com novas mídias, novos modos de comunicação. Alguns, por terem contato com as ferramentas tecnológicas ou com estas mídias, já se encontram familiarizados e aprendem no contexto extra-classe a lidar com tais leituras. Entretanto, no caso do Brasil, grande parte dos alunos ainda se encontra à margem da sociedade e nem sempre se vê diante de todas estas possibilidades. Para estes, é fundamental o papel da escola nesta adaptação à sociedade contemporânea. Os alunos precisam poder transitar de um modo de comunicação a outro, cientes de suas vantagens e desvantagens, bem como de suas importâncias. Espera-se, com o ensino, desenvolver indivíduos dotados de inúmeras habilidades e conhecimentos. A tecnologia na escola visa, assim como de certa forma a leitura, preparar os alunos para este mundo contemporâneo e multimodal.

Outro fator crucial para o desenvolvimento de um ensino voltado para as necessidades do aluno refere-se ao afeto. Conforme mencionado (Seção 2.4), a visão usual do ensino de leitura e de literatura caracteriza-se pela frustração e tédio. Surge a necessidade, então, de envolver o aluno no processo da leitura e no de aprendizagem, trazendo suas emoções para a sala de aula.

Alguns estudos mostram que a presença da tecnologia na sala de aula pode ser benéfica para alunos e professores. Almeida (2005), por exemplo, sugere que o uso do computador foi significativo, pois estabeleceu mudanças no relacionamento entre os alunos.

Através do trabalho em dupla e da ajuda mútua, os alunos desenvolveram atitudes mais solidárias, contribuindo para o sucesso das atividades. Ademais, segundo Boettcher (2005), diante de computadores, alguns alunos se sentem motivados a ampliar o conhecimento, pois as atividades despertam sua curiosidade. Pellanda & Gorczewski (2005:99), através de sua experiência, afirmam que o uso do computador desenvolve atividades que resgatam capacidades afetivas e cognitivas de cada indivíduo, pois “o sujeito que aprende usando o computador se sente parte do sistema, age sobre uma realidade e acompanha seu próprio pensamento apropriando-se dele, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem”.

Desta forma, observa-se o quanto o uso da tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas dos alunos. Através do afeto e do envolvimento espera-se atingir uma proposta em que o foco esteja no aluno e em suas necessidades. O computador, segundo Denley (1990), pode melhorar o aprendizado e construir pontes entre as disciplinas. Considerando o contexto dos alunos brasileiros, a presença da tecnologia permite que se trabalhe a leitura e a literatura segundo as perspectivas atuais. Pode-se estudar não só a leitura linear, como o hipertexto e outros modos existentes. Também permite, simultaneamente, inserir o afeto em sala de aula, motivando o aluno para experiências relevantes dentro do contexto escolar. Acredita-se aqui que “quando afetividade e efetividade, juntas, cumprirem seu papel transdisciplinar, será possível crer no reencantamento da escola e na construção de uma humanidade melhor.” (Boettcher, 2005:161).

No próximo capítulo, apresentam-se os conceitos metodológicos que orientaram a presente dissertação na busca de uma pedagogia que una afeto, leitura e tecnologia.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA

#### 3.1 Introdução

Nesse capítulo, descrevem-se as diretrizes que auxiliaram a presente pesquisa. Deve-se considerar que o trabalho científico resulta não só de sua realização propriamente dita, mas também de todas as reflexões surgidas antes e durante o seu desenvolvimento. Primeiramente, destaca-se aqui a importância de uma metodologia crítica, que considere as discussões atuais acerca dos procedimentos relacionados a trabalhos científicos. Para tal, na Seção 3.2, faz-se um breve comentário acerca da importância da metodologia.

Já na Seção 3.3, destaca-se a importância de um paradigma de pesquisa misto, e descreve-se como este será realizado. Na seção seguinte, discute-se o Projeto Do Papel à Tela, que serviu de base para um dos estudos aqui realizados. Na Seção 3.5, os três estudos desenvolvidos para esta pesquisa são apresentados, para que se tenha uma visão global desta dissertação. Mostra-se como foram feitas as observações, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados. Também trata-se dos contextos de pesquisa, descrevendo-os com mais detalhes, retomando o conceito de Conscientização Literária (vide Seção 2.5). Ao final, apresenta-se um organograma explicitando a relação entre os três estudos realizados.

### 3.2 Por que metodologia?

O ser humano se distingue das outras espécies pela incessante busca pelo conhecimento. Dotado de racionalidade e consciência, não se contenta em obedecer aos seus instintos. A curiosidade e a persistência para desvendar todos os aspectos do Universo o levam a fazer inferências e a procurar explicar o mundo. Este processo constante de investigação gera conhecimento. Entretanto, segundo Hryniewicz (1999), a tentativa de descobrir soluções para problemas do cotidiano pode resultar em somente um saber prático, que apenas toca a superfície dos mesmos, não contribuindo necessariamente para a descoberta dos princípios e fatos que norteiam as ações dos indivíduos.

Um breve olhar através da história da metodologia revela que, a princípio, não havia regras definidas para o descobrimento, e algumas concepções se baseavam apenas em observações da realidade ou no senso comum. Entretanto, gradativamente, o progresso e a descoberta de novas informações sobre o universo e suas particularidades fizeram com que se questionassem alguns pressupostos. Como consequência, tornou-se necessário estabelecer que conhecimentos poderiam ser aceitos ou refutados e de que forma seria possível avaliá-los.

Surgiu, então, a preocupação científica, marcada pela busca de uma descrição mais detalhada dos fenômenos, indo além do pragmático. Uma das definições de Ciência, segundo Hryniewicz (1999:27), é “o conhecimento rigoroso, bem sistematizado e demonstrado metodologicamente”. Criou-se a necessidade de se redefinir métodos que levassem ao conhecimento. Essa preocupação com a metodologia se fez mais evidente a partir do Renascimento, quando se atrelaram racionalidade e objetividade à Ciência. A partir do Iluminismo, os cientistas passaram a valorizar um distanciamento do pesquisador, de forma a analisar um fenômeno sem qualquer interferência e subjetividade. Ênfase era dada, portanto, aos métodos oriundos das Ciências Naturais, reconhecidos por sua confiabilidade e precisão.

Até meados do século XX, essa era a visão do fazer científico. As Ciências Sociais e Humanas eram consideradas de menor importância, pois não lidavam com aspectos mensuráveis e, portanto, não poderiam ser tratadas segundo a ótica científica. Cabia aos pesquisadores seguir *ipsis litteris* o modelo que pregava objetividade, imparcialidade, distanciamento, utilizando por vezes descrição numérica e estatística, bem como generalizações de fatos, o que não se aplicava às áreas de Humanas.

Esta distinção entre objetividade e subjetividade resultou em caminhos diferentes de se realizar pesquisas científicas e em dois mundos completamente diversos (van Peer et alii, no prelo). A separação entre Ciências Naturais e Exatas das Ciências Humanas permaneceu enquanto se entendia que os métodos que cada uma utilizava se excluíam. Para entender esta dicotomia inicial, faz-se necessário discutir os paradigmas quantitativo e qualitativo.

### **3.3 Os paradigmas quantitativo e qualitativo**

Quando se discute metodologia, dois paradigmas vêm à tona. Esses dois percursos de investigação, que serão descritos a seguir, auxiliam o ser humano na sua constante busca pelo conhecimento. É mister compreender o que cada um propõe e de que forma influenciam o desenvolvimento das pesquisas científicas para que se possa perceber o caminho percorrido pelo presente estudo.

Até meados do século XX, o paradigma dominante nas pesquisas em Ciências Sociais, e em todas as outras áreas do conhecimento humano, era o positivista, proposto por Augusto Comte, e que, segundo a descrição de McDonough & McDonough (1997), caracterizava-se por uma ênfase dita mais racional e mais objetiva de pesquisa. Alguns dos traços associados a esse tipo de pesquisa eram: descrição numérica dos fatos, utilização da probabilidade a fim de validar os resultados, *design* experimental, objetivo de generalização e

busca de causas para explicar determinados fatos (cf. McDonough & McDonough, 1997:48-50).

O paradigma positivista, entretanto, teve sua influência minimizada no âmbito das Ciências Sociais e da Linguística Aplicada quando pesquisadores começaram a perceber que a sua adoção não respondia grande parte das perguntas que, então, moviam estas áreas. Aliada a esta insatisfação, começou-se a questionar o conceito de especialidade e áreas restritas, como explica Holmes (1992:38), buscando-se, então, a interdisciplinaridade. Passou-se a crer que, com a união de conhecimentos advindos de diferentes disciplinas, o ser humano seria capaz de compreender melhor o mundo. A Linguística Aplicada, por exemplo, começou a buscar na Psicologia, na Sociologia, na Educação, dentre outras áreas, conhecimentos que explicassem um mesmo fenômeno.

Apesar dessa distinção ainda ser sustentada por alguns teóricos, como Nunan (1992:3) e Cumming (1994:674), desde a década de 80 já se discute a associação entre os paradigmas qualitativo e quantitativo. Conseqüentemente, já se afirma que não são excludentes, podendo ser utilizados concomitantemente para uma mesma investigação científica (van Peer et alii, no prelo). Acredita-se que o tipo de metodologia a ser seguido depende dos objetivos a serem alcançados por um determinado estudo científico, de suas perguntas de pesquisa. Métodos qualitativos, por exemplo, se aplicam a situações em que há poucos estudos em determinada área, ou em que não há teorias e hipóteses formuladas. Métodos quantitativos, por sua vez, são adequados a investigações sobre aspectos intensamente estudados, para validar teorias e hipóteses, ou para explorar aspectos pouco considerados (vide van Peer et alii, op. cit.<sup>7</sup>).

Neste estudo, optou-se por uma abordagem mista, associando os paradigmas de base qualitativa e quantitativa. Acredita-se que, ao mesclar características de ambos, a pesquisa se

---

<sup>7</sup> “In general, qualitative methods are more appropriate to generate new insights and hypotheses. Qualitative methods are generally geared toward testing existing theories or hypotheses.” Minha tradução.

torna mais abrangente, visto que os dados obtidos provêm de instrumentos de pesquisa distintos e, de certa forma, complementares. Admite-se a importância de uma descrição detalhada do contexto e de uma observação dos participantes, mas também é levada em consideração a importância de se quantificar determinados resultados, para que seja possível um entendimento geral do contexto analisado.

Visto que a presente pesquisa utilizou diferentes métodos de observação, cabe aqui explicitar com mais detalhes cada um deles. Nas Seções 3.3.1 e 3.3.2, serão abordadas questões teóricas relacionadas à introspecção e aos grupos de enfoque. Estes métodos contribuíram para parte do projeto que discute a relação entre os alunos e computadores. O modo com que foram utilizados na pesquisa será descrito com mais detalhes na Seção 3.5.3, sendo que, na Seção 3.6, oferece-se ao leitor um resumo em forma de gráfico explicativo.

### **3.3.1 A Introspecção**

Apesar de atualmente muitas denominações serem consideradas sinônimas de introspecção, cabe observar que cada nomenclatura associada a esse método provém de origens bem determinadas e pressupõe distintas formas de se entender a prática científica e os processos cognitivos. Portanto, antes de situar relato verbal, pensar alto, por exemplo, como idênticos, deve-se considerar que significam historicamente perspectivas diferentes.

O termo introspecção tem sua origem na Filosofia, não como método científico, mas apenas como método especulativo. Como método sistemático de auto-observação, o termo foi primeiramente utilizado pela Psicologia Experimental do século XIX. O primeiro tipo de introspecção, a Clássica, foi realizada por Wundt e Tichener. Segundo Börsch (1986:195), nesse momento, dominava o estruturalismo. Portanto, imaginava-se que a consciência fosse passível de decomposição em partes. Esperava-se, através da introspecção, que o sujeito-observador pudesse depreender os elementos constitutivos básicos e mínimos da consciência.

A esse procedimento surgiram várias críticas, dentre as quais pode-se citar a Escola de Würzburg, com Külpe e Bühler. Embora também se preocupassem com a estrutura da consciência, esses psicólogos se interessavam pelo pensamento e pelo significado das sensações. Sujeitos da pesquisa realizavam tarefas cujos processamentos eram estudados. O olhar desviava-se dos supostos elementos da consciência para o que acontecia e era pensado durante a realização de uma atividade.

Outras críticas à introspecção clássica de Wundt e Tichener surgiram a partir do Gestaltismo. Tal corrente enfatizava a importância de uma visão holística, através de observações fenomenológicas. Para o Gestaltismo, a percepção depende da mente e não de um evento físico (cf. Börsch, 1986:197). O processo utilizado, então, era o de Pensar Alto, pois pretendia ser espontâneo e fluido, sem análise. Buscava-se a fala interior dos sujeitos, principalmente em processos de resolução de problemas.

Outra importante crítica à introspecção clássica surgiu do Behaviorismo, que se tornou o paradigma da Psicologia na primeira metade do século XX. Segundo essa corrente, o aprendizado se dava por aquisição de hábitos. Ciência, para os behavioristas, não poderia ser feita a partir de hipóteses, e sim através de fenômenos observáveis. A introspecção, como era realizada por Wundt e Tichener, foi rejeitada, pois acreditava-se que se podia entender o pensamento.

A partir desse breve panorama acerca dos métodos introspectivos, pode-se perceber que há, na Psicologia, termos distintos associados a este método, a saber: Introspecção, Pensar Alto, Relato Verbal e Dados Verbais. No entanto, o fundamental nesta dissertação é definir-se de que forma a introspecção se realiza e que processos pretendem-se investigar através da mesma.

A preocupação em classificar detalhadamente os métodos introspectivos responde pela Tabela 2 abaixo, adaptada de Tavares (1993:30-42):

<b>Objeto da Introspecção</b>	Dimensão Psicológica	Aspectos cognitivos	
		Aspectos afetivos e/ ou sociais	
	Tipo de conhecimento	Declarativo	Conhecimento de regras
		Procedimental	Processos cognitivos ativados na recepção, produção e aquisição da língua
	Modalidade da língua em uso	Oral ou Escrita	
		Receptiva ou Produtiva	
		Combinação de recepção e produção	
	Processo contínuo ou Aspecto específico	Introspecção contínua e simultânea à tarefa	
Foco em aspectos específicos do processo de realização da tarefa			
<b>Relação com uma ação concreta</b>	+	As informações obtidas estão relacionadas com a realização de uma tarefa	
	-	As informações não estão relacionadas com uma tarefa	
<b>Relação Temporal</b>	Introspecção simultânea	Verbalização ao mesmo tempo em que se realiza a tarefa	
	Retrospecção imediata	Verbalização logo após a realização da tarefa	
	Retrospecção protelada	Verbalização algum tempo depois da realização da tarefa	
<b>Treinamento de informantes</b>	+	Informantes familiarizados com o método	
	-	Dados elicitados sem treinamento prévio	

**Figura 2: Tipos de Introspecção**

A Tabela 2 mostra como o método é complexo e está bem sistematizado. Segundo Faerch e Kasper (1987), a introspecção também varia de acordo com o procedimento de elicitação, que pode ser mais ou menos estruturado, dependendo do grau de liberdade dos participantes sobre o quê, quanto, quando e como verbalizar seus pensamentos. Ademais, podem-se utilizar instrumentos para a retomada de memória sobre a realização da tarefa. Em relação ao método de elicitação, uma das questões cruciais refere-se à interação entre informante/ pesquisador e entre informantes. Há a possibilidade de verbalização em dupla, similar à realizada por House (1988), ou individual. A verbalização também pode ou não influenciar a realização da tarefa. Por fim, a introspecção pode ser combinada a outros métodos introspectivos ou a métodos distintos.

Unem-se à classificação de Faerch & Kasper (op. cit.), os estudos de Cohen (1989) e Ericsson & Simon (1993). Embora muitos dos aspectos utilizados por esses autores se assemelhem aos de Faerch e Kasper (op. cit), é importante mencionar algumas das principais diferenças de terminologia. Cohen (1989) distingue três categorias de relatos verbais: auto-relato, auto-observação e auto-revelação. O auto-relato refere-se a descrições acerca do comportamento do participante principalmente quando o mesmo tece comentários gerais acerca de seus procedimentos durante a tarefa. A auto-observação, por sua vez, se caracteriza por ser um exame de um comportamento enquanto a informação ainda está na memória de curto prazo, ou depois do evento, podendo ser, conseqüentemente, introspectiva ou retrospectiva. Por fim, a auto-revelação retoma processos de pensamento enquanto se presta atenção à informação com a qual se está interagindo (cf. Cohen, 1989:4). Cohen ainda menciona outros aspectos em relação à introspecção, tais como número de participantes, contexto de pesquisa, recenticidade do evento, modalidade de elicitación e resposta, formalidade da elicitación e grau de intervenção externa.

Ericsson & Simon (1993) também abordam a questão dos métodos introspectivos, principalmente no âmbito dos procedimentos de Pensar Alto e Falar Alto. Os autores oferecem exemplos de instruções que poderiam ser utilizadas de acordo com esses procedimentos, também tecem considerações sobre o *warm-up* e lembretes. Há, ainda, referência à retrospectiva, realizada após o término da tarefa.

Os autores citados contribuíram para que o desenvolvimento e utilização dos métodos introspectivos em estudos de caráter científico não se restringissem ao âmbito da Psicologia. Atualmente, usa-se a introspecção na área de Linguística Aplicada, não só em estudos de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira, mas também em estudos sobre tradução e língua materna. Nesta dissertação, a introspecção será utilizada para investigar a interação dos alunos com o computador no Estudo 3 (vide Seção 3.5.3).

### 3.3.2 Grupos de Enfoque

Para verificar a solidez dos achados resultantes da introspecção, optou-se por usar outro método de investigação. Desta forma, torna-se possível a triangulação dos dados da introspecção com os de um outro método, os grupos de enfoque. Espera-se que, assim, a investigação seja mais detalhada e conduza a resultados e observações mais consistentes sobre o tema em questão.

Uma das razões para a escolha do grupo de enfoque (Barbour & Kitzinger, 1999) encontra-se na possibilidade de observação das atitudes dos participantes enquanto estas estão sendo construídas. A ênfase do grupo de enfoque está nos próprios participantes, diminuindo a influência do pesquisador nas respostas.

Este método toma por base grupos de discussão que exploram um conjunto de questões específicas. A inovação reside na importância dada à interação existente durante as discussões e não ao assunto em pauta, sendo ideal para investigar aspectos pessoais, tais como experiências, opiniões, desejos e preocupações. Também serve para entender como certos conceitos e opiniões são construídos e expressos.

Os grupos de enfoque são coordenados por um moderador responsável pelo andamento da discussão. É importante frisar que o moderador não deve restringir a conversa entre os participantes ou interromper demasiadamente a discussão. Seu papel é verificar se a discussão mantém o tópico proposto, para que não se desvie do enfoque da pesquisa. Idealmente, o moderador elabora algumas perguntas de antemão, porém o andamento do grupo determinará como e quando as perguntas serão respondidas.

Segundo Barbour & Kitzinger (1999), a quantidade ideal de participantes para a realização de grupos de enfoque é de cinco ou seis, embora esse número possa sofrer alterações. Os participantes não precisam ser totalmente desconhecidos, embora para algumas pesquisas essa situação seja mais aconselhável. No caso em questão, os grupos de enfoque

foram realizados com apenas quatro participantes cada. A intenção, além de observar suas experiências e hábitos em relação à leitura, era verificar, retrospectivamente, de que forma avaliavam a experiência da introspecção.

Os grupos de enfoque se caracterizam por gerar dados dinâmicos e extremamente ricos, demandando a transcrição das discussões. Recomenda-se para esse fim a gravação do encontro em áudio. A partir da informação transcrita, o pesquisador poderá proceder à análise dos dados coletados, que refletirão tanto a participação do grupo como um todo, quanto a contribuição de vozes individuais.

Na pesquisa em questão, os grupos de enfoque, assim como a introspecção, foram importantes para entender melhor a relação entre alunos de ensino fundamental e a ferramenta tecnológica. O estudo que utilizou tais métodos será descrito na Seção 3.5.3

Na próxima seção, descreve-se o projeto que motivou a realização desta dissertação.

### **3.4 O projeto Do Papel à Tela**

A presente dissertação originou-se, em parte, do Projeto “Do Papel à Tela”, desenvolvido pelo Projeto REDES<sup>8</sup> de julho de 2004 a junho de 2005, em parceria com o Instituto Telemar de Educação. Nesta seção serão discutidos o contexto de investigação e os participantes do mesmo.

A partir de reflexões sobre o sistema educacional brasileiro (Capítulo 2), o Projeto REDES interessou-se em desenvolver estudos com objetivo de estimular a leitura nos alunos. Para que as pesquisas fossem realizadas, o projeto REDES contou com a colaboração da

---

<sup>8</sup> Agradeço aos membros do Projeto Redes que participaram do projeto Do Papel à Tela: à coordenadora, Prof<sup>a</sup> Sonia Zyngier, e aos pesquisadores *juniors*: Beatriz Polivanov, Carla Xavier, Danielle Menezes, Fabiana Fausto, Gabriela Marques, Gabriela Oliveira, Kelly Carvalho, Leandra Luciano, Natalia Braguez, Olívia Fialho e Renata Gomes.

Fundação Universitária José Bonifácio (FUJB) e do Instituto Telemar. A partir desse Projeto, tornou-se viável a realização de dois subprojetos, intitulados: “*Cognição e E-moção na Leitura Digital*” (Sub-Projeto 1) e “*Criando.com Oficinas Literárias*” (Sub-Projeto 2).

Ambos os projetos tinham por objetivo investigar aspectos relacionados à leitura e ao uso do computador. O Sub-Projeto 1 visava comparar leituras realizadas através do papel e do computador, com a inserção ou não de figuras ao lado do texto. Dessa forma, esperava-se observar se havia correlações significativas entre a recepção de textos e o meio em que são lidos.<sup>9</sup>

O Sub-Projeto 2 consistiu na realização de oficinas literárias em quatro escolas (três municipais e uma estadual) da periferia do Estado do Rio de Janeiro (vide Tabela 3). Dentre os objetivos das oficinas literárias listavam-se o desenvolvimento no aluno de aspectos cognitivos, afetivos e criativos (vide Seção 2.5). Quanto ao aspecto cognitivo, desejava-se que esses alunos desenvolvessem consciência de padrões, unidades, categorias e regras da linguagem em uso, bem como pudessem refletir sobre os textos, expressando opiniões e julgamentos apropriados. Em relação ao aspecto criativo, buscava-se dar ao aluno mais confiança para se expressar, promovendo criatividade e inovação, e estimulando alunos a brincar com a linguagem. Quanto ao aspecto afetivo, pretendia-se que os alunos estabelecessem relações receptivas em relação ao discurso escrito, minimizando o distanciamento e o medo de lidar com textos. Por fim, pretendia-se despertar e estimular a sensibilidade, a curiosidade, a atenção e o interesse.

A partir do Sub-Projeto 2, desejou-se observar com mais detalhes quais seriam as vantagens de um projeto de Conscientização Literária (vide Seção 2.5) e de que forma o computador poderia auxiliar para o estímulo à leitura. Na seção 3.5, descrevem-se os estudos que tornaram possível esta investigação.

---

<sup>9</sup> Esta dissertação se organiza em torno do Sub-Projeto 2 e não do Sub-Projeto 1, que foi desenvolvido por outros pesquisadores.

### 3.5 Os diferentes estudos

A presente pesquisa busca verificar se o uso da ferramenta tecnológica pode promover a leitura de textos literários e a conscientização literária. Para tal, foram desenvolvidos três estudos, utilizando métodos de observação diferentes para posterior triangulação dos dados. A Tabela 3 descreve estes estudos, detalhando os contextos observados, os participantes envolvidos e o método de investigação utilizado.

	<b>Estudo 1</b>	<b>Estudo 2</b>	<b>Estudo 3</b>
<b>Aplicação</b>	oficinas literárias	informática	introspecção
<b>Local</b>	escolas públicas	cursos livres	escolas públicas
<b>Método</b>	qualitativo e quantitativo	qualitativo	qualitativo
<b>Instrumentos</b>	- questionários - fichas de observação	- observação - notas de campo	- introspecção - grupos de enfoque
<b>Contexto</b>	Periferia do Rio de Janeiro	Zona Norte	Periferia do Rio de Janeiro
<b>Alunos</b>	71	30	8
<b>Número de escolas/ cursos</b>	4	3	1
<b>Número de encontros</b>	12	3	1
<b>Seções</b>	3.5.1	3.5.2	3.5.3
<b>Materiais utilizados</b>	computador e livro didático	computador e livro didático	computador (site de leitura)

**Figura 3: Descrição dos estudos**

Como é possível observar, nesta dissertação, dois paradigmas, por vezes considerados excludentes, se aliam para buscar uma visão mais abrangente da questão. Além disso, considerando que serão observadas aulas de informática e oficinas de leitura literária, traçando um paralelo entre elas, e com base na Fundamentação Teórica (Capítulo 2) e na metodologia aqui descrita, materializam-se no presente estudo os conceitos de inter e transdisciplinaridade conforme propostos por Grinspun (2001:35):

Como interdisciplinar estamos nos referindo a uma nova concepção de divisão do saber, em que ele se caracteriza por uma interdependência, interação com outros saberes, buscando a integração do conhecimento de forma significativa e relevante. Como transdisciplinar entendemos a coordenação dos saberes dispostos por diferentes áreas ou disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, de forma que possa haver a passagem de um campo de saber para outro campo de saber.

Na próxima seção, descreve-se o Estudo 1.

### **3.5.1 Estudo 1**

O Estudo 1 desta pesquisa consistiu na investigação de quatro oficinas literárias em escolas da rede pública do Rio de Janeiro (vide Seção 3.4). Para que tal fosse realizado, utilizaram-se como instrumento auxiliar fichas de observação preenchidas por quatro observadoras, uma em cada escola. Tais fichas foram desenvolvidas por pesquisadoras do grupo de Pesquisa REDES<sup>10</sup>, e tinham como função principal facilitar a descrição das oficinas literárias (vide Anexo 1).

A análise dos encontros baseou-se na descrição das atividades realizadas, bem como em questionários, que serão descritos na Seção 3.5.1.1. A partir da análise desses dados, puderam fazer-se inferências sobre a interação dos alunos em aulas de Conscientização

---

<sup>10</sup> Os instrumentos foram desenvolvidos por Gabriela Oliveira e Fabiana Moraes (vide Oliveira & Moraes, 2005).

Literária. No próximo capítulo, serão detalhados o processo de análise destes dados e os resultados obtidos.

#### *3.5.1.1 Instrumentos de observação*

A fim de complementar a análise qualitativa, realizada através das fichas de observação (vide Seção 3.5.1), foram desenvolvidos questionários (vide Anexos 2, 3 e 4) visando possibilitar a análise quantitativa dos dados (vide Seção 4.2). Essa associação de dados qualitativos e quantitativos está de acordo com o exposto na Seção 3.3, em que se discute a importância de uma triangulação de dados e da utilização de instrumentos de pesquisa diversos.

Ao longo das oficinas literárias, foram distribuídos quatro modelos diferentes de questionários. O primeiro (vide Anexo 2), entregue à diretoria de cada escola, tinha por objetivo verificar o perfil das instituições participantes do Projeto. Visava-se com ele obter informações sobre o hábito de leitura dos alunos e sobre atividades e recursos disponibilizados por cada escola (vide Tabelas 4, 5, 6, 7, 8 e 9). Embora os questionários fossem bastante extensos, foi utilizada apenas parte destes, a fim de permitir o entendimento dos contextos estudados.

Os demais questionários foram distribuídos aos alunos participantes das oficinas (vide Anexos 3 e 4). O primeiro deles tinha objetivo semelhante ao entregue aos diretores: verificar o perfil sócio-econômico. Alguns itens eram similares aos do questionário anterior, principalmente os relativos a hábitos de leitura e experiência prévia com computadores. Através dele, pôde-se observar se os participantes estavam familiarizados com a ferramenta tecnológica e se demonstravam interesse pela leitura, literária ou não.

Além das observações das aulas, construíram-se questionários para avaliação da oficina literária. Considerando que este processo refletia a descrição das atividades realizadas

durante o projeto de Conscientização Literária e, de certa forma, a perspectiva do pesquisador/observador, faltava um instrumento que focalizasse a reação dos alunos. Para tanto foi desenvolvido outro questionário (vide Anexo 4), distribuído aos participantes ao final de cada uma das doze oficinas. Os resultados obtidos a partir dos questionários distribuídos, bem como das observações das aulas serão mostrados e comentados no Capítulo 4.

### *3.5.1.2 As escolas*

As escolas observadas estão localizadas na periferia do Grande Rio. Todas fazem parte do convênio do Governo e Prefeitura do Rio de Janeiro com o Instituto Telemar. A Escola 1 situa-se num bairro da Zona Oeste, afastado do centro da cidade. Embora essa região tenha tido nos últimos anos um crescimento, principalmente em relação ao aspecto imobiliário, apresenta muitos problemas. Um exemplo disso é o alto índice de analfabetismo no bairro. Segundo dados do IBGE (2000 – in [http://www.cederj.edu.br/atlas/rio\\_janeiro\\_tab1.htm](http://www.cederj.edu.br/atlas/rio_janeiro_tab1.htm), site da Secretaria de Estado, de Ciência e Tecnologia) há 1092 residentes acima de 5 anos analfabetas. A escola em questão é uma instituição pequena, com 780 alunos e 52 professores. Oferece aulas do Ensino Fundamental nos três turnos, além de atividades extracurriculares variadas, como oficinas de dança, xadrez, artesanato, música, informática, artes plásticas e esportes em geral. A infra-estrutura da Escola 1 é adequada para uma instituição de ensino, e os laboratórios de informática se encontram bem conservados. Há uma quadra para realização de esportes, sala de vídeo, biblioteca, e refeitório em que são servidos lanche e almoço. No pátio, constantemente são realizados eventos para a integração entre a escola e a comunidade. As participantes do projeto foram bem-recebidas pela diretora e pela responsável pelo projeto Telemar, o que contribuiu para o bom desenvolvimento das oficinas.

As Escolas 2 e 3 situam-se em um município que possui aproximadamente 770 mil habitantes e cujas principais atividades econômicas são a indústria, comércio e agricultura (in <http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=72>, site do Governo do Estado do Rio de Janeiro, junho de 2005). O município possui o sexto maior PIB (Produto Interno Bruto – 1999-2001) nacional e o segundo do Estado do Rio de Janeiro. A taxa de alfabetização neste município entre pessoas residentes com 10 anos ou mais é de 92,49%.

Apesar de se situarem na mesma cidade, as Escolas 2 e 3 se diferenciam. A Escola 2 conta com aproximadamente 2.300 alunos e 93 professores e oferece à população local os quatro Ciclos do Ensino Fundamental, nos turnos manhã, tarde e noite. A Escola também realiza um projeto de inclusão de alunos portadores de necessidades auditivas na educação básica. Nesta escola, a maioria dos alunos mora no próprio bairro. A instituição possui uma ótima infra-estrutura, com sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de música, auditórios e quadra de esportes. Os alunos e professores da escola participam de diversos projetos de educação elaborados em parceria com o Instituto Telemar e outras empresas. Esta instituição é bem conceituada na região e arredores devido à sua organização e qualidade de ensino. Entretanto, observou-se que a escola não possui biblioteca e não há livros literários na sala de leitura, somente didáticos. Os alunos não podem usar os computadores no laboratório de informática durante o intervalo. Somente os utilizam nas aulas ministradas no laboratório. Mesmo assim, o acesso é restrito ao conteúdo da aula.

A Escola 3, por sua vez, se situa em uma região mais afastada do centro, em local de difícil acesso. Há apenas uma linha de ônibus que atende aos moradores da área e esporadicamente trafegam nas vias caminhões e poucos carros particulares. O lugar se assemelha a uma área rural pela quantidade de cães, gatos, cavalos, aves, e outros, soltos nas ruas. A escola atende a crianças e adolescentes de área carente. Por exemplo, quando chove

muito, alguns dos alunos da escola ficam temporariamente “desabrigados” devido às condições de suas moradias. Conta com aproximadamente 1220 alunos, 43 professores, oferece aulas em todos os quatro Ciclos do Ensino Fundamental (nos turnos manhã e tarde) e atividades extracurriculares, como aulas de teatro, dança e capoeira. A instituição também desenvolve um projeto de educação de crianças portadoras de necessidades especiais. A escola possui uma quadra ampla e coberta, uma horta montada pelos alunos, uma sala para atendimento dentário (que ainda não se encontrava em funcionamento na época das oficinas), e uma biblioteca que também funciona como sala de leitura; ou seja, a infra-estrutura do local é adequada a um ensino de qualidade.

A Escola 4 situa-se em um bairro da Zona Oeste, em região urbana, onde, segundo dados do IBGE (2000 – in [http://www.cederj.edu.br/atlas/rio\\_janeiro\\_tab1.htm](http://www.cederj.edu.br/atlas/rio_janeiro_tab1.htm)) há 1679 pessoas acima de 5 anos analfabetas. Trata-se de uma instituição que oferece à comunidade local tanto o Ciclo Fundamental quanto Ensino Médio nos três turnos. A escola conta com 2750 alunos e 95 professores. Há à disposição dos alunos quadra para prática de esportes, refeitório e sala de leitura, embora esta não seja muito freqüentada pelos alunos. O laboratório de informática não é utilizado pelo corpo docente e discente de forma sistemática. Permite-se que os alunos acessem o computador livremente quando levados por professores e quando não há outras aulas no horário. Portanto, o uso não é necessariamente para fins acadêmicos. Em todas as escolas, as instrutoras foram muito bem recebidas, tanto pela diretora quanto pelos professores da escola.

Pode-se perceber, a partir destas informações, que o contexto de cada escola variava. Apesar de o perfil sócio-econômico das escolas poder ser classificado como de baixa renda, alguns alunos recebiam aulas de informática. Os laboratórios de informática cedidos para as oficinas literárias dispunham de computadores com acesso à Internet, e aparentemente os alunos apresentavam certo grau de familiaridade com esta ferramenta. Entretanto, como será

descrito no Capítulo 4, nem todos tinham acesso aos laboratórios de informática e poucos alunos estavam de fato familiarizados com a tecnologia.

### 3.5.1.3 Os participantes

A partir dos questionários distribuídos ao início das oficinas, pôde-se traçar um perfil dos alunos participantes. Na Tabela 1, observa-se a idade e sexo dos participantes de cada escola. É importante mencionar que os alunos da Escola 4 eram do Ensino Médio, o que contribui para a média de idade maior.

Escolas	Sexo		Idade	Total
	Feminino	Masculino		
1	14	5	14.5	19
2	13	7	14.3	20
3	8	4	14.2	12
4	11	9	17.3	20

**Tabela 1: Idade e sexo dos participantes**

Nos questionários também havia perguntas acerca dos hábitos de leitura. A Tabela 2 mostra a média das respostas dos alunos em relação à pergunta “Você gosta de ler?”. Para as Tabelas 2, 3, 4, 5 e 6 os valores para resposta variavam de 1 a 5, sendo cinco o valor mais positivo. Ou seja, os alunos das Escolas 1, 2 e 4, por exemplo, afirmam que gostam de ler (4,2).

Escolas	Média
1	4,2
2	4,2
3	3,3
4	4,1

**Tabela 2: “Você gosta de ler?”**

Através de análises estatísticas realizadas com o programa SPSS para Windows, observa-se que há diferenças significativas entre as escolas para três perguntas. Em relação à

questão “Você gosta de ler?”, os alunos da Escola 3 lêem com menos frequência que os outros participantes (Anova,  $p=0.003$ ).

Escolas	Média
1	3,89
2	3,7
3	2,75
4	3

**Tabela 3: “Você lê na escola?”**

A Tabela 3 mostra que os alunos das Escolas 3 e 4 indicam ler menos no ambiente escolar que os alunos das Escolas 1 e 2 (Anova,  $p=0,003$ ). Este resultado é reforçado pela pergunta “Sua escola estimula você a ler?” na Tabela 4 abaixo.

Escolas	Média
1	4,53
2	3,9
3	3,17
4	3

**Tabela 4: “Sua escola estimula você a ler?”**

Observa-se que os participantes das Escolas 1 e 2 dizem ter mais estímulo (Anova,  $p=0,00$ ). Nota-se, em relação à pergunta “Você lê fora da escola?”, que não houve diferenças significativas entre os grupos, o que sugere que todos lêem com aproximadamente a mesma frequência (Tabela 5).

Escolas	Média
1	3,4
2	3,75
3	3,25
4	3,15

**Tabela 5: “Você lê fora da escola?”**

O mesmo acontece com a pergunta em relação à frequência à biblioteca. Os alunos, independente da escola a que pertencem, responderam de forma neutra ou ligeiramente positiva, conforme mostra a Tabela 6.

Escolas	Média
1	3,84
2	3
3	3,67
4	3,95

**Tabela 6: “Com que frequência você vai à biblioteca?”**

A partir destes dados, pode-se notar que, apesar de uma ligeira diferença entre o quanto os participantes dizem gostar de ler e do estímulo que recebem na escola, os resultados sobre leitura fora do ambiente escolar são semelhantes. Isto indica que os alunos parecem ter hábitos de leitura semelhantes. A seguir, descrevem-se as oficinas literárias.

#### *3.5.1.4 As oficinas e as aulas*

As oficinas literárias não faziam parte do currículo obrigatório e foram oferecidas em horários diferentes dos das disciplinas curriculares. Os encontros eram semanais, totalizando doze, realizados em horários distintos em cada escola participante. Os horários e dias para a realização das oficinas foram selecionados de acordo com a disponibilidade do laboratório de informática em cada escola, bem como a grade horária dos participantes. Durante o período das oficinas, os alunos que se propuseram a participar não tinham aula naquele horário, sendo a presença, portanto, totalmente opcional. Nas Escolas 1 e 4, as oficinas foram realizadas às quintas-feiras pela manhã e nas Escolas 2 e 3, às sextas-feiras.

#### *3.5.1.5 As pesquisadoras (instrutoras e observadoras)*

As oficinas foram realizadas por 12 participantes do Projeto REDES, três em cada escola. As instrutoras tinham entre vinte e vinte seis anos. Todas já haviam lecionado anteriormente, e tinham experiência com ensino de Inglês como Língua Estrangeira. O contato com o projeto de Conscientização Literária se havia dado primeiramente durante a

graduação, na disciplina Inglês III. Antes do início das oficinas, duas das instrutoras lecionaram um curso de extensão sobre Conscientização Literária na universidade pública em que estudam. As outras foram instruídas pela orientadora e coordenadora do Projeto (vide Zyngier, 1996 e 2004).

#### 3.5.1.6 *As observadoras*

Para um melhor entendimento da interação durante as oficinas literárias, duas das três instrutoras em cada escola funcionaram como observadoras durante os doze encontros. Suas funções eram as seguintes: observar as aulas e descrevê-las segundo as fichas de observação; observar a interação dos alunos. As observadoras também participavam de certos momentos das aulas, monitorando o desenvolvimento dos alunos, auxiliando-os, contribuindo para o bom andamento das oficinas literárias. Nessa pesquisa, eu participei como observadora em uma das escolas.

### 3.5.2 **Estudo 2**

Para se verificar se o computador pode fazer diferença em uma aula de leitura, realizaram-se oficinas literárias com dois instrumentos distintos, computador e livro didático. A observação das oficinas literárias permitiu alguns *insights* acerca do uso do computador em sala de aula. Como termo de comparação, buscaram-se outras disciplinas que também usam o computador. Decidiu-se, portanto, observar aulas de informática. Dessa forma, foram observadas três aulas de cursos de Informática.

As aulas selecionadas ocorreram em cursos diferentes, que se situavam na Zona Norte do Rio de Janeiro. Duas aulas tiveram duração de uma hora e meia e a terceira, 45 minutos. O Curso 1 é uma empresa especializada no ensino de informática, com 28 anos de

atividade, com franquias em todo o país e em Portugal, na Argentina e Espanha. A rede possui mais de 150 escolas, cerca de 50 mil alunos, 3 mil funcionários, equipamentos de informática de última geração e mais de 60 cursos na área. O Curso 2 é parte de uma das maiores redes de escolas de profissões do Brasil, com 250 mil alunos e mais de 650 franquias. O Curso 3 foi criado recentemente e possui 6 franquias no Estado do Rio de Janeiro. Portanto, há menos alunos neste que nos outros cursos, embora a infra-estrutura dos três seja semelhante, se considerados as salas, os computadores e o material disponibilizado ao aluno.

### **3.5.3 Estudo 3**

Com o objetivo de verificar a influência da ferramenta computacional em aulas de leitura, decidiu-se realizar um estudo que buscasse compreender de que forma alunos lêem com o auxílio do computador. Para verificar esta interação do aluno com a ferramenta computacional, a introspecção pareceu, a princípio, um método adequado, pois uma de suas vantagens é a possibilidade de se ter acesso a informações e pensamentos não obtidos através de outros métodos de análise (vide Seção 3.3.1).

Embora comumente utilizada para se observar aspectos cognitivos, aqui se desejava investigar aspectos afetivos. Embora, segundo Faerch & Kasper (op. cit.), a introspecção possa ser utilizada para o estudo de afeto, Reed e Schallert (1993) não concordam. As autoras afirmam que, ao exigir mais concentração dos participantes, a introspecção pode alterar o engajamento com a tarefa. Em contrapartida, Eva-Wood (2004) utiliza este método para verificar de que forma os alunos se envolvem com a leitura de textos literários, mais especificamente, poesia. Portanto, apesar de ressalvas, a introspecção foi adotada, sempre com o cuidado de se verificar até que ponto ela forneceria dados para a percepção do afeto.

### 3.5.3.1 *Participantes e contexto*

Inicialmente, pensou-se em observar alunos de 8ª série para que fossem da mesma faixa etária dos alunos do Estudo 1 (vide Seção 3.5.1.3). No entanto, percebeu-se que a tarefa e o *site* escolhidos não se adequavam à faixa etária desses participantes. Portanto, optou-se por investigar oito alunos da 5ª série do ensino fundamental da Escola 4 do Projeto “Do Papel à Tela” (vide Seção 3.5.1.2). Suas idades variavam entre 11 e 12 anos. Os participantes disseram ter pouco contato com os computadores, pois não recebiam aulas de informática como parte do currículo escolar, ao contrário dos participantes das oficinas literárias.

### 3.5.3.2 *Material*

Durante a tarefa, os alunos deveriam acessar o *site* [www.contandohistoria.com](http://www.contandohistoria.com), em que há *links* para textos. O *site* foi escolhido devido à variedade de recursos midiáticos, tais como cores, sons, movimentos, o que caracteriza o hipertexto (vide Anexo 5). O objetivo não era apenas verificar como se dava a leitura, mas também de que forma os alunos reagiriam às possibilidades apresentadas pela Internet.

### 3.5.3.3 *Procedimento*

O protocolo foi realizado em pares, seguindo House (1988), para que os alunos se sentissem mais confortáveis para falar. Desejava-se, principalmente, tornar mais natural o ambiente de interação. Como é comum alunos observarem *sites* na Internet em dupla e como algumas aulas de informática também são realizadas da mesma forma, optou-se pelo protocolo em dupla.

Antes de começar a atividade, os alunos foram instruídos sobre a pesquisa, sendo alertados para o fato de que a atividade seria gravada em áudio. A fim de deixá-los familiarizados com o método, os alunos podiam acessar quaisquer *sites* na Internet durante

cinco minutos. Após esse período de adaptação, as pesquisadoras<sup>11</sup> instruíram os alunos da seguinte forma: "*Eu vou deixar vocês usarem esse site, e eu queria que vocês, enquanto estivessem na Internet, falassem tudo o que estiverem pensando e sentindo. Vocês podem mexer no site como quiserem, mas falando tudo o que vier à mente de vocês. Pode falar qualquer coisa, é como se eu fosse ouvir o pensamento de vocês.*" Segundo essa instrução, o protocolo realizado não se caracteriza apenas por Pensar Alto, mas também por Pensar e Sentir Alto (cf. Eva-Wood, 2004) (vide Seção 3.3.1).

O protocolo era interrompido quando os alunos permaneciam em silêncio por 4 segundos. Os lembretes, nesses casos, serviam para manter o mínimo de interrupção possível, tais como: "*O que você está fazendo agora?*", "*Por quê?*". A sessão teve a duração de 20-30 minutos. Caso os alunos não demonstrassem interesse pelo *site* sugerido durante o protocolo era permitido escolher outros *sites*, visto que um dos objetivos da pesquisa era observar de que forma os alunos interagem com o computador e com a Internet. Os alunos mudaram de *site* algumas vezes, optando por páginas sobre novelas, entretenimento, jogos e bate-papo.

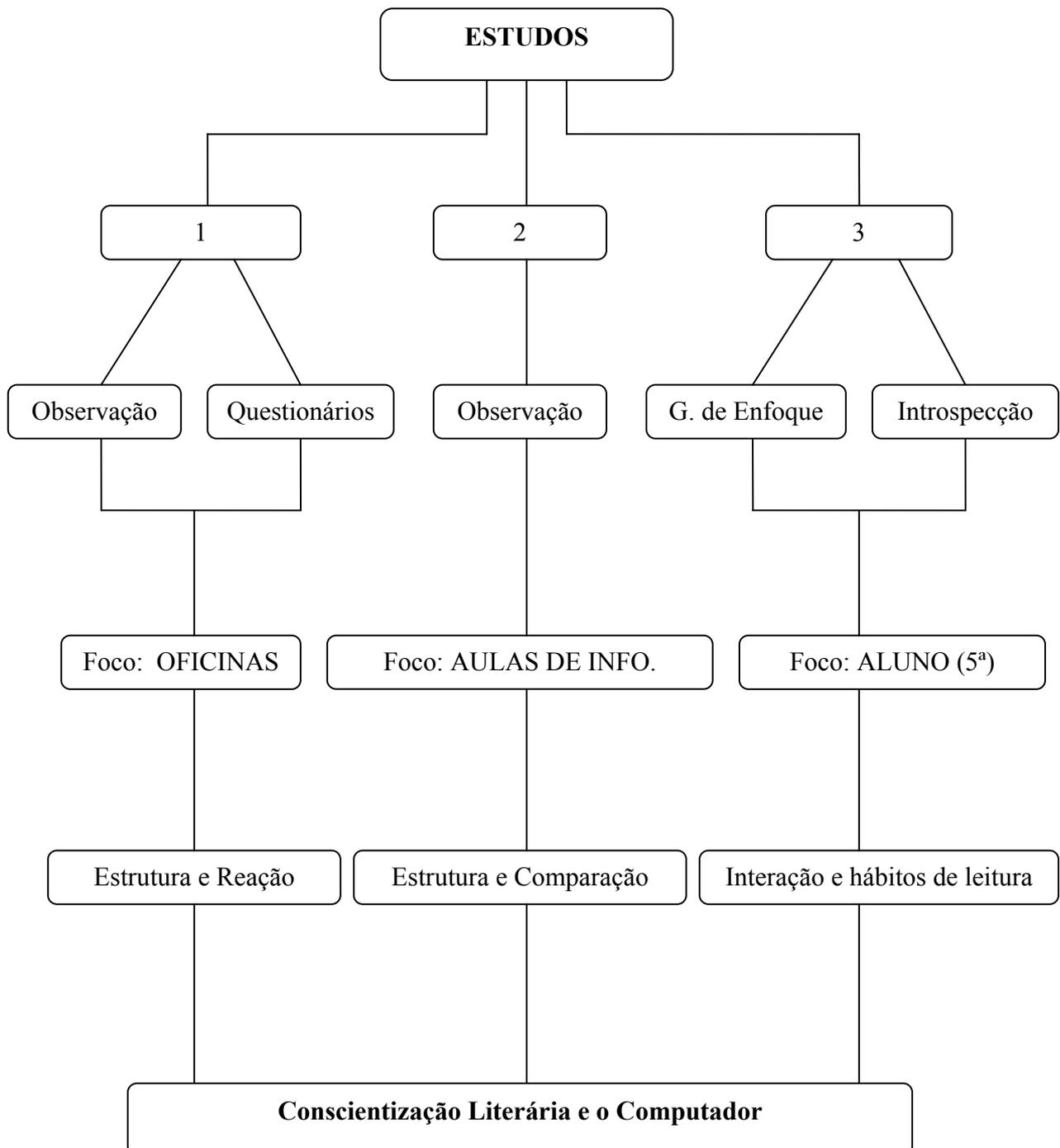
Após o protocolo, marcaram-se grupos de enfoque com um aluno de cada dupla. Como a ênfase era sobre a leitura e o uso do computador, fizeram-se também perguntas sobre a experiência que eles tiveram. Havia questões sobre o que achavam da leitura no computador comparada à do papel, hábitos de leitura, uso do computador e o que chamara sua atenção durante a sessão do protocolo.

---

<sup>11</sup> As sessões de introspecção foram realizadas por duas pesquisadoras, a saber: a autora, e a aluna de Iniciação Científica Maria Elisa Vieira de Almeida.

### 3.6 Um breve resumo

No próximo capítulo, os dados obtidos para os três estudos (observação das oficinas literárias, das aulas de informática e a introspecção) serão analisados. Para facilitar o entendimento da metodologia e justificar as várias abordagens deste estudo, o gráfico abaixo ilustra os caminhos tomados:



## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo divide-se em três seções principais. Na primeira seção descrevem-se os resultados das primeiras análises qualitativas, referentes aos Estudos 1, 2 e 3. A Seção 4.2 detalha as análises quantitativas, obtidas a partir da computação dos dados numéricos das oficinas literárias (Estudo 1). Tais informações revelam a avaliação dos alunos acerca das oficinas, complementando as observações descritas na Seção 4.1.1. A Seção 4.3 relaciona todos os resultados buscando tecer uma linha de coerência entre os mesmos para que se possa chegar a afirmações conclusivas fundamentadas.

#### **4.1 Análise qualitativa**

Nesta seção, descrevem-se as análises qualitativas realizadas nos três estudos que fazem parte desta dissertação.

##### **4.1.1 Estudo 1**

Aqui, tem-se por objetivo observar como foram organizadas as oficinas literárias. Procura-se perceber se houve diferença na estruturação e organização dos encontros ministrados com o computador ou com o papel. Em caso positivo, avalia-se com mais detalhes que tipos de procedimentos são alterados e o que pode ter desencadeado a mudança. Posteriormente, investiga-se a interação dos alunos ao longo das oficinas, bem como suas

reações às duas diferentes estratégias de apresentação das unidades. Portanto, focaliza-se o comportamento desses alunos e sua participação nas mesmas. Em última instância, busca-se perceber as vantagens e desvantagens de cada estratégia de ensino e diferentes ferramentas.

Antes de dar início à análise propriamente dita, cabe lembrar que parte dos encontros foi realizada com o auxílio do computador, enquanto outra parte utilizou o livro didático. Ministraram-se 20 encontros com uso do computador e 28 com uso do livro didático, distribuídos segundo a Figura 4:

<b>Oficina</b>	<b>Tópico</b>	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>	<b>Escola 4</b>
1	<i>Apresentação</i>	papel	papel	papel	papel
2	<i>Personificação</i>	papel	computador	papel	computador
3	<i>Suspensão</i>	computador	papel	computador	papel
4	<i>Imprecisão</i>	papel	computador	papel	computador
5	<i>Repetição</i>	papel	computador	papel	computador
6	<i>Iconicidade</i>	computador	papel	computador	computador
7	<i>Neologismo</i>	computador	papel	papel	papel
8	<i>Contraste de tempo</i>	papel	computador	computador	papel
9	<i>Ponto de vista</i>	papel	papel	papel	computador
10	<i>Comparação</i>	papel	computador	computador	computador
11	<i>Noções de registro</i>	computador	papel	computador	papel
12	<i>Mediação</i>	papel	papel	papel	papel

**Figura 4 – Distribuição dos encontros**

Cabe verificar se a diferença de instrumentos afetou os encontros. Embora as instrutoras estivessem familiarizadas com o projeto de Conscientização Literária (Zyngier, 1994) e com a metodologia proposta para as oficinas, no momento dos encontros diversos fatores podem ter alterado o planejamento proposto inicialmente. Deseja-se aqui verificar como as oficinas literárias de fato se concretizaram. A análise qualitativa busca, conseqüentemente, descrever, através da observação, os passos e atividades de cada lição, comparando-os. Visando à realização deste estudo, como foi mencionado na Seção 3.5.1.6,

em cada escola havia duas observadoras responsáveis por descrever a interação na sala de aula e os procedimentos tomados ao longo dos encontros.

#### 4.1.1.1 Estrutura dos encontros

Nesta seção, pretende-se mostrar como os encontros das oficinas literárias se estruturaram de fato. Inicialmente, durante a fase de idealização da pesquisa, as instrutoras criaram fichas destinadas à observação dos encontros (vide Anexos 1 e 6 e a Seção 3.5.1). Para facilitar a observação, as oficinas foram divididas em três fases: introdução, aplicação e produção. Estas etapas tinham os seguintes objetivos:

- Introdução → do início do encontro até a eliciação do conceito a ser trabalhado;
- Aplicação → atividades realizadas com os alunos a fim de reforçar o conceito;
- Produção → momento em que os alunos põem em prática o conceito ensinado através da elaboração de textos.

Apesar de essa divisão ter sido feita antes da realização da oficina, as instrutoras tinham total liberdade para adaptar suas práticas à necessidade de seus alunos e das unidades a serem trabalhadas. Portanto, durante a realização das oficinas, essa divisão poderia ter sido alterada. Segundo a análise dessas descrições, as etapas dos encontros se concretizaram segundo a figura abaixo:

Introdução	Pergunta
	Ação
	Explicação
Aplicação	Preparação
	Interação
	Atividade
	Fechamento
Produção	Instrução
	Interação
	Apresentação

**Figura 5 – Organização dos encontros**

Nas três etapas acima foram observados: o tempo de duração, as atividades realizadas e como foram conduzidas, o direcionamento do encontro, e o envolvimento e comportamento dos alunos. Primeiramente, segue-se a análise da fase de introdução.

- Introdução

A partir da Figura 6, nota-se que há dois padrões principais de introdução às oficinas:

Padrão 1	Padrão 2
1. Pergunta	1. Pergunta
2. Explicação	2. Ação
3. Ação	3. Explicação

**Figura 6 – Padrões de Introdução**

Exceto pelo primeiro encontro, que se iniciava com a apresentação da oficina e a introdução de alguns conceitos sobre literatura, uma parte dos encontros começava pela menção ao conceito a ser trabalhado. Segundo esse padrão de apresentação, a instrutora chamava atenção dos alunos para o título da unidade para depois dar prosseguimento às atividades. Através da comparação entre as oficinas ministradas no computador e no papel, percebe-se que esse padrão ocorre em ambos os casos. Tal fato mostra que, independente do meio de apresentação, a maioria dos encontros foi introduzida a partir da elicitación do conceito.

O segundo padrão de apresentação corresponde à realização de alguma atividade antes da apresentação do conceito. Nesse tipo de encontro, apesar de a instrutora às vezes mencionar o título da unidade a ser apresentada, tal conceito só seria explicado após a realização de exercícios pelos alunos. Esse padrão de apresentação ocorreu principalmente nas oficinas da Escola 1, nas quais a instrutora parecia bastante preocupada em fazer com que os alunos entendessem o conceito antes de o mesmo ser explicitado. Esse padrão também ocorreu em alguns encontros da Escola 3, em que a instrutora também pedia para os alunos realizarem algum exercício antes de explicar a atividade, como ocorreu na oficina da Unidade

4 (Imprecisão). Tendo em vista que a elicitación do conceito se deu após a realização de alguma tarefa, o tempo destinado à introdução foi maior.

Como aqui se busca observar se há distinções entre as oficinas realizadas através do computador e através do livro didático, cabe verificar se houve diferenças no padrão desses encontros. O exame das observações permitiu perceber que elas não se diferenciam muito segundo o tipo de instrumento utilizado.

- Aplicação

Após a fase de introdução, na qual os alunos eram apresentados ao conceito da unidade, seguiu-se a aplicação. Aqui, esperava-se que os alunos realizassem exercícios para aprofundar o entendimento do conceito mostrado anteriormente. Em cada unidade da oficina, havia mais de um exercício destinado a essa fase. Entretanto, não se esperava que a instrutora realizasse todos, cabendo à mesma ou aos alunos a escolha das atividades a serem realizadas. Dessa forma, houve maior possibilidade de variação entre as oficinas em cada escola.

Durante a fase de aplicação, os encontros foram estruturadas da seguinte forma:

Preparação
Atividades
Fechamento

**Figura 7 – Estrutura dos Encontros**

A etapa de aplicação não apresentou variações quanto à sua estrutura. Entretanto, na seção 4.1.1.2 mostram-se algumas variações segundo a interação dentro do contexto da sala de aula. Em relação à escolha das atividades, apesar de haver a possibilidade de os alunos escolherem as atividades a serem realizadas, tal fato só ocorreu em três encontros, a saber: Oficina 3 (Suspensão -Escola 1), Oficina 5 (Repetição - Escola 4), Oficina 6 (Iconicidade - Escola 3). Dois desses foram realizados no computador (Suspensão e Iconicidade) e um, no papel. Inicialmente, esperava-se que o computador facilitasse as escolhas dos alunos devido à

forma como as unidades foram adaptadas para essa ferramenta. Durante a fase de desenvolvimento das unidades no computador foram inseridos vários *links* ao fim de cada página, para dar ao aluno a possibilidade de escolha. Entretanto, observou-se que, na maioria dos casos, as instrutoras preferiram controlar as atividades que seriam realizadas, não favorecendo esta liberdade de viajar pelos *links*.

Na maioria das Oficinas, foram realizadas mais de uma atividade durante a aplicação. No entanto, um padrão pôde ser percebido: havia duas formas de se proceder. Às vezes, todas as atividades de aplicação ocorreram antes da fase de produção. Esse foi o caso da Escola 1, em que não houve mudança nesse padrão, independente do uso do computador ou do livro didático, ou da unidade proposta. Em outros casos, uma das atividades de aplicação foi realizada após a fase de produção. Tal padrão ocorreu algumas vezes nas Escolas 2 (Oficina 6), 3 (Oficinas 3, 5, 6) e 4 (Oficinas 3, 5, 6, 8), tanto quando se utilizava o computador como quando se utilizava o papel. Esse não parece ter sido o fator motivador dessa escolha. É possível que as instrutoras tenham optado por essa abordagem devido à questão do tempo. Ao realizar a produção antes do último exercício da aplicação, elas evitavam a falta de tempo para a última fase. Dessa forma, certificavam-se de que seriam realizadas as três fases imprescindíveis para o bom aproveitamento da oficina.

- Produção

A fase de produção destinava-se à criação de textos. Aqui, eles deveriam utilizar as ferramentas lingüísticas apresentadas. Tratava-se de uma fase crucial para o aprendizado, já que eles demonstravam o que haviam entendido do conceito através da realização de seus próprios textos. Em geral, os alunos se sentiam bastante motivados ao longo dessa fase.

Esta etapa aparentou ser mais homogênea que as anteriores. O único fator que diferia uma oficina da outra era a forma com que a instrutora deu as instruções. A escolha por uma

apresentação do exercício mais detalhada pareceu motivada devido a dois fatores. O primeiro seria a dificuldade da unidade trabalhada. Entretanto, através das descrições das oficinas, foi possível perceber que a instrução detalhada foi mais característica das Escolas 1 e 3, revelando uma preferência pessoal dessas instrutoras por esse tipo de apresentação.

Apesar de uma maior homogeneidade durante essa fase, houve alguns fatos dignos de nota. Por exemplo, os alunos de todas as escolas apresentaram bastante dificuldade em realizar a tarefa durante a Oficina 3<sup>12</sup> (Suspensão). Na Escola 2, as Oficinas 8 (Contraste de tempo) e 10 (Comparação) foram realizadas no mesmo dia, e os alunos puderam optar dentre os dois exercícios de produção. Ainda na Escola 2, a produção da Oficina 11 (Noções de registro) foi realizada na sessão seguinte, porque na anterior não havia tido tempo devido à aplicação do teste final. Na Escola 1, na Oficina 3 (Suspensão), os alunos não esperaram instruções e iniciaram a tarefa antes da explicação, o que pode ter contribuído para as dificuldades que apresentaram. Essa dispersão pode ter sido causada pelo uso do computador durante esse encontro.

#### *4.1.1.2 Interação nas Oficinas*

Nessa seção, observa-se como ocorreu a interação entre alunos e instrutoras ao longo das oficinas literárias.

- **Introdução**

O padrão de interação durante a fase de introdução foi o mesmo nas duas Oficinas: com computador e com livro didático. Houve participação dos alunos em aproximadamente metade dos encontros (em 25 oficinas das 48 realizadas as observadoras explicitamente comentaram a participação dos alunos). As diferenças observadas referem-se mais

---

<sup>12</sup> No Anexo 11, encontra-se uma lista das 12 Oficinas realizadas e os conceitos trabalhados.

especificamente ao tipo de padrão para a introdução e à dificuldade dos alunos em relação a alguns conceitos, tais como o da Oficina 3 (Suspensão). Portanto, as Oficinas com o computador não parecem diferir das com o papel quanto à estrutura da Introdução.

- Aplicação

Em relação à aplicação, a interação entre a instrutora e os alunos se deu segundo mostra a Figura 8:

Aplicação	
Preparação	Professora faz perguntas aos alunos antes de realizar a atividade.
	Não há introdução à atividade.
Interação	Interação com o professor, que dirige as perguntas e segue explicando a atividade.
	Interação individual → os alunos realizam os exercícios individualmente, apenas com a monitoração da professora.
	Interação em grupo → alunos fazem exercícios em dupla ou em grupos maiores, sem interferência maior da professora.
Atividades	Professora indica atividades a serem feitas.
	Alunos escolhem a próxima atividade.
Fechamento	Professora faz perguntas para checar compreensão.
	Não há perguntas após o exercício.

**Figura 8 – Padrões de Aplicação**

Vê-se, portanto, que há mais de um padrão de interação durante a aplicação. Em 5 oficinas, havia perguntas iniciais para introduzir o exercício a ser realizado a fim de minimizar a dificuldade dos alunos. Tais perguntas podem ter sido motivadas em determinadas unidades, devido à maior complexidade de certos conceitos. A realização dessas perguntas ocorreu com mais frequência na Escola 1 (3 oficinas) principalmente nas primeiras sessões, enquanto nas Escolas 3 e 4 somente uma vez a aplicação se deu dessa forma. Talvez, isso demonstre que no início da oficina a instrutora direcionava mais as instruções, devido a não familiarização dos alunos com os tipos de conceitos a serem trabalhados.

A interação durante o exercício ocorria de três formas, e não parece haver um padrão para tais ocorrências. Provavelmente, as instrutoras escolhiam esses padrões aleatoriamente,

buscando variar o tipo de exercício realizado pela turma. Grande parte dos exercícios era feita em dupla, apesar de esse fato não estar claramente mencionado na descrição dos encontros. Isso ocorria principalmente no computador, já que não havia computadores suficientes para que os alunos trabalhassem individualmente. Nesses momentos, o padrão de interação foi majoritariamente em dupla.

- Produção

A realização da fase de produção ocorreu conforme a Figura 9 abaixo:

Produção	
Instruções	Detalhamento através de leitura em conjunto ou exemplos.
	Indicação do que deve ser feito.
Interação em dupla	
Apresentação	Leitura das produções para o grupo

**Figura 9 – Organização da Produção**

A interação durante a produção sempre foi realizada em dupla, tanto com o computador como com o livro didático. Esse procedimento possibilitou que posteriormente viessem a ser analisadas e comparadas as produções dos alunos participantes da oficina. Ademais, após a criação dos textos pelos alunos, em grande parte dos encontros, esperava-se que eles lessem suas produções para os colegas de turma, que supostamente fariam críticas aos textos. Abaixo, há dois exemplos de textos criados pelos alunos durante a fase de Produção<sup>13</sup>.

Cale a boca!  
 Quero ver você calada  
 Cale a boca!  
 Porque você não sabe nada.  
 Cale a boca!  
 Sua boca está calada?  
 Cale a boca!  
 Sua resposta está errada.  
 Então cale a boca!

---

<sup>13</sup> Os textos são reproduzidos *ipsis litteris*.

**(Escola 4 – Unidade 5)**

*A Nisa é alemã!  
 Mas não nasceu na Alemanha  
 A Nisa é alemã!  
 Pq. ela tem a pele branquinha.  
 A Nisa é alemã!  
 Mas não nasceu na Alemanha.  
 A Nisa é alemã!  
 Mas vive no Brasil então é brasileirinha."*

**(Escola 2 – Unidade 5)**

Os textos acima referem-se à Oficina 5, cujo tópico era Repetição. Pediu-se que os alunos construíssem poemas em que um verso fosse repetido ao longo do texto, intercalado a outros versos. No último verso, os alunos deveriam quebrar o padrão de repetição, inserindo outro tipo de informação. Vê-se, pelos dois textos, que os alunos tiveram a preocupação de utilizar rimas, o que aconteceu em quase todas as produções. Além disso, o tema escolhido para a escrita normalmente relacionava-se às suas experiências e realidades, o que demonstra a importância da associação entre o aprendizado e as emoções dos alunos. No caso acima, o primeiro texto pode referir-se a uma situação em sala de aula. O segundo texto descreve uma das alunas da turma. Abaixo, há mais dois exemplos de produção dos alunos.

“Acordando bem cedo, animando, bem ansioso, escovando os dentes e pentiando os cabelos abrindo a janela percebendo o dia lindo, as arvores floridas, ele correndo comprou pão na padaria.” **(Escola 3 – Unidade 3)**

“Andando em uma rua e pensando em uma velha feia, nariguda, barriguda, com cara de palhaça parecendo uma bruxa encontrei uma linda mulher chamada Letícia cantando com sua voz amorosa.” **(Escola 1 – Unidade 3)**

Nesta unidade, cujo título era Suspensão, os alunos deveriam criar períodos compostos em que a oração principal fosse precedida por inúmeras orações subordinadas. O objetivo deste exercício era mostrar aos alunos como deixar os leitores em suspensão, ou seja, instigados a descobrir o que aconteceria. Cada aluno deveria pensar em um efeito. O aluno da

Escola 3 disse ter pensado em uma atmosfera calma, com um menino alegre. As alunas da Escola 1 optaram por criar um texto de comédia, causada, segundo elas, pela diferença entre a bruxa que aparece primeiramente com a linda mulher do final.

Chama atenção nesses trechos o fato de a proposta da atividade não ter sido totalmente atingida. Os alunos apresentaram muita dificuldade durante esta aula, e nem sempre os conceitos de oração subordinada e principal estavam claros, o que transparece nas produções. Além disso, notam-se erros de grafia, acentuação, presentes em outros textos produzidos pelos alunos. Embora os alunos tenham demonstrado, ao final da oficina, sensível melhora em relação à percepção dos padrões, ainda mantiveram muitos problemas quanto à grafia dos vocábulos e estruturação de frases e parágrafos. A oficina, devido talvez a sua curta duração e visto que este não era o objetivo do programa, não foi suficiente para sanar todas as deficiências que os alunos apresentaram em relação à disciplina Português. Ainda assim, com relação à leitura de textos literários, testes realizados ao final das oficinas demonstram que o desempenho dos alunos participantes foi superior ao de não-participantes (Zyngier, Fausto e Mendes, 2005).

Em relação à produção, no início, pretendia-se fazer com que os alunos criticassem criações de colegas de outras escolas através de um *site* (vide Anexo 7) desenvolvido com essa finalidade. Entretanto, poucos fizeram uso desse instrumento, o que dificultou a realização dessa parte do projeto.

#### *4.1.1.3 Problemas mencionados*

Antes de dar prosseguimento à análise, é importante mencionar fatos ocorridos ao longo dos encontros e que influenciaram o andamento das oficinas. Sendo esses fatos relacionados principalmente à ferramenta tecnológica, faz-se necessário explicitá-los, visando

a um entendimento do quanto tais problemas podem ter afetado a interação dos alunos, tanto cognitiva quanto afetivamente.

Apesar da infra-estrutura disponibilizada nas escolas selecionadas para a realização da Oficina de Conscientização Literária, é digna de nota a dificuldade observada pelas instrutoras em relação ao uso da tecnologia pelos alunos. Nos encontros realizados no computador, apesar do grande entusiasmo, alguns fatos podem ter influenciado a apreciação dos alunos.

Primeiramente, a conexão dos computadores com a Internet não era ideal, já que muitas vezes os *sites* selecionados demoravam a entrar no ar. Tal fato foi mencionado nas descrições de 13 dos 20 encontros no computador. As instrutoras procuraram solucionar esses problemas chegando mais cedo ao laboratório para que os *sites* já estivessem devidamente no ar quando os alunos fossem utilizá-los. Entretanto, era necessário mudar de páginas ao longo do encontro, e esse processo demorava muito.

Houve também dificuldades quanto à familiarização com os computadores. Apesar de os alunos terem aulas de informática e estarem aptos a utilizá-los nas escolas, eles não tinham muito domínio dessa ferramenta, o que pôde ser observado pela lentidão na digitação das respostas. Essa demora prejudicava o andamento das oficinas realizadas com os computadores. Ademais, quando os alunos enviavam suas respostas, muitas vezes as mesmas desapareciam e não eram enviadas ao endereço eletrônico proposto. Devido a esse problema, algumas respostas dos alunos se perdiam e os mesmos tinham que recomeçar todo o processo.

Além dessas dificuldades, observou-se a falta de preparo por parte do corpo docente e discente quanto ao uso dos computadores, principalmente em relação à impressora e a outros aparelhos ligados à tecnologia. Tal fato necessariamente acarretou problemas técnicos constantes.

#### 4.1.2 Estudo 2

Para esta dissertação, julgou-se ser relevante a observação de aulas de informática para ver de que forma elas se aproximariam ou se distanciariam das oficinas em que o computador era utilizado. Para tanto, observaram-se três aulas de informática, a fim de verificar como são ministradas e poder traçar uma comparação.

Apesar da diferença entre os conteúdos apresentados nas aulas, pôde-se chegar à seguinte estrutura:

Padrão
Introdução
Aplicação
Produção/ Avaliação

**Figura 10 – Organização das aulas de informática**

Segundo a Figura 10, pôde-se observar que tal organização é similar à apresentada para as oficinas literárias. Parece, então, que a metodologia escolhida para o ensino dos conceitos de informática segue o mesmo padrão do das oficinas, apesar de o conteúdo trabalhado ser diferente.

Na primeira aula, durante a fase de introdução, a professora explicou o conceito a ser trabalhado. Era esperado que os alunos mantivessem o foco na professora, que apresentou, através de um monitor e através do quadro, os itens a serem discutidos. É importante mencionar que, além do uso do computador, os alunos também tinham um livro didático, utilizado durante a aula.

A segunda aula diferiu ligeiramente da primeira, pois exigia-se uma atenção mais individualizada ao se criarem os e-mails para os alunos. Tal fato deveu-se ao conteúdo da aula em questão, como explicado à pesquisadora pelo instrutor da turma. Para que tal atenção fosse possível, os alunos podiam acessar livremente a Internet enquanto o instrutor fazia comentários individuais sobre a criação dos e-mails. Após ter criado e-mails para todos os

alunos, seguiu-se a fase de introdução propriamente dita, com a elicitación dos principais conceitos relacionados à Internet. Nesse momento, todos os alunos mantinham foco no professor, assim como descrito na Aula 1. Entretanto, na Aula 2, ao começar a explicar a utilização do correio eletrônico, o professor percebeu a necessidade de adaptar suas instruções para o tipo de servidor que cada aluno estava utilizando. Dessa forma, essa aula se diferenciou da Aula 1 e das oficinas em relação à atenção individualizada.

A interação na Aula 3 foi distinta das outras, porque cada aluno recebia instruções diferenciadas de acordo com o conteúdo estudado. A aula não foi ministrada pelo instrutor, mas através do próprio computador, de um “professor virtual”. Cada aluno tinha acesso a fones de ouvido, pelos quais as instruções eram dadas. Apesar desta alteração, a organização era semelhante às outras aulas.

Nas três aulas, primeiramente, os conceitos foram introduzidos. Após a elicitación do conceito, assim como nas oficinas de Conscientização Literária, os alunos fizeram atividades para verificar se haviam aprendido o conceito em questão (vide Seção 4.1.1). Entretanto, nas Aulas 1 e 2, os alunos tiveram mais liberdade quanto aos exercícios propostos, já que deveriam utilizar a ferramenta apresentada da forma que melhor lhes aprouvesse. Na Aula 3, por sua vez, os exercícios de aplicação foram bastante controlados e não havia opções aos alunos.

A Aula 3, ao contrário das demais, terminou com uma avaliação. Os alunos deveriam realizar testes que comprovassem o quanto tinham aprendido. Ao final dos testes, notas eram atribuídas. Nas Aulas 1 e 2, por sua vez, a última fase foi a de Produção. Os alunos deveriam produzir utilizando as ferramentas apresentadas. Essa tarefa não era completamente livre, pois o instrutor dava um modelo de um slide a ser criado pelos alunos. É interessante notar que os alunos se mostraram dispersos em alguns momentos da aula, acessando outros *sites*. O mesmo

também aconteceu nas aulas das oficinas e parece ser comum em aulas com o computador, apesar do monitoramento do instrutor.

Após a descrição dos dados referentes aos Estudos 1 e 2, seguem-se as análises do Estudo 3.

### **4.1.3 Estudo 3**

As Seções 4.1.1 e 4.1.2 apresentaram as análises qualitativas das observações das oficinas literárias e das aulas de informática. Aqui, descrevem-se as análises do Estudo 3, caracterizado pela realização da introspecção e de grupos de enfoque. Procura-se agora observar se há realmente um fascínio dos alunos pelo computador, ou seja, que fatores poderiam motivar afeto durante a utilização da ferramenta computacional.

Analisa-se, aqui, como os alunos se comportam diante do computador, ao acessarem um *site* de leitura e outros *sites* de sua preferência. A partir dessa seção, espera-se, portanto, delinear alguns dos fatores que atraem os alunos para o computador.

Seguem-se as análises dos protocolos verbais realizados com duplas de alunos de 5ª série, conforme descritos na Seção 3.5.3.

#### *4.1.3.1 Análise dos Protocolos*

A análise foi feita de acordo com o que surgiu nas transcrições, de forma indutiva. As observações e conclusões foram provenientes do próprio texto, a partir de análise de conteúdo. Não houve um modelo inicial a ser seguido, pois os aspectos a serem observados eram tanto afetivos quanto cognitivos, dificultando, portanto, a criação de categorias *a priori*. Quanto aos grupos de enfoque (ver Seção 3.5.3.3), o mesmo procedimento foi feito. Esses grupos tinham como objetivo servir, de certa forma, para uma retrospectiva, mas também

desejava-se questionar os principais hábitos dos alunos em relação ao uso do computador e à leitura na tela.

Durante as análises dos protocolos verbais, pôde-se perceber que a organização e interação das duplas foram fundamentais para que a tarefa se realizasse de forma bem-sucedida. As duplas observadas classificam-se em simétricas ou assimétricas de acordo com o padrão da interação. Cabe lembrar que, segundo Marková & Foppa (1990), grande parte dos diálogos são assimétricos à medida que os participantes tentam, de uma forma ou de outra, expressar seu poder e domínio sobre os outros. Ademais, van Lier (1988) sugere que em típicas conversas a tomada de turno depende da iniciativa e competição. Portanto, os alunos devem preocupar-se em obter o controle da interação. Tal fato foi observado de forma distinta durante a introspecção. Aqui, as Duplas 2 e 4 (vide Anexo 9<sup>14</sup>) caracterizaram-se primordialmente por uma relação simétrica, já que não havia um único responsável pelo controle da situação. Por outro lado, as Duplas 1 e 3 caracterizaram-se por uma relação assimétrica, pois um aluno controlava a interação ou havia disputa pelo poder.

Dentre as relações simétricas, houve uma diferença entre as Duplas 2 e 4. A Dupla 2, embora mostrando diferenças ao longo da tarefa, chegou sempre a acordos e manteve uma relação amigável durante o processo. Dessa forma, ela conseguiu utilizar o computador sem maiores dificuldades e houve pouco questionamento acerca das decisões tomadas. É curioso mencionar a interação da Dupla 4 com o computador, pois esta não sabia nem sequer entrar em um *site*. Devido a isso, a professora teve de orientá-los a digitar. A relação entre os dois foi de muita insegurança, o que não os deixou “pensar em voz alta” sobre o que achavam do *site*, mas sim sobre a dificuldade em manusear a máquina e de navegar na Internet.

---

<sup>14</sup> No Anexo 9 encontram-se as transcrições referentes às Duplas 1, 2 e 3. A transcrição da Dupla 4, entretanto, não pode ser realizada. Como este protocolo ocorreu durante o período do recreio, o barulho externo impede que se ouçam os participantes. Neste caso, as observações e análises foram feitas a partir de notas de campo.

Dentre as relações assimétricas, na Dupla 1, o poder era controlado sempre pelo Aluno 1, que procurou ser justo e dividir o controle com o Aluno 2. Por exemplo, ao entrar num *site* de jogos, ele imediatamente disse que cada um teria sua vez de jogar. Embora o outro aluno questionasse às vezes suas decisões, a interação se deu sem maiores conflitos. A Dupla 3, no entanto, exemplificou uma relação bastante conflituosa, em que o poder é fruto constante de brigas e, inclusive, xingamentos entre o par. É curioso mencionar que as duplas foram escolhidas pelos alunos e, portanto, a dificuldade de relacionamento não foi fruto de uma inimizade entre as duas alunas, já que as mesmas haviam se escolhido para a tarefa.

A partir das interações observadas, nota-se que os padrões simétrico e assimétrico não foram os únicos aspectos responsáveis pelo sucesso na realização da tarefa. As dificuldades apresentadas pela Dupla 3 mostram claramente o quanto a interação assimétrica pode prejudicar o bom aproveitamento do exercício proposto. Entretanto, no caso da Dupla 1, a interação assimétrica foi produtiva, pois o aluno detentor do poder procurava dividi-lo com seu colega. Em relação as duplas simétricas, na Dupla 2, quando as decisões eram tomadas em conjunto, houve poucas dificuldades. Porém, a Dupla 4, pela falta de familiaridade com a ferramenta, não pôde desfrutar da experiência como as outras. Acredita-se, então, que para a atividade ser bem realizada, pode-se ter uma dupla assimétrica ou uma simétrica, desde que outros fatores sejam levados em consideração.

Houve digressão em alguns protocolos, principalmente no da Dupla 3, o que pode ter sido influenciado pela dificuldade na interação. Essas digressões referiam-se a suas rotinas diárias e relacionamentos amorosos. Houve, também, certa curiosidade sobre a tarefa, já que as participantes da Dupla 3 questionaram o objetivo do exercício, e as participantes da Dupla 2 questionaram se as amigas já haviam feito o mesmo que elas.

Em relação à interação com o computador, como foi mencionado anteriormente, os alunos não estavam muito familiarizados com a ferramenta, pois aparentemente não possuíam

computadores em casa e não participavam de aulas de informática na escola (tal fato foi posteriormente confirmado durante os grupos de enfoque). Além da falta de familiarização com o computador, problemas técnicos geraram frustração e ansiedade por parte dos alunos. Em todos os protocolos, houve momentos em que os alunos mencionavam a lentidão do computador e a demora em acessar determinados *sites*. Em um dos casos, os participantes desistiram de ler as histórias, pois o *site* demorou muito para mostrar o conteúdo do mesmo.

Em relação ao acesso e à leitura do *site* escolhido, os alunos demonstraram mais afeto positivo do que negativo. Entretanto, os alunos fizeram menção, em sua maioria, às figuras presentes no *site*, que foram classificadas como: “bonitinhas”, “maneiras”, “legais”, “fofas”, “interessantes”. Esses foram alguns dos adjetivos relacionados às figuras e aos recursos visuais presentes. Os alunos mantiveram o foco nos recursos visuais durante maior parte da interação e, quando mencionavam a leitura dos textos, questionavam a atividade. Por exemplo, os alunos faziam perguntas como: “tu vai ler isso de novo?”. É interessante comentar que uma aluna afirmou já ter lido o texto da Cinderela, mas quando perguntada sobre seu gosto pela leitura, foi categórica ao afirmar que não gostou de ter lido aquela história.

Com esta análise, foi possível perceber que os alunos tiveram interesse pela leitura na tela e apreciaram a tarefa. Entretanto, estavam fascinados pelo uso do computador, uma ferramenta com a qual não tinham muito contato. A atividade de leitura foi prejudicada por essa falta de familiarização, e o excesso de recursos multimidiáticos atraiu a atenção dos participantes, desviando-os do texto escrito na tela.

#### 4.1.3.2 Grupos de Enfoque

Os grupos de enfoque apresentaram dados bastante interessantes. Em primeiro lugar vale destacar que a participação dos meninos durante a entrevista foi muito maior do que a

das meninas. Enquanto eles disputavam a vez para falar, muitas vezes talvez buscando atenção dos pesquisadores e dos colegas, as meninas eram extremamente tímidas e só falavam quando os meninos pediam que opinassem sobre o que haviam feito. Exemplo disso vê-se em trechos como:

*Grupo de enfoque 1* (P1 e P2 são meninos; P3, menina). Os nomes foram abreviados.

P1: não vão fala nada não?

P3: não ( ) [tímida]

P2: fala alguma coisa J.

P3: [risos]

P1: ela é muito mal humorada

P2: na sala não é não ( ) [risos]

P1: agora grava vocês [direciona o diálogo às meninas]

P2: fala J.

As meninas sempre mostravam timidez a princípio. No segundo grupo, a mediadora se viu tendo que pedir a ajuda das alunas para falar e deixar de lado a timidez. No outro trecho, por outro lado, a mediadora tentou controlar as falas simultâneas para que eles respeitassem a vez do outro falar (E= mediadora)

*Grupo de Enfoque 1* - E: tem problema não pode fala ( ) esquece ele (se refere ao colega que a atrapalha)

*Grupo de Enfoque 2* - E: não, o A1 fala muito ( ) quero ouvir o A2 ( )

Com isso percebeu-se que, se não tivesse havido uma pergunta direta para o entrevistado, ou se o colega não os tivesse induzido para falar, não haveria um depoimento das alunas sobre o trabalho. Será esse um vestígio de um mundo em que a voz feminina é silenciada e que está ainda presente e atuante no relacionamento entre jovens na escola? É importante lembrar que qualquer envolvimento conversacional não depende apenas de questões culturais. Há aspectos regionais, étnicos, etários, sociais e de gênero relacionados à participação em um diálogo. Segundo Tannen (1989), o estilo conversacional de indivíduos aparentemente semelhantes pode diferir consideravelmente. Talvez, este seja o caso das

interações aqui apresentadas, em que as participantes do sexo feminino não parecem envolver-se na conversa da mesma forma que os do sexo masculino.

Além desse fato, com os grupos de enfoque percebeu-se que o afeto, refletido no relacionamento, é mais importante para eles do que a aquisição de um conhecimento. Mais explicitamente, o interesse e a curiosidade sobre as novidades tecnológicas, como a Internet, por exemplo, ocasionaram prazer a esses usuários de computador. Embora apresentem hábitos de leitura freqüentes, há mais aspectos negativos relacionados à leitura no papel do que na tela. Como exemplo disso temos os trechos transcritos abaixo:

*Grupo de Enfoque 2 (E= mediadora e A1 e A2= meninos e A3 e A4= meninas)*

E: não( )olha só( )Vocês( )como vocês lêem? Com que freqüência vocês lêem?

A1: eu gosto de ler livro de terror( )porque eu pego toda noite( )porque à noite é bem mais legal de ler do que de dia. ( )você vai ler uma história de terror ao dia?

A2: eu leio mais ou menos toda a semana( )

(...)

E:Ih olha só e a internet vamo falá de internet rapidinho( )o quê que vocês acham de ler na internet e ler no computador?

A2:eu acho que no computador tem mais graça

A1:é diferente( )quando você tá no computador lendo você pode digitar também( )

A2:a gente quando escreve uma coisa no papelzinho( )aí a gente vai e lê tá tudo bem

A3:o computador a gente tá lendo mas também tem desenho

???

A1:eu gosto de coisas divertidas e ilustradas( )pra mim tem que ser ilustrado

A3:a gente quando tá lendo tem mais graça ter figura

A4:só com letra não tem graça, fica chato( )você vê no site enquanto tinha texto as figura animavam, enquanto a gente lia tinha fada, gnomo coçando o pé.

Além disso, a utilização do computador talvez tivesse sido melhor se os alunos estivessem familiarizados com a ferramenta. Alguns disseram que quase nunca iam à sala de informática. Seria ideal para esses jovens encontros regulares de informática, seguindo instruções do Ministério da Educação (PCNs, 1997), que propõe para o ano letivo contato com a informática. O que se viu, porém, não foi o que se coloca como alternativa pelo Governo para diminuir a exclusão digital dos alunos das escolas públicas. Isso porque,

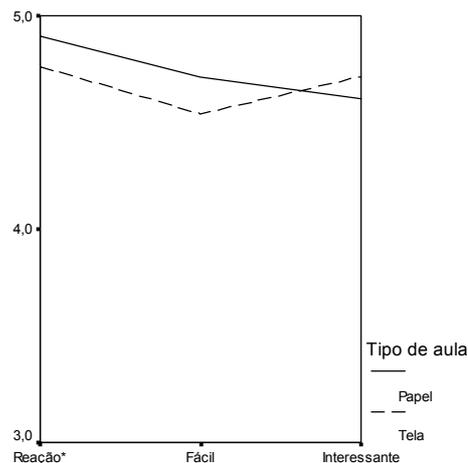
durante a realização do grupo enfoque, foram ouvidas queixas sobre a freqüência com que usam o computador e freqüentam as aulas de informática na escola. Além de se permitir o acesso dos alunos ao computadores, as máquinas também têm de ser melhoradas, porque os problemas técnicos foram um dos motivos para dispersão.

## **4.2 Análise quantitativa – Estudo 1**

Para uma avaliação mais detalhada acerca da utilização do computador nas oficinas, faz-se necessário observar não só os encontros e sua organização, mas também a reação dos alunos. Embora os encontros tenham sido padronizados quanto à estrutura, dividindo-se entre introdução, aplicação e produção, as análises qualitativas não permitem investigar se os alunos reagem de forma semelhante aos dois instrumentos utilizados (livro e computador). Nesta seção, busca-se, então, verificar como os alunos avaliaram as oficinas no computador e no papel.

Os dados foram obtidos através de questionários distribuídos ao final de cada encontro (vide Anexo 4) e submetidos ao programa SPSS para Windows. Esses questionários tinham por objetivo avaliar a reação dos alunos, com três perguntas simples sobre sua apreciação do encontro como um todo, a dificuldade do mesmo, e o grau de interesse. Ainda nesse questionário, os alunos deviam informar o que haviam aprendido. Esta, por ser uma pergunta aberta, não foi analisada através de testes estatísticos.

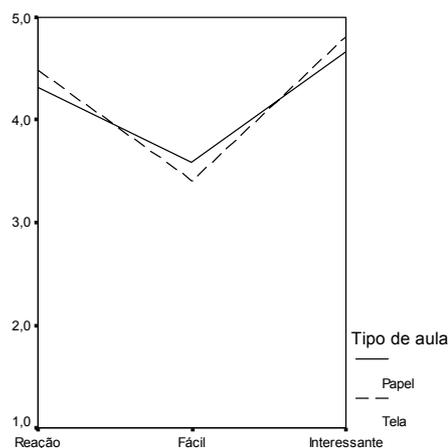
Primeiramente, separaram-se as respostas de cada escola e observou-se que tipo de encontro os alunos preferiam. O teste Anova revelou os seguintes resultados:



**Gráfico 1 – Reações da Escola 1**

Na Escola 1, só há diferença em relação à *reação* total do encontro, que é ligeiramente maior nos encontros ministradas com o livro. O valor médio da avaliação dos alunos aos encontros no papel foi de 4.91 em uma escala de 1 a 5, enquanto a avaliação dos encontros no computador foi de 4.77. Tal diferença se mostra significativa ( $p < 0.05$ ), pois o valor de  $p$  foi de 0.008<sup>15</sup>. Os encontros foram apreciados de forma semelhante em relação às outras variáveis (*fácil* e *interessante*).

Na Escola 2, não houve diferença entre os dois tipos de encontro., conforme o Gráfico 2 abaixo demonstra:

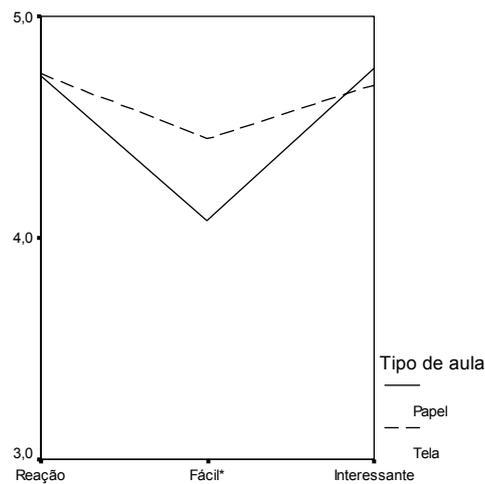


**Gráfico 2 – Reações da Escola 2**

<sup>15</sup> Esse dado sugere que há 99.2% de chances de esse resultado se repetir em outras análises semelhantes.

Embora, aqui, os valores tenham sido diferentes dos da Escola 1, principalmente em relação à variável *fácil*, tal fato apenas aponta para uma diferença associada à escola e não ao tipo de encontro ministrado.

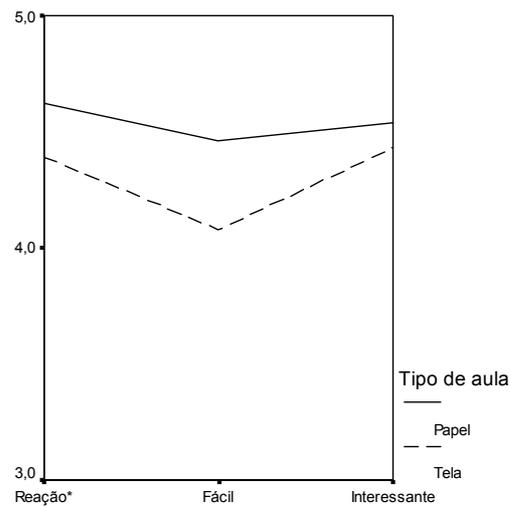
O Gráfico 3 abaixo mostra as reações dos participantes da Escola 3:



**Gráfico 3 – Reações da Escola 3**

Na Escola 3, a variável *fácil* foi mais bem avaliada nos encontros com o computador. Embora significativa estatisticamente ( $p= 0.037$ ), a diferença entre as avaliações é muito pequena (4.02= papel e 4.44= tela), para se afirmar que os encontros do computador foram mais fáceis que os do papel.

O Gráfico 4 refere-se aos resultados obtidos para a Escola 4:



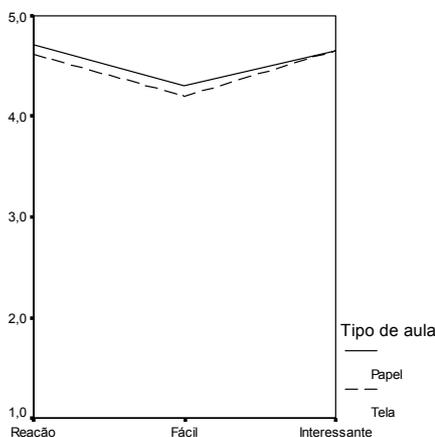
**Gráfico 4 – Reações da Escola 4**

Na Escola 4, as variáveis *reação* e *fácil* obtiveram valores maiores para os encontros ministrados com o livro didático. Para a *reação*, os valores encontrados foram de 4.34 = computador, e 4.60 = papel ( $p= 0.011$ ). Assim como na Escola 1, os encontros no papel foram mais bem avaliados. Em relação à variável *fácil*, os alunos associaram 4.07 = computador e 4.43 = livro didático. Esse resultado é o oposto do encontrado na Escola 3, em que o encontro na tela foi considerado mais fácil.

Os Gráficos 1, 2, 3 e 4, portanto, mostram que há poucas diferenças entre a avaliação dos encontros ministrados com o computador e com o papel. Embora esses resultados pareçam sugerir uma diferença entre os encontros em três das quatro escolas, é importante notar que o efeito dessas diferenças é muito pequeno, já que todos foram avaliados com valores acima de 4, o que demonstra que os alunos os consideraram bons e muito bons. Portanto, esses resultados não são suficientes para estabelecer uma distinção significativa entre o computador e a tela.

Após verificarmos os resultados de cada escola separadamente, é necessário investigar o resultado das oficinas como um todo. Considerando-se que os encontros utilizaram os mesmos materiais em cada escola e que os participantes foram expostos ao

mesmo padrão de encontro, como foi visto na seção 4.1, é possível verificar a reação geral dos alunos, a fim de termos uma visão global da apreciação, conforme o Gráfico 5:



**Gráfico 5 - Comparação geral entre papel e tela**

Na comparação geral, há uma única diferença significativa ( $p= 0.045$ ) entre a *reação* dos encontros no papel (média de 4.68) e no computador (média de 4.58). Contudo, essa diferença ainda é pequena se levada em consideração a proximidade desses valores. Uma das formas de se averiguar se houve realmente uma diferença na percepção dos alunos quanto a esses encontros foi através do questionário final (vide Anexo 8), em que os alunos deveriam indicar suas preferências.

Após avaliação do questionário final, viu-se que, no total, 34 alunos indicaram sua preferência, ao final do curso, pelos encontros ministradas no computador enquanto 7 alunos preferiam os do papel<sup>16</sup>. O resultado da Escola 1 foi bastante expressivo, já que todos os 19 alunos optaram por encontros na tela. Ao justificarem sua preferência os alunos mencionam que gostam de digitar, que têm mais vontade de escrever no computador, que amam o computador. Os alunos indicam que o computador é mais interessante, dá mais entusiasmo, usando adjetivos como “prático”, “fácil”, “rápido” e “moderno”.

<sup>16</sup> Este resultado não inclui os alunos da Escola 3, pois não foi possível acessar tais dados.

A partir desses resultados, pode-se observar a reação afetiva à ferramenta tecnológica. Embora não tenha havido muitas diferenças indicadas nos questionários após os encontros, no geral, os alunos preferem os encontros com o auxílio da tecnologia.

Ademais, devem-se observar outras questões do questionário de cada encontro. Por exemplo, podemos analisar a variável *fácil* em cada escola, verificando que unidades foram ministradas no computador, já que essa diferença encontrada nas Escolas 3 e 4 pode ter sido causada pela dificuldade inerente às unidades, independente de terem sido ministradas no computador ou no papel. Na Escola 3, houve diferença significativa entre a facilidade dos alunos em aprender os conceitos apresentados. As Unidades 3, 4, 9 e 12 foram as consideradas mais difíceis, tendo uma avaliação abaixo de 4 (escala de 1 a 5). Desses encontros, apenas o 3 foi ministrado no computador, contribuindo para uma maior dificuldade associada aos encontros no papel. Na Escola 4, as unidades mais difíceis foram 3, 6 e 9. Nesse caso, as Unidades 6 e 9 foram apresentadas no computador, o que contribuiu para uma avaliação negativa dessa ferramenta. No geral, as unidades mais difíceis foram 3, 6 e 9, independente do método de apresentação do conceito. Esse dado sugere que os resultados apresentados anteriormente sobre a variável *fácil* dependem da unidade em questão, e não do uso do computador ou do livro didático.

### **4.3 Triangulação dos dados**

Após a apresentação das análises qualitativas e quantitativas, nesta seção pretende-se relacionar os dados, a fim de chegar a um entendimento geral dos três estudos aqui realizados. Primeiramente, serão comparadas as estruturas e aulas observadas, visando à investigação das práticas pedagógicas associadas ao uso do computador em sala de aula. Posteriormente, observam-se a reação dos alunos e a interação destes com a ferramenta computacional, para

que se estabeleçam que atitudes os participantes apresentavam ao lidar com o computador e se este poderia ser usado eficazmente no ensino de leitura.

#### **4.3.1 Estrutura e aulas**

A fim de obter um entendimento mais detalhado acerca de como os alunos reagiram às duas ferramentas aqui propostas, computador e papel, nesta seção será feita uma comparação dos resultados da análise qualitativa e da quantitativa presentes nas Seções 4.1.1, 4.1.2 e 4.2. Com isso espera-se verificar não só a reação dos alunos a esses instrumentos, mas também de que forma essa interação se deu e como esses resultados podem contribuir para a compreensão dos benefícios do uso do computador na sala de encontro.

A partir da observação das oficinas literárias e das aulas de informática, das análises dos questionários finais e dos questionários distribuídos após cada encontro, não foi possível observar uma diferença marcante entre os encontros no computador e no papel quanto ao aspecto cognitivo. Embora haja algumas diferenças nos questionários em relação a aspectos como *fácil* e nas *reações* na Escola 4, esse efeito é pequeno para ser considerado significativo. Como mostrado na Seção 4.2, a avaliação dos alunos em relação à dificuldade do encontro está associada diretamente à unidade apresentada e não à forma em que a mesma foi oferecida. Em todas as escolas, as dificuldades aparecem nas mesmas unidades, independente do instrumento utilizado. Tal resultado sugere que os participantes parecem aprender da mesma forma com o uso dos computadores e com o uso do livro didático.

Pôde-se observar também que há algumas semelhanças entre a metodologia utilizada nas aulas de informática e nas oficinas de Conscientização Literária. Embora, no caso da informática, o computador seja o instrumento para o aprendizado e o próprio conteúdo, não parece haver uma metodologia específica para o curso, já que o método de ensino se

assemelha ao da escola tradicional. Tanto no ensino de aspectos literários quanto no ensino de aspectos tecnológicos, a abordagem é tradicional, com o professor detendo o controle e determinando quais tarefas devem ser realizadas. Apesar de os encontros não terem sido exatamente iguais, as diferenças descritas não afetam a aparente padronização. Há introdução, aplicação de exercícios para prática e produção dos alunos. A ferramenta tecnológica foi inserida no contexto da sala de aula, mas sua presença não foi tão forte a ponto de promover alteração nas bases do ensino tradicional. Talvez, para que tal fato ocorra, seja necessário entender a interação dos alunos com o computador, que ferramentas os atraem, e de que forma o fazem, para que se possa buscar um ensino mais efetivo e proveitoso.

Apenas na Aula 2 do Estudo 2 (Seção 4.1.2), a liberdade dos alunos foi maior e a organização da mesma foi ditada pela necessidade advinda do uso do computador. Parece haver uma adaptação maior em relação à ferramenta utilizada. Porém, ainda não é possível afirmar, a partir dessa observação, que há uma nova metodologia de ensino através do computador. Tal fato sugere que, apesar de inserção do computador no cotidiano e de sua notável contribuição para o mundo atual, o ensino ainda não foi modificado de forma a aproveitar os benefícios e os diversos recursos que a tecnologia oferece. Parece ser necessário um estudo mais detalhado acerca das modificações exigidas para o uso adequado do computador em sala de aula.

Apesar de não ter havido mudanças significativas quanto à estrutura das aulas e à cognição, há um inegável apelo afetivo no uso dos computadores. Quando perguntados sobre sua preferência, a maioria dos alunos (34) opta pelos encontros nos computadores. Esses alunos se entusiasmavam quando os encontros eram nos computadores apesar de todas as dificuldades e problemas mencionados na Seção 4.1.1.3. Tal fato pôde ser observado através do questionário final, em que os adjetivos associados ao computador eram muito positivos.

### 4.3.2. Reação e Interação

A busca de um ensino adequado à realidade atual e à necessidade dos alunos deve levar em consideração a questão afetiva, já que esta contribui para uma relação mais prazerosa com as disciplinas a serem apresentadas. É imprescindível associar o ensino ao prazer, principalmente no caso da leitura e literatura, pois um dos objetivos dessas disciplinas é mostrar ao aluno o quanto a leitura pode lhe ser útil durante e após vida escolar (Rosenblatt, 1938/1995, Miall, 1996). Portanto, não é suficiente observar a questão cognitiva ao estudar metodologias de ensino. Deve-se considerar também o afeto e sua presença nos encontros.

Os questionários distribuídos ao final das oficinas revelam uma preferência dos alunos pelo computador em detrimento ao livro didático. Percebe-se que há um apelo afetivo no uso da tecnologia, fazendo com que esses sejam vistos como mais interessantes e modernos. Embora a avaliação de cada encontro não tenha mostrado uma diferença entre os dois instrumentos, a avaliação geral sugere que a ferramenta tecnológica agradou aos alunos. Este fato pode ter sido influenciado pelo fator novidade, já que esta havia sido a primeira vez que tinham aulas de leitura de textos literários usando essa ferramenta.

Pôde-se também entender um pouco melhor a reação dos alunos à tecnologia com a análise dos protocolos (Seção 4.4.1) e dos grupos de enfoque (Seção 4.4.2). Apesar de nesse caso os alunos não fazerem referências a momentos de aula propriamente ditos, a observação da interação desses frente ao computador e a avaliação sobre a experiência realizada permite tecer comentários relevantes acerca da importância do uso da tecnologia. Por exemplo, a partir dos protocolos confirma-se o apelo afetivo do computador, já que os adjetivos utilizados para descrever a relação com essa ferramenta eram sempre positivos. A investigação dos protocolos e grupo de enfoque também possibilitou a observação dos hábitos de leitura desses alunos e sua relação com essa disciplina. No entanto, os relatos apontam a mesma falha observada por Kleiman (2002) e outros pesquisadores (Carvalho, 2001; Zyngier

& Shepherd, 2003). Os alunos não associam experiências positivas à leitura em sala de aula e, embora leiam livros periodicamente, a leitura no computador lhes parece mais atraente e interessante.

Após comprovar a importância do computador para esta geração de jovens (vide Seção 2.7) é fundamental delinear métodos que insiram tal ferramenta na sala de aula de forma prazerosa e significativa. Para que isso ocorra, não se podem subestimar os problemas advindos da utilização da tecnologia nas escolas. Ao buscar uma nova metodologia de ensino, devem-se considerar as questões técnicas associadas ao uso do computador. Na seção 4.1.1.3, viu-se que muitos problemas podem prejudicar as aulas, tais como lentidão dos computadores, dificuldade de acesso. Porém, o principal foco deve ser a familiarização do corpo discente e docente à ferramenta. Se alunos e professores não tiverem conhecimento adequado para o manuseio da tecnologia, uma boa proposta de ensino pode vir a enfrentar obstáculos intransponíveis. É fundamental melhorar as condições técnicas dos laboratórios para solucionar os problemas acima apontados. Os alunos e os professores deveriam ter um curso de informática mais consistente, em que eles utilizassem os computadores não só para diversão, mas também para a inserção dessa ferramenta em seu contexto, como algo que possibilite a inclusão digital, oferecendo a esse público maiores oportunidades para sua vida futura.

Além da questão afetiva, ou seja, o interesse dos alunos pela informática, deve-se considerar também a questão cognitiva. Um dos resultados da presente pesquisa aponta para a necessidade de se buscar formas de associar educação e tecnologia, visando a um aprendizado mais eficaz e significativo. Para isso, seria fundamental um estudo sobre exercícios e apresentação do conteúdo no computador. Dada a gama de recursos oferecidos pelo computador, é necessário criar-se uma nova metodologia de ensino com a tecnologia, em vez de apenas adaptar o ensino tradicional à nova ferramenta.

No próximo capítulo serão tecidas considerações finais acerca da presente dissertação, bem como possíveis encaminhamentos para a realização da proposta aqui apresentada.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo observar se o meio eletrônico poderia estimular a leitura de textos literários. Em última instância, buscou-se visualizar meios de utilizar a tecnologia da informática para promover nos alunos o prazer de ler. Procurou-se ver no ensino de leitura e na associação entre literatura, afeto e tecnologia uma das possibilidades de mudar o contexto atual.

Para tanto, realizaram-se 3 estudos diferentes. No primeiro, observaram-se oficinas literárias realizadas em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro. As instituições de ensino escolhidas, por se situarem em locais por vezes de difícil acesso e se caracterizarem pela carência, refletem o contexto de grande parte da população brasileira. Ao se investigarem reações de alunos destes contextos, esperava-se compreender um pouco melhor as deficiências do sistema de educação atual no que tange a leitura.

Nas oficinas literárias, os participantes foram apresentados a textos literários e a elementos característicos da linguagem imaginativa. Imaginava-se que estes alunos pudessem durante os encontros sensibilizar-se à leitura, aliando afeto à cognição. Para permitir a comparação, as oficinas foram realizadas com o auxílio de dois instrumentos distintos: o livro didático e o computador. Esta associação visava investigar que aspectos seriam alterados a partir da presença da tecnologia no contexto de sala de aula. Como um dos objetivos desta pesquisa foi o de estudar possíveis relações entre computador e ensino, foi crucial observar como este era utilizado pelos participantes durante as oficinas.

O segundo estudo também tinha como proposta investigar a relação entre computador e ensino, porém em um ambiente fora do contexto escolar. Analisaram-se,

portanto, três aulas de informática de cursos livres. Essas observações viabilizaram a comparação entre a metodologia das oficinas literárias e uma metodologia utilizada por outras instituições.

Por fim, o terceiro estudo visava compreender a interação entre jovens de áreas carentes e a ferramenta computacional, não necessariamente no ambiente de sala de aula. Foram observados oito alunos enquanto utilizavam o computador e a Internet de forma livre. Objetivava-se, a princípio, perceber como estes alunos liam na tela, como interagiam com o computador.

Após este breve resumo da presente pesquisa e dos procedimentos adotados, segue-se uma seção onde será feita uma reflexão acerca dos resultados aqui obtidos à luz da fundamentação teórica utilizada. Observar-se-á como os conceitos apresentados no Capítulo 2 se articulam com os dados apresentados no Capítulo 4.

## **5.1 Impacto**

A partir desta dissertação e sob a perspectiva da Ciência Empírica da Literatura, buscou-se conhecer como determinados participantes, no caso, alunos de 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio em oficinas literárias com livro didático ou com o computador, agem dentro do sistema LITERATURA.

Em relação à experiência literária, procurou-se apresentar os alunos a atividades que não dependessem de decodificação de palavras ou de memorização de datas e nomes de autores canônicos, procurando-se afastar do ensino tradicional e historicista ainda vigente em várias salas de aula de literatura. Vale afirmar que os alunos, quando liam os textos, não eram informados *a priori* sobre os nomes dos autores nem em que época os textos haviam sido escritos. Focalizou-se a percepção da linguagem utilizada e a experiência pessoal.

Posteriormente, ao fim de cada oficina, as instrutoras poderiam inclusive mencionar tais aspectos quando alguns alunos se mostravam interessados em conhecer mais sobre determinado autor ou assunto.

Durante todo o processo, as instrutoras caracterizaram-se como mediadoras (vide Seção 2.3.2). Houve uma preocupação constante em ajudar o aluno na construção do conhecimento e em suas respostas aos textos literários. Notou-se tal fato, por exemplo, na análise das interações (Seção 4.1.1.2), em que se aponta a importância de perguntas e exemplos que auxiliavam a explicação dos conceitos trabalhados.

Simultaneamente, a leitura nas oficinas literárias buscou, através da literatura, conduzir os participantes a um mundo de imaginação, em que pudessem desenvolver sua criatividade e observar relações entre os textos e a realidade pessoal de cada participante. Buscou-se, assim como pretendia Rosenblatt (1938/1995), uma experiência literária completa, unindo aspectos cognitivos e afetivos, mesmo que os afetivos não tenham alcançado um patamar ideal. O contexto dos alunos estava presente ao longo das oficinas, nos exemplos sugeridos pelas instrutoras, nos textos escolhidos para serem usados em sala de aula e, principalmente, na produção destes alunos. Conforme a Seção 4.1.1.2, ao criarem seus textos, os participantes relacionavam os conceitos apresentados a suas realidades, o que fez com que estabelecessem um elo entre a literatura e suas vidas. É importante mencionar que alguns alunos começaram a escrever e ler fora do contexto da sala de aula. Às vezes, traziam suas produções para as instrutoras lerem e comentavam novos autores ou obras que tinham descoberto.

A presença do afeto em sala de aula caracterizou-se pela participação ativa dos alunos durante as oficinas (vide Seção 4.1.1.2) e também pelas respostas aos questionários entregues ao fim de cada encontro (Seção 4.2). Os alunos demonstraram interesse na leitura e afirmaram terem gostado muito das aulas. De fato, as oficinas contribuíram para um menor

distanciamento entre participantes e textos literários, conforme o objetivo proposto. Permitiu-se que a literatura suscitasse emoções nos participantes, ao mesmo tempo que desenvolviam sua competência literária. O enfoque das oficinas investigadas aqui foi além da leitura referencial, associando elementos lingüísticos e textuais às sensações e efeitos causados durante a leitura.

Principalmente, deve-se ressaltar o papel do computador e da tecnologia nos estudos aqui propostos. Primeiramente, durante as oficinas literárias, a ferramenta computacional atuou como mais um fator responsável pelo interesse e prazer. Os alunos indicaram sua preferência por aulas em que a tecnologia era utilizada. Em relação ao Estudo 3, em que os alunos liam na tela sem a interferência da instrutora, o computador também foi responsável por um afeto positivo embora este nem sempre estivesse associado à leitura. Cabe notar que o interesse dos alunos na leitura na tela muitas vezes não se relacionava ao texto escrito apenas, mas principalmente às imagens mostradas. Tal fato comprova a gradativa ênfase nas imagens (Kress, 2005) e a importância de uma leitura multimidiática (vide Seção 2.7).

Na seção seguinte, discute-se a relação entre leitura/ literatura, afeto e tecnologia em resposta às perguntas propostas na Introdução (Capítulo 1).

## **5.2 Reflexões finais**

Na Introdução desta pesquisa, comentaram-se alguns aspectos acerca da crise do ensino de leitura. Viu-se o quanto a população brasileira sofre devido a uma educação que não contempla todos os cidadãos. O Brasil ainda apresenta grandes índices de desigualdade e exclusão, caracterizados principalmente pela existência de uma grande parcela de analfabetos funcionais na população. A partir desta constatação, desejava-se investigar possíveis formas de se promover a leitura no contexto escolar. Pretendia-se, com esta pesquisa, visualizar

possibilidades de mudança na atual educação, visando contribuir para um ensino mais voltado às realidades do mundo contemporâneo.

Foram cinco as perguntas que nortearam os três estudos aqui realizados. Primeiramente, questionava-se a possibilidade de estimular a leitura a partir de um programa de Conscientização Literária. Conforme mencionado na seção anterior, acredita-se que as oficinas literárias de fato contribuíram para um menor distanciamento entre a literatura e os alunos participantes. A associação constante entre os textos apresentados e a realidade dos alunos fez com que estes se sentissem mais próximos desta disciplina, e mais motivados a buscar obras que lhes interessassem. Um dos exemplos do interesse dos alunos encontra-se abaixo, na produção do aluno W.

*O dia começa para um  
Como termina pra outro*

*O sol surgiu naquele lugar  
Em que nasceu um bebê  
Enquanto no lado de lá  
A velha está pra morrer*

*A vida pra ele começa  
Como pra ela termina  
O olho dela se fecha  
Como o dele ilumina*

*Mas há uma semelhança  
Que acontece realmente  
A velha e a criança  
Ambos não possuem dente*

*Há outra coisa engraçada  
Que acontece com os dois  
Eles têm a pele enrugada  
A dele desenruga depois*

*Pela família os dois são amados  
Precisam de cuidados  
Para os manterem em vida  
Em uma família querida*

*Um beijo para as professoras B., D. e R., que me ajudaram muito. Graças a elas e a aula de conscientização literária pude elaborar esse poema. Sucesso na carreira de vocês!*

*P.S.: A propósito, adorei o livro e podem ter certeza que muito me incentivou, não só ele mas vocês, a me dedicar melhor a literatura e hoje eu sou fã do Olavo Bilac e Carlos Drummond!*

Este texto foi escrito por um dos participantes da Escola 4 durante uma das oficinas. O texto foi enviado ao *site* do Projeto (Anexo 7). Percebe-se, portanto, que o aluno manteve contato com a literatura mesmo após o término das oficinas de Conscientização Literária e também foi estimulado a procurar autores de seu interesse, além de ter utilizado o computador para se comunicar.

Apesar de ter sido bastante eficaz em alguns aspectos, a realização de somente uma oficina de conscientização literária não pode garantir plenamente o desenvolvimento do hábito de leitura e de competências lingüísticas e literárias. Alguns resultados das oficinas mostraram que os participantes apresentaram melhoras em relação à percepção de padrões utilizados na construção de textos literários, bem como no uso de metalinguagem em suas análises. Entretanto, algumas deficiências permaneceram. Observou-se, através dos escritos dos alunos, problemas graves de ordem lingüística, o que preocupou as instrutoras. Ao escreverem, os alunos mostraram dificuldade em organizar suas idéias, e se desviavam constantemente da norma por não a conhecerem, principalmente quanto à grafia dos vocábulos e à pontuação. Estas questões não foram sanadas com as oficinas. Como este não era o objetivo principal e como não se previram estas dificuldades, uma abordagem sistemática a essas questões não foi realizada. Portanto, ao se refletir sobre a educação destes alunos, devem-se desenvolver formas de minimizar tais questões.

A segunda pergunta aqui proposta volta-se ao papel da tecnologia para a sensibilização à leitura de textos. Os resultados aqui apresentados (Seções 4.1.1 e 4.2) sugerem que o computador pode ser utilizado em sala de aula como instrumento auxiliar para o estímulo à literatura. Viu-se, a partir das oficinas realizadas, que os alunos preferem aulas no computador e se sentem motivados a lidar com tais instrumentos. Considerando-se a importância do afeto para uma educação relevante a estes alunos, percebe-se que isto pode ocorrer através da associação entre tecnologia e ensino. Espera-se, assim, eliminar as barreiras

à leitura realizada na escola, normalmente oposta à por prazer. A leitura no âmbito escolar deve aproximar-se daquela realizada em outros contextos. Espera-se unir cada vez mais educação e entretenimento através do que Cronquist (manuscrito) chama de “edutainment”, ou seja, uma proposta educacional que leve em consideração os aspectos prazerosos do entretenimento. Assim, diferentes estilos de aprendizado seriam postos em prática no ensino, a partir de atividades que fossem simultaneamente relevantes e interessantes aos alunos.

Em resposta à terceira pergunta, acerca da metodologia com e sem o uso de tecnologia em sala de aula, os estudos aqui realizados comprovam o que sugerem Almeida (2005) e Coracini (2005). Nos encontros das oficinas literárias e nas aulas de informática não há uma metodologia própria à utilização da tecnologia. A presença da ferramenta computacional deu-se a partir da transposição de conceitos pedagógicos tradicionais para o uso com outro instrumento. Portanto, não se observaram diferenças marcantes entre aulas realizadas com o livro didático e as com o computador. Essa semelhança refletiu-se na investigação sobre o aspecto cognitivo.

Em geral, as oficinas literárias, assim como verificado por Fialho (2001) e Pinheiro (2002), mostraram contribuir para um desenvolvimento cognitivo em relação à leitura de textos literários. Os participantes se tornaram mais conscientes dos elementos lingüísticos presentes nas obras. A mudança de metodologia, do livro didático para o computador, não alterou esses resultados, pois se manteve a melhora quanto à cognição, independente do instrumento utilizado nos encontros. A presença da tecnologia não resultou em um aprendizado melhor. A sensibilização a textos literários, portanto, poderia acontecer apenas com o uso do livro didático. As experiências positivas das oficinas literárias resultaram aparentemente da qualidade das aulas e não só dos instrumentos utilizados. Embora seja inegável o apelo afetivo da ferramenta computacional, aqui não houve comprovação de sua eficácia quanto à cognição. A tecnologia, nesse contexto, não fez com que se aprendesse mais

embora tenha contribuído definitivamente para o aspecto afetivo, tornando a experiência literária mais prazerosa.

Se o aprendizado não é necessariamente estimulado pela presença do computador, cabe investigar o porquê. A partir da interação entre alunos e computador, esperava-se responder à quarta pergunta e obter informações sobre a leitura na tela, a fim de comparar esta experiência àquela realizada no papel. Se hoje se busca promover um ensino em que as leituras multimodais sejam privilegiadas (vide Seções 2.3.1 e 2.7), deve-se observar como estas se dão. Os resultados do Estudo 3 comprovam a importância da conscientização dos alunos para os diferentes modos de apresentação dos textos. Ao se depararem com texto multimidiáticos, em que havia não só letras, mas também figuras, sons e movimento, os participantes realizaram leituras superficiais (Seção 4.1.3). O foco manteve-se na novidade, ou seja, nos novos recursos que lhes eram apresentados. Os alunos demonstraram afeto positivo, estímulo, e preferiam, assim como os da oficina, a leitura realizada na tela. Entretanto, ao serem questionados sobre o conteúdo de suas leituras, enfatizavam outros aspectos em detrimento do texto escrito. A leitura realizada na tela foi caracterizada por um fascínio por novos modos e um esquecimento das letras no computador. Talvez a falta de familiarização dos alunos com esta ferramenta tenha contribuído para este resultado. Porém, deve-se ter em mente que, se um dos objetivos do uso do computador seria estimular a leitura, este não seria alcançado desta forma. Para ler na tela, o aluno deve aprender a relacionar os diferentes modos que tal leitura oferece, tornando-se capaz de construir significados não só através das letras, mas também de gráficos, figuras, e outros recursos disponibilizados pelo computador.

A quinta e última pergunta refere-se ao papel do afeto na experiência de leitura. Pôde-se observar que, em ambos os casos, no papel e na tela, as emoções são fundamentais. Os alunos se sentiram estimulados a ler e a realizar as tarefas solicitadas, pois perceberam a

relação entre as leituras e suas vidas, seus contextos e aspirações pessoais. O ensino de leitura e de literatura não esteve ligado a momentos entediantes. Não se enfatizava a necessidade de avaliação, por exemplo, muito temida no momento pelos alunos. Houve uma tentativa bem-sucedida no caso das oficinas literárias de se mostrar a importância da leitura como experiência de vida (Rosenblatt, 1938/1995) e não de cobrança de aprendizado. Assim, a experiência uniu leitura e literatura, afeto e tecnologia.

Com base na discussão acima, estabelecem-se, na seção seguinte, as contribuições deste estudo e os possíveis caminhos a serem tomados.

### **5.3 Encaminhamentos**

A presente dissertação discutiu algumas possibilidades para que o ensino de leitura literária esteja mais adequado às necessidades dos alunos brasileiros e às habilidades fundamentais para o novo milênio. Acredita-se aqui que a associação entre leitura/literatura, afeto e tecnologia possa contribuir para a formação de leitores plenamente alfabetizados e incluídos na sociedade moderna.

No presente estudo, embora a presença da tecnologia tenha estimulado os alunos à leitura, a metodologia a ela associada não caracterizou uma mudança profunda. Tal fato vai ao encontro de Freire (2003), segundo a qual se espera na educação uma integração entre o que ocorre em sala de aula e o que ocorre no laboratório de informática. Estes dois mundos não podem estar separados em função da melhoria do sistema educacional. Os esforços deste novo milênio precisam concentrar-se nos recursos humanos e técnicos relacionados à educação, buscando preparar professores e alunos para lidar com a tecnologia de forma proveitosa, para que esta não sirva apenas como mais um meio de propagação do ensino tradicional.

Considerando-se esta necessidade, mostrou-se aqui que a educação certamente pode se beneficiar de sua associação com a tecnologia, à medida que esta apresenta inúmeras vantagens, tais como o afeto associado a ela em todos os níveis da sociedade, grande volume de informações disponíveis, bem como a possibilidade de reflexão sobre as novas mídias que dela surgem. Porém, algumas medidas ainda precisam ser tomadas. Primeiramente, os esforços governamentais devem concentrar-se na formação de docentes familiarizados à ferramenta, em busca de novas atitudes pedagógicas para o uso do computador. Mais do que apenas aparelhar as escolas com recursos técnicos, espera-se que haja uma reflexão por parte dos educadores sobre as mudanças exigidas pela nova tecnologia. Dentre estas, podem-se citar, por exemplo, outros modos de comunicação disponíveis na tela e no papel, diferentes interações entre professores e alunos, alterações na organização das salas de aula, contribuição e participação mais efetiva dos alunos. Todos estes aspectos são fundamentais para que haja no futuro um ensino de leitura literária que usa recursos tecnológicos, não só com a técnica adequada, mas também com uma pedagogia compatível.

Para que estas mudanças ocorram, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Esta dissertação buscou apenas salientar alguns dos pontos que podem contribuir para uma melhora efetiva no ensino de textos literários. Como encaminhamentos, estabelecem-se dois projetos principais a serem elaborados: implementação e aperfeiçoamento.

Quanto à implementação, podem-se realizar oficinas literárias em outros contextos a fim de observar se os resultados obtidos aqui também serão encontrados em outras instituições, com participantes de diferentes realidades. Dada a importância da experiência pessoal para a relação com a literatura não se podem generalizar os dados aqui obtidos, fazendo-se necessários mais estudos acerca do projeto de Conscientização Literária.

Quanto ao aperfeiçoamento, primeiramente deve-se entender com mais detalhes como se dá a leitura na tela e como os outros modos de comunicação (Kress & van Leeuwen,

2001) alteram os tradicionais conceitos associados à experiência de leitura. Ademais, deseja-se investigar novas práticas pedagógicas apropriadas para a utilização do computador em sala de aula. O objetivo da inserção da tecnologia na educação deve ser, assim como afirma Miall (1990) na epígrafe que abre esta dissertação, o de redefinir a vida e as perspectivas de todos. Utilizada de forma consciente e eficaz, a tecnologia poderá vir a ser um elemento de promoção da democracia.

## CAPÍTULO 6

### BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. E. B. de. “Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação.” In: Pellanda, N. M. C., Schlünzen, E. T. M & Junior, K. S. (orgs.) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ALMEIDA, R. Q. de. “O leitor-navegador (I)”. In: Silva et alii (org). *A leitura nos oceanos da Internet*. Sao Paulo: Cortez, 2003.

ALWRIGHT, R. & BAILEY, K. M. *Focus on Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDRINGA, E. “Literature: Empirical Studies”. In: Asher, R. (ed). *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.

ARAÚJO, J. P. *Introdução à Educação a Distância e ao Ensino de Línguas On-line*. Curso Online (CD-Rom), 2005.

BANTZ, D. A. “The Values of the Humanities and the Values of Computing”. In: Miall, D. S. (ed) *Humanities and the Computer: new directions*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARBOUR, R. & KITZINGER, J. (ed.) *Developing Focus Group Research: politics, theory and practice*. London: Sage publications, 1999.

BARBOZA, C. A. V. *Aspectos Empíricos do Tratamento do Objeto Literário: um estudo comparativo*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2003. 168p. mimeo. Dissertação de mestrado do Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

BARTHES, R. (trad. M. M. Barahona) *O prazer do texto*. São Paulo: Martins Fontes. 1973.

\_\_\_\_\_. (trad. L. Perrone-Moisés) *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

BEARNE, E. “Rethinking literacy: communication, representation and text.” In: *Reading 37* (3), 2003. p. 98-103.

BELLONI, M. L. "Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?" In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, ano XIX, nº 65, dez. 1998, p. 143-162.

BOETTCHER, D. "A internet como dispositivo potencializador didático". In: Pellanda, N. M. C., Schlünzen, E. T. M & Junior, K. S. (orgs) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BORDINI, M. da G. & AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 2ªed.

BÖRSCH, S. "Introspective Methods in research on intercultural Communication". In: House, J. & Blum, K. (orgs). *Interlingual and Intercultural Communication: discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*. Tübingen: Narr, 1986.

CAMPOS, M. I. B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1999.

CARVALHO, M. "Ler por prazer/ ler por estudo: uma dicotomia viável?" In: Zyngier, S. et alii. (org). *Conhecimento e Imaginação: Coletânea do I ECEL – encontro de Ciência Empírica da Literatura*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2001. p. 150-166.

CAVALCANTI, M. "Investigating FL Reading Performance Through Pause Protocols". In: Faerch, C. e Kasper, G. (orgs) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matter, 1987. p. 230-250.

COHEN, A. "Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas." *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 13, 1989. p. 24-53.

COLES, M. & HALL, C. "Breaking the line: new literacies, post-modernism and the teaching of printed texts." In: *READING literacy and language*. nov, 2001. p. 111-114.

Contando Histórias. Disponível em <[www.contandohistoria.com](http://www.contandohistoria.com)> Acesso em: 12/12/2004.

CORACINI, M. J. R. F. "Concepções de leitura na (pós-)modernidade". In: Lima, R. C. de P. (org.) *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifedo, 2005.

CRONQUIST, U. "....." manuscrito.

CULLER, J. *Structuralist Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

CUMMING, A (ed) Alternatives in TESOL research: descriptive, interpretative, and ideological orientation. In: *TESOL Quarterly*. Vol 28/4, 1994. p. 673-702.

DEMARTINI, P. P. “Atualização e aperfeiçoamento de professores por multimeios.” In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 113/114, jul./out. 1993. p. 75-78.

DENLEY, P. “The Computer Revolution and ‘Redefining the Humanities’”. In: Miall, D. S. (ed) *Humanities and the Computer: new directions*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: MIT Press, MA, 1993.

EVA-WOOD, A. L. “Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud” In: *Journal of Educational Psychology* 96.1, 2004. p. 182-191.

FAERCH, C. e KASPER, G. (org) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matter, 1987.

FIALHO, O. da C. “Aspectos cognitivos no processo de conscientização literária.” In: Zyngier et al. (org) *Conhecimento & Imaginação: Coletânea dos Trabalhos do I ECEL*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. “Pelos caminhos da Leitura: estudo empírico sobre refamiliarização e afeto.” Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. 266 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

FISH, S. (1970) “Literature in the Reader: Affective Stylistics”. In: *New Literacy History* reimpresso em FISH, S. *Is There a Text in this Class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

FREIRE, P. *A pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, F. M. P. “Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces” In: Silva et alii (org) *A leitura nos oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 65-88.

FRIJDA, N & SCHRAM, D. "Introduction" In: *Poetics* 23.1, 1994. p. 1-6.

GLASERSFELD, E. von. *Radical Constructivism: a Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press, 1995.

GRAFF, G. *Professing Literature: an institutional history*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em <<http://www.governo.rj.gov.br/municipal.asp?M=72>>. Acesso em 10/06/2005.

HALL, G. "Poetry, Pleasure, and Second Language Learning Classrooms". In: *Applied Linguistics* 24/3. Oxford: OUP, 2003. p. 395-399.

HAYES, J. R. & FLOWERS, L. "Identifying the Organization of Writing Processes" In: Gregg, L. W. & Steinberg, E. (orgs) *Cognitive Processes in Writing*. N.J.: Lawrence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

HOUSE, J. "Talking to Oneself or Thinking with Other? On Using Different Thinking Aloud Methods in Translation." In: *FluL* 17, 1988. p. 84-98.

HOLMES, J. "Research and the postmodern condition." In: *Linguística Aplicada*. São Paulo: PUC, 1992.

HRYNIEWICZ, S. *Para filosofar hoje: introdução e história da filosofia*. 4a edição. Edição do autor, 1999.

*5º Indicador Nacional da Alfabetismo Funcional (INAF)*, 2005.

INEP. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Disponível em <<http://www.uniub.com.br>>. Acesso: 24/08/2005.

ISER, W. *The Implied Reader: Patterns in Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1974. p. 274-94.

\_\_\_\_\_. *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

JAUSS, H. R et alii. *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de L. C. Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JEWITT, C. “Re-thinking assessment: multimodality, literacy and computer-mediated learning.”. In: *Assessment in Education*, vol. 10., nº 1, março/2003. p. 83-102.

JEWITT, C.; KRESS, G. et alii. “Teaching and learning beyond language.” In: *Teaching Education*. Vol. 11., nº 3, 2000. p. 327-341.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2002. 9ªed.

KRAAYAKAMP, G. “Literary socialization and reading preferences: effects of parents, the library and the school”. In: *Poetics* 31, 2003. p 235-257. Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

KRESS, G. “Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning”. In: *Computers and Composition* 22, 2005. p. 5-22. Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com).

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001.

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (lei nº 9394), 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/LDB.htm.pdf>>.

LOPRES, W. “Cidadania nas ondas do rádio”. Disponível em <http://www.tribunadonorte.com.br/anteriores/2004/06/27/natal/natal5.html>. Acesso em: 10/11/2004.

MANEN, M. van. *Researching Living Experience: Human Action for an Action Sensitive Pedagogy*. The Althouse Press. 1991.

MARKOVÁ, I. & FOPPA, K. (org). *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Whearshaf, 1990.

MATURANA, H. (trad. J. F. C. Fortes) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. & VARELA, F. J. (trad. H. Mariotti e L. Diskin) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 5. ed., 2005.

MCDONOUGH, J. & MCDONOUGH, S. *Research Methods for English language teachers*. Edward Arnold, 1997.

MENDES, M. P. “Recursos Semânticos na Construção de Discursos sobre Literatura.” *Relatório de pesquisa submetido à FAPERJ*, 2002.

MENEZES, D de A. *Leitores, Leitura e o Contexto Institucional: um Estudo Empírico*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005. 188 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.

MIALL, D. S. “Rethinking English Studies: the Role of the Computer.” In: Miall, D. S. (ed) *Humanities and the Computer: new directions*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. “Empowering the reader: Literary response and classroom learning.” In: Kreuz, R. J. & MacNealy, M. S. (org.). *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Ablex, 1996. p. 463-478.

MICELI, S. “A televisão é implacável”. Entrevista a Cláudia de Souza. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 11/09/1994, p.13.

MILLARD, E. “Towards a literacy of fusion: new times, new teaching and learning?” In: *Reading 37 (1)*, 2003. p. 3-8.

MEDEIROS, L. “Professores desplugados.” *JORNAL O GLOBO*, 23 maio, 2004. Primeiro Caderno

MONTEIRO, E. “Dê o PC mas dê aula antes.” *JORNAL O GLOBO*, 09 agosto, 2004. Informáticaetc.

NOVAES, A. P. “O retrato de um país de (quase) analfabetos”. *Folha Dirigida*. Rio de Janeiro, 2005.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1992.

OATLEY, K. “A taxonomy of emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative.” *Poetics* 23.1, 1994. p. 53-74.

OLINTO, H. K. “Ciência empírica da literatura: Uma perspectiva pragmática”. In: Zyngier, S. et al. (org.). *Conhecimento e imaginação: Coletânea dos Trabalhos do I ECEL*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2001. p. 13-31

OLIVEIRA, G. & MORAES, F. “Fichas de observação: criando parâmetros”. In: Zyngier et alii (orgs) *Venturas e Desventuras: coletânea dos trabalhos do V ECEL*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ, 2005. p. 65-72.

*Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PELLANDA, N. M. C. & GORCZEWSKI, D. “Projeto Capabilidade: uma experiência com jovens em situação de vulnerabilidade social”. In: Pellanda, N. M. C., Schlünzen, E. T. M & Junior, K. S. (orgs.) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PLATÃO. *A República*. (trad. P. Nassetti). São Paulo: Martin Claret, 2003.

PINHEIRO, P. A. P. R. F. “Dados Empíricos sobre Conscientização Literária”. In: Zyngier et alii. (org). *Fatos e Ficções - Estudos Empíricos de Literatura*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

PINTO, M. de O. *Constructos pós-processuais e Conscientização Literária uma investigação empírica*. Dissertação de Mestrado do Programa de Ciência da Literatura. Faculdade de Letras, 2000.

PINTO, M. D. “Educação e comunicação: experiência brasileira em televisão educativa.” In: Tedesco, J. C. (org). (trad, C. Berliner, S. C. Leite). *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

POLIVANOV, B. B. “Literary Texts and High School Students: A Possible Relation?” In: *IPEL – Pesquisas em Discurso Pedagógico: Práticas de Letramento. Volume 3 (1)*. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-RJ, 2004. p. 36-49.

PRETTI, O. *Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT, 1996. Disponível em <<http://www.nead.ufmt.br/pesquisa/pdf/5.pdf>>

“Online Content for Low Income and Undeserved Americans: the Digital Divide’s New Frontier”. Disponível em <[www.childrenspartnership.org](http://www.childrenspartnership.org)> Acesso em: 12/09/2004. The Children’s Partnership, 2000.

REED, J. H. & SCHALLERT, D. L. “The Nature of Involvement in Academic Discourse Tasks” In: *Journal of Educational Psychology* 85.2, 1993. p. 253-266.

RICHARDS, J. C. *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974.

ROSENBLATT, L. M. *Literature as Exploration*. New York: The Modern Language Association, 1995 (1938). 5ªed.

RUMMERT, S. M<sup>a</sup>. “Comunicação de massa e hegemonia”. In: *Contexto e Educação*. Ijuí, v.8, n. 32, nov./dez. 1994. p. 12-19.

SAMPAIO, M. N. & LEITE, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTAYANA, G. *The Sense of Beauty: being the outline of Aesthetic Theory*. New York: Dover, 1955 (1896).

SANTOS, A. P. dos. Palavra do leitor: livros fazem falta. *JORNAL O GLOBO*, 09 agosto, 2004. Informáticaetc.

SANTOS, B. S. dos & RADTKE, M. L. “Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente.” In: Pellanda, N. M. C., Schlünzen, E. T. M & Junior, K. S. (orgs.) *Inclusão digital: tecendo redes afetivas e cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHMIDT, S. J. *Foundation for the Empirical Study of Literature*. Hamburg: Buske, 1980.

\_\_\_\_\_. “The new empirical science of literature ESL: a new paradigm.” In: *Poetics* 12, 1983. p. 19-34.

SECRETARIA DE ESTADO, DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em <[http://www.cederj.edu.br/atlas/rio\\_janeiro\\_tab1.htm](http://www.cederj.edu.br/atlas/rio_janeiro_tab1.htm)>. Acesso em: 16/09/2004.

*Sinopse Estatística da Educação Básica: 1991-1995*. Brasília: MEC/SEF, 2003.

*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/saeb.shtm>> Acesso em: 26/10/2005. Publicado em 2003.

STEINBERG, E. “Protocols, Retrospective Reports and the Stream of Consciousness.” *College English* 48.7, 1986. p. 697-712.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

TAVARES, K. C. do A. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. Dissertação de Mestrado. Fac. De Letras, UFRJ, 1993.

TEDESCO, J. C. (org) (trad. C. Berliner, S. C. Leite) *Educação e novas tecnologias*. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

TERRILL, L.. “Benefits and Challenges in Using Computers and the Internet with Adult English Learners”. Disponível em <<http://www.cal.org/ncle/usetech.htm>>. Acesso em: 12/09/2004

TOMPKINS, J. P. (ed). *Reader-Response Criticism: from formalism to post-structuralism*. London: John Hopkins University Press, 6ªed, 1988 (1980).

VALENTE, J. A. & ALMEIDA, F. J. de. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a Questão da Formação do Professor. Disponível em <<http://www.infoedu.tripod.com/pdf/valente5.pdf>>. Acesso em: 08/08/2005.

Van LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1988.

Van PEER, W. “Why we Need Empirical Studies in Literature.” In: Zyngier et alii. (org) *Fatos e Ficções - Estudos Empíricos de Literatura*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

Van PEER, W., ZYNGIER, S. & HAKEMULDER, J. *The Study of Culture: An Introduction to Empirical Methods*. (a ser publicado).

VERBOORD, M. & van REES, K. “Do changes in socialization lead to decline in reading level? How parents, literary education and popular culture affect the level of books read.” In: *Poetics 31*, 2003. p. 283-300.

WEIL, P. & TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1973.

WISEMAN, M. “The Empirical Study of Literature in the 21<sup>st</sup> century.” In: Zyngier et alii. (org) *Fatos e Ficções - Estudos Empíricos de Literatura*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: IAG - Artes gráficas Ltda, 1993. p. 13-28.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZYNGIER, S. *At the Crossroads of Language and Literature: Literary Awareness, Stylistics, and the Acquisition of Literary Skills in an EFLit Context. Tese de Doutorado*. University of Birmingham (England), 1994.

\_\_\_\_\_. *Literary Awareness: a coursebook for EFLit students*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. 4ª ed.

\_\_\_\_\_. *Conscientização Literária*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ, 2004.

ZYNGIER et alii. (org) *Fatos e Ficções-Estudos Empíricos de Literatura*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2002.

ZYNGIER, S. & SHEPHERD, T. “What is literature, really? A corpus-driven study of students’ statements.” In: *Style*, v.37, n. 1, 2003. p. 14-26.

ZYNGIER, S., FAUSTO, F. & MENDES, M. “The effects of digital literary awareness on literary interpretation” In: Poetics and Linguistics Association Conference, 25. Huddersfield, 2005.

## ANEXOS

### ANEXO 1: Fichas de observação

#### Ficha de Observação – Pesquisa “Do papel à tela”

Antes de serem utilizadas as fichas, deve ser feita uma leitura atenta dos itens a serem observados e sua descrição que se segue, dessa forma o preenchimento das mesmas será feito de forma mais consciente. Recomenda-se que a cada novo momento da aula (introdução ao tema, aplicação dos conceitos e produção) seja usada uma ficha de descrição (ficha 1), o que não será necessário com a ficha de recepção (ficha 2), pois uma apenas dará contada observação dos cinco alunos nos 3 momentos.

#### 1ª Parte – Descrição

*Descrição da atividade observada com um todo, abrangendo os seguintes aspectos:*

##### ***I- Atividade***

**Descrever a atividade de uma forma geral- o que está acontecendo**

##### ***II- Organização dos participantes***

**Observar e descrever como ocorrem (e se ocorrem) os seguintes tipos de interação:**

- A- Toda a turma (professor-aluno; professor-turma; aluno-aluno; aluno-turma)
- B- Trabalho de grupo
- C- Trabalho individual
- D- Trabalho em grupo / individual ocorrendo ao mesmo tempo

##### ***III- Conteúdo***

*Deve ser descrito o conteúdo que está sendo trabalhado, sobre o qual se está fazendo a atividade, levando em conta as seguintes áreas:*

- A- Gerenciamento (diretivas de procedimento, falas disciplinatórias)
- B- Foco na leitura (forma, função, discurso, contextualização)
- C- Outros tópicos (atividades de rotina como músicas e outras, relações feitas pelos alunos entre a leitura e suas vidas, reflexões em cima da leitura, correlações com outros conteúdos escolares)
- D- Controle do assunto (a escolha é feita pelo professor, pelos alunos ou por ambos)

##### ***IV- Modalidade do aluno***

**Observar do aluno, procurando verificar quais as habilidades são utilizadas por ele durante a leitura**

##### ***V- Materiais***

- A- Tipo de material: texto (mínimo ou extenso), áudio ou vídeo
- B- Fonte / propósito do material: pedagógico, semi-pedagógico ou não-pedagógico<sup>17</sup>
- C- Uso do material: controlado, semi-controlado ou não-controlado

---

<sup>17</sup> Pedagógico = produzido para fim pedagógico; Semi-pedagógico = objeto da vida real modificado para finalidade pedagógica; Não-pedagógico = produzido para utilização fora do contexto escolar



**ANEXO 2: Questionário Perfil Sócio-Econômico****QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**  
Desenvolvido por Beatriz Polivanov

Qual o número de alunos nesta instituição?

---

Qual o número de professores nesta instituição?

---

Qual o horário mais freqüentado pelos alunos nesta instituição?

manhã

tarde

noite

manhã e tarde

manhã e noite

tarde e noite

São oferecidas atividades extracurriculares nesta instituição?

sim

Qual (is)? \_\_\_\_\_

não

Há biblioteca acessível aos alunos nesta instituição?

sim

não

Há uma disciplina em que os alunos freqüentam a biblioteca?

sim

não

Como você descreveria a renda média familiar da maior parte dos alunos?

alta

média/alta

média

média/baixa

baixa

Onde mora a maioria dos alunos?

---

Há alunos que moram em área de risco?

sim

não

Você acredita que a maior parte dos alunos...

nunca trabalhou ou nunca teve alguma atividade remunerada

teve apenas um emprego temporário

trabalha ocasionalmente

tem emprego fixo ou atividade remunerada

Qual o objetivo do ensino nesta instituição? Numere de 1 a 4 as opções abaixo, sendo 1 = objetivo principal e 4 = objetivo secundário.

formação geral do aluno

vestibular

mercado de trabalho

outros \_\_\_\_\_

O que você acredita que os alunos de Ensino Médio desta instituição fazem nas horas de lazer? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

vão ao cinema

lêem revistas e/ou jornais

vão a discotecas/festas

praticam esporte

freqüentam shoppings

lêem livros

navegam na internet

vão à praia/piscina

### ANEXO 3: Questionário Perfil dos Alunos

#### Perfil dos Alunos

Adaptado dos questionários de Danielle Menezes e Beatriz Polivanov

Este questionário é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Você deverá levar cerca de dez minutos para respondê-lo. Por favor, marque **apenas** um item por questão (exceto nas questões em que se pede para numerar de acordo com a ordem de preferência) e responda com toda franqueza. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa.

*Muito obrigada!*

#### PARTE 1:

1) Identificação:

Sexo:

F       M

Idade: \_\_\_\_\_ -

Escola: \_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

2) Você gosta de ler?

**Gosto muito**    **Gosto**    **Não ligo**    **Não gosto**    **Detesto**  
                                               

3) Você lê textos na sua escola?

**Muito freqüente**    **Freqüente**    **Regular**    **Pouco freqüente**    **Quase nunca**  
                                               

4) Fora da escola, você lê:

**Muito freqüente**    **Freqüente**    **Regular**    **Pouco freqüente**    **Quase nunca**  
                                               

5) Sua escola estimula você a ler?

**Muito mesmo**    **Muito**    **Mais ou menos**    **Pouco**    **Muito pouco**  
                                               

6) Você costuma visitar bibliotecas? (Marque uma só opção)

- ( ) 1 vez por semana;  
 ( ) 1 vezes por mês;  
 ( ) 1 vez por bimestre;  
 ( ) 1 vezes semestre;  
 ( ) 1 vez por ano;  
 ( ) nunca;

7) Coloque um círculo em volta do número que melhor indica o quanto você gosta de ler cada um dos tipos de textos abaixo (5 = o que você mais gosta; 1 = o que você menos gosta):

Ficção científica	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5

Histórias de amor	1	2	3	4	5
Didáticos	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinho, etc)	1	2	3	4	5
Peças teatrais	1	2	3	4	5
Textos na internet	1	2	3	4	5

- 8) Coloque um círculo em volta do número que melhor indica a **freqüência** com que você lê os textos abaixo(5 = o que você mais lê; 1 = o que você menos lê):

Ficção científica	1	2	3	4	5
Aventuras	1	2	3	4	5
Comédia	1	2	3	4	5
Histórias de amor	1	2	3	4	5
Didáticos	1	2	3	4	5
Jornais	1	2	3	4	5
Poesia	1	2	3	4	5
Contos	1	2	3	4	5
Revistas (revistas em quadrinho, etc)	1	2	3	4	5
Peças teatrais	1	2	3	4	5
Textos na internet	1	2	3	4	5

- 9) O que você faz nas horas de lazer? Numere de 1 a 8 as opções abaixo, sendo 1 = atividade mais importante e 8 = atividade menos importante.

- ( ) vou ao cinema  
 ( ) leio revistas e/ou jornais  
 ( ) vou a discotecas/festas  
 ( ) pratico esporte  
 ( ) frequento shoppings  
 ( ) leio livros  
 ( ) navego na internet  
 ( ) vou à praia/piscina

- 10) Você usa o computador:

- ( ) em casa  
 ( ) na casa de outras pessoas  
 ( ) em um cybercafé ou Lan house  
 ( ) não uso o computador fora da escola

- 11) Qual a sua maior dificuldade no uso do computador?

---



---



---

- 12) Você acha o computador importante? Por quê?

---



---



---

Muito obrigada!

#### ANEXO 4: Questionário Reação às Aulas

PROJETO DO PAPEL À TELA  
 REDES-Bra (UFRJ) / Instituto TELEMAR  
 Escola: \_\_\_\_\_  
 Aula: \_\_\_\_\_ Questionário n.º: \_\_\_\_\_

#### Sobre A Aula

1. Como você se sentiu na aula de hoje? Marque a carinha de acordo com sua resposta.



2. Como foi a leitura dos textos de hoje?

	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito	
Fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil				

	Muito	Pouco	Neutro	Pouco	Muito	
Chata	<input type="checkbox"/>	Interessante				

3. Você modificaria alguma coisa na aula? Por quê?

---



---



---

4. O que você aprendeu hoje sobre \_\_\_\_\_?

---



---



---

**ANEXO 5: Páginas iniciais do *site* [www.contandohistoria.com](http://www.contandohistoria.com)**



## ANEXO 6: Análises das observações das aulas

### Introdução

Aulas	Escolas			
	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
1	Contextualização do curso. Perguntas sobre hábitos de leitura dos alunos Explicação da diferenças texto literário e não literário Tempo: 25' Alunos: risos, boa interação, participação.	Apresentação do curso. Perguntas sobre hábitos de leitura. Exercício antes do conceito de texto literário e não literário. Não é mencionado como o conceito foi definido. Tempo: 15' Alunos: participam bastante, risos	Apresentação dos alunos. Contextualização do curso. Perguntas sobre texto literário e não literário. Tempo: 5' Alunos: participam respondendo às perguntas.	Aula iniciada com a definição de literatura. Tempo: não mencionado, mas pela descrição parece ter sido em torno de 5'. Alunos: demonstram interesse, mas alguns ficam silenciosos.
2	Apresentação da nova professora. Leitura do poema, explicação do vocabulário. Para explicar o conceito a professora faz perguntas direcionando as respostas. Ênfase no professor. Tempo: 6 -10' Alunos: participam, mas são mais contidos.	Inserção dos dados no computador. Explicação do conceito personificação. Atividade com o poema direcionada aos alunos, que lêem individualmente. Tempo: não mencionado. Alunos: participam normalmente	Recapitulação da aula anterior. Introdução pelo conceito, há perguntas aos alunos, mas não há explicação direta do conceito. Explica o conceito após a atividade de leitura do poema. Tempo: 20' Alunos: participam normalmente.	Aula começa pelo conceito de personificação. Leitura do poema, primeiro por uma aluna, depois pela professora. Atividade direcionada ao aluno → trabalho em grupo. Tempo: 15' Alunos: participação intensa.
3	Alunos lêem trechos dos textos. Professora guia perguntas, e explica conceito após a atividade. Tempo: 30' Alunos: pouca participação, dificuldade de entendimento, dispersão.	Introdução do conceito. Leitura dos trechos. Tempo: 15' Alunos: há poucos.	Professora pede que alunos dêem exemplos de suspense. Alunos lêem trechos em voz alta e em silêncio. Preenchimento das respostas no computador. Explicação do conceito. Tempo: 30' Alunos: participam, mas têm	Professora pergunta a alunos o que é suspensão. Texto lido pelos alunos e compreensão da unidade a partir da leitura do texto. Tempo: não mencionado. Alunos: dificuldade em um dos exercícios.

			dificuldade com vocabulário.	
4	<p>15' destinados à leitura dos poemas no site.</p> <p>Leitura do texto por aluno e professora através de pistas constroem o conceito a ser trabalhado.</p> <p>Leitura de outro texto. Professora pede para alunos desenharem a situação.</p> <p>Explicação do conceito e exemplos com figuras de pinturas impressionistas.</p> <p>Tempo: 15'</p> <p>Alunos: bastante interessados, risos, descontração</p>	<p>Professora pergunta o que é um texto impreciso.</p> <p>Explicação do conceito após leitura do texto.</p> <p>Tempo: 13'</p> <p>Alunos: participam normalmente</p>	<p>Professora pede para alunos dizerem o que seria imprecisão.</p> <p>Leitura do texto pelo aluno, posterior leitura em dupla.</p> <p>Verificação das respostas através de elementos presentes no texto.</p> <p>Tempo: 35'</p> <p>Alunos:</p>	<p>Texto lido por alunos e pela professora.</p> <p>Atividade controlada, a professora pede a interpretação dos alunos.</p> <p>Conceito explicado posteriormente. As respostas dos alunos, mesmo incorretas, eram utilizadas para se alcançar a interpretação.</p> <p>Tempo: não mencionado</p> <p>Alunos:</p>
5	<p>Professora repete frase para exemplificar repetição.</p> <p>Explicação do conceito de metáfora.</p> <p>Leitura do texto, alunos observam as palavras repetidas.</p> <p>Professora diz que há vários efeitos com a repetição.</p> <p>Tempo: 22'</p> <p>Alunos: participam/ riem.</p>	<p>Dúvidas sobre outras aulas.</p> <p>Professora explica repetição e sua função.</p> <p>Tempo: 20'</p> <p>Alunos:</p>	<p>Professora pergunta o que é metáfora e pede palavras que se repetem no texto lido.</p> <p>Tempo: 35'</p> <p>Alunos: participam normalmente.</p>	<p>Alunos lêem texto em silêncio e depois em voz alta.</p> <p>Não é mencionado como o conceito foi explicado.</p> <p>Tempo: não mencionado</p> <p>Alunos: havia poucos devido a provas.</p>
6	<p>Alunos lêem o texto e fazem exercícios.</p> <p>Professora pede opinião dos alunos sobre o texto e qual a relação entre as palavras e poemas. Depois, mostra a importância da forma, exemplificando com outros poemas</p> <p>Tempo: 40'</p> <p>Alunos: participam normalmente. Joyce participa bastante.</p>	<p>Professora pede para alunos lerem poemas e pergunta o que é diferente. Pede exemplos de textos cuja forma pode dizer algo.</p> <p>Tempo:</p> <p>Alunos: entusiasmados com a sala de aula.</p>	<p>Recapitulação da unidade anterior.</p> <p>Professora introduz a unidade com a leitura e explica o conceito.</p> <p>Tempo: 20'</p> <p>Alunos:</p>	<p>Professora explora o conceito de iconicidade.</p> <p>Atividade realizada em grupo.</p> <p>Tempo: 15'</p> <p>Alunos: normal</p>
7	<p>Alunos mexem no computador e preenchem os dados.</p> <p>Professora pede para alunos procurarem palavras no dicionário e pede para</p>	<p>Duas aulas foram destinadas à unidade 7.</p> <p>Recapitulação da aula anterior.</p> <p>Explicação do conceito. Tempo</p>	<p>Professora pergunta o que é neologismo.</p> <p>Pede para alunos procurarem palavras no dicionário e pede</p>	<p>Procura de neologismos no dicionário.</p> <p>Não é mencionado como o conceito foi explicado.</p>

	<p>explicarem significado e escreverem frases com essas palavras. Explicação do conceito. Tempo: 40'</p> <p>Alunos: participam, mas há um grupo que se dispersa. Há menos alunos devido ao feriado. Atividade mais direcionada aos alunos.</p>	<p>10' Alunos → 2ª aula: alunos criam frases com os neologismos. Alunos: surpresos com os significados.</p>	<p>para explicarem significado e escreverem frases com essas palavras. Explicação do conceito. Tempo: 20' Alunos: participam normalmente.</p>	<p>Tempo: 25' Alunos: participam bastante, engajamento, animação. Poucos alunos.</p>
8	<p>Site para olharem poemas. Leitura do poema pelo aluno. Professora chama atenção para o título da unidade e faz perguntas para entendimento do conceito. Chama atenção tb para os verbos. Tempo: 15' Alunos: Participação de uma aluna em especial. Outros alunos quase não falam. Há dispersão.</p>	<p>Professora pergunta se alunos sabem o que é contraste de tempo e explica o conceito. Tempo: 20'</p>	<p>Leitura do poema "Motivo". Professora e alunos discutem o cantar do poeta. Tempo: 45' Alunos: interessados, respondem perguntas sozinhos.</p>	<p>Professora pergunta sobre o tema da aula. Disposição da turma em círculos, o que facilita a interação. A professora fala mais em alguns momentos para explicar certas dúvidas. Tempo: 15' Alunos: participam ativamente.</p>
9	<p>Professora escreve duas frases no quadro e pergunta sobre as vozes do texto. Os alunos mencionam que há duas, pois há o narrador tb. Com os exemplos, a professora diferencia os tipos de discurso. Exercício após explicação Tempo: 30' Alunos: participam</p>		<p>Professora inicia a aula explicando a diferença entre os discursos direto, indireto e indireto livre. Exemplos no quadro. Tempo: 40' Alunos:</p>	<p>Cronograma final do curso. Os alunos leram as definições dos conceitos individualmente e a professora conduziu o entendimento. Tempo: Alunos: Um pouco dispersos durante a explicação.</p>
10	<p>Tentativa de acessar os sites. Unidade dada com o livro. Professora chama atenção para o título da unidade e pergunta se há semelhanças entre objetos aparentemente distintos. Leitura de um trecho de "Iracema". Professora pede as comparações. Tempo:</p>	<p>Professora pergunta a diferença entre contrastas e comparar. Fazem primeiro exercício. Tempo: 20' Alunos: entendem com facilidade.</p>	<p>Professora pergunta a definição da palavra comparação. Leitura do 1º trecho. Tempo: 15' Alunos: participam</p>	<p>Professora explicou o conceito e pediu exemplos aos alunos. Tempo: Alunos:</p>

	Alunos: participam ativamente.			
11	<p>Professora pergunta se alunos conhecem conceitos. Alunos lêem as definições na tela.</p> <p>Explicação/ Aula centrada na professora.</p> <p>Tempo: 15'</p> <p>Alunos: participam</p>	<p>Início da aula com a explicação do que é ode.</p> <p>Professora mencionada que autor compara homens a ratos.</p> <p>Tempo: 30' (com aplicação)</p> <p>Alunos: prestam atenção, concentrados.</p>	<p>Professora lê com os alunos o 1º trecho sobre a noção de registro e explica as diferenças entre dialeto e variação linguística.</p> <p>Alunos lêem trecho seguinte.</p> <p>Tempo: 40'</p> <p>Alunos:</p>	<p>A professora explicou os novos conceitos para os alunos.</p> <p>Interação professor-aluno.</p> <p>Tempo:</p> <p>Alunos: participam dando exemplos.</p>
12	<p>Professora pergunta definição de Literatura e pede a experiência de cada aluno. Explica que há várias formas de se entender literatura e pergunta sobre as pessoas envolvidas. Explica os papéis literários. Mostra livros</p>	<p>Professora pergunta se sabem o que é um mediador. Professora explica o que é um mediador de um texto literário.</p> <p>Tempo: 20' (com aplicação)</p> <p>Alunos: participam</p>	<p>Professora inicia a aula perguntando o que é mediador. Professora explica mais detalhadamente.</p> <p>Tempo: 10'</p> <p>Alunos:</p>	<p>A professora inicia a aula através da exploração do conceito.</p> <p>Tempo: 10'</p> <p>Alunos:</p>

## Aplicação

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
1	Exercício inicial feito com a professora. Leitura do texto 'Relógio'. Tempo: 45'	Realização do exercício inicial e do exercício do texto 'Relógio' Tempo: Alunos:	Exercício inicial feito individualmente. Pergunta sobre texto literário e não literário. Alunos comparam dois trechos iguais com formatação diferente e respondem qual é literário. Em dupla → alunos descrevem relógio. Toda a turma → lêem o poema 'Relógio' e a professora chama atenção para as imagens associadas à relógio nesse texto. Procedimento semelhante com o texto 'O Morcego'. Tempo: 42'	Alunos descrevem um relógio Leitura silenciosa do texto 'Relógio'. Mesmo procedimento com o texto 'O Morcego'. Tempo: Alunos: participam, mas ao final da aula se desinteressam.
2	Professora pergunta quais características atribuídas pelo autor. Leitura do texto 'O Cardeno' Tempo: 30' Alunos: participam bastante, es tão bem engajados.	Leitura do texto sobre ruas. Alunos respondem perguntas. Escreve no quadro qualidades humanas e não humanas. Tempo:	Leitura do poema 'O Caderno' pela professora. Alunos retiram palavras que qualificam caderno. Tempo: 15'	Exercícios do site. Interação professor –aluno - aluno, com trabalho em grupo. Tempo: 20'
3	Alunos escolhem o próximo texto a ser lido e lêem individualmente. Professora faz algumas perguntas para checar compreensão do texto. Explica melhor o conceito de orações. Tempo: 15' Alunos: participam, há pouca conversa paralela.	Não há descrição	Professora propõe que alunos identifiquem oração principal dos textos, e explica o conceito. Exercício e. Atividade extra após a produção. Tempo: 30' Alunos: participam, mas há dificuldade.	Atividade extra após a produção. Alunos: um pouco de desinteresse por parte de alguns alunos.
4	Os exercícios foram feitos durante a introdução.	Exercício da segunda passagem da Unidade. Alunos têm	Professora lê trecho e pede que alunos desenhem a imagem.	Alunos fizeram exercício da segunda página em duplas e,

		dificuldade em diferenciar imprecisão e suspensão. Tempo: 30'	Professora reforça a idéia de imprecisão, citando algumas palavras do texto. Tempo: 25'	em vez de desenharem a cena, a professora perguntou como esta seria.
5	Professora pede para aluno ler o poema. Pergunta se é fácil ver as repetições. Pergunta o que chama atenção. Menciona a distribuição visual do poema. Leitura da 'Canção do Exílio'. Professora desenha no quadro tabela (exílio x sabiá). Observadora lê o texto 'Café com Pão'. Alunos respondem sobre o efeito do poema. Tempo: 20' Alunos: participam bastante	Não foi mencionado.	Exercício 2. Alunos devem identificar passagem que não se repete. Atividade extra após a produção. Tempo: 10'	Leitura do poema 'No meio do caminho'. Alguns alunos, após acabar os exercícios, leram a 'Canção do Exílio'. Atividade extra após a produção. Alunos: participam bastante, riem, e fazem os exercícios com entusiasmo.
6	Professora pede para lerem o próximo poema, mas desiste porque a página não abre. Atividade extra. Professora fala rapidamente sobre o poema. Tempo: 10'	Aplicação após a produção. Leitura do poema 'Lixo Lixo'. Alunos: mostraram-se bastante envolvidos durante a aula.	Aplicação após a produção. Alunos escolheram algum exercício da segunda página. Tempo: 20'	Interação em grupo. Discutem as questões propostas e executam os exercícios. Atividade extra após a produção (poema concreto). Tempo: 20' Alunos: alguns fazem 'gracinhas' desconcentrando a turma.
7	Exercício na próxima página. Não há voluntários para leitura. Explicação dos níveis de neologismo através de tabela no quadro. Leitura do poema 'Eu, etiqueta.' Tempo: 30' Alunos: há um pouco de dispersão durante o primeiro exercício.	Alunos lêem frases criadas por eles e vêem significado das palavras. Leitura do poema 'Neologismo'.	Aluna lê poema para a turma. Professora pede para identificarem neologismos. Professora explica os níveis de neologismos através de tabela no quadro. Tempo: 25'	Exercício 3. Alunos bastante interessados, rindo, engajados. Tempo: 20'-25'
8	Professora pede para alunos lerem	Leitura do primeiro poema.	Exercício sobre "Memórias	Texto "Memórias Póstumas de

	<p>‘Pense nisso’. Leitura de trecho de ‘Memórias póstumas de Brás Cubas’ Professora guia perguntas e respostas. Pergunta sobre os verbos. Exercício na página 36 em 0duplas. Tempo: 45’</p>	<p>Exercício na terceira página (Pense nisso) Tempo: 30’ Alunos: um pouco dispersos devido ao computador. Mexem em outros sites.</p>	<p>Póstumas de Brás Cubas’. Tempo: 25’ Alunos: pouca dificuldade.</p>	<p>Brás Cubas’’. Alunos debatem animadamente. Atividade extra após a produção. Tempo: 45’</p>
9	<p>Leitura página 39. Professora pede para identificarem vozes no texto, utilizando elementos do mesmo. Tempo: 10’</p>	<p>Leitura do texto 1. Professora pergunta sobre pontos de vista. Tempo: 35’ Alunos: confusos</p>	<p>Exercício 2 (identificação dos tipos de discurso). Tempo: 10’</p>	<p>Exercício na segunda página. Dificuldade com metalinguagem. Alunos compreenderam exemplos. Tempo: 32’</p>
10	<p>Atividade extra. Professora pede comparações no texto. Vários alunos queriam ler o texto. Tempo: 40’</p>	<p>Exercício no computador. Tempo: 20’ Alunos: um aluno não entende bem a tarefa. Professora o auxilia.</p>	<p>Exercício 1 da introdução em dupla. Quando terminaram, os alunos podiam começar a produção. Tempo: 15’</p>	<p>Alunos: Parte permanece atenta e parte participa.</p>
11	<p>Texto ‘Poema tirado de uma notícia de jornal’. Alunos preenchem as comparações. Professora pede semelhanças e diferenças na linguagem. Atividade 2. Professora explica o que é ode. Tempo: 35’</p>	<p>Alunas lêem exemplos. Professora faz exercícios junto com alunos. Tempo: 35’ Alunos: muitos não prestam atenção.</p>	<p>Exercício 1 – Aplicação. Tempo: 30’ Alunos: dificuldade no exercício.</p>	
12	<p>Após a introdução, houve a produção.</p>	<p>A professora leu o exercício de aplicação com os alunos.</p>	<p>Após a introdução, houve a produção.</p>	<p>Alunos debatem texto ‘O País do Futebol’. Leitura do terceiro texto. Alunos: participam bastante. A professora leva livros para que alunos comparem.</p>

### Produção

	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
1	Não há produção	Não há produção	Não há produção	Não há produção.
2	Professora pede para alunos pensarem em dupla e escolherem um objeto. Ajuda da professora e da coordenadora do projeto. Tempo: 45'	Professora pede para imaginarem um objeto e escrevam como se eles fossem esse objeto. Ao final, as produções são lidas. Tempo:	Professora pede para alunos produzirem seus próprios poemas com personificação. Auxilia lendo os procedimentos do livro. Leitura da produção de cada dupla. Tempo: 25'	Não menciona como foi realizada. Tempo: 25'
3	Alunos entram na página do exercício e começam a fazer antes de a professora explicar. Há confusão, pois algumas páginas não entram. Os alunos fazem o exercício e lêem seus textos ao final. Tempo: 20' Alunos: prestam atenção, mas encontram dificuldade no exercício.	Não há descrição Alunos: bastante interessados na produção.	Professora pede que escrevam uma oração separada. Os alunos deveriam transformar suas orações em algo retorcido. Alguns alunos escreveram no papel. Tempo: 30' Alunos: Participam, mas com um pouco de dificuldade.	Professora pede que alunos criem um parágrafo fazendo uso da suspensão. A produção dos alunos não foi lida por eles. Alunos: participam, mas há dificuldade.
4	Professora lê texto a ser modificado junto com alunos para depois explicar a tarefa. Alunos devem modificar o texto. Professora pede voluntários para lerem trechos. Tempo: 30' Alunos: participam, mas há um pouco de desatenção, em parte devido ao alto barulho externo.	Alunos modificam passagem 'Miss Dollar', criando um efeito. Os alunos que primeiro terminaram leram seus textos. Tempo: 30'	Professora pede que alunos criem um parágrafo a partir do trecho nº 4, inserindo palavras de imprecisão. Tempo: 25-35'	Dificuldade para realizar as tarefas.
5	Professora pede para alunos pensarem numa frase e	Alunos bastante interessados.	Professora pede que alunos escrevam uma frase. Professora	Alunos criaram seus textos e depois leram as produções.

	<p>escreverem várias vezes na folha de papel, deixando espaço entre elas. Alunos devem preencher os espaços com outras frases. Professora dá exemplo no quadro. Tempo: 30'</p> <p>Alunos: participam, nem todos prestam atenção, mas se divertem.</p>		<p>demonstrou a atividade com um exemplo. Professora leu em voz alta a produção dos alunos. Tempo: 25'</p>	<p>Participam bastante.</p>
6	<p>Professora pede para alunos escreverem o poema em um pedaço de papel. Alunos mostram poemas para a turma. Tempo: 30'</p>	<p>Alunos escolhem uma palavra ou frase e tentam expressar o significado desta de forma. Alunos criam várias produções.</p>	<p>Professora pediu para alunos produzirem seus textos seguindo a forma do exercício introdutório. Tempo: 40'</p>	<p>Criam seus textos e fazem questão de mostrar à professora. Professora lembra que a iconicidade também é usada na mídia. Tempo: 20'</p>
7	<p>Alunos pensam em 5 frases, depois as modificam colocando neologismos. Alunos demoram na tarefa e só há tempo de ler uma produção. Tempo: 20'</p>	<p>Professora pede que façam um poema com neologismos. Alunos usam neologismos ao se despedir.</p>	<p>Professora propõe a criação em duplas de um parágrafo com 5 frases, a respeito de uma criada por cada dupla. Tempo: 25'</p>	<p>Professora dá instruções. Alunos lêem suas produções. Tempo: 20'</p>
8	<p>Professora pede para alunos pensarem numa situação e no efeito que querem criar. Faz quadro para demonstrar o uso dos verbos. Pede para alunos montarem seus poemas. Tempo: 45'</p>	<p>Escolha dos alunos entre unidade 8 ou 10. Maioria prefere unidade 8, comparação. Alunos lêem suas produções. Tempo: 20'</p>	<p>Alunos decidiram que tempos verbais utilizariam antes de criar seus poemas. Tempo: 20'</p>	<p>Professora dá instruções. Alunos lêem suas produções. Tempo: 25-30' Alunos: riem descontraídos, tecem comentários sobre as outras produções.</p>
9	<p>Professora mostra exemplo no quadro. Pede para utilizarem a frase em discurso indireto livre para construir uma história. Alunos lêem suas produções. Tempo: 45' Alunos: agitados, falam sobre a festa. Duas meninas estão muito</p>	<p>Alunos mostram-se com muitas dúvidas. Professoras ajudam a explicar o exercício. Há confusão entre discurso indireto e indireto livre. Tempo: 25'</p>	<p>Professora pede que alunos escolham uma oração no discurso direto para transformá-la em discurso indireto livre. Tempo: 30'</p>	<p>Dispersão devido à dificuldade em enviar as respostas. Tempo: 30'</p>

	dispersas.			
10	Professora pede para pegarem pedaços de papel. Alunos escrevem objetos e professora sorteia os temas. Alunos têm que comparar os objetos selecionados. Leitura dos poemas dos alunos. Tempo: 30'	Escolha dos alunos entre unidade 8 ou 10. Maioria prefere unidade 8, comparação. Alunos lêem suas produções. Tempo: 20'	Alunos responderam perguntas do exercício 2 e começaram a criar seus poemas. Leitura da produção dos alunos. Tempo: 25'	Alunos conversam e discutem durante a produção.
11	Professora pede para alunos criarem odes. Professora pede para alunos considerarem para quem estão escrevendo, qual a intenção. Tempo: 30'	Não houve produção devido à aplicação da prova final. Aula seguinte: alunos produzem e escrevem uma ode. Escolhem público, objeto e efeito. Alunos: dispersos, não fazem a produção. Tempo: 45'	Alunos escolheram um objeto e criaram seus poemas. Alguns tiveram muita dificuldade. Tempo: 20'	Alunos participaram ativamente e leram suas odes.
12	Turma dividida em três grupos e designa um texto para cada grupo. Os alunos têm que imaginar-se como mediadores e decidir como venderiam o livro. Alunos apresentam trabalho. Tempo: 30' Alunos: participam bastante, se divertem.		Alunos discutem sobre layout, título e local de venda. Alunos começam a produzir a capa. No fim, professora pede que mostrem aos alunos. Tempo: 45'	

## ANEXO 7: Site para publicação dos poemas dos alunos

**Cultura Digital - Tópicos ativos atualmente - Netscape**

File Edit View Go Bookmarks Tools Window Help

http://www.culturadigital.letas.ufrj.br/index.php

Principal Sua Conta Downloads Envie Textos Tópicos Top 10!

**Menu**

- Home
- Arquivo
- Busca
- Contato
- Enquete
- Envie seu texto
- News
- Nos recomende
- Sua Conta
- Top 10
- Web Links

**Módulos invisíveis**  
(Links ativos, porém invisíveis)

- Image wyswyg
- IP Tracking
- Protector
- Estatísticas
- Editor de Textos-Visual

**Módulos Inativos**  
(para testes)

- Addon Sample
- AvantGo

**Projeto Redes e Instituto Telemar - Do papel à tela: por uma cultura digital**

O projeto Do papel à tela: por uma cultura digital é uma iniciativa de um dos ramos do grupo de pesquisa REDES (Research for the Development of Empirical Studies), formado por discentes e docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa iniciativa conta com o patrocínio do Instituto Telemar. Através deste projeto, cerca de 100 alunos de escolas públicas que contam com laboratórios de informática instalados pelo Instituto Telemar estão sendo beneficiados com o oferecimento de oficinas literárias.

Baseado em sólida fundamentação teórica e mais de 10 anos de pesquisas sobre o assunto, esse curso extracurricular visa proporcionar aos alunos um contato prazeroso com a literatura.

Além de ler e interpretar, os alunos terão a oportunidade de produzir seus próprios textos, que ficarão expostos neste site até o final do semestre.

[ Podem ver: Todos - Ilimitado - [Editar](#) ]

**Tópicos ativos atualmente**  
Clique para listar todos os Artigos deste Tópico

**AULA**  
Aula Personificação

**ICONICIDADE**  
Iconicidade

**IMPRECISÃO**  
Aula Imprecisão

**POEMA**  
Poemas dos alunos participantes.

**REPETIÇÃO**  
Aula Repetição

Iniciar | dissertaçãofinal1 - Micros... | Cultura Digital - Tópi... | Fotos | PT | 11:13

**ANEXO 8: Questionário final**

PROJETO DO PAPEL À TELA  
REDES-Bra (UFRJ) / Instituto TELEMAR  
Escola: \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO FINAL**

① Qual a sua opinião sobre a Oficina?

---



---



---

② O que você achou dos professores?

---



---



---

③ O que você achou das aulas?

---



---



---

④ Qual aula você prefere?

- ( ) No papel  
( ) No computador

Por quê?

---



---



---

⑤ De que aula você mais gostou?

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| ( ) unidade 1 – Como identificar linguagem literária? | ( ) unidade 7 - Neologismo          |
| ( ) unidade 2 – Personificação                        | ( ) unidade 8 – Contraste de tempo  |
| ( ) unidade 3 – Suspensão                             | ( ) unidade 9 – Ponto de vista      |
| ( ) unidade 4 – Imprecisão                            | ( ) unidade 10 – Comparação         |
| ( ) unidade 5 – Repetição                             | ( ) unidade 11 – Noções de registro |
| ( ) unidade 6 – Iconicidade                           | ( ) unidade 12 – Mediador           |

Por quê?

---



---

⑥ Você acha que deveria ter essa Oficina na escola no ano que vem?

- ( ) sim  
( ) não

Por quê?

---



---

### ANEXO 9: Transcrição dos protocolos (Estudo 3)

#### *Dupla 1 (participantes A1 e A2 do sexo masculino – M1 é a moderadora 1)*

M1: a primeira coisa é que vocês falem perto do gravador para ele ouvir. A segunda coisa é que por dois minutinhos vocês podem usar o computador como quiserem, tá? E falem tudo que vocês acham, pensam e sentem. Será como se fosse o pensamento de vocês em voz alta.

A1: sobre o: site?

M1: isso. Sobre tudo.

A1: cara fecha aqui.

[ ]

A1: agora aperta aqui? Quer //jogar//? Vou colocar meu nome.

M1: fala alto, hein gente

[ ]

// estou entrando no site está muito maneiro (obs: site do Harry Potter)

( )

???

A2: entra aqui:

A1: calma aí, calma aí que isso está maneiro.

A1: tu que está??? Esse é um site que explica sobre jogos, também têm filmes também???

( )

A1: Tipo, qual é mais maneiro?

???

A1: eu estou falando. Ele fica aí não// ???

A1: anda

[ ]

A1:???calma aí??? Tu joga cumpadre

M1: agora eu vou querer que vocês vão para outro computador (música do site altíssima) mexam nele, entrem nele à vontade, vocês têm 20 minutos: falem tudo que vocês pensam.

A1: do site?

M1: Isso, como se o gravador fosse ler o pensamento de vocês, está bom?

A1: a música é legal, é super legal.

[ ]

M1: e aí?

A1: eu estou falando ele é que não fala.

Histórias de fada, não, escolha uma história para ler e sonhar//

Página 3 calma aí.

A2: Pô não sei nem que histórias são essas...

A1: Acho que eu sei como é

[ ]

A1: toda louca dançando (obs: a fada)

A1: calma aí ??? ???

A1: aqui??? Estar com você//

A2: pó a gente escolhe aqui uma história e não aparece ...

A1; aqui cara a história

???

A1: vem aqui??? Calma aí cara que já está aparecendo

A1: o porco espinho se levantou??? São três.

A2: os porquinhos??? É mais para baixo.

A2: era uma vez os três porquinhos que viviam numa floresta???

A1: a gente não pode colocar em outro site?

M1: outro site? Pode.  
 A1: uol é de jovens.  
 A2: aqui é de games.  
 A1: vamos ver?  
 A1: é a minha vez???  
 A2: calma aí, calma aí  
 [ ]  
 A1: todos os canais de filmes  
 A1 e A2: diversão  
 ???  
 A1 agora você tem??? Motoguiness??? É cara isso aí não é bom. Coloca em outro. Calma aí calma aí é para baixo, não é para baixo. Aí jogos de ação, enviar torpedo???  
 A1: vamos ver aqui em baixo, para baixo para baixo, para baixo aqui isso aqui. Calma aí, está carregando. Está quase lá. Aqui oh.. As setas vão mover o submarino use a barra e espaço para mover  
 A2: vamos cara, pô ???1:???  
 A2: aquele site era melhor  
 A1: calma cara nem 90% carregou???  
 A1: calma aí deixe eu colocar para você, para baixo  
 A1: você joga uma vez e na outra sou eu???  
 A1: ops você não está??? No meu plano???  
 ( )  
 A2: vamos para outro lugar, cara  
 A1: calma aí, calma aí. ??? Calma aí, tem que voltar na tela??? ???  
 A2: ???  
 A1: não cara, agora é a minha vez???  
 A2: com a mão??? Tem que derrubar  
 A1: bora  
 A2 e A1???  
 A2: ih é um cadastro  
 A1: ih é calma aí para que ele ganhe 1000 pontos  
 A1: ??? não, calma aí, eu sei qual é o meu e-mail. É e-mail não site, é e-mail cara! ( )  
 se você não tem o código deste documento tá, não. Sobrenome???  
 A2:???  
 A1: não vou colocar a minha data  
 A1: caraça solteiro, casado ou separado, escolaridade  
 ( )\_  
 A1: senha de entrada, calma aí  
 A2: não, não. Calma aí, calma aí  
 A1:2428, 2428, não?  
 A2: Eu vou sozinho  
 A1: calma aí, cidade  
 A2: eu faço  
 A1: cpf  
 A2: pó nenhum cpf é assim  
 A1: o quê? ???  
 ( )  
 A2: completa  
 A1: eu vou completar aqui??? Deixa... pronto. Agora vou enviar???  
 A1: ih nem sei meu cep  
 A2: eu sei oh, deixa eu!  
 A1: tá vai  
 A2: o que é que eu faço? Não sei meu cep? Calma aí tem que colocar o número.  
 A1: fecha a janela. Calma aí fecha a janela.  
 A1: isso aqui do website oh cara???  
 A2: Oh cara ???

A1: você não sabe fazer isso!

M1: está bom, obrigada.

Dupla 2:(A3 e A4 são do sexo feminino)

M1: Eu quero que vocês entrem num site que vocês quiserem( ) mas eu quero que vocês falem tudo que vocês tiverem pensando tudo mesmo( ) Por exemplo quero ir para casa, não gosto desse site, to de saco cheio( ) qualquer coisa mas eu quero que vocês falem, tá. Eu não quero que vocês fiquem parados sem falar nenhum segundo ( ) falem qualquer coisa do que vocês estão usando [ ]

M1: que foi gente? Vamos, fala, que isso hein? Eu sei que vocês tão pensando alguma coisa, anda vamos, fala( )

A3A4: risos

( )

A3: o quê?

A4: e agora?

A3: não quer vê isso não?

A4: não malhação( ) termina amanhã( ) põe lá, põe lá

[ ]

A3???

A4: oi?

A3:???

A4: Não tem que preencher. Acho que é só para ver a foto. Que é isso aqui?

???

A3: humo número( )

A4: e agora? Acabou isso aqui( )

A3: o que que faz?

M1: que que vocês tão fazendo?

A3: entrando no site da malhação

M1: por quê?

A3: é porque eu gosto (risos)( ) eu sou fã da malhação( ) adoro ver( ) não perco nenhum capítulo ( ) pode não? (refere-se ao site para A4)

A3: não é isso a Cabocla está nos últimos capítulos

???

A4: nada

A3 e A4: risos

???

A4: não entra (clica insistentemente)

A3: então vai na cabloca vai

[ ]

A3: você demora para caralho,ai( ) ??? ??? (Está lendo algo do site com uma voz super baixa)

A4: perai ??? apaixonados

A3: tem vídeo show vai( )

M1: agora eu vou pedir para vocês irem para esse computador aqui. Quero que vocês façam a mesma coisa que vocês estavam fazendo ( ) eu quero que tudo que vocês pensarem vocês falem mas falem mesmo( ) eu quero vocês paradas mas falando( ) aonde vocês entram no site, se vocês gostam ou não tudo que vier à cabeça de vocês vocês podem falar, tá?

A3: ta( )

???

A3 e A4: risos ao ver o site

A4: a música deve ser daqui( )

A3: porque será?

A4: uê

A3: o cachorro

M1: podem ir entrando

A3: aqui

E: é

A4: mas o que que isso?

A3: oh o cachorrinho mas que bonitinho( ) essa mulher parece uma borboleta( ) Se não for sua configuração essa página não funcionará corretamente. Esse site é dedicado às crianças e às pessoas que gostam de ler. Você também pode fazer parte desse site criando histórias... coração( )

A4: cara tu vai ler isso tudo?

A3: não

A3: risos( ) isso é um duende?

A4: sei lá( ) esse clicar o que que acontece?

A3: o que tu fez?

???

A3: para que isso? ( ) Para que isso?

A4: para pode a gente brinca aqui ( )

A3: que maneiro, as crianças brincando e estudando( )

A4: tá no natal olha o boneco ali atrás( )

A3: tá mas o que que é isso aqui( ) é um duende ?

A4: o menino( )

A3: hã?

A4: o menino não pára de comer não( )

A4: até gato entrou na escola

A3: O quê?

A4: um gato

A3: cria uma coisa assim uns veados( ) uma casa

A4: pensei que era duas bunda

A3 e A4: risos

A3: isso é uma fazenda né? Ih olha o gato gato pulando ali( )

A4: Que isso um urubu?

A3: um pato acho eu

A4: que isso?

A3: borboleta ( ) oi

A4: a galinha dos ovos de ouro a raposa e as uvas a formiga e a pomba o servo e o leão, adivinhas???

A3: vamos ver vamos ver( ) Olha que bonitinho um coelhinho

A3 e A4: era hora de ir para a disse ele (leram a história do coelhinho) ( ) olha que legal( )

A3: as cenouras

A4: que é?

A3: olha que interessante isso aqui

A4: é ( )

A3: tem um coração( )deve ser aqui( ) tem uma história na verdade

A4: tem histórias divertidas

A3: histórias( ) será que as meninas já entraram na sala?

A4: não sei ( ) P2 P3 P4( )qual? ( ) Maricota a vaca vaidosa, caramelo e caramujo.... a princesa e o gênioda tristeza, bolota (risos) abobrinha

A3: você vai escolher qual?

A4: não sei

A3: vai na P3( )tu clicou na P3

??? histórias divertidas( )

A4: de novo? Escolha uma delas

A3: escolhe aí vai

A3: isso parece um sonho

A4: é mesmo( ) olha o urubu( )

A3: o leitão( )leitãozinho é só isso que acontece

A4: aonde?

A3:???o pooh?

A4: porquê?

A3: é porque a gente tem que ir lá muda  
 A4: cachorro latindo(risos)  
 A3: as meninas brincando aqui de bola(risos) ( ) interessante, né( )tem uma bruxa mexendo o caldeirão  
 A3: vai clica em outro ( ) clicou aqui  
 A4: vai vamos ver que que é isso  
 A3: amigos disney( ) Isso demora para caramba( ) é play é play  
 A4: ???  
 A3: ???  
 A4: vamos ver ( ) Cinderela?  
 A3: vamos lá ( )vai lá  
 A4: é tristão  
 A3:Cinderela olha só que show parece 15 anos  
 A4: não vou fazer nada  
 A3: você não vai ter festa não? Garota é a melhor festa( )esse vestido é lindo  
 A4: olha a madrasta  
 A3: qual delas?  
 A4: eu acho que é essa aqui (estão lendo a história baixo)  
 A3: oh o cachorro. Ela tinha que fazer tudo coitada, né?  
 A4: sei lá( )olha que lindo  
 A3: risos mas esse vestido é bonitinho( )olha esse sapatinho aqui( )eu queria saber quem é essa velha  
 A4: acho que é a fada  
 A3: é mas o que que isso azul?  
 A4: é a abóbora que virou um carro  
 A3: nossa como que você sabe tudo isso?  
 A4: ah eu já li.  
 A3: e você gosta disso?  
 A4: gosto não  
 A3: e essas duas aí atrás?  
 A4: são as irmãs e a madrasta  
 A3: essas são as irmãs que não gostavam dela?  
 A4: aham. Vamos colorir? Vamos?  
 A3 e A4: risos  
 A3: colorir o que o quê?  
 A4: a gente pode colorir a cinderela( )  
 A3: depois depois vamos colori( )e o negócio não preenche, né? O negócio não diz como pinta  
 A4: ???  
 A3: calma aí calma aí( )como é que a gente escolhe as cores?  
 A4: será que???(a colega tossiu durante a fala)  
 A3: favoritos( )tem por aqui( )mas( )ué come que a gente vai pintar?  
 ???  
 A4: agora essa ( )não dá para apertar olha aqui  
 A3: então volta lá. Vamos ver aquele negócio da Cinderela  
 A4: se volta vamos ter que sair  
 A3: é claro  
 A4: é  
 A3: tu viu por aqui direito( )viu pode ser aqui( )quê que você apertou?  
 A4: sei lá. Será que a gente pode sair desse site?  
 A3: sei lá vamos perguntar. ( )a gente pode sai desse site?  
 M1: pode. Está vendo ali embaixo?aperta ali( )isso  
 A3: Estou com sono( )acordei 8:44  
 A4: acordei era dez horas  
 A3: dez horas? Então tu não faz nada dentro de casa  
 A4: não  
 ???

A3: eu acordei 8:44 mas eu tinha que fazer as coisas( ) assim que eu faço  
 A4: eu pus para 8:30 mas voltei para dormir  
 A3: eu também ( )pus para 8 horas mas voltei para dormir  
 A4: a gente bem podia entrar no bate papo  
 A3: bate papo?  
 A4: é mas esse computador é muito ruim  
 A4: emprego( )  
 A3: na indústria  
 ???  
 A4: vai demora um século para entrar  
 A3: mas é bate papo de verdade?  
 A4: é ( )  
 A3: vamos começa?  
 A4: mas é muito ruim porque quando a gente escreve assim aí vai a página e não entra( )  
 ??? Cruz oh não não  
 A3: como é que a gente faz para saber o que é deles aqui?  
 A4: ué entra( ) não quero sabe de agenda( )ih aqui  
 A3: pera aí( ) André, Felipe, Jean, Mateus e Oscar foram os finalistas da versão masculina do popstar e fazem o grupo broz Mas peraí isso eu sei( ) Como prêmio por terem vencido mais de 34 mil inscritos os rapazes gravavam seu primeiro cd que ganhou disco de ouro por 100.000 cópias vendidas. Agora os rapazes lançam seu segundo disco do grupo segundo ato. Para contar tudo sobre o novo álbum tem o dvd com cenas da primeira turnê da banda. Os cinco integrantes conversam ao vivo com os fãs( ) mas isso eu sei pó  
 A4: que isso?  
 A3: ???isso aqui não é a garota que fala?  
 A4: cruzes???risos  
 A3: que eu não sei( )  
 A3 e A4: risos  
 A4: é vamos sair daqui  
 A3: é vamos sair  
 A4: ??? Mais eróticas???  
 A3: mais eróticas?rindo não não não, sai  
 A3 e A4: risos  
 A4: vai diz merda agora  
 A3: ih lésbicas (risos)  
 A4: shiu, shiu  
 A3: tira disso nada a ver ( ) entra na sala  
 A4: calma aí que vai aparece. Qual o apelido? Cadú?  
 A3: risos  
 A4: nessa sala não tem ninguém  
 A3: ah onde está escrito isso?  
 A4: não tem ninguém na sala  
 A3: ???  
 A4: aí a gente digita qualquer merda e não vai( ) quer ver? ( )depois a gente escreve e não vai mais  
 M1: se vocês quiserem podem parar.

*Dupla 3 (A5 e A6 são do sexo feminino)*

M2: fala alto ( ) senão não vou ouvir nada  
 A5: risos. Vai Mariana  
 A6: risos  
 A5 e A6: risos  
 A6: vai ( ) fala um negócio aí( )  
 A5: Ah fala (risos)

A6: por quê? ( ) calma aí ( )  
A5 e A6: risos  
A5: a gente está falando muita besteira (risos com A6)  
A6: ela falou para gente fala qualquer coisa ( )  
A5: estou com fome ( )  
A5 e A6: risos  
A6: fome ( ) pensa em comer nessa hora (risos)  
A5: aí que vontade de comer um sanduíche (risos)  
A6: ahm o quê que a gente pode ver aqui? ( )  
A5: não sei  
A6: calma aí, calma aí ( ) vai vai  
A5: apaga burra  
A6: calma aí (risos)  
A5: peraí nê (risos) v  
A5: estou cheia de fome (risos) ( ) aí barra ( ) barra ( ) fala  
A6: num sei ( )  
A5: fala ( ) onde você vai entrar?  
A6: calma aí  
A5: aí (risos) que é do Gustavo ( )  
A6: boto barra de novo ( )  
A5: num sei ( ) o quê que tu botou Mariana? ( ) por quê?  
M2: posso bota o site agora? ( ) então peraí ( ) eu vou botar um site para vocês ( ) e eu quero que vocês mexam nesse site ( ) e eu quero que vocês falem tudo, tudo que você está pensando ( ) qualquer coisa, tá?  
A6: tá  
( )  
A5: aí que legal ( ) que bonitinho  
A6: olha aqui ( ) que fofo (risos) oh ( )  
A5: ih tem mais para lá ( ) estou cheia de fome ( ) entra, ela falou que é para entrar ( ) vai bota mais para cá.  
A6: mais para cá?  
A5: a seta aqui, sua burra! ( ) aqui você é muito burra! ( ) aí essa fadinha fica interrompendo.  
A6: aqui ( ) calma aí, calma aí ( )  
A5: ah bonitinho ( ) oh lá um anjinho ( ) olha o cabelinho ( ) aqui um negócio em cima do cavalinho ( ) ih que bonitinho  
A6: ih caraca ( ) é fofo ( ) sai bichinho ( ) cadê ( )  
A6: ??? aqui ( )  
A5: volta vai entra ( ) aham ( ) aí ( ) ah não ( )  
A6: por isso (risos)  
A5: é (risos) ( ) ahm bonitinho ( ) vamos vê o bichinho ( ) ???  
M2: Vocês estão falando?  
A5: aham (ao mesmo tempo A6 ri) ( )  
A6: é alguma coisa?  
( )  
A5: o quê?  
A6: olha que fofo?  
A5: bonitinho, aham ( ) parece aquele que tem ( ) ahm ( ) um negócio assim ( ) hoje eu vou na casa da mãe da Nina ( )  
A6: é ( ) pra quê?  
A5: lembra aquela outra? Vai onde você botou? ( ) agora clica em histórias ( )  
A6: ih, oh lá  
A5: escolhe aí ( )  
A6: qual?  
A5: sei lá ( )  
???

A5: vai( )entra( )maluca( )eu acho você muito doida

A6: eu?

A5: ???risos( )vai bota no outro( )quer bota aqui fica no outro( )

A5 e A6: risos???

A6: o pastor e o lobo, ( ) ah a cigarra e a formiga, lembra?( )

A5: bota, vai( ) aí eu estou pensando no ( )mas eu já sei em quem tu está pensando( )no David ( )eu sei que tu está pensando no David( )

A6: não!

A5: eu sei que você está pensando no W. ( )eu sei que você ama ele, mas só que eu não amo ele , ele é muito feio eu acho esse W. um babaca.

A6: igual a você( )

A5: ah eu sou uma linda e gostosa maravilhosa( ) aí mas aquele G. é um idiota( )

A6: mas é bonitinho

A5: ih num acho não( )

A5 e A6 :risos

A5: aí vamos ler isso aí( )vai( )ainda está entrando( )entrou( )ficava o dia inteiro cantando e( )olhando as formigas trabalhando( )vai( )quem é você( )vai( )ih oh lá

A6: vai calma aí( )eu(risos) ( )estranho né

A5: vai baixa esse negócio aí( )vai( )o verão passou e o inverno chegou( )com o frio ( )???

A5: vai bota lá em cima no começo, pô

A6: calma!

A5: no começo( )aí cheia de fome( )hum vou come a comida da escola( )amanhã vou ter que ir na cachoeira( )aí você sabe o quê que eu to pensando( )to pensando na cachoeira amanhã( )eu quero ir muito( )queria escrever alguma coisa( )

A6: calma aí pára Jéssica ( )para de aperta aí( )ce é burra

A5: burra é você

A6: você que é burra

A5: eu não você que é burra

A6: está bom está bom

A5: se eu fosse burra( ) não estaria na escola

A6: está bom( )seu nome

A5: bota J.

A6: sai, tudo você coloca seu nome sai J.( )caraça

A5: ainda não chegou ainda não( )

A5: você é burra, burra né( )nem chegou ainda e você já quer ahm( )Ih Mariana você só tem força nos braços nem vêm( ) eu tenho força nas pernas é na cara( ) não bate na minha cara não que eu te dou um socão nessa cara( )

A6: enquanto é ameaçada age com sons:ih...ih...ih

A5: aí to pensando tomara que meus pais me tirem dessa escola( )

A6: por quê?

A5: porque eu to pensando na semana que vem em ir lá para comunidade( )ih comunidade oh( )oh lá oh

A6: tchau

A5: ih oh de novo você não deixa eu lê( )ce burra( )levanta( )

A6: é aham( )

A5: tu é burra hein garota

A6: cadê o negócio? cadê o negócio?

A5: ué vai vai( )aqui

A6: ué vai Jéssica

A5: você é nojenta( )vai formiga mais para cá

A6: perai Jéssica

A5: calma aí M.

A6: você não vai sai daí nunca( )perai

A5: sai M. nojenta( )a cigarra é uma grande cantora que passou o inverno todo cantando lindas canções do( )do alto de uma árvore( )vai você conta vai e eu sou a cigarra

A6: vai( )  
 A5: ficava o dia inteiro cantando e olhando as formigas trabalharem ( )vai( )vai  
 A6: o verão passou e o inverno chegou( )  
 A5: vai Mariana deixa de ser burra garota  
 A6: a cigarra morrendo de fome bateu na porta ( )na porta  
 A5: da casa  
 A6: é( )na porta da casa da formiga e ela olhou por uma fresta e perguntou?  
 A5: quem é você? O que está fazendo?porque está tão sujo? Eu sou a cigana que mora no alto da árvore( )cantei o verão todinho e agora não tenho comida nem casa para me abrigar( )anda M.  
 A6: porra tu vai ler isso de novo?  
 ???  
 A5: histórias enviadas, vai bota aí, vai M.  
 A6: oi?  
 A5: histórias enviadas( )bota aí  
 A5 e A6: bonitinho  
 A5: ih, oh lá  
 A6: a gente está fazendo  
 A5: fazendo nós mudar, porquê?  
 A6: porque elas tão grudadas na gente  
 A5: (gritando)abaixa M. abaixa!  
 A6: calma não precisa grita eu não sou surda, não sou que nem você( )contos poemas e curiosidades  
 A5: bota aquela( )aquelaaaa( )não essa não aaaaa???  
 A6: fala sério Jéssica  
 A5: aí está vendo( )  
 A6: que interessante  
 A5: é maneiro( )cada um tem um  
 A6: é e aí ela vai e tira( )  
 A5: pensei que ela fosse acha, vê se a gente sabia mexe no computador  
 A6: é eu também achei mas não é nada disso ( )eu acho que é para grava isso( )mas ela fica olhando( )dá o maior nervoso  
 A5: é( )ela fica olhando(risos) ( )acho que não tem nada mais( )olha eu acho tão bonitinho( )antes eu tava nervosa( )  
 A6: não, você ta?  
 A5: antes eu tava agora não  
 A6: para mim você está nervosa até demais  
 A5: está maluca, não  
 A6: oi, ( ) não  
 A52: arroz para churrasco( )churrasquinho de porco uma vez assados( )  
 A5: vai bota aquela lá em cima( )é bola boladinhas  
 A6: é BOLACHINHAS!  
 A52: risos  
 A5: ah parece parece boladinhas  
 A6: ohA5:vai volta tudo de novo Mariana( )vai Mariana( )ingredientes  
 A5 e A62: aí meu deus ai!  
 A5: três colheres de sopa de manteiga  
 A6: colheres de sopa de óleo( )se tivesse uma caneta oh( )ih é bom saber disso  
 ???  
 A5: bota os outros( )volta( )ta fora do negócio doida  
 A5e A6: risos oh que maneiro  
 A5: agora eu quero mexer  
 A6: aí você voltou tudo de novo  
 ( )M2: muito obrigada

## ANEXO 10: Transcrições dos Grupos de Enfoque

*Grupo de Enfoque 1 (P1 e P2 são do sexo masculino, P3 e P4 do sexo feminino, E é a moderadora)*

E: agora eu quero que vocês me comentem sobre o que vocês acharam da experiência, como foi ( ), mas em voz alta pro computador olha pro computador( ) pro gravador gravar ( ) está bom ( ) podem ir falando está bom( )

P1: Hoje na aula de história ( ) eu fiz um trabalho. (risos)

E: ahm ( ) (risos dos alunos) e como é que foi a experiência no computador lá com a Milena?

P1: Milena num sei quem é Milena (risos).

P2: é a aquela mulher

E: é a professora

P1: é ( ) foi mais ou menos ( ) Ela colocou a gente num site lá ruinzão

P1234 (risos) (todos começam a falar juntos excitados)

P34: (meninas) eu achei legal( )

P1: eu e o André( ) ele colocou lá uma musiquinha ( ) do Charlie Brown para poder ficar melhor.

P2: risos

???

P1: também jogamos um joguinho lá( ) maneiro

E: que mais fala aí sobre o ( ) joguinho( )

P2: a gente jogou paciência

???

P1: no computador( ) eu só entrei nesse site ( ) vi um site de esporte ( ) vi os gol da rodada e ??? também.

P2: eu entrei em um 7( ) 8 site( ) site ??? ( ) site de música via música do Cazuza ( ) do Charlie Brown

P1: risos

P2: um cara lá também ( ) estrangeiro ( ) chatão( )

P1234 risos

P1: não vão fala nada não?

P3: não ( ) (tímida)

P2: fala alguma coisa Jéssica.

P3: (risos)

P1: ela é muito mal humorada

P2: na sala não é não( ) risos

P1: aí ( ) hoje eu tomei um esporro da professora

P12: risos

P1: agora grava vocês (direciona o diálogo às meninas)

P2: fala Jéssica

P2: o que você fez no computado?P1: ( canta uma música ao mesmo tempo)

P3: eu entrei ( ) oh ( ) eu entrei num site tentamos entrar no site do /eco game/ mas não conseguimos ( ) é mexemos em( ) castelo da bruxa ( ) duende( ) essa coisas( ) também ( )

E: e como que foi?

P3: eu gostei ( )

E: e o site que a professora( ) pôs? Vocês acharam P1: chato E: vocês acharam chato( )

P234: eu gostei, gostei, gostei

P1: a gente tem que coloca musica pro animal subi( ) mó chato E: entendi

E: o quê que você achou do site( ) que é da fadinha ( ) aquele que eu pedi que era para você entra

P2: é meio( ) criança né( ) mas( ) E: é criança ( ) ahm ( ) e vocês acharam o quê?

P34: eu achei legal(falaram juntas)

E: as historinhas( ) vocês leram( )

P1: eu li só uma

P2: eu li ( ) a formiga e a /pomba/ mas eu já esqueci

E: e você leu qual (dirigi-me ao P1)  
P1: eu li a dos três porquinhos  
P3: eu li a raposa e a formiga( ) e ( ) qual foi a outra( ) ah esqueci( )  
P2: eu li aquela que a professora falo já ( ) P3: a raposa e as uvas  
P4: eu só escrevi uma história( )  
E: que legal( ) então ela fez tipo diferente( ) ela escreveu( ).  
P1: eu não gosto de escrever  
P2: risos  
P1: mas eu gosto de estudar( ) isso eu gosto( )  
P2: um pouquinho ainda vai mas um montão( ) aí não dá( )  
P1: que nem o professor de história que manda a gente escrever um montão( ) parece até que vai quebrar a mão  
P2: pior é a de português  
P3: o Adelson( )  
( )  
P1: Pó eu só entrei num site de fliperama( )  
P2: eu entrei na de esporte ( ) games  
P1: eu joguei jogo de surf( )  
P2: eu entrei num site de jogos( )  
P1: só (risos)  
P2: só isso  
P1: depois a gente vai trocar com o grupo que está lá?  
E: não( ) aquele grupo está com a Milena e vocês tão comigo.  
P2; mas o que que você faz?  
E: eu quero que vocês falem mais( ) falem sobre ler texto no computador e ler no papel( ) Qual é a diferença entre um e outro? O quê que vocês preferem?  
P2: prefiro lê nu computador( ) P1: é( )  
P34: eu também( falaram juntas)  
P2: é bem melhor  
P1: é  
P3: dá para você mexe no texto( )  
P12: é isso é  
P1: no papel tem que apaga( ) aí borra cansa a mão( ) no computado não apaga o que quer ( )  
E: então lê e escreve vocês preferem o computador  
P1234: é  
E: e vocês gostam de ler livros  
P123: eu gosto( )  
P4: mais ou menos ( )  
E: e o quê que vocês gostam mais( ) assim( ) um livro que se vocês ganhassem( ) qual seria o assunto?  
P2: histórias antigas( ) de mitologia grega  
P1: enciclopédia( ) enciclopédia do futebol( ) qualquer assunto fessora que tenha futebol  
E: então para você tendo futebol está bom( )  
P1: é( )  
P3: eu gosto de futebol( ) (risos)  
E: que legal( )  
E: os pais de vocês gostam de revistas ( ) jornais( ) livro( )  
P1234: eles gostam de revista e jornal( )  
E: e vocês( ) que vocês preferem?  
P34: revista  
P2: eu prefiro ( ) jornal  
E: é mas lido pelo computador( ) ou pelo papel?  
P3: é melhor o papel( )  
P4: é o papel( )  
P12: é

- E: então jornal e revista vocês preferem o papel( ) porquê?  
P1: porque a letra é maior, melhor de ler  
P1234: (todos falam juntos)( ???)  
P2: computador você não pode ler lá fora( ) você quiser ler em outro lugar não pode( )  
E: ah( ) então ( ) pera aí vocês falaram que preferem lê no computador e agora( ) estão falando que preferem no papel( )  
P2: não eu prefiro ler e escrever assim ( ) textos( ) assim  
E: então vocês achem importante porque dá para levar para qualquer canto, né ( ) tendi 9 )  
E: qual foi o último livro que vocês leram?  
P2: eu li sobre( ) sobre mitologia grega( ) sobre mitos e lendas gregas e eu li sobre o minotauro( )  
E: pó é bem legal( ) bem legal( )  
P1: eu li uma poesia( )  
E: e sobre o quê era a poesia?  
P1: sobre a amizade( )  
P3: é( ) amizade  
E: e de quem era( ) lembra?  
P2: a amizade é que nem a matemática( )  
E: mas quem que escreveu vocês não lembram ( )  
P1: a gente escreveu no papel o trabalho( )  
P1: eu num me lembro da poesia( ) eu só escrevi o que eu li( )  
E: vocês tão com 12 anos( ) é isso?  
E: ah então dois de onze e dois de doze( ) vocês tão certinhos né( ) vocês gostam da escola?  
P1234: ah eu gosto( ) gosto( )( sucessivamente)  
P1: é mas às vezes é chato  
P1: é às vezes é( ) Tem umas professoras que num tem paciência para ser professora( )  
P2: por exemplo( ) a professora de português( )  
P1: ela num tem paciência com os alunos explica só uma vez  
P2: num tem paciência ensina sem vontade( ) ela ao invés de ensina só briga( ) se a pessoa erra mais de uma vez ela já grita, briga, manda calar a boca( )  
P1: e aí já parte para ignorância( ) chama os outros de lerdo, lerda( )  
P1: pior era a professora de francês( )  
P2: ela dava com o livro na nossa cabeça( )  
P1: é se a gente errasse  
P2: é mas ela fazia isso de brincadeira( )  
P1: mas outras vezes era sério( )  
P2: eu lembro até da menina chora quando ela bateu na cabeça( ) eu nunca apanhei  
P1: nem eu( )  
E: mas os quatro são da mesma sala?  
P2: são  
E: vocês estudam de manhã( ) e à tarde vão para casa( )  
P2: aí a gente brinca, dorme( ) faz trabalho( )  
E: ces moram longe?  
P2: eu não  
P134: falam juntos ???  
P1: eu pego ônibus( )  
P2 não você tem que pegar 2 ônibus  
P1: eu pego ônibus quando eu venho para escola( )  
E: e os professores aqui( ) eles são legais?  
P2: são( ) alguns são outros não  
P1: são sim uns 2 ou 3  
E: qual a matéria que vocês mais gostam?  
P2: história  
P3: geografia  
P4: eu também  
P1: matemática

E: e vocês têm aula dessas matérias no computador?

P2: não só português, às vezes pode cortar, cola figura( )

E: mas aí é o professor que deixa?

P2: é

E: e vocês fazem isso aqui ou em casa? ( ) Vocês têm computador em casa?

P134: não

P2: eu tenho, mas só uso quando meu irmão deixa, porque é dele( )

E: então vocês às vezes trabalham no computador, ( ) mas na maioria é em sala de aula no ( ) papel

P2: às vezes quando a gente tem pesquisa a gente pede para professora e ela deixa a gente usar a sala de informática

E: mas a aula é no papel e livro

P2: é, por exemplo, o computador é só para gente copiar algum texto ( ) você não acha no livro vai no computador e pega( )

P3: ou então você procura vê na internet( ) aí tem que por o disquete para professora imprimir.  
( )

P1: não acabou já não fessora?

E: ces não querem falar mais nada?

P1: pó num tenho nada para falar( )

E: não, poxa vocês falaram bastante( ) eu só quero saber se vocês querem falar mais coisa ( )

P3: bem que as aulas podiam ser no computador, né

P4: é

P2 podia ser um computador para sala de aula

E: um para turma toda?

P1: não, um por aluno

E: ah, entendi( )

P2: pode ser um por dupla

E: vocês queriam que fossem todas as matérias assim?

P1: história( )

P3: geografia( )

P2: mas ia ter um problema( ) causa que tem muita gente que não sabe cuidar do que tem ( ) e ia estragar( ) tem muita gente que ia querer ver sita na aula.

P1: é

P2: por isso devia ter um só( ) porque aí pesquisava e depois tirava xerox e dava para turma toda.

P1: Um computador só na mesa do professor( ) botava tranca na porta para ninguém entrar

P2: punha um cadeado( )

E: vocês gostam de( ) poesia?

P4: eu gosto( )

P3: gosto mais ou menos( )

P12: gosto( )

E: o preferido é( ) poema ( ) história mesmo( )

P2: eu gosto de história da Grécia Antiga( )

E: é tão legal né( ) eu gosto até hoje( )

P2: medeia( )

P1: medusa( )

E: tem as duas( )

P2: ah é( ) dessa eu não sabia não( ) Medeia é a que tem as cobras na cabeça( ) quem olha para ela vira pedra( )

P2: não sabia da Medeia não, vou pesquisar sobre ela( )

P2: na escola teve uma peça da Medeia que tinha brigado com o Jazão e aí põe uma feitiçaria para tirar o que o Jazão mais gostava( ) e ela mata os filhos( )

E: poxa que triste né( ) Por isso que as pessoas chamam também de tragédia grega( ) porque sempre termina em morte, some ( ) é tragédia em cima de tragédia( ) Hércules vocês conhecem( )

P1234: acham

P34: vocês gostam de Mitologia Grega?

P3: eu gosto

E: eu já li um só que vocês tem que está um pouquinho maiores para lê é “Entre deuses e monstros”( )  
 pode ser até que tenha aí na Biblioteca( )  
 P2: é grosso?  
 E: não é grosso não( ) é normal  
 P2: é porque tem uns na biblioteca que a gente não pode pegar não. Eu também gosto sobre Zeus( )  
 Atena ( )  
 E: aí são deuses( ) vocês viram( ) o filme Tróia?  
 P2: eu só vi a parte que o Tróia morre?  
 E: que Tróia morre?  
 P1: o Aquiles( ) ele morre só no final  
 P2: é eu só vi isso( )  
 P2: só isso( )  
 E: é ( ) cansou( )então está bom

*Grupo de Enfoque 2 (A1 e A2 são do sexo masculino, A3 e A4, do sexo feminino, E é a moderadora)*

E:Agora eu vou querer que vocês falem( ) sobre esse negócio que vocês fizeram( )  
 A1: Pô eu não fiz quase nada fessora  
 A3: eu achei legal  
 A4: ah( ) interessante( )  
 A2:achei legal  
 A1:é para quem não fez quase nada foi legal  
 A2:é num jogo nada( )  
 A1:é a gente num jogo quase nada( )  
 A2:é quanto mais a gente responde mais ponto ganha  
 A1:é( )  
 A2:é a gente ia está no ranking  
 A1:agora quando eu ia colocar aquela( )  
 A2:a gente ia pro bate papo( ) aí( )  
 E:um de cada vez tão falando muito( )vamos lá( )  
 A1:ah aí se a gente fala pouco( )  
 E: não, o Iago fala muito( ) quero ouvir o André( )  
 A2:o quê? O que que eu devo fala?  
 E: vamo com calma( ) sobre o quê você quer falar?  
 A2:pelo pouco que eu mexi( )  
 E: pára de mexe! Não posso vê você assim(risos)  
 A2:bom então pelo pouco que eu mexi( )eu achei legal, diferente  
 A1:é também acho( ) é porque na outra aula a gente não pode entrar para mexe na internet toda hora  
 E:mas o que que você achou legal então?  
 A2:eu achei( )os dez segundos de jogo que eu tive( )mais o quê( )ah uma música e ( )ah o último  
 segundo antes dessa praga desligar o computador  
 (risos)  
 E:agora você( )como é seu nome?  
 A1:Cristiano professora( )  
 E: vamos lá  
 A1:ah sei lá( )lá tinha uma música legal( )  
 E:que mais?  
 A2:ai professora deixa ele pensa porque quando a professora fala a gente muda o pensamento( )aí não dá mais  
 A3:é verdade  
 A2:quase foi a primeira vez que eu consegui mexe sem ter a professora junto( )enchendo para gente sai( )foi legal porque eu entrei, mas nem cheguei a jogar( )

A3:sabe( )lá na outra sala a gente tem que terminar o trabalho( )a gente tem que ficar 45 min ali( )aí se a gente acaba antes ela deixa a gente mexer( )aí a gente acaba o que( ) em uns 40 min meia hora( )aí ela deixa a gente mexe( )brincar( )mas aí quando a gente começa a mexer a professora vem e ( ) bate o sinal( )

E:é mesmo? ( )agora você( )

A4:eu achei( )eu achei legal( )tinha uns negócio( )aí quando eu entrei na internet achei os gnomos, os duendes e as fadas( )eu achei muito maneiro

E: vamos lá, mas pq que você achou legal?

A4: ah sei lá acho que é porque aqui a gente entrou porque na outra sala a gente não consegue entra em nada( )porque a gente só ficou nessa sala duas vezes contando com essa( )aí( )

E:tem problema não pode fala( )esquece ele(se refere ao colega que a pirraça)

A3: eu acho maneiro( )aqui você se diverte mais tem mais oportunidade( )pode fala o que você quiser( )faz o que você quer( )lá não( )lá você tem que fazer o que a professora quer( )não tem quase tempo para se divertir e aqui não aqui como o André falou a gente pode se divertir

E: o que que vocês( )vocês utilizam normalmente a internet?

A2: aqui na escola é muito difícil da professora deixa, mas eu tenho um outro lugar onde eu mexo

A341:é(falam junto e não entendo)

A2: aí a gente paga para pode usa

E: e você usa com que frequência?

A2: sei lá porque não é sempre que a minha mãe deixa eu ir, me dá dinheiro( )acho que

E: Uma vez por me, uma por ano( )

A2: não pó também não é assim ( )de quinze em quinze( ) uma vez por semana

A1: às vezes eu vou para lan house( )e( ) esse mês é capaz de eu ter computador em casa( )aí eu( ) eu devo mexe

A2: eu tenho computador

E: ah então vocês sabem digitar( )sabem mexer( )

A2: é a minha mãe pediu para eu escrever um livro lá aí eu consegui fazer

E: ah é( )sobre o quê?

A2: ah sei lá( )os três mosqueteiro( )sei lá ela escolheu um lá( )ela falou que era para eu escrever rápido porque ele não sabia escrever( )aí eu escrevi( )

E: ah legal e você gostou de fazer isso?

A2: mais ou menos

A1: porque a história é comprida, né?

A2: é( )com as letrinha assim no computador( )

E: é né(risos) e você leu a história junto?

A2:é( )eu fui lendo junto né( ) porque precisava ler,né

A1:pó mas para ele escreve direito ele tinha que lê né( )

E:mas você prestou atenção?Ou você foi lendo palavra por palavra e digitando?

A2:é às vezes, né( )

E:e você usa computador fora ou não?

A1:é( )não; às vezes, mas eu uso na casa da minha prima porque quando eu vou lá o marido dela trabalha em coisa né aí quando ele deixa eu usar aí( )é só.

E:quando vocês usam( )o que vocês gostam de fazer?

A2:ah jogar( )pegar uns papel de parede

A1:é você pega música( )bota um papel de parede que você gosta( )e não é só você que usa são várias pessoas também( )você chega lá( )e já tiraram

E:ah. Então foi você que colocou a Ferrari?

A1:é fui eu mais um colega meu( )também uso para pesquisar uns trabalhos( )

A3:eu nunca usei para pesquisa( )

A2:ah eu já usei( )hoje mesmo tive que entregar um( )

E: mas vocês usaram porque( )porque a professora pediu ou porque vocês quiseram?

A1: a gente fala:a professora a gente pode usa o computador?

A2: ah quando vocês tiverem um dever assim, um trabalho aí vocês podem usar( )

A1: ela fala que é para ficar mais claro para você, sabe? Você entrando na internet você pode( )você acha várias coisas( )você pode buscar( )agora no livro só tem aquilo( )só tem uma coisa no livro.

A3: livro ajuda, mas não é igual a computador( )  
 ??? (falaram juntos e alto)  
 A1: lê para gente se você quiser( )  
 E: o que que vocês gostam de ler, hein?  
 A2: eu gosto de ler livro de ação, magia e( ) aventura  
 A1: eu( )eu me interesso mais nessas coisas de ciência, sobre pedra( ) essas coisas assim  
 A3: eu?( )eu gosto de ciência, poesia  
 E: pára!  
 A2: ah professora deixa eu ficar mais um pouquinho( )  
 E: não( )olha só( )Vocês( )como vocês lêem? Com que frequência vocês lêem?  
 A1: eu gosto de ler livro de terror( )porque eu pego toda noite( )porque à noite é bem mais legal de ler do que de dia. ( )você vai ler uma história de terror ao dia?  
 A2: eu leio mais ou menos toda a semana( )  
 A3: ah eu lia um livro que a minha mãe não queria aí ela escondeu na casa da minha prima, sabe, aí eu achei e falei quem te deu esse livro aí ela disse que tinha sido a minha mãe aí eu falei que era para ela me dá livro dela só de sacanagem a gente vê mas não serve para nada (DISPERSÃO)  
 E: Pó mas onde é que vocês pegam esse livros?  
 A1: na escola(logo após os outros confirmam)  
 A3: poxa eu pego na casa das minhas amigas  
 A4: é( ) também  
 A2: pô eu tenho bastante livro em casa de ciência  
 A1: aqui em Vargem Grande eu acho que tipo( )deviam por uma biblioteca pública aqui em Vargem Grande, porque aí fica melhor  
 A2: é eu acho que um cinema também( )é ia ser mais fácil  
 A1: pó cara Recreio é aqui perto  
 A2: ah mas pode ser mais perto ainda  
 A3: o problema é a passagem  
 ???  
 E: Ih olha só e a internet vamos falar de internet rapidinho( )o quê que vocês acham de ler na internet e ler no computador?  
 A2: eu acho que no computador tem mais graça  
 A1: é diferente( )quando você está no computador lendo você pode digitar também( )  
 A2: a gente quando escreve uma coisa no papelzinho( )aí a gente vai e lê está tudo bem( )  
 A3: o computador a gente está lendo mas também tem desenho  
 ???  
 A1: eu gosto de coisas divertidas e ilustradas( )pra mim tem que ser ilustrado  
 A3: a gente quando está lendo tem mais graça ter figura  
 A4: só com letra não tem graça, fica chato( )você vê no site enquanto tinha texto as figuras animavam, enquanto a gente lia tinha fada, gnomo coçando o pé.  
 A1: aonde é que vocês viram isso?  
 A2: ah num site aí que elas colocaram  
 A1: ah contando histórias( )contador  
 A2: contador de história  
 E: e o que que vocês acharam?  
 A2: tinha que ter colocado história de terror  
 A1: eu achei legal mas eram histórias infantis, entendeu( )não são histórias tipo adolescente, adulto  
 A3: ah e você já é adulto?  
 A1: não não é isso( )é que aquelas histórias eu li quando era pequeno( )não tem graça agora (risos altos)  
 A1: com 5 anos de idade eu já sabia ler  
 A3: eu com 4 anos já sabia o meu nome (dispersão todos falam juntos)  
 ???  
 A1, A2, A3 e A4: a professora C. passa dever todo dia. Ela dá as respostas das provas  
 A4: ela vai e faz as prova dos colegas dela para gente

E: olha só não pode falar mal da professora no colégio( )risos

A1: ah mas está gravado aí

A2: é está gravado

E: mas eu não vou mostrar para ninguém não( )é( )o que que eu ia fala? Ah sim gostar de ler, vocês gostam de ler? Aqui na escola os professores mandam ler, como é aqui?

A2: aqui é a professora de português que manda

A1: é( )ela é que manda mais( )a professora fala pega alguma coisa( )lê alguma coisa

A3: ah eu leio( )sabe de dia eu não consigo ler( )de noite aí eu pego e leio para dormir

A1: agora o que eu odeio é ler e ficar ouvindo o barulho da televisão

E: é muito chato, né

A1: e a minha mãe( )sabe o que é eu fico a tarde toda brincando na rua aí quando ela vê ela fala ah enquanto você está na rua você podia está lendo em casa( )aí eu falo não mãe mais tarde eu leio aí quando chega umas 11 horas que eu fico acordado aí eu leio no escuro( )aí ela fala você está maluco não está vendo que está escuro não vai ficar lendo agora( )aí ela pega o livro e guarda( )aí eu fico lendo escondido, um amigo meu lê no banheiro de madrugada entendeu( )aí a mãe dele bate na porta e aí entra porque ele não tranca a porta e ela vê ele em cima da privada lendo.

E: o que que vocês lêem?

A3: ah eu leio assim coisa de revista livro que a professora pede???

A2: ah eu leio coisa que eu quero ler mesmo( )um dia desse eu tava lendo

A1: às vezes eu quero ler as cinco cópias de um livro

A4: a minha tia tem muita coleção de livro ela é gêmea, sabe aí ela pega tudo da irmã dela aí eu falo tia você me empresta esse aqui? Aí ela fala está pode pegar. Aí ela fala caraça você já está aí, pô to na primeira

A1: poxa eu gosto de Zé Carioca, almanaque, quadrinhos, Donald, mickey, os trapalhões

E: E o que que vocês sentem quando vocês lêem?

A1: ah você viaja, embarca na história( )você vai imaginando que é personagem da história

A2: ah por exemplo quando faz filme o senhor dos anéis; a gente está lendo um livro e a gente já imagina como vai ser???

A1: a gente vai ficar aqui até que horas?

E: até daqui a pouco só

???

E: a gente tava falando de ler no computador certo? Vocês que vai fazer alguma diferença? Vocês preferem?

A2: para mim eu acho que não vai ter diferença, eu só acho que o computador tem mais coisa

A1: mais cor, né?

???

A2: não to falando de ler no computador

A1: ah então você prefere preto e branco

A2: é sim a escrita é preta e a tela é branca

A1: tem que ser colorida para você?

A2: não

???

E: então dá no mesmo?

A2: é, às vezes

E: mas vocês não falam!

????

A2 e A1: ah não, fica mais um pouco, só mais um pouquinho!

E: vocês não querem é ir para aula ter que voltar, olha só

**ANEXO 11: Listagem das Oficinas Literárias**

<b>Oficina</b>	<b>Tópico</b>
1	<i>Apresentação/ Como identificar linguagem literária</i>
2	<i>Personificação</i>
3	<i>Suspensão</i>
4	<i>Imprecisão</i>
5	<i>Repetição</i>
6	<i>Iconicidade</i>
7	<i>Neologismo</i>
8	<i>Contraste de tempo</i>
9	<i>Ponto de vista e Discurso indireto livre</i>
10	<i>Comparação</i>
11	<i>Noções de registro</i>
12	<i>Agindo como mediador</i>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)