

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

JAQUELINE FAGUNDES FREITAS

OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RETOMANDO COMPETÊNCIAS E RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE 6º ANO

São Leopoldo

2019

JAQUELINE FAGUNDES FREITAS

**OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RETOMANDO COMPETÊNCIAS E RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TURMA DE 6º ANO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2019

Catalogação na Publicação

Deliane Souza dos Santos CRB10/2439

Freitas, Jaqueline Fagundes

Oficinas de língua portuguesa: retomando competências e ressignificando a aprendizagem de língua portuguesa em uma turma de 6º ano / Jaqueline Fagundes Freitas. -- 2019.

103 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2019.

Orientador(a): Cátia de Azevedo Fronza.

1. Língua portuguesa. 2. Aprendizagem. 3. Ensino Fundamental.
I. Título.

CDU 806.90:37

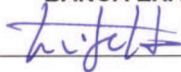
JAQUELINE FAGUNDES FREITAS

"OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: RETOMANDO COMPETÊNCIAS E
RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA
TURMA DE 6º ANO"

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 25 DE FEVEREIRO DE 2019

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ELIANE SCHLEMMER - UNISINOS



PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

Dedico esta etapa de minha vida aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, do mesmo modo que participaram ativamente de todas as atividades mirabolantes e prazerosas que foram propostas por esta professora-pesquisadora durante este ano letivo. Dedico também a todos os meus ex-alunos, os quais, de alguma forma, me transformaram no ser humano que sou. As escolhas profissionais que fiz foram por vocês, pela educação e pela evolução de todos nós.

MEUS AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José Antonio e Beatriz, pelo amparo, amor e carinho desde o início dos meus dias, sempre e para sempre. Obrigada, especialmente, por incentivarem o meu retorno aos estudos e início do tão sonhado mestrado. Carregarei comigo, eternamente, todos os valores recebidos por vocês!

Agradeço ao meu marido, Tiago, pelo total apoio durante esses dois anos, por acreditar que daria certo e por ficar ao meu lado nos momentos difíceis do caminho percorrido. Obrigada por compreender a minha ausência em muitos momentos durante esse tempo de curso.

Agradeço à minha irmã, Keila Renata, pelo companheirismo de sempre, pela paciência ao ouvir meus lamentos de angústia, de cansaço e de receios. Obrigada por preparar jantares para mim, por diversas vezes, enquanto eu estudava. Obrigada por me manter calma e positiva nos dias em que eu esmorecia. E, finalmente, obrigada pelo maior presente que eu poderia receber: minha sobrinha, afilhada e filha do coração, Lavínia.

Agradeço à minha orientadora, professora Cátia de Azevedo Fronza, também coordenadora do curso, por todo o empenho e dedicação, não somente comigo, mas com todos os seus alunos e orientandos. É visível o seu carinho e amor pela sua profissão, bem como sua atenção a todos os que estão ao seu redor. É louvável que se tenha tanto amor em educar, compartilhar saberes. Agradeço, especialmente, pelos encontros individuais e pelos encontros semanais do grupo de pesquisa, os quais foram extremamente enriquecedores para mim, para o meu crescimento como pós-graduanda. Obrigada!

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS por todo o aprendizado. Em especial, agradeço à professora Aline Lorandi, profissional que conheci logo no início do curso e que passei a admirar muito, pois, com suas aulas cativantes, me ensinou mais do que eu mesma poderia imaginar aprender. Também aproveito para agradecer de modo especial à professora Marília dos Santos Lima, da qual tive o prazer de ser aluna no meu segundo semestre de mestrado, e da qual posso dizer que saía das aulas, de todas elas, impressionantemente motivada! A leveza ao compartilhar saberes e a alegria e amor pelo seu trabalho é contagiante!

À UNISINOS, agradeço pela oportunidade de estudar em uma instituição de tamanho valor, sempre empenhada em promover uma educação de qualidade. Sinto-me orgulhosa pela oportunidade de fazer parte dessa comunidade tão respeitada

Aos meus colegas de trabalho, agradeço pela ajuda nos momentos em que precisei me ausentar para realizar esta pesquisa.

Aos meus amigos e familiares, agradeço pelo apoio e incentivo em todos os momentos que necessitei. Peço desculpas pelos diversos momentos de ausência física durante esses dois anos de curso, mas sei que todos compreendem e apoiam o meu desejo constante de construção profissional e pessoal.

A todos os professores que passaram pela minha vida desde a educação básica até agora, o meu mais profundo agradecimento! Obrigada por me mostrarem o melhor caminho, sempre.

A Deus, agradeço por me abençoar em todos os momentos.

RESUMO

A presente pesquisa baseia-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1988, 1998) e sua perspectiva da aprendizagem pela mediação, apoiando-se também em fundamentações da pesquisa-ação colaborativa (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009), além de apresentar entendimentos de linguagem e Linguística Aplicada (COSTA-HÜBES, 2009; MOITA LOPES, 2006). Além disso, consideram-se autores que se manifestam sobre tecnologias digitais (VEEN; VRAKKING, 2009; LÉVY, 2010) e tarefas colaborativas (KLEIMAN, 2007; MORAN, 2013) como abordagens que podem contribuir para a apropriação dos conhecimentos em língua portuguesa. O objetivo principal desta pesquisa é conhecer os interesses dos alunos a partir de entrevistas, buscando informações que possam contribuir para a aprendizagem e uso da língua portuguesa no seu dia a dia. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 22 alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública regular de um município do Rio Grande do Sul, a fim de entender o que é significativo/relevante para eles no que diz respeito ao ambiente de aprendizagem de língua portuguesa. Os dados gerados foram analisados para se tornarem referência em uma proposta de oficinas para práticas pedagógicas. Nesta análise, encontram-se ponderações positivas na aprendizagem desses participantes no que se refere à motivação para aprender e apropriação de habilidades como leitura e escrita. Por meio desta pesquisa, percebemos a importância de dar voz aos alunos para tentar compreender o que, de fato, pode ser interessante e significativo para sua aprendizagem, uma vez que, desse modo, os aprendizes podem mostrar outros caminhos para um planejamento pedagógico eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research is based on Vygotsky's sociocultural theory (1988, 1998) and his perspective of learning through mediation, also based on the foundations of collaborative action research (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009), besides presenting understandings of language and Applied Linguistics (COSTA-HÜBES, 2009; MOITA LOPES, 2006). In addition, it is considered authors that express about digital technologies (VEEN; VRAKKING, 2009; LÉVY, 2010) and collaborative tasks (KLEIMAN, 2007; MORAN, 2013) as approaches that may contribute to the appropriation of knowledge in Portuguese language. The main objective of the research is to know the interests of the students from interviews, seeking information that can contribute to the learning and use of the Portuguese language in their daily life. Thus, semi-structured interviews were done with 22 students from the 6th grade of Elementary School that study in a regular public school of a city of Rio Grande do Sul, in order to understand what is significant/relevant to them about the learning environment of Portuguese language. The data generated were analyzed to become reference in a proposal of workshops for pedagogical practices. In this analysis, there are positive weights in the learning of these participants regarding the motivation to learn and appropriation of skills such as reading and writing. Through this study, we realize the importance of giving voice to the students to try to understand what, in fact, may be interesting and meaningful for their learning, since, therefore, the learners can show other ways for an efficient pedagogical planning.

KEY WORDS: Portuguese Language. Learning. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Do que você gosta nas aulas de Língua Portuguesa?.....	50
Gráfico 2 – Do que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa?.....	55
Gráfico 3 – O que você gostaria de fazer nas aulas de Língua Portuguesa que ainda não fizeram?.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Respostas sobre a preferência por cruzadinhas	51
Quadro 2 – Respostas sobre a preferência por HQs	54
Quadro 3 – Respostas sobre a aprendizagem de verbos.....	56
Quadro 4 – Respostas sobre leitura oral e oralidade no ambiente escolar	58
Quadro 5 – Respostas sobre leitura	59
Quadro 6 – Respostas sobre o tipo de leitura de preferência.....	62
Quadro 7 – Respostas sobre a escrita de textos e seus temas	64
Quadro 8 – Respostas sobre o que poderia ser feito no espaço de aprendizagem de Língua Portuguesa	66
Quadro 9 – Respostas sobre o uso de computadores.....	70
Quadro 10 – Respostas sobre o uso de jogos na aprendizagem de Língua Portuguesa	71
Quadro 11 – Respostas sobre apresentações de trabalhos.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aspectos considerados para a análise dos dados.....	47
Figura 2 – Tela inicial do Toondoo	83
Figura 3 – Tela inicial para acessar um Kahoot e jogar	86
Figura 4 – Tela inicial para criar um Kahoot.....	86

LISTA DE SIGLAS

Histórias em Quadrinhos (HQs)

Linguística Aplicada (LA)

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E INTERAÇÃO	19
2.2 SOBRE CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	21
2.3 SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA	23
2.4 SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM	30
2.5 SOBRE ESTUDOS COM FOCO NA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA	35
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA.....	40
3.2 ASPECTOS ÉTICOS OBSERVADOS NESTA PESQUISA	41
3.3 O CONTEXTO	42
3.4 A ESCOLA ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA	43
3.4.1 A turma que integra a pesquisa.....	44
3.5 PONDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	46
4 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	48
4.2 REFLEXÕES A PARTIR DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	50
5 OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES	76
5.1 OFICINA 01 – O QUE É LINGUAGEM/LÍNGUA? MÚSICA PARA APRENDER!.....	77
5.1.1 Considerações iniciais.....	77
5.1.1.1 Tarefa 1.....	79
5.1.1.1.1 Porque trabalhar assim?.....	79
5.1.1.2 Tarefa 2.....	79
5.1.1.2.1 Porque trabalhar assim?.....	80
5.1.2 A experiência com a turma.....	80
5.2 OFICINA 02 – LÍNGUA PORTUGUESA NA WEB: CRIANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS!	82
5.2.1 Considerações iniciais.....	82
5.2.2 Por que trabalhar assim?.....	84
5.3 OFICINA 03 – RELEMBRANDO COMPETÊNCIAS COM OFICINA DE JOGOS!	85
5.3.1 Considerações iniciais.....	85
5.3.2 Por que trabalhar assim?.....	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	101
APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	102

1 INTRODUÇÃO

Têm-se, aqui, sete anos como docente. Esta pesquisadora/mestranda concluiu a graduação em Letras com habilitação em Português e Espanhol em 2008. Em seguida, iniciou uma especialização em Assessoria e Consultoria Linguística, tendo concluído em 2010, a qual ampliou consideravelmente a sua visão sobre as diversas possibilidades no campo de trabalho.

A partir disso, iniciou-se uma trajetória profissional na educação de forma efetiva – uma vez que suas experiências anteriores se tratavam de estágios remunerados ou obrigatórios pela instituição de ensino superior. Trabalhou, então, em duas escolas privadas, atuando como professora no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – este último com uma breve experiência de 6 meses, mas que deixou marcas muito positivas em sua vida.

No ano de 2012, assumiu uma vaga em uma grande editora e decidiu dedicar-se apenas aos livros e afastar-se do ambiente escolar. Embora gostasse muito da revisão de textos e da produção de livros – da possibilidade de conviver com o cheirinho de livro novo, especialmente – a escolha docente sempre foi a sua carreira, a profissão que escolheu e pela qual dedica-se com bastante entusiasmo. Assim, em 2015, retornou ao ambiente escolar, desenvolvendo espaços de aprendizagem de Língua Portuguesa para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e Literatura para turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de um município gaúcho. Mesmo assim, ainda trabalhava durante 20 horas semanais para a editora, com dois empregos e tentando (sobre)viver nos pouquíssimos momentos livres.

Foi atuando na escola pública que começou a perceber inquietações de seus alunos de 6º ano. Frequentemente, ouvia reclamações e aflições com relação à disciplina de Língua Portuguesa e suas respectivas competências. Os discentes comentavam que se tratava de uma disciplina chata, difícil e pouco atrativa, entre outras considerações bastante negativas. Evidentemente, tais declarações não facilitavam a vida escolar e aprendizagem dos alunos, e acabavam, conseqüentemente, também desmotivando a professora em muitos momentos.

Somada a isso, tem-se a precariedade das escolas públicas no contexto geral do Brasil e, em especial, no Rio Grande do Sul. Dentre algumas das precariedades, está a falta de estrutura adequada para o crescimento e desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Cabe também mencionar aqui os alunos em situação de inclusão, abrangendo também alunos em contexto de vulnerabilidade social. Além disso, ainda precisamos conviver com a falta de um bibliotecário ou funcionário responsável pela biblioteca, o que a mantém conseqüentemente fechada; a falta de merenda durante vários dias do ano letivo; a ausência de profissionais que

atendam e deem o devido suporte aos alunos nos laboratórios de informática; computadores estragados que não podem ser consertados por falta de verba pública. Essas e tantas outras situações, mesmo que indiretamente, levam a um possível consenso de inferioridade e negatividade na escola e, de modo especial, nessa turma de 6º ano.

Toda essa situação acabou despertando o desejo de mudança que esta mestrandia precisava para dar início à pesquisa, em busca de um ambiente de aprendizagem mais atraente e significativo para seus alunos. Ingressou, então, no Programa de Pós-Graduação como mestrandia na UNISINOS. Afinal de contas, não bastaria apenas esperar mudanças externas, era necessário também renovar a sua própria vivência profissional, a sua própria forma de compartilhar conhecimentos.

Para isto, entretanto, seria necessário desprender-se de conceitos de aprendizagem já considerados ultrapassados, bem como desprender-se de atividades docentes e planejamentos de aulas que já não atendem aos alunos atuais e que acabam distanciando a comunicação e relação professor-aluno. Ou seja, chegou o momento em que esta professora – agora mestrandia – resolveu buscar novos conhecimentos a partir de um problema profissional corriqueiro, o qual se tornou uma questão a ser respondida na pesquisa: visto que nossos alunos do Ensino Fundamental, especialmente do 6º ano, não gostam ou perderam o interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, como nós, professores, poderemos identificar ou compreender o que, de fato, está chamando a atenção dos nossos alunos para, assim, promover práticas pedagógicas mais significativas, mais relevantes para eles?

Assim, esta pesquisa tem como proposta ressignificar os espaços de aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos de uma turma de 6º ano de uma escola estadual, levando em consideração respostas dadas por essas crianças em uma entrevista semiestruturada, elaborada especialmente para esta pesquisa e para esse contexto escolar. A partir das respostas às entrevistas, foram propostas algumas oficinas de Língua Portuguesa, as quais têm como base uma abordagem diferente e ainda não praticada por esta professora. Tais oficinas têm como apoio pedagógico, por exemplo, a apropriação de tecnologias de aprendizagem, jogos que podem estimular a aprendizagem, seja individual ou em grupos, levando em consideração expectativas da maior parte desses alunos participantes.

A intenção de sugerir essas oficinas de Língua Portuguesa é oferecer a esses alunos uma possível retomada de determinadas competências linguísticas já abordadas no decorrer dos anos letivos anteriores, mas feitas de modo expositivo, com recursos convencionais de uma sala de aula de Ensino Fundamental de rede pública – basicamente com quadro, canetas e cadernos. Também se leva em consideração que a maioria desses alunos não aprendeu efetivamente essas

competências durante os meses/anos anteriores, de acordo com as falas dos próprios alunos em momentos descontraídos na sala de aula¹, sendo que esses resultados considerados insatisfatórios também foram percebidos pela professora da classe – esta pesquisadora – durante práticas pedagógicas no decorrer do ano letivo.

Considera-se de extrema importância realizar atividades para apropriação dos conhecimentos linguísticos considerados significativos para o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, buscar práticas pedagógicas mais produtivas e envolventes, de modo a provocar uma aprendizagem efetiva e eficiente – nesse caso, objetiva-se provocar nos alunos uma aprendizagem que seja, de fato, desenvolvida para a vida, uma vez que os conhecimentos linguísticos e competências desenvolvidas nos espaços de aprendizagem não devem ser somente um “conteúdo” escolar, mas, sim, um conhecimento a ser processado e praticado no cotidiano e para o cotidiano desses indivíduos.

Assim, considera-se como objetivo principal desta pesquisa conhecer os interesses dos alunos através de entrevistas para, a partir disso, promover/sugerir práticas pedagógicas mais ativas para esse contexto e espaço de aprendizagem. Nesse sentido, são trabalhadas competências de leitura e de escrita atribuídas à disciplina de Língua Portuguesa para que esses alunos possam estabelecer relações positivas e produtivas com essas habilidades linguísticas, apropriando-se desses conhecimentos. A partir disso, são considerados objetivos específicos os destacados abaixo:

- a) conhecer e identificar os interesses e expectativas dos alunos quando questionados sobre as possibilidades de aprendizagem da leitura e escrita;
- b) planejar o desenvolvimento de competências linguísticas por meio de tecnologias digitais voltadas para a aprendizagem de língua materna, bem como jogos e outras atividades; e
- c) apresentar propostas de oficinas em grupos e/ou duplas, com base naquilo que os alunos disseram nas entrevistas, tendo, assim, a possibilidade de refletir acerca dessas práticas ao desenvolver competências linguísticas de modo geral, conforme as contribuições apresentadas nesta pesquisa, com base na teoria sociocultural de Vygotsky (1988, 1998).

¹ Ao mencionar *sala de aula* nesta pesquisa, estaremos nos referindo aos diversos espaços de aprendizagem de um ambiente escolar, levando em consideração que a aprendizagem pode ocorrer em todo e qualquer espaço, sem que o aluno esteja, necessariamente, dentro de uma sala de aula.

Para o referencial teórico desta pesquisa, são abordados autores com base na teoria sociocultural de Vygotsky (1988, 1998) e na perspectiva do professor como mediador para a aprendizagem dos alunos, bem como os próprios alunos ajudando uns aos outros no desenvolvimento de habilidades linguísticas, como leitura e escrita.

Ao mencionar a mediação, trazem-se aqui conceitos apresentados por Gasparoni e Adams (2017), os quais apresentam dois tipos de mediação que se complementam no que diz respeito aos processos da educação: as mediações educativas e as pedagógicas. Assim, as mediações educativas seriam aquelas proporcionadas pela convivência da socialização, seja face a face ou suscitadas pelas tecnologias de comunicação. As mediações pedagógicas, por sua vez, “compreendem todos os processos intencionalmente planejados ou orientados a partir de um projeto educativo e sujeito educador” (GASPARONI; ADAMS, 2017, p. 223). Sendo assim, um professor mediador assume-se conscientemente como uma referência tendo a finalidade de instigar, provocar saberes, novos conhecimentos, novas práticas, novas experiências.

A próxima seção apresentará os fundamentos teóricos deste estudo. Nesse sentido, serão apresentadas, primeiramente, algumas reflexões acerca de Vygotsky (1988, 1998) e a concepção interacionista. Em seguida, discorreremos sobre as concepções de aprendizagem, sobre as concepções de leitura e escrita e sobre as tecnologias digitais e algumas abordagens que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Para finalizar o referencial teórico, apresentaremos alguns estudos já publicados que podem dialogar com esta pesquisa.

Em relação à metodologia escolhida, salientamos que se trata de uma pesquisa-ação colaborativa, havendo, na geração de dados, observação por parte da pesquisadora e, ao mesmo tempo, sua participação, em uma relação de convivência, mas também educativa e/ou pedagógica.

Ao final desta dissertação, foram propostas tarefas – as quais foram aqui denominadas oficinas de Língua Portuguesa – considerando, inicialmente, atividades temáticas que abordarão competências linguísticas como foco principal e, além disso, será utilizado recurso pedagógico diferente para cada oficina, tornando as atividades bastante distintas do cotidiano da sala de aula desse contexto específico. Para chegar até essas sugestões de oficinas, no entanto, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com os alunos participantes da pesquisa e gravou tais entrevistas em vídeo com a intenção de buscar mais informações acerca dos gostos pessoais, habilidades e impressões dos alunos participantes da pesquisa em relação às aulas de Língua Portuguesa, leitura e escrita. A partir da análise dessa entrevista, as oficinas foram propostas. Uma dessas oficinas, contudo, foi realizada durante o ano letivo de 2018, uma

vez que, inicialmente, era intenção desta pesquisa desenvolver diversas oficinas com a turma. As demais foram apresentadas neste trabalho como sugestão para futuras práticas pedagógicas.

Nas próximas seções, destacamos alguns autores que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, além de apresentar mais detalhes acerca da metodologia que está sendo utilizada e uma visão geral sobre os alunos participantes deste trabalho qualitativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, faremos reflexões acerca da concepção interacionista, trazendo conceitos de língua e linguagem. Após, discorreremos sobre concepções de aprendizagem, concepções de leitura e escrita, considerando ainda aspectos relacionados a tecnologias digitais, abordagens que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos e alguns estudos recentes os quais se assemelham a esta pesquisa.

2.1 SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E INTERAÇÃO

A fim de que seja possível ao professor desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que sejam significativas para os atuais sujeitos da aprendizagem, no contexto da do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, é importante que o professor, além de competências pedagógicas e tecnológicas digitais, evidencie e utilize sua competência de língua. É relevante, de modo especial, seu entendimento de língua e de linguagem, uma vez que disso dependerão os caminhos e abordagens que este professor tomará em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Vygotsky (1988,1998), as características humanas não estão presentes em nossos corpos desde que nascemos, da mesma forma que não são também uma mera consequência do meio externo. Nossas características são o resultado da nossa interação dialética com o meio sociocultural. Nesse sentido, é a interação entre, no mínimo, dois indivíduos que estão envolvidos de forma ativa no compartilhamento de ideias e de experiências, que faz com que as pessoas se apropriem de cada vez mais de novas experiências, de mais conhecimento.

Ainda de acordo com a teoria interacionista (VYGOTSKY, 1988; 1998), essa troca de informações e compartilhamento de experiências sociais é mediado pelo uso de instrumentos linguísticos. Assim, a língua é utilizada como forma de mediação entre os indivíduos e o meio em que vivem.

Concordando com a concepção interacionista ou sociointeracionista, como é também chamada, assumimos “a visão de língua como interação sociocultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 34), a qual insere e identifica um sujeito que fala, que ouve, que lê e que escreve a partir das suas conexões com o ambiente e o contexto em que está inserido.

Nesse sentido, reiteramos a importância de refletir acerca das definições de linguagem, concordando com Costa-Hübes (2009), quando diz que a forma interacionista de enxergar a

linguagem é a forma mais adequada, uma vez que dá ao aluno a oportunidade de autorreflexão sobre sua fala e/ou escrita, além de pensar acerca das comunicações que ocorrem no dia a dia em suas interações. Para a autora, a linguagem como interação tem o objetivo de “desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.” (COSTA-HÜBES, 2009, p. 5).

Vale destacar ainda o entendimento de Linguística Aplicada (LA) assumido nesta pesquisa. Concordamos com a concepção de Linguística Aplicada como uma área interdisciplinar, que entrelaça seus conhecimentos com diversas outras áreas, tais como Fonoaudiologia, Direito, Psicologia, Pedagogia, entre outras tantas. Podemos conceituar a LA como uma área que entende a linguagem como foco dentro dos mais variados contextos e que estuda, basicamente, como é que a linguagem se desenvolve na interação social em inúmeras circunstâncias.

A ideia do senso comum de que a Linguística Aplicada é apenas uma aplicação da Linguística parece-nos infundada, tendo em vista que tem a possibilidade de abordar, construir e oferecer muito mais do que essa aplicabilidade. Como sugere Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada, antes da década de 90, era tida como um apêndice da Linguística, mas passou a ser vista como uma área mais independente e que, segundo o autor, deveria ser enxergada como “área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a quem serve os conhecimentos que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 25-26).

Ainda refletindo acerca da atuação da Linguística Aplicada, o autor reitera a questão da interdisciplinaridade na área, a qual pode ser alinhada a tantas outras áreas de estudo, mencionando que “os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral” (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Dessa forma, tomando como base a concepção de linguagem e a interdisciplinaridade da LA abordada acima e baseando-nos nas definições mencionadas por Moita Lopes (2006), afirmamos a LA como uma área que estuda os mecanismos da linguagem diante de toda a sua interdisciplinaridade, ou seja, relacionando a LA com diversas outras áreas que se envolvem e se preocupam igualmente com a linguagem.

No escopo desta pesquisa, então, assumimos a linguagem como o foco da interação entre professor e alunos, bem como a interação entre os aprendizes. Reitera-se, também, a relação desse entendimento de linguagem com a concepção de LA, mencionada anteriormente neste estudo.

2.2 SOBRE CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Ao partirmos da teoria interacionista, vemos o aprendizado como um processo que engloba os seguintes fatores ao mesmo tempo: o aluno, os seus elementos biológicos e o seu ambiente sociocultural. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não acontece somente por fatores biológicos, como genética e hereditariedade, mas também por fatores ambientais e sociais, ou seja, de interação com o meio. Assim, para Oliveira (2010), ensinar de acordo com o interacionismo, significa instigar a aprendizagem do aluno, propiciar um ambiente com abordagens e instrumentos que promovam a construção do conhecimento. Assim, “a adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito de sua aprendizagem.” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, entendemos a relação professor-aluno como um compartilhamento de conhecimentos que vão sendo adquiridos por meio do contexto social e de uma construção diária – emocional, afetiva, psicológica, social. Dessa forma, não haverá o professor como um ser que sabe tudo e, por esse motivo, ensina, mas haverá o professor como mediador de um processo de aprendizagem que entende e define o ensino como o ato de problematizar a aprendizagem.

Ainda de acordo com a concepção sociointeracionista, devemos entender o fato de que a aprendizagem é individual, única para cada um dos estudantes de determinada sala de aula. Ao desenvolver as práticas pedagógicas em uma turma de 30 alunos, por exemplo, o professor mediador deve ter em mente que cada aluno, a partir do seu contexto sociocultural e dos seus elementos biológicos, construirá/desenvolverá a aprendizagem da sua forma, possivelmente distinta de seus colegas. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 90) comenta que o aluno, durante o processo de construção do conhecimento, “utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes”.

Concordando com Zabala (1998), Oliveira (2010) também menciona a impossibilidade de haver aprendizagem de forma igual e estrategicamente tradicional para todos os alunos de uma classe, uma vez que cada aprendiz é único e como tal deve ser tratado. Assim, Oliveira (2010, p. 27) observa, ao mesmo tempo em que faz uma breve crítica ao behaviorismo, que

Uma evidência da impossibilidade de transferência de conhecimentos, por exemplo, é o fato de o aprendizado não ocorrer de maneira uniforme em uma turma com 40 alunos, que usam o mesmo livro didático e que têm as mesmas aulas com o mesmo professor na mesma sala de aula. E por que o aprendizado não ocorre de maneira uniforme? Simplesmente, e exatamente, porque os alunos são pessoas diferentes, com histórias de vida pessoal distintas; porque o conhecimento do professor não pode ser transferido para a cabeça do aluno; porque o aluno participa mais ou menos ativamente (ou não participa) do processo de aprendizagem. Se essa transferência fosse possível, os discípulos de Platão teriam sido novos Platões e os alunos que Einstein teve em Praga teriam sido novos Einsteins, e todos os estudantes aprenderiam sem dificuldade. Só que isso não aconteceu e não acontece.

Além dos autores mencionados, Macedo (2005, p. 74) também sugere que a aprendizagem deve ser vista de forma individual, aproveitando para tecer críticas às pedagogias tradicionais: “ora, sabemos que no cotidiano de uma sala de aula isso não é assim: as crianças têm ritmos e histórias de vida diferentes, compreendem e formulam hipóteses variadas sobre as mesmas coisas, não acompanham as tarefas escolares da mesma forma e com o mesmo empenho”.

Considera-se relevante também, ao falarmos sobre aprendizagem, lembrar as bagagens individuais, as experiências vividas por cada aprendiz. Assim, Macedo (2005, p. 136) aponta que:

Quando vêm para a escola, as crianças trazem tudo o que está associado a elas: coisas positivas (experiências, facilidades, valores culturais) ou negativas (droga, violência, prostituição, miséria, alcoolismo, insatisfação). Trazem também sua esperança em conquistar, por meio da escola, um destino melhor.

Assim, aprendizagem, na concepção interacionista, não pode ser refletida como algo que acontece ou não acontece, como um tudo ou nada, mas como algo que pode ser desenvolvido à medida que o aprendiz cria ou envolve-se com vínculos entre os seus saberes antigos e seus novos e futuros saberes. Nesse sentido, o professor poderá promover uma intervenção pedagógica para auxiliar no processo de construção do saber do estudante.

É necessário, todavia, que o professor reflita e planeje estratégias que possam ser utilizadas para tal abordagem, ou melhor, que o professor possa planejar ou adaptar métodos que possibilitem construir a aprendizagem juntamente com seus alunos. Nesse sentido, Zabala (1998) sugere uma organização em sala de aula que possa favorecer as interações em níveis diferentes e, em especial, em formatos e contextos diferentes, a fim de tornar a diversidade, o individual, um quesito fundamental a ser refletido durante o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, e sobre as funções de professores e alunos durante a aprendizagem, Zabala (1998, p. 91) assim diz:

Que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender.

Permitir aos alunos que compreendam o que estão fazendo em determinado momento de prática na escola, que entendam o motivo pelo qual estão realizando tal atividade ou desenvolvendo certa habilidade, dar sentido real ao ambiente de aprendizagem e aos conteúdos disponibilizados nele são atitudes que a visão interacionista considera necessárias para um professor. Conforme sugere Zabala, na citação acima, o professor não deve ter um papel secundário no processo de ensino e aprendizagem, mas precisa assumir a função de promotor da interação entre seus alunos e as habilidades a serem desenvolvidas. O professor pode intervir pedagogicamente para auxiliar, se achar necessário, colocando-se, por vezes, como uma ponte que aproxima aquilo que o aluno quer ou pode apropriar-se no momento, colaborando com o processo de apropriação do conhecimento.

Ainda mencionando Zabala (1998, p. 91), a aprendizagem, então, pode ser vista como “um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados”.

Assim, podemos definir aprendizagem – com base nos autores mencionados nesta seção – como processos a serem estimulados de forma individualizada, uma vez que cada aluno a desenvolve de forma bastante específica, distinta de outros alunos. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem pode ser caracterizado como uma via de múltiplas mãos, uma vez que não supõe apenas uma interação entre duas pessoas sendo supostamente professor e aprendiz, mas também uma interação entre diversas pessoas em um ambiente de aprendizagem. Na interação, um indivíduo aprende, é capaz de ensinar, de construir e/ou apropriar-se de informações importantes. Dessa forma, o professor é visto como um indivíduo que pode oportunizar conhecimentos, ou seja, que promove caminhos, instiga possibilidades e auxilia no desenvolvimento de competências para a aprendizagem.

2.3 SOBRE CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA

Nesta seção, discutiremos conceitos sobre leitura e escrita em um contexto de diversidade², uma vez que a turma participante desta pesquisa é estigmatizada como a que apresenta rendimento escolar “ruim”, com baixos níveis de aprendizagem no que se refere ao rendimento proposto pela escola, além de ser frequentemente chamada de agitada e inquieta pelos seus professores. Neste diálogo, trazemos autores como Leffa (1996), Oliveira (2010), Kleiman (1998), Rossi, Peres e Silva (2016), entre outras referências.

Ao tentar definir um conceito de leitura, passamos, inevitavelmente, à reflexão sobre como era o nosso mundo antes de aprender a ler. Se pararmos para refletir mais intimamente, percebemos que já realizamos a habilidade de forma tão automática que sequer nos lembramos de como pode ser uma vida sem leitura. Podemos, inclusive, arriscar dizer que aprender a ler é um dos maiores atos de aprendizagem da nossa vida e, talvez, aquele que nos tenha revolucionado de forma mais grandiosa.

Entendendo que a aprendizagem da leitura é um processo gradual, complexo e que exige outras compreensões e habilidades para que o indivíduo consiga atingir essa etapa, consideramos também a definição de Leffa (1996, p. 24), quando diz que ler é “um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto”.

Outra concepção sobre a leitura que trazemos é apresentada por Brito (2012, p. 20). Para esse autor, os dois atos primordiais da leitura, ou seja, os atos de decifrar e compreender, são intimamente relacionados, de modo que um desses atos implica o outro, embora sejam duas ações “distintas em seus fundamentos e qualidades”, apresentando a relevância da compreensão atrelada ao ato de decifrar os signos.

Assim, é relevante observar também que, ao realizar uma leitura, o indivíduo necessita perceber suas experiências pessoais, o que sabe sobre determinado assunto para, de fato, ler e compreender o que está lendo, decodificar as palavras atribuindo a elas algum significado. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2010, p. 71), quando diz que:

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual.

² Utilizamos a palavra diversidade para caracterizar crianças com realidades diferentes umas das outras no que diz respeito ao desempenho cognitivo e aos contextos familiar e financeiro. Esse entendimento tem como base o texto de Ferre (2001), que discorre acerca de identidade, diferença e diversidade.

De fato, é desejável – embora não seja primordial – que o leitor tenha conhecimentos prévios para que haja uma coerência durante seu processo de leitura, para atingir sua compreensão. Mais uma vez, aqui, cabe ao professor estar atento ao conhecimento de mundo que seus alunos possuem, seus contextos de vida e ambientes sociais e verificar se esses conhecimentos estão de acordo com a leitura que está sendo proposta nos espaços de aprendizagem. Assim, com a finalidade de estimular outras leituras, consideradas além do esperado para aquele grupo de aprendizes – dentro de questões de idade e nível escolar – para que, dessa forma, os alunos possam superar quaisquer possíveis obstáculos na aprendizagem e desenvolver dia a dia a habilidade de leitura.

Nesse sentido e tendo em vista a teoria de Vygotsky, a qual menciona a aprendizagem sendo construída na interação entre pessoas que, naquele momento, possuem os mesmos interesses, aprender a ler constitui-se não apenas no sentido de decifrar letras e palavras, mas também em um processo de compreensão daquilo que se lê. Cabe aqui, então, o trecho de Kleiman (1998, p. 10), a qual comenta que, como não haverá “homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem.”. Ainda acrescenta que a leitura é

uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 1998, p. 10).

Assim, de acordo com Rossi, Peres e Silva (2016, p. 2416–2417), “a leitura se configura como uma experiência cultural, capaz de transformar e modificar a mente histórico-cultural dos sujeitos, se constituindo como uma atividade complexa, na qual o leitor se relaciona com outros e com o mundo”.

Desse modo, a leitura deve envolver o processo de compreensão pautado no letramento ativo, no qual o leitor se forma leitor ao interagir com o texto lido, por meio da ação do professor ou de mediadores de leitura. Ler torna-se, assim, uma forma para aprender significativamente. Quando o aluno compreende o que leu, está aprendendo. Por isso, a importância de despertar nos alunos a vontade de ler, e o professor, enquanto mediador, deve auxiliá-los nesse processo. Cabe ao professor levar os alunos a utilizarem estratégias de compreensão, estimulando-os a fazer conexões com as suas experiências, conhecimento de mundo e o texto. (ROSSI; PERES; SILVA, 2016, p. 2416-2417).

Nesse sentido, na medida em que o professor entende que as atividades de leitura no espaço de aprendizagem podem propiciar ao seu aluno novas ideias, informações, essa prática

passa a ser mais significativa do que o simples ato mecânico de aprender a decodificar palavras. Assim, podemos dizer que o ato de ler, propriamente dito, torna-se ainda mais importante e significativo quando o relacionamos com a aprendizagem de Língua Portuguesa no espaço escolar, quando utilizamos a leitura de modo a auxiliar na aprendizagem da língua ao mesmo tempo em que o aluno desenvolve tal competência. É preciso reiterar, no entanto, que o ambiente escolar é rotulado como um espaço em que se aprende um português conhecido por muitos apenas como gramática normativa, baseando-se somente em regras da língua a serem obedecidas e utilizadas em todos os contextos de comunicação, como se a prática de leitura (assim como de oralidade) não fosse igualmente relevante para ser desenvolvida no contexto de aprendizagem. Com essa perspectiva, Kleiman (1998, p. 16–17) pondera que:

É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno, ou dos pais do aluno quando este é uma criança mais nova. Já ouvimos um aluno de terceiro colegial³ dizer “eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender português”, expressando o mesmo pré-conceito de um adulto analfabeto em curso supletivo de alfabetização que nos disse: “Eu não quero trabalhar textos, eu quero aprender a ler.”. Essas convicções são baseadas em uma concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem: no primeiro caso, o aluno está reivindicando a regra gramatical tradicional [...]; no segundo caso, o aluno reivindica a decifração e cópia de letras e sílabas, com um fim em si, sem perceber que essas atividades são apenas prelúdio para a atividade de leitura, porque nunca ninguém desvendou para ele o verdadeiro significado da atividade.

Embora o trecho acima tenha sido publicado no ano de 1998, nos dias atuais não é incomum ouvir esse tipo de comentário em um ambiente de aprendizagem. Ou seja, apesar de muito já ter sido discutido acerca da aprendizagem da língua portuguesa, da habilidade de leitura estar intimamente relacionada à linguagem que usamos e vivenciamos, entre outros tópicos, parece-nos que há a necessidade de falar, refletir e discutir muito mais, uma vez que o pré-conceito dos indivíduos, relacionado com um ensino arcaico nas aulas de Língua Portuguesa estejam ainda profundamente inseridos na visão da sociedade de modo geral.

Assim, levando em consideração que o ato de ler é uma habilidade imprescindível para que o indivíduo possa interagir “nas diferentes esferas da sociedade humana” (BRITO, 1997), o leitor em formação necessita estar em contato constante com materiais/recursos que desenvolvam tal habilidade, a fim de propiciar a esse aprendiz maior familiaridade com a leitura, bem como cada vez mais acessos ao conhecimento, texto, informações em geral. Nesse

³ O terceiro colegial é atualmente chamado de Ensino Médio, composto por 3 anos escolares: 1º ano, 2º ano e 3º anos do Ensino Médio.

sentido, cabe à escola, como espaço de aprendizagem, favorecer esse desenvolvimento leitor no indivíduo, ampliando suas práticas de leitura e letramento.

Nesse sentido, inserimos aqui um trecho de Brito (2012), que cita as diversas formas de leitura, considerando não somente o ato de ler um texto escrito, mas também as leituras de imagens, de vivências, entre outras circunstâncias e implicações, e a importância de ter essas concepções presentes em um ambiente escolar. O autor menciona:

A leitura não é uma prática superior a outras formas de inteligência, interpretação e projeção do mundo. Ler o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações. De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas. Reconhecer isso é fundamental para pensar uma ação político-pedagógica consistente e coerente de promoção de leitura. (BRITO, 2012, p. 28).

Considerando, então, os conceitos e reflexões apresentados até o momento sobre a leitura, passaremos a refletir agora acerca da habilidade de escrita. Ao conceituar a escrita, porém, inevitavelmente repetiremos muito daquilo que já foi mencionado sobre a leitura, já que uma habilidade está intimamente relacionada à outra.

Aprender a escrever também é uma atividade que necessita de atenção, dedicação e esforço, especialmente para desenvolvermos gradualmente essa competência até chegarmos a níveis aprofundados da nossa escrita – muito além de escrever apenas o nosso próprio nome, por exemplo. Assim, de acordo com Marcuschi (1997, p. 120),

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma com que se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável.

Refletindo também acerca da importância da escrita em nossa sociedade atual, Oliveira (2010, p. 109) menciona que:

Todo brasileiro, alfabetizado ou não, sabe português. E isso é uma afirmativa óbvia porque conseguimos nos comunicar oralmente em português com todos os outros brasileiros. Entretanto, e infelizmente, nem todos os brasileiros sabem ler ou escrever. Por isso, a principal meta da escola, no que diz respeito ao ensino de português, deve ser ensinar os alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade.

A partir dessas afirmações, refletimos, mais uma vez, sobre a importância do cuidado do professor com seu aluno durante esse processo de aprendizagem. De modo geral, acredita-se que a maioria das crianças⁴, diga-se, em casos típicos, ao iniciar os anos escolares, já leva consigo uma bagagem linguística oral, ou seja, já sabe falar a sua língua materna e, inclusive, já é capaz de fazer diversas construções linguísticas por meio de seus conhecimentos. A atenção do professor deve voltar-se, nesse caso, de modo especial, para que a fala não seja literalmente transferida para a escrita, pois não escrevemos como falamos. Essa “confusão” é muito comum nos primeiros anos escolares, e aí está, também, a relevância do professor como mediador desse processo de conhecimentos, a fim de compartilhar com os alunos a concepção de que a língua escrita pode ser diferente da língua falada, e se configura por meio de um processo de entendimento da linguagem formal e informal e suas derivações.

Nesse sentido, cabe acrescentar alguns conceitos acerca de gêneros textuais. Marcuschi (2010, p. 19) menciona, como forma de conceituar gêneros textuais, que estes são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, e ainda, “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Essa concepção do autor sugere que os gêneros textuais são práticas sociais e históricas, capazes de se moldar às mudanças da sociedade. Nos últimos anos, por exemplo, com as tecnologias digitais tão inseridas em nossas vidas, surgiram também outros gêneros textuais, uma vez que as tecnologias propuseram novas formas de comunicação e interação. A partir daí, surgiram os e-mails, os chats, as webconferências e tantos outros exemplos de gêneros digitais.

Abre-se, aqui, uma brecha para esclarecer que, em um gênero textual podem constar diversos tipos textuais, e que, sendo assim, gêneros textuais e tipos textuais são definições distintas e causam frequentes confusões. Nesse sentido, refletindo de acordo com Marcuschi (2010, p. 26):

Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, assim como um editorial, horóscopo/ receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Veja-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante.

⁴ É importante esclarecer que, nesta pesquisa, não estamos nos referindo aos casos em que a criança não fala ou ainda não desenvolveu totalmente a linguagem oral. É preciso dizer, ainda, que não pretendemos discutir se todo brasileiro consegue ou não se comunicar oralmente, a partir da citação de Oliveira (2010), pois há fatores cognitivos ou emocionais que podem interferir em tal comunicação, e isso não faz parte do escopo desta pesquisa.

A partir do trecho citado acima, então, torna-se relevante perceber que, assim como a leitura não é uma habilidade exclusivamente linguística, a escrita também não é. Para escrever sobre determinado assunto, necessitamos compreender um pouco acerca das formas textuais, dos diversos gêneros textuais utilizados, além de, é claro, adquirir o já mencionado conhecimento de mundo. Ou seja, para produzir algumas linhas, é proveitoso que o aluno tenha algum conhecimento prévio sobre o assunto proposto. Atrelado a isso, é também função do professor proporcionar aos alunos em fase inicial de apropriação da escrita, de acordo com Cunha (2011, p. 57):

[...] oportunidades de exploração do escrito nas diferentes áreas da sala, disponibilizando materiais adequados a cada contexto;
 [...] nas saídas e passeios e na sua preparação fazer notar e explorar com as crianças as funções dos diferentes suportes de que vão necessitando ou que vão encontrando (mapas, cartazes, placas, ...);
 [...] envolver as famílias para que estas compreendam a importância das práticas informais que desenvolvem.

Do mesmo modo, e de acordo com o que diz Val (2006), a aprendizagem da escrita em um ambiente escolar pode e deve ser vista não apenas como o ato de decodificar palavras, mas algo muito mais amplo do que isso: aprender a escrever como uma forma de prática social em um contexto de letramento. Nesse sentido, então,

É possível encontrar pessoas que passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas. Essa condição, embora freqüente dentro da própria escola, é particularmente dolorosa e indesejável, porque acarreta dificuldades para o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares, ou mesmo inviabiliza esse aprendizado. Por isso é que se tem afirmado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis. O desafio que se coloca hoje para os professores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético/ortográfico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (VAL, 2006, p. 19).

Para esclarecer ainda mais a ideia que temos acerca do letramento nesta pesquisa, apresentamos mais um trecho de Val (2006, p. 19), o qual define o letramento como um processo em que o indivíduo insere a escrita em seu contexto, tendo início, de modo geral, “quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas

sociais que envolvem a língua escrita”, que seriam essas, basicamente, textos dos mais variados gêneros.

Além das concepções supracitadas, reiteramos o letramento como uma prática social abordando, ainda, Soares (2001, p. 72), que dá prioridade ou ênfase para o social, ao invés do pessoal, ao afirmar que:

letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Para uma concepção além das ideias de escrita e de letramento, também consideramos importante refletir acerca do que as crianças, em fase inicial de aprendizagem escolar, pensam sobre aprender a ler e escrever. Pesquisas como a de Bernardin (2003) mostram algumas respostas de alunos sobre a importância da aprendizagem da escrita. As crianças participantes do estudo de Bernardin (2003) responderam que é importante para “aprender as letras” ou para “ler o nosso nome”, por exemplo. Nesse sentido, embora saibamos que os alunos se manifestam de modo condizente com a idade e nível de escolaridade, acreditamos ser necessário que o professor esclareça as possibilidades diversas de aprender a ler e a escrever, tais como, por exemplo, a amplitude de leitura e escrita como prática social que mencionamos acima. Assim, concordamos com Bernardin (2003, p. 33), o qual menciona em que “para metade das crianças interrogadas, ler serve para os adultos lerem livros (para as crianças ou eles próprios) [...]. Em outras palavras, para a maioria, a significação social da escrita é lacunar, até mesmo desconhecida.”, evidenciando o desconhecimento das crianças sobre a relevância do letramento como uma prática social.

Nesta pesquisa, no entanto, não estenderemos as discussões sobre letramento, uma vez que o presente estudo analisará apenas as reflexões acerca da leitura e da escrita por parte dos alunos participantes.

A seguir, discutiremos acerca de abordagens que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de forma geral, mas ainda pensando sobre as habilidades de leitura e escrita, cujo desempenho deve ser constantemente avaliado e refletido pelo professor.

2.4 SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Apresentamos, nesta reflexão teórica, pesquisadores que fazem a diferença nos espaços escolares por causa de uma metodologia diferente daquela que é proposta e desenvolvida no cotidiano, relatando questões acerca de abordagens inovadoras e que se tornaram significativas para a aprendizagem dos alunos.

Antes de iniciarmos as reflexões acerca de abordagens que, em nosso entendimento, contribuem para a aprendizagem em ambiente escolar, mencionaremos o que é comumente chamado no cotidiano das escolas de *dificuldade de aprendizagem*. Para tanto, seguem alguns escritos de Macedo (2005, p. 94):

Como já lembrei, o termo dificuldade de aprendizagem é praticamente ausente na obra de Piaget. Às vezes, quando cita um protocolo, ele diz que a criança tem “atraso escolar”. Mas, mesmo assim, ele a coloca caracterizando um nível de desenvolvimento, na mesma condição de outras que não apresentam atraso escolar. Ou seja, a Piaget não interessam as dificuldades de aprendizagem nesse sentido que, para nós, muitas vezes, é importante. Por quê? Porque se pensamos o conhecimento em relação às vicissitudes do conhecedor, a dificuldade é algo positivo, pois implica desafios a serem superados e não uma queixa ou frustração, porque quem quer conhecer, precisa de dificuldades.

Mas, afinal, o que esse termo deve significar para os professores em contexto de sala de aula? E, de modo especial, o que o termo dificuldade significa para aquele aluno que está, constantemente, ouvindo isso sobre si? Podemos dizer que a palavra aprendizagem quer dizer desenvolver algum tipo de conhecimento, promover-se naquilo que ainda não havia feito, descobrir coisas, obter informações. Nesse sentido, não podemos, nós, professores de Língua Portuguesa, admitir que nosso aluno acredite que ter uma dificuldade de aprendizagem é o mesmo que não conseguir, nunca, apropriar-se de determinada informação ou desenvolver determinado conhecimento. E ainda, necessitamos urgentemente refletir acerca do significado desse termo tão utilizado em contexto escolar, especialmente referindo-se a alunos já desmotivados e até descrentes da própria educação. Necessitamos dar um novo significado para nosso espaço escolar, para que nossos alunos não percam a alegria de descobrir coisas novas, de desvendar mistérios, de interpretar notícias e de argumentar de forma clara e objetiva. Além disso, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que se fale menos em dificuldades e mais em superação e avanço, especialmente no contexto de aprendizagem.

A partir disso, destacamos aqui algumas concepções acerca de tecnologias digitais e suas relações com a aprendizagem. Não é novidade que os nossos alunos nasceram na era digital e que têm, por isso, contato quase que integral com *smartphones* e *notebooks*. Também não é raro encontrar alunos com uma dessas tecnologias nas mãos, inclusive no ambiente escolar,

utilizando aplicativos ou jogos interativos que chamam toda a sua atenção. Lévy (2010, p. 22), destacando essa estreita relação, esclarece o inevitável:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Acrescentemos, enfim, que as imagens, as palavras, as construções de linguagem entranham-se nas almas humanas, fornecem meios e razões de viver aos homens e suas instituições, são recicladas por grupos organizados e instrumentalizados, como também por circuitos de comunicação e memórias artificiais.

Concordando com o autor supracitado, ainda apresentamos Di Felice (2007, p. 34), o qual comenta que, nas últimas décadas, “as redes digitais passaram a espalhar, ao lado da tradicional comunicação de massa, novas formas de interações entre indivíduos e novos tipos de sociabilidades [...]. A tecnologia, enquanto interface e interatividade, deixa de ser “extensão dos sentidos” para se tornar interna e sociabilidade habitável”.

Veen e Vrakking (2009, p. 21) reiteram o quanto estamos inseridos nesta chamada era digital, mencionando que, com o passar do tempo, embora tenhamos algum possível receio inicial, “a tecnologia começa a fazer parte do dia a dia, de modo que não conseguimos viver sem ela. Imagine viver sem telefone. Repentinamente, perderíamos o contato com nossa família e amigos, conhecidos e parceiros de negócios.”.

O exemplo citado, de Veen e Vrakking (2009), refere-se a apenas uma parcela do que perderíamos se não utilizássemos os atuais smartphones. Sem esses aparelhos, possivelmente, perderíamos muito mais do que contatos com pessoas conhecidas, tendo em vista que poderíamos não ter a facilidade dos acessos aos bancos, empresas e produtos, já que voltaríamos à necessidade de nos deslocarmos até esses lugares ao invés de apropriarmos-nos dos aplicativos desses serviços. Se pararmos para refletir a respeito, perceberemos que é inevitável que nossos alunos – assim como nós mesmos – não estejam inseridos nesse ambiente virtual, uma vez que quase tudo em nossa sociedade já está, de alguma forma, modificado pela tecnologia.

Da mesma forma, também é imprescindível que busquemos formas de voltar a atenção do aluno para a nossa aula, para os conteúdos propostos e habilidades trabalhadas durante o cotidiano escolar, uma vez que as tecnologias digitais estão inseridas em nossa sociedade e já nos modificaram social e culturalmente de forma definitiva. Afinal, a educação no ambiente escolar não pode querer apresentar aos alunos de hoje a mesma realidade de 40 anos atrás, uma vez que a sociedade definitivamente não é mais a mesma. De acordo com Veen e Vrakking (2009), a educação que foi praticada durante muitos anos, era um ensino objetivamente

transferido para os alunos. Hoje, o conhecimento passou a ser compartilhado em um contexto em que a aprendizagem é construída de modo gradativo. Nesse sentido, os autores esclarecem um pouco do contexto atual em um ambiente de aprendizagem:

Essa nova geração oferece oportunidades nunca vistas para tornar o ensino uma profissão apaixonante e motivadora, que faça a diferença para a sociedade futura. Tais oportunidades relacionam-se a novos papéis, novos conteúdos e novos métodos de ensino e aprendizagem. Os professores tornam-se orientadores que oferecem um apoio especializado às crianças, que, por sua vez, aprendem de maneira mais independente sobre questões e problemas da vida real. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 14).

Uma das formas mais eficazes, então, de tornar nossa aula atrativa para uma geração completamente tomada de tecnologias digitais é, obviamente, misturar as duas coisas, ou melhor, inserir cada vez mais as tecnologias digitais em nosso ambiente escolar. Complementando, salienta-se que não se trata de tornar as tecnologias digitais o centro da nossa sociedade como se a vida das nossas crianças e a aprendizagem deles dependesse somente disso, mas “trata-se, pois, de compreender o mundo em que vivemos e de problematizarmos as consequências desse novo momento histórico.” (ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014, p. 83).

Durante o processo de aprendizagem, as tecnologias digitais podem auxiliar na apropriação dos conhecimentos, uma vez que pode despertar o interesse do aprendiz ao mesmo tempo em que ele tem acesso a um ambiente mais interativo. Para tanto, o professor deve saber apropriar-se dessas tecnologias, deve ter interesse em desenvolver cada vez mais conhecimentos que possam auxiliar na aprendizagem efetiva de seus alunos. E, caso não tenha tido esse tipo de informação durante a formação acadêmica, cabe à escola e ao professor buscar tais informações individualmente, já que é papel de todo educador a busca incessante pela aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, o professor precisa interessar-se e apropriar-se das tecnologias digitais, ser flexível e abrir-se às mudanças e à inovação constante, uma vez que, durante o processo de ensino e aprendizagem, poderá haver alunos que estejam momentaneamente mais capacitados para as tecnologias do que o próprio professor. Assim, além de estar habilitado e competente para desenvolver aulas de determinada disciplina, também é necessário que o educador se aproprie das tecnologias digitais, além de investigar sobre o que há de novo com frequência, pois a era digital traz muitas mudanças, e, a cada momento, podemos compartilhar novas experiências digitais.

Nesse sentido, e para concluir essa ideia, é importante estarmos preparados para a demanda tecnológica que já está inserida no ambiente escolar. Os professores necessitam estar habilitados para utilizarem as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e compartilharem tais conhecimentos com seus alunos.

Além das tecnologias digitais, também referenciaremos autores que, entre outros temas, abordam a motivação e o resgate da autoestima em contexto educacional, como, por exemplo, questões e reflexões acerca de aprendizagem colaborativa e práticas pedagógicas. Destacam-se Kleiman (2007), Moran (2013), Gasparoni e Adams (2017) e Silva (2004).

Moran (2013, p. 28) menciona que nós “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando fazemos relação, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.”. É dessa concepção de aprendizagem pela experiência, desde o interacionismo de Vygotsky, que não propôs uma teoria específica para o ensino e para a aprendizagem, mas conseguiu embasar novos olhares para as práticas pedagógicas a partir do seu entendimento sobre interação, que partiremos para as reflexões desta pesquisa, levando em conta as práticas educativas que colocam o aluno como foco, como protagonista do desenvolvimento de sua aprendizagem.

Assim, entendemos a aprendizagem colaborativa, seguindo a concepção de Kleiman (2007) como uma abordagem mais participativa no ambiente da educação, tendo propostas mais interativas e com foco total nos aprendizes, bem como no modo como estão sendo desenvolvidas essas aprendizagens. A aprendizagem colaborativa deve ser construída com base em atividades pedagógicas colaborativas, em que o professor não mais passa/transfere o conteúdo para o aluno, mas negocia ou propõe um compartilhamento de informações e saberes. Nesse sentido, concordamos também com Silva (2004, p. 11) no que diz respeito ao papel do professor nessa realidade:

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais e intuitivas.

Ainda no que diz respeito ao papel do professor nesse novo contexto de ensino e de aprendizagem, destacamos possibilidades de mediação nas propostas pedagógicas. Gasparoni e Adams (2017, p. 228), ao refletirem sobre as mediações a partir das perspectivas filosóficas

de Freire e Vygotsky, mencionam que “é nas relações entre objetividade e subjetividade que as mediações ocorrem e podem ser potencializadas pedagogicamente pelos caminhos da reflexão problematizadora sobre as concepções e complementaridades da existência”, refletindo que a mediação pode ser promovida de muitas formas diferentes e que tem o potencial de desenvolver a cultura e conhecimento dos indivíduos.

Para concluir tal reflexão, inserimos um trecho que vai ao encontro das concepções de mediação e da aprendizagem colaborativa descritas acima, bem como as práticas pedagógicas inseridas nas tecnologias digitais no ambiente escolar. Trata-se da afirmação de Silva (2004, p. 08), o qual menciona que o professor, ao perceber-se nessa realidade digital, “modifica o modelo centrado no seu falar-ditar e passa a disponibilizar ao aluno autoria, participação, manipulação, coautoria e informações as mais variadas possíveis, facilitando permutas, associações, formulações e modificações na mensagem.”.

Entendemos que as abordagens discorridas e refletidas nesta seção podem, relacionadas, transformar-se em um ambiente muito mais interativo e construtivo para os indivíduos e seus processos de aprendizagem.

2.5 SOBRE ESTUDOS COM FOCO NA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Com objetivo de dialogar com outros estudos, realizamos uma busca com foco na aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Em publicações a partir de 2015, por exemplo, é possível encontrar muitas pesquisas que abordam o assunto, mas é difícil encontrar estudos que busquem o aluno como protagonista da sua aprendizagem no sentido de ter voz, de ser ouvido e de perceber que há mais espaço para sua opinião no espaço escolar.

Ao realizarmos a busca de investigações para nosso diálogo, decidimos pesquisar as fontes no Google Acadêmico, por ser uma base de dados de fácil acesso e frequentemente utilizada por esta pesquisadora. O segundo passo foi a decisão de pesquisar apenas páginas em português, como uma forma de restrição da busca. Começamos pelos estudos com o foco em aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental, considerando espaço para ouvir alunos e professores em um ambiente que pode acrescentar as tecnologias digitais, com a intenção de apresentar aqui trabalhos que conversem intimamente com esta pesquisa.

Assim, inicialmente, optamos por citar como assunto de pesquisa as palavras-chave *aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental*, indicando essas palavras nos títulos das publicações. No entanto, apareceram somente seis resultados e, desses, somente um deles dialogava com este estudo. Tal critério foi, então, descartado, uma vez que um título com

palavras semelhantes não nos levaria necessariamente às pesquisas que poderiam conversar com a nossa.

Após essa nova busca, desta vez com as palavras em qualquer lugar da publicação, foram encontrados vários resultados, cerca de 16.000 (entre artigos, teses, dissertações, livros, resumos publicados etc.), incluindo pesquisas com outros focos e temas relacionados à aprendizagem de língua portuguesa. Foi necessário restringir ainda mais a busca. Então, acionamos a configuração de pesquisa avançada, onde inserimos a frase exata *entrevista com alunos* dentro das publicações. Assim, chegamos a um resultado de pouco mais de 400 publicações.

Para tornar a investigação ainda mais restrita, optamos por inserir as palavras *surdos, surdas, indígenas e deficiência* na configuração de exclusão, uma vez que pesquisas com esses focos não dialogam diretamente com este estudo. Desse modo, foram encontradas pouco mais de 200 publicações e, a partir disso, deu-se início a leituras e apontamentos para ver o que, de fato, relacionava-se com esta pesquisa, o que chamava mais a atenção pela proximidade dos temas.

Optamos pela leitura de artigos e de dissertações de Mestrado publicadas, todas a partir do ano de 2015, como foi mencionado acima. Nesta etapa, não registramos um número aproximado de leituras, tendo em vista que, a partir daqui, passamos a selecionar pelas aproximações com este estudo, verificando, então, pesquisas que tiveram como método entrevistas com alunos do Ensino Fundamental para identificar informações ou expectativas acerca da aprendizagem da língua portuguesa. Assim, foram selecionados os estudos citados a seguir, pelo interesse em foco da pesquisa, conforme mencionamos.

Iniciou-se, então, a busca que apresenta, como resultado, alguns estudos bastante interessantes acerca dos aprendizes como foco na aprendizagem de língua portuguesa. Apresentamos o artigo denominado “O lúdico no ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem”, de autoria de Zawaski e Ramirez (2017), vinculadas no Programa de Mestrado em Educação do Unilasalle Canoas/RS. Trata-se de uma experiência com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada, os quais deveriam realizar um teste de sondagem sobre as classes gramaticais e, tendo em vista os resultados de desempenho baixo da sondagem, participariam de um jogo denominado Bingo das Classes Gramaticais. Após jogarem, os alunos apresentaram melhor desempenho de aprendizagem.

Embora a pesquisa de Zawaski e Ramirez (2017) tenha sido realizada na mesma região onde esta investigação se desenvolveu, também com alunos dos anos finais do Ensino

Fundamental e com a realização de jogos como atividade que propicia a aprendizagem, é preciso ressaltar que, além de termos como diferença os participantes serem alunos de escola pública, buscamos entender, a partir das respostas dos próprios alunos, o que eles gostariam de fazer durante as aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, acreditamos que teremos resultados condizentes com as preferências e realidades dos nossos alunos, com atividades feitas não somente para eles, mas a partir daquilo que eles próprios pensam e idealizam como aprendizagem de Língua Portuguesa.

Citamos também a dissertação de Mestrado intitulada “O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino de Língua Portuguesa na cidade de Anápolis”, no estado de Goiás, de autoria de Pimenta (2015), vinculada ao Programa de Mestrado em Ciências Ambientais do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. Seu objetivo foi compreender o uso das tecnologias de informação e comunicação pelos docentes de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Também verificou tecnologias empregadas e de que maneira foram utilizadas pelos docentes, observando a atuação e a interação entre os discentes e docentes nesse contexto. Sua pesquisa constatou que as tecnologias de informação e comunicação podem contribuir muito para a motivação dos alunos, especialmente, nesse caso, na disciplina de Língua Portuguesa.

Pimenta (2015) valeu-se de entrevistas com 11 professores, duas coordenadoras e a diretora da escola, além de dividir os alunos em dois grupos para realizar tarefas utilizando ou não as tecnologias. A pesquisadora, no entanto, preocupou-se com as falas, opiniões e preocupações dos docentes como foco de sua pesquisa, deixando para os discentes apenas a parte prática das tarefas para, posteriormente, fazer suas análises. Percebe-se, então, uma clara diferença entre esta pesquisa e a de Pimenta, uma vez que nosso foco está voltado para as inquietações dos alunos do 6º ano, e não dos docentes da escola.

Apresentamos também estudo de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB) de autoria de Pires (2016), do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, em Portugal, cujo tema⁵ é

[...] articulação entre a Língua Materna e sua aprendizagem através das tecnologias educacionais que proporcionam e facilitam uma aprendizagem significativa para os alunos. Através da mesma, almeja-se que os alunos possam desenvolver competências de leitura, interpretação e produção oral e escrita da língua com desenvoltura e dinamismo. (PIRES, 2016, p. 1).

⁵ É importante esclarecer Pires (2016) trata-se de um estudo feito no momento do estágio do Programa de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (CEB), do Instituto Politécnico da Guarda – Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto de Portugal.

Trata-se de um trabalho que propõe novas abordagens no ensino de língua materna em uma escola pública e em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Uma dessas abordagens é o uso de tecnologias digitais para auxiliar na sala de aula, promovendo uma aprendizagem efetiva. Nesse sentido, há similaridades com esta pesquisa, pois Pires (2016) discorre acerca do contexto escolar, da realidade dos alunos participantes e apresenta-nos o que foi analisado e pensado para chegar até o planejamento das aulas aplicadas. Assim, o autor fez uma reflexão acerca da importância das tecnologias digitais no atual cotidiano educacional, a fim de promover uma aprendizagem mais atraente e, por consequência, mais efetiva nos aprendizes.

Pires (2016), no entanto, realizou sua pesquisa em Portugal, ou seja, contexto de realidade distinta do contexto desta pesquisa. Mas, ainda assim, a grande diferença entre ambos os estudos é que o pesquisador optou por dar voz aos *professores* de língua materna, com a intenção de entender o que pensam diante do uso das tecnologias usadas na educação. Nesta pesquisa, no entanto, partimos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos do 6º ano, cuja ideia foi, realmente, dar voz aos *educandos* da rede pública para saber o que eles gostam de ver e fazer nas aulas de Língua Portuguesa e, da mesma forma, o que não gostam nas aulas dessa disciplina. As respostas desses alunos podem trazer informações para chegarmos a abordagens de planejamentos de aulas que sejam mais atraentes e aproximadas do público-alvo, ou seja, dos alunos.

O artigo denominado “Aulas de português na era digital: que dizem certos alunos?” é um recorte de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, de autoria de Beltrão, Arapiraca e Oliveira (2018), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma pesquisa com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, motivados a responder a um questionário em duas etapas. Na etapa um, havia o objetivo de identificar as tecnologias digitais usadas pelos alunos. Na etapa dois, os mesmos alunos deveriam estabelecer uma relação entre a apropriação dessas tecnologias e o aprendizado da língua portuguesa em ambiente escolar. A partir das respostas, dá-se a reflexão pelos autores.

Como pontos semelhantes a esta pesquisa, tem-se a participação dos alunos não somente na execução de tarefas, mas em momentos de conversas além dos questionários propostos. Em adição a isso, trata-se de um contexto de escola pública. No entanto, deve-se lembrar que os alunos participantes na pesquisa de Beltrão, Arapiraca e Oliveira (2018) são discentes de Ensino Médio, com idades mais avançadas e, possivelmente, com interesses diferentes de alunos de 6º ano. Ainda assim, a leitura do artigo é relevante para nosso conhecimento, tendo em vista que

possibilitou novas reflexões acerca do uso das mídias no ambiente escolar. Destacamos, aqui, um trecho da conclusão do artigo:

Com relação às experiências dos alunos nos ambientes digitais, constatamos riqueza, heterogeneidade, “autoletramento”, práticas interativas e extensivas demandadas por atividades escolares, sem que a conexão com a escola, com as aulas de língua portuguesa se mostrasse explicitamente. A despeito disso, concluímos nossa leitura com expectativas positivas. Com relação às aulas de Português, uma certeza restou: mudaram-se os tempos. Uma dúvida, contudo, não nos abandonou: e as vontades? Por ora, aguardamos a posição da escola nesta era digital em que a voz dos alunos deve ser somada à nossa como aliada e com capacidades que se diferenciam das nossas. Eles são digitais, reconheçamos. E nós? Analógicos, às vezes. (ARAPIRACA, BELTRÃO E OLIVEIRA, 2018, p. 31).

Embora tenhamos dado destaque a pesquisas semelhantes a esta, percebe-se que esses estudos não colocaram o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Outro ponto a ser considerado é que nenhum dos estudos apresentados são da área da Linguística Aplicada, concentrando-se prioritariamente nos cursos de Educação. Nesse sentido, acreditamos ser relevante a realização desta pesquisa, a qual relaciona a aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente a aprendizagem da escrita e da leitura com a utilização das tecnologias digitais no espaço escolar do ensino fundamental.

Assim, reforçamos a importância de levar a Linguística Aplicada até o ambiente de aprendizagem da educação básica por meio de pesquisas acadêmicas. É preciso que esses estudos não fiquem somente no papel, mas que sejam colocados em prática para uma aprendizagem ainda mais efetiva e qualificada da nossa língua materna.

Na próxima seção, apresentam-se as etapas metodológicas desta pesquisa, em que discutiremos acerca das entrevistas semiestruturadas, o ambiente de aprendizagem e os alunos participantes, entre outras considerações.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, a metodologia desta pesquisa, a qual chamamos de pesquisa-ação colaborativa. Em seguida, discorreremos acerca da escola em que a pesquisa foi feita, bem como a turma que integra os alunos participantes e considerações a respeito da aprendizagem e cotidiano dos mesmos no ambiente escolar. Ao final do capítulo, estão apresentados os detalhes dos aspectos éticos desta investigação.

3.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação colaborativa, visto que houve observação por parte da pesquisadora e, ao mesmo tempo, sua participação na relação de convivência com seus participantes. Ao mencionar observações e participação, estamos nos referindo a momentos em que esta pesquisadora (também professora da turma) organizou a classe para iniciar as entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo em que os observava para tentar compreender suas manifestações durante essas experiências, assim como em outros momentos de conversas informais com os alunos. Sendo assim, não se tratam de observações descritas para utilizar como dados para esta pesquisa, mas observações no sentido de conhecer e compreender mais esses alunos e abordar alguns temas para a entrevista, na tentativa de tornar essas entrevistas informais e talvez personalizadas.

Podemos entender pesquisa-ação colaborativa como um método de pesquisa qualitativa em que o pesquisador parte de uma problemática social dentro da educação e propõe uma reflexão das práticas educativas, com o objetivo de se posicionar criticamente e até de construir novos saberes de caráter social e educativo (PIMENTA, 2005; WELLS, 2009).

Para Pimenta (2005, p. 523), a pesquisa-ação tem

por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores, no caso escolar).

Nessa metodologia de pesquisa, então, o professor assume o papel de pesquisador e, ao perceber-se nessa prática, assume também um papel reflexivo e crítico acerca de suas ações pedagógicas. Muitas vezes, esse professor – também pesquisador – necessita rever alguns

conceitos a respeito de sua prática docente e reinventar-se a partir dos conhecimentos compartilhados durante a pesquisa-ação.

A partir dessa abordagem metodológica, então, e “à medida que os professores se percebem como capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas, eles se fortalecem como pessoas e profissionais”. (PIMENTA, 2005, p. 536).

Seguindo tal concepção, acrescentamos Franco (2005, p. 500), o qual menciona que o professor, “ao adentrar em um processo contínuo de revisões da própria prática, acaba incorporando atitudes na direção de constituírem-se investigadores no contexto da prática”, e como pesquisador, passa a desenvolver competências com o objetivo de “encontrar novas propostas para os desafios que passa a receber.”. O professor, então, inicia-se como pesquisador, na medida em que analisa suas próprias ações pedagógicas e, a partir dessas revisões, desenvolve-se cada vez mais por meio de novas práticas diante de cada novo obstáculo.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS OBSERVADOS NESTA PESQUISA

Esta pesquisa obteve aprovação pelo comitê de ética em pesquisa da UNISINOS, de acordo com CAAE: 79457417.9.0000.5344. Para esta pesquisa ser desenvolvida, a direção da escola permitiu o acesso à instituição para o desenvolvimento do estudo, mediante assinatura da Carta de Anuência (Apêndice C), disponibilizando os espaços e recursos que se fizeram necessários. Salienta-se que esta pesquisa, por ser realizada com alunos adolescentes com idades entre 11 e 13 anos, está cercada por cuidados éticos que visam preservar a identidade de cada um dos participantes, bem como preservar o nome da escola e sua localização.

Durante a pesquisa, quando iniciamos a análise das entrevistas, todos os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios. A escolha por nomes fictícios, ao invés de números ou letras – como é comumente visto em pesquisas qualitativas –, dá-se pelo desejo da pesquisadora de tornar esta pesquisa mais humanizada, considerando que nomes de pessoas podem registrar melhor e de forma mais clara a ideia de seres humanos, crianças e adolescentes, participantes de uma pesquisa-ação colaborativa. Nesse sentido, contamos, então, com os participantes Amélia, Nina, Edna, Emanuelle, Camila, Yadassa, Marcelo, Juliana, Renanda, Leonardo, Carolina, Gisele, Karina, Bernardo, Lavínia, Lucas, Nátaly, Laura, Bruna, Raiana, Erica e Pedro. Destes, Amélia, Nina, Emanuelle, Marcelo e Leonardo são os cinco alunos que iniciaram as participações no ano de 2017 e permanecem na pesquisa, já que continuam no 6º ano. Esses mesmos alunos são, por consequência, os mais velhos da turma, com 12 e 13 anos

de idade. Apesar dessa pequena diferença de idade entre os colegas, todos se relacionam de forma bastante positiva e saudável, tanto na sala de aula quanto fora dela, em atividades externas.

Foram entregues para assinatura dos pais ou responsáveis um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), com uma explicação bastante clara, simples e objetiva para que todos pudessem entender a pesquisa, bem como seus objetivos. Os alunos, participantes da pesquisa, também foram convidados a assinar um Termo de Assentimento (Apêndice B), constituído de valor ético, com um vocabulário adequado para o nível de conhecimento dos alunos. Dessa forma, os menores puderam compreender a pesquisa e decidir se participariam ou não. Além disso, esta pesquisadora deixou claro em ambos os termos que estava à disposição para qualquer dúvida e para todas as explicações necessárias.

Por fim, é importante registrar que, pela natureza da pesquisa, riscos mínimos são previstos, como, por exemplo, algum desconforto, inibição ou constrangimento por parte de alunos durante a execução das tarefas. Em casos como estes, a pesquisadora ficará atenta e poderá auxiliar os alunos, deixando-os à vontade para se manifestar em relação ao que está sentindo e, se necessário, buscar alternativas para continuar (ou não) no estudo.

Nas seções seguintes, apresentamos o contexto em que se encontra esta pesquisa, a escola onde o estudo foi desenvolvido, assim como considerações acerca dos alunos participantes. Ao final, estão apresentadas algumas ponderações sobre a análise desta investigação.

3.3 O CONTEXTO

Com o objetivo de compreender, por meio das entrevistas com os alunos, seus conhecimentos e opiniões acerca das aulas de Língua Portuguesa, dos conteúdos programáticos abordados durante o ano e quais habilidades, conhecimentos e/ou aprendizagens alcançaram até o momento, bem como o que esperam aprender, propusemos uma entrevista semiestruturada com cada aluno participante. Foram feitos registros em vídeo e áudio durante essas entrevistas, com o objetivo de analisar mais detalhadamente as informações obtidas sobre as rotinas desse ambiente escolar na disciplina de Língua Portuguesa pela visão desses alunos.

De posse dessas informações, os dados das entrevistas serviram de subsídio para uma proposta de oficinas que contemplam as indicações dos alunos e suas expectativas de aprendizagem. Desse modo, fica a sugestão de que essas oficinas de Língua Portuguesa sejam

colocadas em prática posteriormente, uma vez que apenas a oficina 01 (conforme consta a seguir) foi realizada, de fato, com esses aprendizes até o final desta dissertação.

É relevante esclarecer que esta mestranda foi também a professora de Língua Portuguesa da referida classe. Houve a pretensão, então, de unir a sua experiência no ambiente de aprendizagem ao seu desejo de pesquisar e identificar práticas pedagógicas que sejam, principalmente, engajadoras para a apropriação de conhecimentos, levando em consideração o contexto escolar da rede pública e a realidade pessoal de seus alunos.

A partir desses dados, gerados com os alunos e uma das oficinas colocada em prática, a análises e dedicou a identificar os interesses e expectativas dos alunos em relação às possibilidades de aprendizagem da língua materna, de forma a planejar práticas pedagógicas que também se valem de tecnologias digitais, jogos e outras atividades voltadas para as habilidades de leitura e escrita.

3.4 A ESCOLA ONDE A PESQUISA FOI DESENVOLVIDA

Na escola estadual localizada em um município do estado do Rio Grande do Sul onde está sendo realizada a pesquisa, estão matriculados cerca de 600 alunos, somando os três turnos de aula, desde os anos iniciais até o Ensino Médio. A escola tem salas de aula bastante amplas e arejadas, os corredores possuem uma parede sempre aberta e isso faz com que todas as áreas sejam muito bem ventiladas.

Além disso, a escola conta com uma sala grande de vídeo e de palestras, com equipamento para uso de audiovisual, ar condicionado, ventiladores e cerca de 50 cadeiras estofadas, com espaço para inserir mais cadeiras, se necessário. Há uma sala de informática com 22 computadores, um laboratório de Biologia e Química, uma biblioteca ampla e bastante variada em livros e revistas. A biblioteca também conta com dois computadores disponíveis para os alunos. Há duas quadras de futebol, sendo uma coberta e a outra aberta, um pequeno refeitório e uma salinha que conta com uma geladeira antiga e um micro-ondas, a qual foi adaptada especialmente para os alunos do Ensino Médio, que levam seus almoços ou lanches para refeições durante o horário em que se encontram na escola.

Lamentavelmente, a boa estrutura da escola acaba não sendo valorizada diante de alguns fatos. Um deles é a falta de profissionais capacitados para atuarem, por exemplo, na biblioteca e na sala de informática. Não há bibliotecário em nenhum dos três turnos escolares. A biblioteca costuma ser fechada com chave e, caso algum professor ou aluno queira entrar lá, é necessário buscar a chave na direção. Esse acaba sendo um grande obstáculo no sentido de que os alunos

não podem mais retirar livros para ler em casa, uma vez que não há mais um profissional que registre e controle as entradas e saídas desses livros.

Não existe um profissional para a sala de informática, a qual também acaba sendo trancada com chaves e é utilizada somente se os alunos forem até lá com a presença de um professor. Trata-se, então, de uma dificuldade de acesso aos computadores, tendo em vista que nem todos os professores se disponibilizam a ocupar o seu horário de aula para levar sua turma até a sala de informática. O resultado disso é que, infelizmente, os alunos perdem muitas oportunidades de acessar esses recursos que estimulam a aprendizagem. Os alunos fazem diversas reclamações, mas a direção da escola informa que não há nada a fazer, além de solicitar funcionários à Secretaria de Educação do RS. Esta, por sua vez, alega que não há verbas para mais contratações.

3.4.1 A turma que integra a pesquisa

Em relação ao 6º ano escolar, é importante ressaltar que havia, até no de 2017, duas turmas de 6º ano do ensino fundamental, as quais eram nomeadas 61A e 61B. Vale comentar que todas as turmas da escola são organizadas por idade e por rendimento. Logo, as turmas A são sempre as turmas constituídas por alunos na idade adequada para aquele ano, sem histórico de reprovação nos anos anteriores e, geralmente, com capacidades cognitivas adequadas à sua idade e boa convivência com os demais do grupo. As turmas B, por sua vez, recebem o estereótipo de “piores turmas”, uma vez que são formadas por alunos que reprovaram em algum dos anos anteriores, que possuem déficits cognitivos, bem como problemas de convivência e/ou comportamento na escola, além, evidentemente, de terem idade já avançada para o ano escolar em que se encontram. Essas crianças, de modo geral, são oriundas de famílias de baixa ou baixíssima renda, entre outros aspectos que remetem à estrutura familiar.

Dessa forma, a turma 61B de 2017 estava constituída de 12 alunos frequentes. Mencionamos alunos frequentes, porque a lista de chamada da turma contava com 23 alunos matriculados. No decorrer dos meses letivos, no entanto, alguns foram transferidos e outros nunca apareceram na escola. Essa evasão também já está, de certa forma, fazendo parte, especialmente, da realidade das turmas B da escola, uma vez que os pais ou responsáveis matriculam os menores, e estes não comparecem às aulas ou solicitam transferências constantes, não permanecendo na mesma escola por muito tempo.

Assim, os 12 alunos que frequentavam a turma citada já são considerados adolescentes de, em média, 13-14 anos de idade. Todos eles já reprovaram em algum ano escolar anterior, e

quase todos, com exceção de apenas dois alunos, não conseguiram, até o momento, apropriar-se de conceitos linguísticos e pedagógicos já trabalhados no ambiente escolar. Os dois alunos mencionados são os que melhor desempenham competências linguísticas, expressando-se muito bem e expondo suas ideias de forma clara e objetiva. A habilidade de leitura desses dois alunos, por consequência, também se destaca positivamente em relação à dos colegas.

É importante mencionar que, quando relatamos que tais alunos obtiveram um desempenho abaixo do esperado – ou seja, aquém do esperado pela escola – de determinado conteúdo, estamos nos referindo aos conteúdos programáticos exigidos pela escola e pelas recomendações do sistema de ensino brasileiro.

No ano de 2018, muitos alunos não confirmaram suas matrículas e alguns solicitaram transferência para outras escolas. Dos 12 alunos participantes da primeira etapa desta pesquisa, apenas sete permaneceram na escola, e essa rotatividade está cada vez mais frequente no ambiente escolar. Além disso, essas poucas matrículas de alunos no 6º ano fizeram com que a direção da escola precisasse cancelar uma das duas turmas e reunir todos os alunos matriculados em uma única sala. Ficamos, então, com apenas um 6º ano formado por 27 alunos matriculados (dos quais 22 são participantes desta pesquisa): a turma 61A.

Nessa nova realidade, a diretoria da escola percebeu a necessidade de misturar os alunos, mesmo com diferenças quanto à idade, rendimento escolar e histórico. Acreditamos que esse novo formato de turma influencie positivamente no rendimento geral dos aprendizes, uma vez que podem estimular uns aos outros em um contexto de diferenças. Entendemos que integrar alunos com realidades diferentes tem efeito positivo em todos os anos escolares, tornando a escola, de fato, um ambiente de inclusão. Nesta configuração, tem-se um contexto em que se olha para as diferenças sem o propósito de normalizar, diminuir ou desconsiderar as especificidades. Desse modo, tornamos o ambiente de aprendizagem socialmente enriquecedor, uma vez que os aprendizes têm a oportunidade de conviver com colegas diferentes de si, diferentes daquilo que é rotulado como “normal” ou “comum”.

De modo geral, a escola na qual realizamos esta pesquisa prefere manter turmas consideradas “boas”, com bons rendimentos, e turmas consideradas “ruins”, aqueles nas quais estão alunos com rendimento aquém do esperado ou desejado pela escola e família. Nesse sentido e revendo o histórico de divisão de turmas dessa escola, a necessidade de unir aqueles poucos alunos matriculados em uma única turma de 6º ano pode ser uma evidência de que a aprendizagem pode ser efetiva em uma turma heterogênea.

Quando falamos em leitura, escrita e competências relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, é preciso reiterar que alguns alunos, dentre os 22 alunos que aceitaram participar

desta pesquisa, possuem um desempenho aquém do esperado em relação ao 6º ano do ensino fundamental. A turma, em sua maioria, foi aprovada do 5º para o 6º ano, mas cinco alunos estavam repetindo o 6º ano, e estes, por sua vez, também desconheciam aspectos básicos de ortografia em palavras ou frases simples, por exemplo.

Ao conversar com a professora regente do 5º ano da escola, obtivemos uma avaliação linguística bastante frágil e até negativa sobre a maioria dos alunos, uma vez que a professora mencionou que os mesmos não conseguiam elaborar orações ou parágrafos muito consistentes, por exemplo, e que necessitavam passar para o 6º ano única e exclusivamente porque já estavam em uma idade avançada para continuar no Ensino Fundamental I.

Além disso, a questão da evasão escolar, atualmente, tem influenciado na decisão das escolas de aprovar ou reprovar alguns alunos, uma vez que a maioria dos estudantes reprovados não segue adiante com seus estudos.

3.5 PONDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

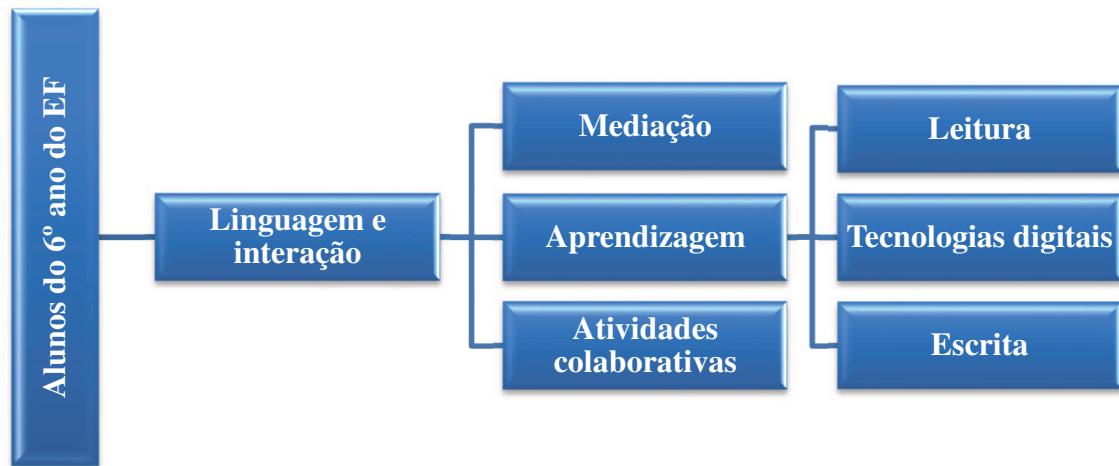
Nesta seção, apresentamos o que foi analisado na presente pesquisa, tendo em vista todos os autores que foram referenciados, bem como suas reflexões. Na página seguinte, a Figura 1 tem o objetivo de ilustrar os pontos relevantes da análise, partindo do foco principal da pesquisa: os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município do estado do Rio Grande do Sul.

Ao analisar os dados das entrevistas semiestruturadas com esses alunos, investimos em uma reflexão sobre concepções de linguagem tendo como base o sociointeracionismo. Também nos voltamos a concepções de aprendizagem a partir das respostas dos aprendizes nessas entrevistas para questionamentos sobre o que e como eles querem aprender, além de refletir sobre o que eles, possivelmente, entendem por aprendizagem.

Assim, partindo desses tópicos mencionados, direcionamos o olhar para a aprendizagem da leitura e da escrita ao lado de tecnologias digitais, por meio de mediação pedagógica e aprendizagem colaborativa.

A Figura 1 ilustra uma hierarquia, que tem os alunos como prioridade, ou seja, tem como foco de análise as entrevistas feitas com esses aprendizes. Assim, a partir das entrevistas feitas com os participantes, seguimos para as análises com relação à linguagem e interação que nos levam à aprendizagem.

Figura 1 – Aspectos considerados para a análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo como foco os 22 alunos do 6º ano escolar, passamos a discorrer acerca da relação entre a linguagem e a interação. A partir desses entendimentos, verificamos aspectos relacionados à aprendizagem da língua materna, no que diz respeito a habilidades de leitura e escrita, por meio de tecnologias digitais (que foram sugeridas de modo especial nas propostas de oficinas), além de nos dedicarmos aos efeitos da mediação por meio de atividades colaborativas neste processo.

Desse modo, e tomando como base tais contribuições, refletimos acerca de algumas possibilidades para desenvolver a leitura e a escrita de maneira que esses alunos se apropriem dessas habilidades de forma mais produtiva e rica tanto para escola como para fora dela.

Ao conhecer as respostas, ideias, e/ou expectativas dos alunos, foi possível estabelecer relações entre as contribuições da seção de fundamentação teórica e, a partir delas, sugerir práticas pedagógicas nesta pesquisa, as quais chamamos de oficinas de Língua Portuguesa. Essas oficinas propostas compreendem atividades colaborativas com as habilidades de leitura e escrita cujo desenvolvimento também se verifica por meio das tecnologias digitais e da mediação.

Na próxima seção, por fim, estão os entendimentos dos alunos participantes evidenciados por meio das respostas das entrevistas, remetendo-nos para a compreensão da aprendizagem de língua materna e o entendimento da interação e sua relevância para aprender.

4 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, discorreremos acerca das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 22 alunos participantes, tendo por base o roteiro de perguntas elaborado especialmente para essas entrevistas. Após, segue uma reflexão detalhada sobre as respostas dadas, exaltando as preferências dos alunos e explorando alguns argumentos desses aprendizes.

4.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

No ano de 2017, mais especificamente durante os meses de novembro e dezembro, foram realizadas as entrevistas com alguns alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola estadual que integra esta pesquisa.

É preciso lembrar que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais a pesquisadora incentivava o participante a falar sobre as aulas de Língua Portuguesa e suas preferências acerca das atividades já feitas no ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se mencionar Silverman (2009), segundo o qual uma entrevista para pesquisa qualitativa não envolve nenhuma habilidade extraordinária do entrevistador ou mesmo do entrevistado, bastando haver interação entre os participantes com a intenção de atingir o objetivo da entrevista: entender as experiências, opiniões e as ideias do entrevistado. Trata-se, então, de estimular o entrevistado a refletir e responder de acordo com suas expectativas e opiniões, cabendo, assim, ao entrevistador – ou pesquisador – a responsabilidade de perceber as informações que são passadas nas entrelinhas, ou melhor, que são enviadas pelo entrevistado de forma indireta. Nesse sentido, Silverman (2009, p. 114) comenta que “as entrevistas não nos falam diretamente sobre as experiências das pessoas; em vez disso, oferecem “representações” indiretas dessas experiências”.

Assim, a organização e realização das entrevistas deu-se durante o horário da aula da disciplina de Língua Portuguesa, momento durante o qual a professora propôs um trabalho em que as crianças pudessem formar duplas e elaborar um mapa conceitual dos assuntos trabalhados durante as últimas aulas da disciplina. Dessa forma, a professora – ou seja, esta pesquisadora – obteve tempo hábil para organizar um cantinho no fundo dessa mesma sala para iniciar as entrevistas semiestruturadas. É relevante esclarecer que essa organização prévia foi necessária, pois não existem monitores ou professores auxiliares na escola. Sendo assim, os professores não podem contar com a ajuda de outros profissionais para ficar na sala ou em outros espaços com os aprendizes enquanto precisam realizar outros afazeres. Neste caso

específico, não houve dificuldade, pois as salas dessa escola são bastante amplas, e isso ajudou muito para que o grupo continuasse trabalhando enquanto um aluno era entrevistado no cantinho da sala. Os alunos foram chamados, então, um a um, para serem entrevistados. Tal entrevista deu-se com a gravação de vídeo e áudio por meio do celular da pesquisadora, que ia conferindo as gravações a cada entrevista finalizada.

Para os alunos novos, ou seja, os alunos que ingressaram na turma em 2018 e aceitaram participar da pesquisa, a organização foi praticamente a mesma do grupo anterior: foram entrevistados em um cantinho do espaço de aprendizagem, durante a disciplina de Língua Portuguesa, para a qual a professora propôs uma atividade em duplas – uma vez que eles gostavam muito da possibilidade de trabalhar juntamente com um colega, indo ao encontro das reflexões interacionistas já mencionadas neste estudo.

Dessa forma, reiteramos que a entrevista foi feita com um aluno de cada vez, enquanto os demais realizavam as tarefas propostas. Como a realização das entrevistas de 2017 foi nesse formato, assim se deu continuidade com os alunos de 2018. Entende-se que o resultado de ambos os momentos foi positivo no sentido de que as entrevistas foram realizadas com êxito enquanto os demais alunos executavam suas tarefas.

Assim, escolhemos organizar a discussão a partir das perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada, conforme o seguinte roteiro:

- 1) O que você gosta nas aulas de Língua Portuguesa?
- 2) O que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa?
- 3) Você gosta de ler?
- 4) Onde você lê? Explique.
- 5) Que tipo de leitura você prefere? Quadrinhos, poemas, revistas, jornais, contos de fadas....
- 6) Você gosta de escrever? Gosta de criar uma história, por exemplo?
- 7) O que você gostaria de fazer nas aulas de Língua Portuguesa que nós ainda não fizemos?
- 8) Você gostaria de usar computadores durante as nossas aulas?
- 9) Você gostaria de ter aulas de Língua Portuguesa com jogos, por exemplo?
- 10) O que você pensa sobre atividades de apresentação oral? Você gosta de falar em público ou para seus colegas, ou realizar uma leitura, por exemplo?

É importante salientar que as questões acima foram denominadas nesta pesquisa como *perguntas-eixo*, ou seja, foram as perguntas escolhidas para utilizarmos como uma espécie de

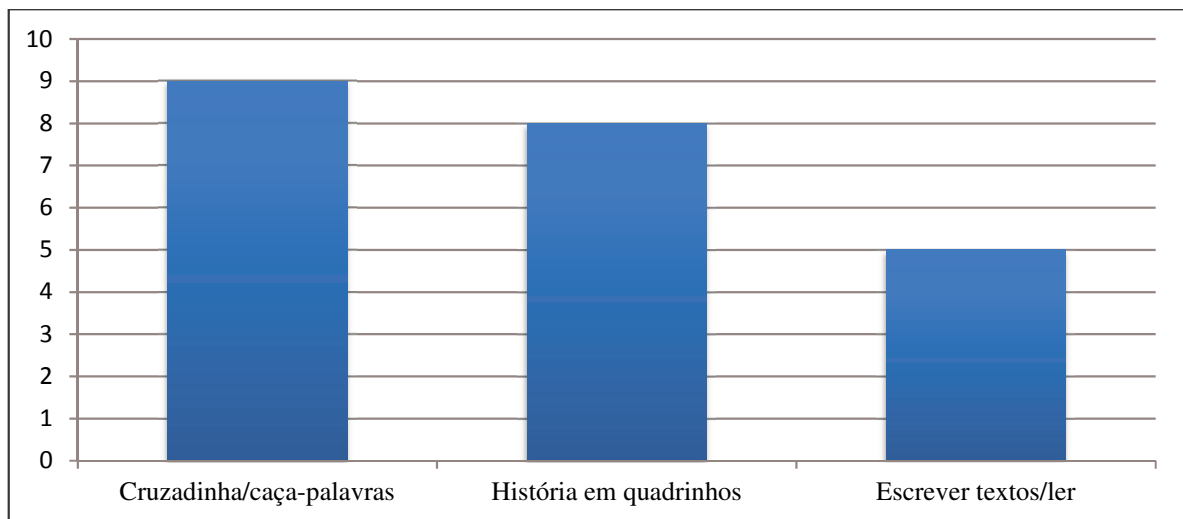
roteiro para a realização das entrevistas. Isso significa que elas não foram mencionadas exatamente do mesmo jeito com todos os entrevistados, uma vez que cada entrevista foi sendo conduzida à sua maneira, de forma bastante personalizada.

4.2 REFLEXÕES A PARTIR DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Partimos das perguntas-eixo apresentadas acima para, então, considerarmos o que, de fato, a maioria respondeu ou o que foi interessante perceber em determinados momentos. Como forma de visualização, optamos por elaborar pequenos gráficos de respostas apenas para aquelas perguntas cujas respostas cabem uma apresentação gráfica. Nesse sentido, apresentamos as respostas mais frequentes e, depois disso, discorreremos sobre o que elas podem representar no contexto do espaço de aprendizagem.

Em relação ao questionamento “O que você gosta nas aulas de Língua Portuguesa?”, iniciamos com os dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Do que você gosta nas aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 22 alunos entrevistados, nove responderam que gostavam muito de fazer as “brincadeiras”, que é a forma como eles chamavam as atividades mais interativas propostas no cotidiano escolar. Eram, na verdade, atividades de cruzadinhas e caça-palavras que a professora propôs seguidamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Tais atividades eram, às vezes, elaboradas pela professora e descritas no quadro para que os alunos pudessem copiar no caderno e realizar a tarefa individualmente e, outras vezes,

elaboradas pelos próprios alunos para que outro colega completasse a atividade. Essa segunda proposta foi, certamente, a que envolveu mais ativamente os alunos, uma vez que possuía a chance de eles próprios pensarem e organizarem suas ideias para elaborar uma atividade que um colega iria realizar/completar. A tarefa proposta era a seguinte: a professora solicitava que os alunos elaborassem suas cruzadinhas ou caça-palavras de acordo com o assunto que foi contextualizado na aula de Língua Portuguesa e, posteriormente, sugeria as duplas para que eles trocassem seus cadernos, a fim de um aluno completar a atividade do outro. Depois disso, os alunos corrigiam suas respostas ainda em duplas: aquele que elaborou a questão tinha plenas condições de dizer o que estava correto ou incorreto nas respostas do outro. Vejamos algumas respostas no Quadro 1⁶:

Quadro 1 – Respostas sobre a preferência por cruzadinhas

Alunos	Respostas
Amélia	“Eu gosto das cruzadinhas porque a aula fica mais legal, eu posso conversar com meus colegas e completar as atividades junto com eles.”
Nina	“Eu gosto quando tem cruzadinhas e caça-palavras porque, assim, a aula fica divertida.”
Emanuelle	“Eu gosto das cruzadinhas porque tem que encaixar a palavra e isso dá um desafio para a gente. Também adoro caça-palavras porque parece que é um jogo, só que é aula.”
Lucas	“Eu gosto das cruzadinhas e esses caça-palavras porque o colega que faz dupla comigo me ajuda e eu ajudo também. Fica mais fácil e é mais legal assim.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos posicionamentos acima, podemos resgatar a teoria sociocultural, uma vez que os alunos percebiam que a interação entre os colegas podia influenciar positivamente na aprendizagem e apropriação do conhecimento. Vale lembrar que, de acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky (1988, 1998) é por meio da interação que o indivíduo constrói e apropria-se de conhecimentos. A aprendizagem, de acordo com essa teoria, trata, então, de como o ser humano, enquanto indivíduo, aprende e se desenvolve. É possível perceber, por

⁶ As respostas apresentadas nos quadros foram retiradas das transcrições feitas das entrevistas semiestruturadas. Nesses quadros, porém, as respostas foram descritas sem convenções de transcrição, com o registro ortográfico. Além disso, estão sendo apresentados somente trechos das respostas que consideramos mais relevantes para esta análise.

meio dessas respostas, que os alunos já conseguiam entender que, interagindo com colegas e com a professora, as informações propostas em um ambiente de aprendizagem podiam ser mais facilmente compreendidas. Esse entendimento vai ao encontro dos estudos de Vygotsky e de suas concepções acerca da interação, tal como mencionamos anteriormente nesta pesquisa.

No Quadro 1, vemos que Amélia, Nina, Emanuelle e Lucas mencionaram que as atividades de cruzadinhas e caça-palavras eram tarefas que tornavam a aula “mais divertida”, “mais fácil”, “mais legal” e até que “parece um jogo, só que é aula”. Assim, diante dessas e de outras respostas não apresentadas aqui, pode-se perceber que os alunos conseguiam compreender a interação como uma facilidade para a aprendizagem, para a apropriação do conhecimento.

Em outras palavras, é possível dizer que alguns alunos dessa turma de 6º ano já conseguiam perceber a efetividade da aprendizagem por meio da colaboração de colegas e mediação da professora, além de perceber a importância da linguagem para que a interação tivesse o efeito esperado, uma vez que entendiam a interação como auxiliar no aprendizado. Evidencia-se que o diálogo, no caso específico desses alunos, era muito importante para o compartilhamento de conhecimentos entre as duplas propostas para tais atividades.

Outra atividade mencionada por alguns alunos – oito dos 13 restantes – foi a história em quadrinhos, quase que exclusivamente feita por eles, de forma individual. Nesse caso, a professora costumava propor que os estudantes elaborassem um pequeno texto relacionado ao tema das últimas aulas de Língua Portuguesa ou um tema definido pelo próprio aluno, que fosse de sua preferência. Durante a escrita de textos, a maioria dos alunos já preferia inserir personagens e diálogos, alegando que isso tornava a história mais interessante, mas isso não era uma regra, ou seja, os alunos ficavam livres para escrever como quisessem na maioria das situações – exceto quando as aulas tratavam de conhecer e apropriar-se de gêneros textuais propriamente ditos.

Então, após a correção desses pequenos textos, os alunos iniciavam, de fato, suas histórias em quadrinhos, ou seja, os aprendizes transformavam os seus textos já escritos em histórias em quadrinhos. Assim, a turma podia fazer alguns ajustes no texto para tornar-se uma HQ ou manter como estava, sem nenhum ajuste, se assim preferisse. No entanto, era comum que os alunos, no momento de fazer uma HQ, acrescentassem personagens e diálogos no texto já feito, elaborando uma HQ cheia de cores, balões de fala e muita criatividade, como eles próprios costumavam mencionar. Alguns critérios eram, geralmente, combinados no espaço de aprendizagem como, por exemplo, o número máximo de quadrinhos – para que as histórias tivessem a mesma proposta e também pela questão do pouco tempo de aula por período (50

minutos) – para que a tarefa não excedesse com frequência o tempo da aula de Língua Portuguesa.

Nesse caso, então, eram elaborados dois gêneros textuais, um texto escrito em parágrafos – que poderia ser uma carta, um conto, uma biografia –, dependendo do que estava sendo proposto no espaço de aprendizagem, e, após, uma história em quadrinhos. Essa tarefa foi realizada pela primeira vez logo nos primeiros dias do ano letivo, com o objetivo de desenvolver práticas acerca dos gêneros textuais, bem como o entendimento de que cada forma de escrita implica um novo texto (neste caso, a reescrita para o formato de histórias em quadrinhos modificaria o gênero). Tal experiência foi considerada uma espécie de experimento que deu certo, uma vez que praticamente todos os alunos da turma se sentiram motivados para escrever e, em seguida, transformar o seu próprio texto em outro gênero textual.

Além disso, vale destacar que o gênero história em quadrinhos parecia ser o preferido dessa turma, uma vez que esses alunos possuíam o hábito de ler gibis no ambiente escolar e tinham à disposição uma caixa de gibis dentro de um armário na sala. Essa caixa foi elaborada e organizada pela professora de Língua Portuguesa (esta pesquisadora), para que os alunos pudessem pegar os gibis sempre que quisessem para fazerem suas leituras dentro ou fora do espaço escolar.

É relevante mencionar que a ideia da caixa de gibis foi também uma nova experiência proposta pela professora para aquele ano letivo promovia, de fato, o hábito de leitura desses aprendizes, uma vez que os próprios alunos buscavam os gibis em diversos momentos do ambiente escolar, tais como o recreio ou quando suas tarefas na sala de eram concluídas ou, até mesmo, naqueles minutinhos entre a saída de um professor e a chegada de outro no espaço de aprendizagem. Esse incentivo à leitura por meio da caixa dos gibis, por outro lado, pode ter influenciado na preferência dos alunos por esse gênero textual, tendo em vista que talvez fosse o gênero a que eles tivessem maior possibilidade de acesso, embora este seja apenas um ponto de vista desta pesquisadora, uma vez que não se trata de algo que tenha sido falado pelos alunos, mas percebido no decorrer do ano letivo.

Vejamos, no Quadro 2, alguns relatos dos alunos entrevistados com relação a preferência pela atividade feita com HQs:

Quadro 2 – Respostas sobre a preferência por HQs

Alunos	Respostas
Leonardo	“Eu gosto de fazer as histórias, porque depois a gente faz as histórias em quadrinhos e aí fica bem legal a nossa aula”.
Erica	“Das histórias em quadrinhos, porque eu gosto de inventar as coisas que os personagens fazem. Eu gosto de usar minha imaginação.”
Karina	“Eu gosto das histórias em quadrinhos que a gente faz, e as tirinhas, porque, para mim, são divertidas. Criar as histórias, colorir e tal.”
Renanda	“Eu gosto das histórias em quadrinhos que a gente inventa, porque saem umas histórias muito criativas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Das quatro respostas apresentadas acima, é possível perceber que o uso da criatividade e da imaginação eram importantes para os alunos. Usar a imaginação ao realizar uma tarefa, permitir-se soltar a criatividade em uma história em quadrinhos, por exemplo, fazia com que esses alunos gostassem ainda mais da tarefa, pelo que foi possível perceber.

Apesar de não constar no quadro de respostas – por não se tratar de tarefas ou atividades realizadas –, é relevante mencionar que uma das alunas entrevistadas disse que, além das histórias em quadrinhos, também gostava das aulas de Língua Portuguesa quando estas eram realizadas em formato de semicírculo. Trata-se de um formato no qual a professora solicitava que os alunos organizassem suas classes para ficarem um ao lado do outro e não em formato de filas, como normalmente fica disposta a sala de aula do ensino básico. Assim, os alunos podiam conversar e trocar ideias mais facilmente com todos os integrantes que estavam no ambiente, uma vez que todos conseguiam olhar-se e ter um contato mais próximo, inclusive, com a professora. O relato da aluna Renanda foi bastante positivo, pois a aula nesse formato fazia com que essa menina, que se diz extremamente tímida, convivesse melhor com todos os seus colegas, e em uma posição física em que todos ficavam dispostos lado a lado, e não mais atrás ou à frente de ninguém.

Nesse sentido, trata-se de mais um exemplo de que a facilidade de interação entre os colegas pode tornar a aprendizagem mais efetiva, uma vez que os aprendizes se sentem mais à vontade para trocar ideias e compartilhar conhecimentos uns com os outros. Assim, além de retomarmos a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1988;1998), também podemos retomar Macedo (2005), o qual menciona a importância de refletir acerca do individual no ambiente de aprendizagem, no aluno como um ser único que está diante do professor como uma figura que

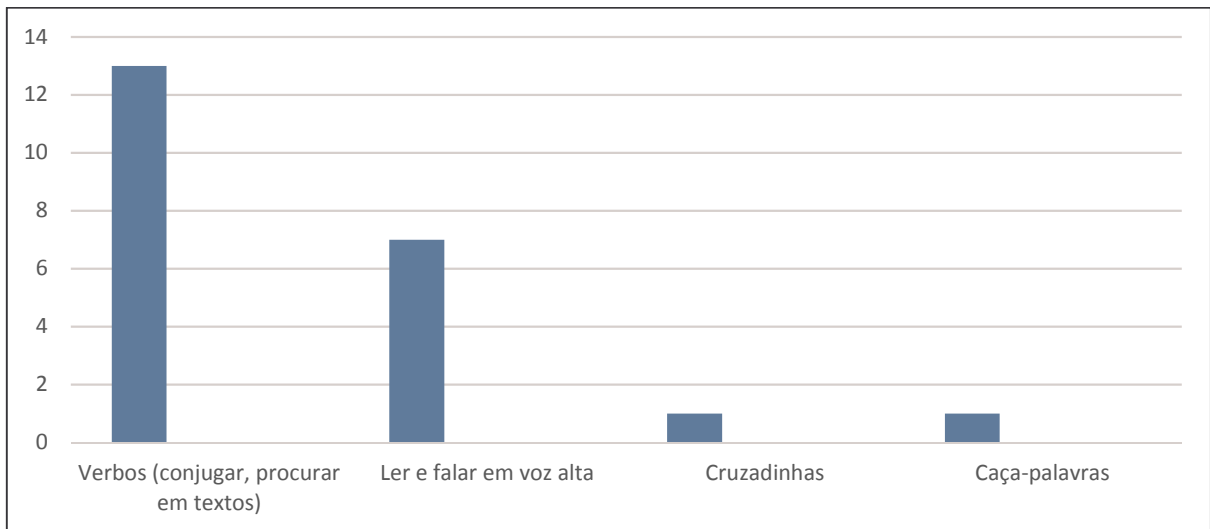
aprende de modo diferente do colega, de modo distinto dos demais alunos da turma, embora possam ter as mesmas idades e frequentar o mesmo ambiente escolar.

Os outros cinco alunos mencionaram que suas atividades preferidas envolviam a escrita, preferencialmente, além da leitura. Essas indicações foram, de fato, uma surpresa bastante positiva para a pesquisadora, uma vez que a maioria dos alunos não costuma dizer que gosta de ler, especialmente se for uma leitura em voz alta (muitos relatam vergonha de ler diante dos colegas, da professora etc.).

Assim, de acordo com a resposta da maioria das entrevistas, especialmente dos relatos favoráveis às tarefas de cruzadinha, caça-palavras e à criação de histórias em quadrinhos (tarefas que eram desenvolvidas por duplas escolhidas pelos próprios aprendizes), podemos sugerir que os alunos preferem atividades nas quais eles possuem mais interação com os colegas, além de terem autonomia e/ou poderem utilizar mais sua capacidade de criação na elaboração das atividades. E justamente essa interação entre os colegas no momento das tarefas, a mediação da professora, permitindo que os alunos realizassem suas atividades de forma mais autônoma, sem tantas interferências, buscando sempre a apropriação do conhecimento, são práticas que vão ao encontro das propostas sociointeracionistas vygotskyanas mencionadas na presente pesquisa.

Em relação ao questionamento “O que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa?”, segue o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Do que você não gosta nas aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas acerca da referida pergunta, podemos perceber claramente a rejeição da maioria pelo conteúdo recentemente trabalhado no ambiente de aprendizagem: os verbos. Esse é um dos conteúdos programáticos considerados mais difíceis pelos alunos de forma geral, e é bastante incomum que gostem de realizar tarefas associadas aos verbos, mesmo que essas tarefas sejam as benquistas cruzadinhas, por exemplo.

A tarefa de identificar alguns verbos dentro de um texto que foi lido e trabalhado no espaço de aprendizagem, por exemplo, é um tipo de atividade que não está entre as favoritas ou agrade a maioria dos aprendizes. É necessário esclarecer que se trata de uma atividade ainda bastante comum nos ambientes escolares, já desenvolvida, inclusive por esta pesquisadora, em alguns momentos de sua carreira profissional. No entanto, algumas abordagens mais inovadoras podem ser o ponto crucial para que os alunos passem a ter envolvimento e motivação diante desse conteúdo programático que não é benquisto pela maioria dos estudantes. Tendo em vista que os verbos são inevitavelmente trabalhados em aula durante vários anos da educação básica, uma possibilidade seria modificar a forma de apresentá-los aos alunos no ambiente escolar, utilizando métodos diferentes, tais como os propostos nas oficinas. Vejamos o Quadro 3 com algumas respostas dos alunos:

Quadro 3 – Respostas sobre a aprendizagem de verbos

Alunos	Respostas
Juliana	“Eu não gosto dos verbos porque eu acho muito difícil.”
Leonardo	“Eu não gosto de verbos, eu não entendi até agora.”
Yadassa	“Eu só não gosto muito quando tem verbos, porque eu não sei fazer direito.”
Nataly	“Verbos, porque é cansativo e chato.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna Yadassa, durante sua entrevista, acrescentou que não gostava de atividades com verbos, porque não entendia muito bem suas conjugações e, por esse motivo, achava difícil realizar a tarefa. Essa questão traz à tona que, se o aluno não entende ou não acompanha a explicação sobre tal atividade – seja qual for a atividade –, provavelmente, não se sentirá confortável para realizar tal tarefa. Nesse sentido, cabe ao professor retomar algumas das questões que possivelmente não foram entendidas pelo aluno para, então, prosseguir com o seu cronograma letivo. A dificuldade, nesse caso, está em saber o que exatamente está pendente na aprendizagem de cada um dos vários alunos de determinada turma, tratando, assim, como sempre deveria ter sido tratada: uma aprendizagem individual e personalizada. É importante

pensar aqui, não somente no conteúdo que foi apresentado – nesse caso, os verbos – mas também na forma como ele foi ou será abordado no ambiente de aprendizagem.

Pela experiência profissional adquirida nesse tempo de atuação, é possível afirmar que boa parte dos professores não costuma trabalhar de forma personalizada com seus alunos, por questões diversas que aqui não nos cabe discorrer. A realização de uma entrevista informal com os alunos a cada final de semestre, por exemplo, poderia contribuir para que o professor soubesse onde estão as pendências ou as carências de sua turma até aquele momento da aprendizagem. Ou seja, se identificar o que é um verbo continua sendo uma tarefa muito difícil, é possível que esses estudantes ainda não tenham assimilado o significado do termo. Nesse caso, a sugestão seria reapresentar esse conteúdo programático sempre que possível, mas cada vez com uma abordagem diferente, dando a possibilidade de os alunos aprenderem da forma que considerarem mais instigante e motivadora.

Podemos relacionar essas respostas com as definições acerca da aprendizagem mencionadas anteriormente nesta pesquisa. Ainda, podemos relembrar o trecho em que citamos a dificuldade de aprendizagem, expressão tão costumeira nos ambientes escolares e sempre usada de forma até pejorativa, em muitas situações. Uma vez que o aluno não se apropria de determinado conhecimento, ele ouve – e até diz sobre si mesmo – que tem dificuldade de aprendizagem.

Nesse sentido, Macedo (2005), como já dito em seções anteriores, nos faz refletir sobre o termo dificuldade, uma vez que podemos adotar uma ideia de desafio a ser superado, de algo que podemos ultrapassar. Assim, a aprendizagem – ou a sua “dificuldade de” – deve ser assumida com bons olhos no espaço escolar especialmente pelos professores que a percebem como um processo de apropriação. Aos alunos, de modo especial, devemos expor/apresentar esse processo em constante desenvolvimento que é a apropriação dos conhecimentos, pois, dessa forma, não há espaço para acreditar erroneamente que alguém tem “dificuldade em aprender” determinada informação, mas, pelo contrário, que está em processo de desenvolvimento para apropriar-se desse conhecimento.

Sobre os sete alunos que consideraram a leitura oral e a oralidade a parte “mais chata” ou desmotivadora da aula de Língua Portuguesa, devemos considerar os fatores vergonha e timidez, já que alguns alunos – e, de acordo com as vivências na sala de aula, acredita-se que seja esse o caso – ainda estavam, nesta etapa escolar, muito inseguros em relação à leitura e sentiam-se envergonhados ao ler para todos os colegas e para a professora. Essa prática em sala de aula, no entanto, é necessária para que os estudantes desenvolvam cada vez mais tal

habilidade e possam, assim, ter mais segurança e autonomia para realizarem suas leituras. Vejamos o Quadro 4, no qual temos as falas dos alunos, evidenciando suas percepções.

Quadro 4 – Respostas sobre leitura oral e oralidade no ambiente escolar

Alunos	Respostas
Renanda	“Na verdade, eu gosto de ler, mas eu tenho muita vergonha de ler na frente das pessoas. Quando eu vou ler na aula, eu quase choro.”
Lucas	“Não gosto quando eu tenho que ler com todo mundo olhando.”
Bernardo	“Eu não gosto de ler para todo mundo, nem falar muito, porque eu fico muito nervoso quando eu erro alguma palavra. Eu fico tremendo.”
Nataly	“Mais ou menos, eu só quando é da Turma da Mônica. Mas eu prefiro que não tenha leitura oral, essas coisas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

A aluna Renanda (já mencionada anteriormente) é um importante exemplo nesse caso, uma vez que era extremamente tímida no ambiente escolar, sentia-se bastante insegura ao realizar suas tarefas escolares. Isso já a prejudicou, inclusive, em apresentações de trabalhos ou leituras diante da turma: a aluna não quis realizar as tarefas, porque ficou muito nervosa diante dos colegas, apesar de a turma incentivá-la a superar esses receios. Conforme as aulas de Língua Portuguesa vão acontecendo, e a aluna foi adquirindo confiança e segurança durante as práticas, sua leitura foi melhorando e sua postura no momento de ler em voz alta também. A sua voz, inclusive, fluía mais claramente e em tom mais alto.

Casos como esse nos sugerem que o professor deve estar sempre atento, não somente aos cadernos dos alunos e a tarefas realizadas, mas principalmente às suas atitudes e comportamentos, pois um olhar mais individual é sempre positivo para a aprendizagem das crianças, de acordo com o que já vimos no referencial teórico desta pesquisa (ZABALA, 1998; 2002; OLIVEIRA, 2010).

Os questionamentos “Você gosta de ler?”, “Onde você costuma ler?” foram considerados de forma conjunta, já que estão intimamente relacionadas. Como já foi mencionado, essas são apenas perguntas-eixo para seguirmos um roteiro no momento das entrevistas semiestruturadas, não sendo elas feitas exatamente dessa forma para os alunos entrevistados.

No caso específico dessas duas perguntas, algumas respostas surpreenderam esta pesquisadora. Ao questionar se os alunos gostavam de ler, 18 deles responderam que gostavam

e apenas quatro responderam que não gostavam de ler. No caso do questionamento sobre a prática de leitura em casa, por sua vez, apenas sete alunos responderam que liam em suas casas, outros 12 responderam que não possuíam o hábito de praticar a leitura no ambiente familiar, somente na escola. Três alunos responderam que às vezes tinham momentos de leitura em suas residências além das práticas no ambiente de aprendizagem. Vejamos o Quadro 5 com algumas respostas.

Quadro 5 – Respostas sobre leitura

Alunos	Gosta?	Onde lê?
Camila	Eu adoro ler, mas gosto de ler sozinha no meu canto.	“Eu costumo ler no meu quarto quando estou sozinha ou quando não tem ninguém me olhando.”
Pedro	“Eu gosto de ler pra mim, para os outros eu não gosto.”	“Eu leio mais na aula. De vez em quando eu leio na minha casa, mas em casa eu vejo mais televisão.”
Amélia	“Sim.”	“Eu costumo ler na casa do meu pai, porque lá eu não tenho nada para fazer. Aí eu levo umas revistinhas.”
Nina	“Não gosto.”	“Eu leio aqui na escola mesmo.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, as declarações dos questionamentos acerca do hábito de leitura contrastam com algumas das respostas dadas no questionamento dois, que busca conhecer o que os alunos não gostam nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Se, na questão anterior, parte dos aprendizes mencionou que não gostava de ler, especialmente de realizar ler oralmente diante das turmas, aqui, por outro lado, uma grande parte dos entrevistados alegou que gostava, sim, de realizar as leituras.

Ao declarar que não gostava de ler, a aluna Nina surpreendeu muito, pois sempre realizou todas as tarefas em aula com êxito e dedicação, sem qualquer tipo de reclamação – que seria típico de alguns alunos que não gostam de exercer determinada tarefa. Ler em voz alta, ler para o público – mesmo que esse público seja constituído pelos colegas de classe – deixavam a aluna mais insegura para realizar tal atividade. Além disso, Nina deu a entender que não recebeu muitos estímulos para ler em casa, uma vez que não praticava leitura com frequência em sua residência. Não ficou esclarecido, no entanto, se o fato de não gostar de ler estava mais

relacionado à vergonha e insegurança diante de outras pessoas ou se estava vinculado à prática de leitura em si.

Outro ponto surpreendente acerca da leitura dos alunos foi a estudante Camila ter mencionado que gostava de ler, mas não possui o hábito de leitura em casa porque sua mãe dizia que comprar livros era uma perda de tempo. Mesmo sem o aparente incentivo da mãe, no entanto, a aluna Camila fazia ótimas leituras em sala de aula e demonstrava muito interesse nas idas até a biblioteca, nos momentos de leituras de gibis no espaço de aprendizagem, bem como nas atividades de escrita e redação.

Um ponto relevante para comentar aqui é que os três alunos que mencionaram que só liam de vez em quando em suas casas não passaram uma mensagem muito segura em suas respostas, pois titubearam ao mencionar o termo “às vezes”.

Nesse sentido, podemos sugerir que a maioria dos aprendizes já possui gosto pela habilidade de ler, porém prefere evitar as leituras orais por vergonha dos colegas, vergonha da professora, vergonha de errar, vergonha de gaguejar em algum momento da leitura etc. Essa possibilidade é plausível no sentido de que, ao serem entrevistadas, muitas crianças mencionaram que sentiam muita vergonha – essa questão também foi citada na pergunta 2, em que os alunos deveriam dizer o que não gostavam de fazer nas aulas de Língua Portuguesa. Percebe-se que os alunos Camila e Lucas, por exemplo, optaram por deixar bem claro que gostavam de ler, desde que fosse uma leitura silenciosa, apenas para eles próprios, e não em tom alto para que outras pessoas possam ouvir. Eles não foram os únicos entrevistados que mencionaram isso. Vejam que a pergunta trata apenas do gosto pela habilidade de ler, mas esses dois alunos, assim como outros entrevistados, fizeram questão de esclarecer que não se sentiam confortáveis quando realizavam leitura oral.

Essa discordância de respostas sobre ler para si mesmo e ler para que outras pessoas possam ouvir – entre essas pessoas, a professora – pode estar relacionada com o receio de ser avaliado, de ser julgado, mesmo que seja apenas uma atividade de leitura oral com a intenção de praticar a habilidade, sem métodos avaliativos. Afinal, é comum percebermos, no ambiente escolar, que alguns alunos riem de seus colegas quando há, por exemplo, algum equívoco ao pronunciar uma palavra ou quando o colega fica nervoso e passa a gaguejar durante a leitura.

Essas, sabemos, são atitudes corriqueiras em um espaço escolar, entre colegas, mesmo que os professores tentem combater e evitar esse tipo de conflito. Cabe, então, mais uma vez, ao professor, a tarefa de mediação para um trabalho mais aprofundado de respeito e solidariedade entre alunos. Nesse caso, lembremos a importância da mediação do professor, bem como compartilhamento de saberes e trocas de experiências com a finalidade de evitar

possíveis conflitos em um ambiente de aprendizagem e auxiliar no processo de desenvolvimento pessoal dos alunos.

Outro ponto relevante a ser tratado aqui foram as respostas sobre o local onde esses entrevistados costumavam realizar suas leituras. Infelizmente, muitos dos alunos mostraram, em suas declarações, que não leem em suas casas, no ambiente familiar. Nesse sentido, é relevante pensar que, possivelmente, não haja um grande incentivo dos familiares para leitura, tornando esse hábito (ou a falta dele) um ponto crucial para que as crianças gostem ou não dessa prática. Nesses casos, se a criança não for estimulada a praticar a leitura – assim como qualquer outra habilidade – ela, certamente, não criará o hábito e a segurança necessária para uma leitura firme, constante e clara, ou seja, uma leitura bem desenvolvida. É possível, infelizmente, que esses alunos não adquiram o gosto pela leitura apenas com os poucos momentos de idas à biblioteca e/ou contato com livros e revistas durante os períodos letivos.

No entanto, esta pesquisadora sentiu a necessidade de se questionar, durante a análise, o motivo pelo qual esses alunos citam apenas revistas e livros como suporte de leitura – tendo em vista que muitos mencionaram que não praticavam leitura em casa porque não possuíam livros e revistas em suas residências. Fica, então, o questionamento: esses aprendizes não praticam a leitura durante vários momentos do dia quando leem notícias e pequenos textos na internet ou quando recebem mensagens de texto por meio de aplicativos do celular, por exemplo? Se esses mesmos alunos possuem o hábito de interagir por meio das mídias sociais, trocar mensagens e receber notificações de temas de suas preferências nos seus aparelhos celulares, não estão, eles, praticando a leitura em muitos desses momentos?

Assim, chega-se à conclusão de que os alunos participantes desta pesquisa ainda não se apropriaram do entendimento de leitura sem a relação direta com livros, revistas e textos impressos. Não é raro ouvir as pessoas dizerem que não possuem o hábito de ler, mesmo estando diariamente realizando leituras de pequenos textos ou mensagens pessoais em seus celulares, tablets, notebooks etc. Nesse sentido, seria importante promover aos aprendizes a consciência de que eles podem realizar a prática da leitura independentemente do tipo e gênero textual, por exemplo, e independentemente do formato – digital ou físico – em que se realiza a leitura.

Em relação ao questionamento “Que tipo de leitura você prefere?”, por sua vez, os alunos responderam – ou melhor, aqueles alunos que possuíam o hábito de leitura – que gostavam de ler gêneros diversos, tais como histórias de terror e contos de fada, mas a maioria das crianças mencionou as histórias em quadrinhos como preferência. Do total de 22 entrevistados, 14 alunos responderam que gostavam de ler histórias em quadrinhos entre outros exemplos mencionados. A preferência pelas HQs não é uma novidade, uma vez que esse gênero

textual já foi citado pelos alunos entrevistados em outros momentos das entrevistas semiestruturada. Assim, vejamos o Quadro 6:

Quadro 6 – Respostas sobre o tipo de leitura de preferência

Alunos	Respostas
Raiana	“Eu gosto mais de ler as revistas em quadrinhos. Ah, e livros de Youtubers ⁷ .”
Pedro	“Prefiro terror e suspense, porque são os chamam mais a minha atenção.”
Lavínia	“Quadrinhos e, às vezes, eu leio a coleção do Harry Potter, que a minha prima me empresta.”
Bernardo	“Eu adoro os quadrinhos.”
Laura	“Gosto de histórias em quadrinhos e os livros da Disney eu também gosto, da maioria deles.”
Bruna	“As revistas em quadrinhos porque são as mais divertidas, para mim. Já li bastante A Bela e a fera também, esses de contos de fadas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, percebe-se, pelas respostas dos alunos, que, quando pensavam em leitura e na prática de ler, refletiam acerca de gêneros textuais que, em sua maioria, são publicados de forma impressa. Esses relatos podem contribuir para a hipótese que mencionamos anteriormente, em que os aprendizes não relacionavam o formato digital com a prática de leitura em si.

Nesse sentido, podemos sugerir atividades de planejamento pedagógico que possam relacionar os gêneros textuais com as mídias sociais, bem como o uso do formato digital para leituras. É possível que, ao realizarem uma leitura de clássicos da Disney, por exemplo, em plataformas digitais, os aprendizes possam apropriar-se do entendimento de que a leitura pode ser feita independentemente do formato em que ela se encontra no momento. Da mesma forma, pode-se apresentar aos alunos alguns sites de livros em formato PDF, por exemplo, assim como sites com e-books disponíveis gratuitamente para o acesso e leitura, além de inserir e promover a definição e análise de gêneros textuais no ambiente de aprendizagem digital, com o intuito de tornar o aluno ainda mais íntimo das leituras e experiências em formato digital.

⁷ Os chamados Youtubers são as pessoas que possuem contas na plataforma Youtube e, por meio dessa conta, produzem vídeos de conteúdo para a visualização do público. Alguns dos Youtubers mais conhecidos, ou seja, que possuem altos números de visualizações de vídeos e seguidores em mídias sociais, passaram a publicar livros impressos com a finalidade de contar suas trajetórias e experiências de vida.

Ao serem consideradas as perguntas-eixo “Você gosta de escrever? Gosta de criar uma história, por exemplo?”, também conversamos com os entrevistados sobre suas preferências na hora de iniciar uma história e se eles preferiam criar os seus textos de forma mais independente e autônoma, sem um tema ou uma introdução dada pela professora, por exemplo.

Assim, dos 22 alunos entrevistados, 17 mencionaram que gostavam de escrever e acrescentaram que preferiam a liberdade e autonomia para criarem seus textos de acordo com seus próprios gostos, desenvolvendo, assim, a imaginação. Esse número de alunos que optou por criar seus temas de escrita foi, realmente, algo que impressionou positivamente esta pesquisadora, uma vez que tais relatos indicaram que a maioria dos estudantes gostava de “colocar a mão na massa”, ou seja, gostava de criar, de imaginar, de desenvolver suas ideias ao mesmo tempo em que o fazia pelo seu aprendizado – e não somente receber tarefas prontas ou pré-prontas, contextualizadas de acordo com aquilo que a professora *achava* que eles apreciariam. Vejamos o Quadro 7:

Quadro 7 – Respostas sobre a escrita de textos e seus temas

Alunos	Respostas
Nátaly	“Eu gosto muito de escrever, porque desse jeito eu consigo liberar a minha imaginação. Eu prefiro criar as minhas próprias histórias, mas também gosto um pouco quando recebemos um tema.”
Edna	“Eu gosto de escrever e prefiro criar as minhas próprias histórias, porque acho que fica mais fácil de inventar.”
Laura	“Gosto. E eu gosto dos dois, tema da professora ou criar o meu assunto... Mas acho que prefiro receber um tema, porque eu demoro para decidir quando tenho que escolher.”
Lucas	“Gosto de escrever e prefiro criar eu mesmo, porque fica mais criativo, eu acho. Eu invento uns personagens diferentes.”
Renanda	“Eu gosto, mas eu prefiro quando a professora dá um tema. Ah, porque eu não sou muito criativa.”

Fonte: Elaborado pela autora.

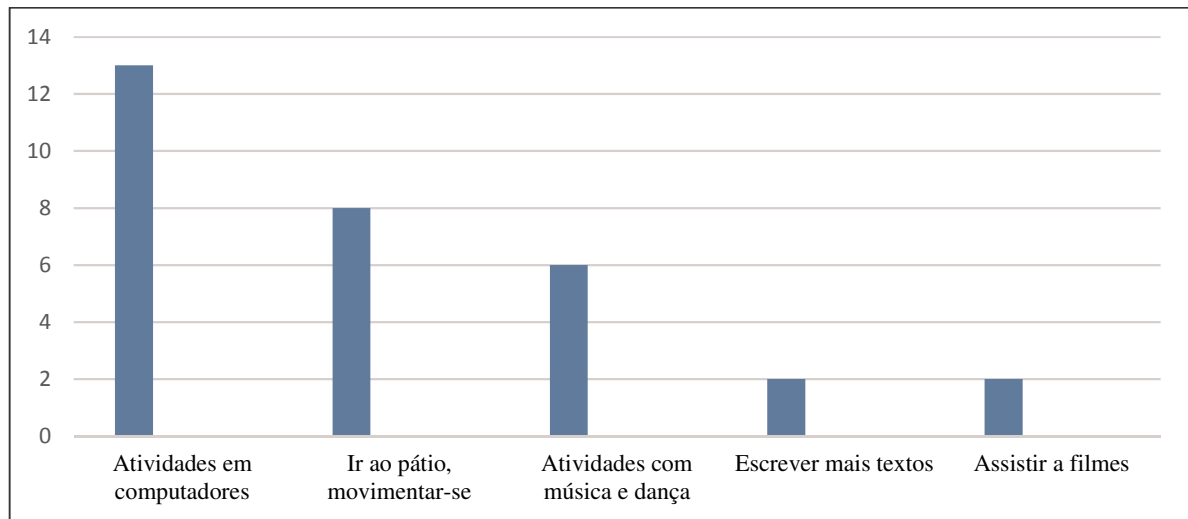
Nesse sentido, faz-se necessário refletir acerca do que nós, educadores, estamos fazendo com a imaginação das crianças à medida que chegam nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisadora acredita que, no decorrer dos anos letivos, os educadores passam a despreocupar-se com certas habilidades, reduzindo, assim, a capacidade de imaginação e criação das nossas crianças, quando, por exemplo, levamos um tema de atividade já pronto ou quase pronto para uma aula. É necessário, no entanto, refletir se os nossos alunos aprenderiam mais significativamente se criassem os seus temas para textos escritos em todas as situações, e não somente em alguns poucos casos, ou se o melhor resultado é encontrado quando o tema já está pré-definido. Reitera-se a importância de se pensar as futuras práticas pedagógicas, levando em consideração que o aluno também precisa ter algum conhecimento prévio do tema para poder redigir, expressar-se, etc.

Aqueles alunos que responderam que preferiam receber um assunto definido pela professora, por sua vez, mencionaram apenas que gostavam assim, porque não possuíam imaginação suficiente para criar os temas de seus textos ou que tinham preguiça de pensar em um assunto para escrever. Dessa forma, acabavam sempre optando pelos temas sugeridos pela professora. Nesses casos, acreditamos que valeria a pena uma abordagem diferente, com a intenção de despertar nesses alunos a imaginação e a criatividade antes de iniciar uma tarefa,

promovendo, assim, um processo de desenvolvimento dessas habilidades. Talvez seja possível que os aprendizes se sintam capazes, mais confiantes para criar, desenvolver a escrita utilizando a sua imaginação a partir de novas abordagens.

Sobre o questionamento “O que você gostaria de fazer nas aulas de Língua Portuguesa que nós ainda não fizemos?”, segue o Gráfico 3.

Gráfico 3 – O que você gostaria de fazer nas aulas de Língua Portuguesa que ainda não fizeram?⁸



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas da pergunta acima, percebe-se que a maioria dos alunos mencionou o uso de computadores como uma das ideias para utilizarmos durante as aulas de Língua Portuguesa. Foram 13 respostas que sugeriram o uso dos computadores no espaço de aprendizagem de Língua Portuguesa, 8 respostas solicitando mais movimentação física nos pátios do ambiente escolar e 6 respostas sugerindo atividades com música e dança. Vejamos aqui o Quadro 8 com alguns dos relatos dos entrevistados:

⁸ Nesse caso, a maioria dos participantes deu mais de uma sugestão. Por isso, o número que consta é superior ao número de alunos entrevistados.

Quadro 8 – Respostas sobre o que poderia ser feito no espaço de aprendizagem de Língua Portuguesa

Alunos	Respostas
Gisele	“A gente poderia assistir mais filmes, vídeos, ir para a sala de vídeos. Eu gosto muito disso.”
Leonardo	“A gente podia ir mais para os pátios, se mexer mais. A gente podia jogar futebol... Fazer alguma coisa ligada ao futebol com português. Fazer mais coisas em pé, sem sentar muito.”
Edna	“Acho que a gente poderia usar mais computadores. Fazer algum texto no computador... Sei lá.”
Pedro	“Eu gostaria de fazer mais atividades ao ar livre, porque eu sempre gosto de ficar no meio da natureza.”
Lavínia	“Eu gostaria de tivesse atividades com música, com dança, porque eu amo ficando dançar! Dava para fazer algumas coisas com pinturas, com tintas. Usar a informática também.”
Bernardo	“Sala de informática eu acho que seria muito legal!”

Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, a escola onde foi feita a pesquisa possui uma sala de informática com 22 computadores – infelizmente, nem todos estão funcionando –, mas os professores não têm o hábito de ocupá-la. Considera-se relevante, nesse sentido, mencionar que alguns dos professores da rede pública estadual, em geral, não possuem o conhecimento digital necessário para realizar atividades nos computadores da escola. Isso faz com que os alunos não ocupem essas máquinas, uma vez que a entrada na sala de informática somente é permitida se a turma estiver acompanhada de um professor.

Nesse caso, cabe mencionar que o letramento digital (entre outros letramentos igualmente relevantes) é de fundamental importância, em especial, para os professores da rede básica de ensino, uma vez que são esses os profissionais que educam e acompanham o desenvolvimento dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Sobre as questões que constituem esses novos letramentos na escola, Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) assim comentam:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso

cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias habilidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons e áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Outra sugestão dada refere-se à movimentação dos alunos, ou seja, atividades relacionadas com o movimento corporal para que as crianças não ficassem apenas sentadas durante as horas do período escolar. Sugestões como essas são bastante válidas e compreensíveis, tendo em vista que crianças de 11 ou 12 anos ainda precisam movimentar-se mais, inclusive durante as aulas. É importante lembrar que não são somente as crianças da educação infantil que apreciam jogos, brincadeiras e movimentos corporais.

Nesse sentido, o aluno Leonardo sugeriu, durante a entrevista, que a turma pudesse se movimentar mais, ocupar mais espaços do ambiente escolar, realizar tarefas diferentes. Do seu jeito, ainda sem saber como se expressar da melhor forma possível, Leonardo indicou que a turma poderia relacionar as aulas de Língua Portuguesa com um jogo de futebol, por exemplo, assim como poderia relacionar com outras atividades em que os alunos pudessem movimentar-se fisicamente, explorando também uma linguagem corporal.

Sendo assim, as atividades pedagógicas elaboradas e sugeridas ao final desta dissertação possivelmente levarão em conta essas necessidades físicas dos alunos que, por consequência, afetam o seu desenvolvimento e aprendizagem. É necessário e interessante para o aprendizado que os nossos alunos se movimentem, coloquem “a mão na massa” no sentido de criar, planejar, organizar tarefas.

A aprendizagem colaborativa (KLEIMAN, 2007; MORAN, 2013), como já mencionamos, trata-se de uma abordagem na qual duas crianças – ou adultos – interagem na medida em que vão trocando informações. Nesse sentido, tal abordagem pode ser muito bem aplicada no processo de aprendizagem de línguas, uma vez que possibilita aos aprendizes, além de aprender aquilo que gostariam, ou seja, o que estavam motivados a aprender, e trocar informações, trocar experiências com um indivíduo de modo a ensinar ao mesmo tempo em que está aprendendo, podendo argumentar, apresentar ideias e até confrontar alguns pontos de vista.

Ao mesmo tempo, alguns alunos sugeriram atividades com música e dança – voltando, assim, à questão da importância de movimentos corporais, entre outras habilidades. Sabemos que é frequente crianças da educação infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental

aprenderem canções e até coreografias para dançarem em seus ambientes de aprendizagem, como atividade lúdica cujas músicas são ensinadas pelas suas professoras. Além disso, geralmente tais letras ensinam algo importante para os alunos. Nesse sentido, mencionamos aqui a relevância da musicalidade no processo de aprendizagem, não somente para os anos iniciais, mas finais também, uma vez que os aprendizes não deixam de gostar de músicas e até de apropriar-se de conhecimentos a partir disso. É importante mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente na área de linguagens para o Ensino Fundamental, já orienta para a necessidade de integração nas linguagens, sugerindo utilizar e desenvolver as diferentes práticas de linguagens (verbal oral ou visual-motora, sonora, visual, corporal e digital), com a finalidade de expressar ideias e sentimentos em diferentes contextos.

Sob essa perspectiva, apresentamos um trecho de Lima (2015, p. 76), a qual comenta acerca dos benefícios da musicalidade em um ambiente escolar, inclusive, para a aprendizagem de línguas:

Nos dias de hoje, o grande problema que se coloca nas escolas é, sem dúvida, o combate ao insucesso escolar. Combater o insucesso escolar permite ultrapassar os efeitos de privação social, pois este é frequentemente causado por essa privação. Urge procurar formas de solucionar este problema. Assim, aliar o ensino fundamental ao ensino da música, explorar a utilização da música como principal ferramenta metodológica, contribui para inúmeras aprendizagens e, principalmente, para a ampliação da rede de significados construtivos no ensino para crianças e jovens do Ensino Fundamental. A música é uma excelente fonte de trabalho escolar, pois, além de ser utilizada como terapia psíquica para o desenvolvimento cognitivo, é uma forma de transmitir ideias e informações, fazendo parte da comunicação social. Recomenda-se às crianças em idades iniciais do desenvolvimento cerebral (0 a 6 anos) ouvir músicas eruditas, a exemplo das clássicas, por serem ricas em expressões sonoras propícias ao desenvolvimento da acuidade cerebral auditiva, característica que é de grande importância para a aprendizagem de idiomas.

De acordo com Lima (2015), privar socialmente os alunos no ambiente de aprendizagem pode auxiliar em um insucesso no rendimento escolar, e devemos, nós professores, estar bastante atentos em relação a isso. Se, ao contrário, utilizarmos a música, os ritmos preferidos pelos alunos da atualidade, e inserirmos essa musicalidade no espaço de apropriação de conhecimento, possivelmente teremos bons rendimentos e, quem sabe, promoveremos a motivação dos alunos enquanto apropriam-se ou compartilham conhecimentos.

Concordamos, então, com Lima (2015), quando menciona que a música é também uma forma de transmitir informações, desenvolver-se cognitivamente e, por esse motivo, inserimos a musicalidade em uma de nossas propostas de oficinas, para animar os alunos e verificar se, de fato, haveria o envolvimento dos aprendizes.

As alunas Gisele e Karina sugeriram, entre outras coisas, mais aulas na sala de audiovisual, propondo trabalhar com filmes e/ou vídeos curtos. Essa tarefa realmente não foi trabalhada pela professora nessa turma durante o ano letivo anterior, mas sabemos que tal proposta pedagógica é, de fato, significativa para aprendizagem, podendo, assim, estar inclusa em práticas pedagógicas futuras.

Sobre as alunas que sugeriram mais redações, acreditamos ser relevante dizer que nos surpreendeu positivamente o fato de que ambas preferiam criar, sozinhas, suas próprias histórias, sem qualquer intervenção ou sugestão da professora. A aluna Amélia, por exemplo, era extremamente participativa nas aulas de Língua Portuguesa, além de comunicativa e gostava muito de escrever. Ela costumava escrever em casa e levava seus escritos para que a professora pudesse ler informalmente e dar sua opinião sobre essa escrita. Sua ortografia era ótima e suas histórias muito criativas! Assim, ambas as respostas foram muito importantes para confirmar algo que já havíamos constatado nas primeiras entrevistas: os alunos gostavam de ter autonomia em suas tarefas escolares, gostavam de tomar as suas próprias decisões sempre que possível.

A pergunta “Você gostaria de usar computadores durante as nossas aulas?” refere-se, especificamente, às aulas de Língua Portuguesa, visto que a entrevista foi realizada para analisar a abordagem metodológica e desenvolvimento das aulas de tal disciplina. Sendo assim, questionamos os alunos se estes consideravam importante o uso de computadores para aprender a nossa língua. Acreditamos ser relevante fazer tal questionamento para provocar, incentivar a reflexão desses entrevistados, embora já tivéssemos uma prévia das respostas, de acordo com a pergunta analisada anteriormente.

Não foi elaborado um gráfico de respostas para essa pergunta, pois a resposta positiva foi unânime. Todos os 22 alunos entrevistados responderam que gostariam, sim, de utilizar computadores nas aulas de Língua Portuguesa, embora, talvez, a maioria deles ainda não soubesse muito bem o que poderíamos realizar com essa mescla entre o mundo digital e as aulas de Língua Portuguesa. Podemos ver, no Quadro 9, algumas das respostas dadas:

Quadro 9 – Respostas sobre o uso de computadores

Alunos	Respostas
Nina	“A gente pode fazer jogos de português, com verbos, essas coisas.”
Erica	“Sim, seria ótimo porque eu não sei mexer muito bem. Seria bom para aprender a usar o computador.”
Nátaly	“Claro, a gente poderia tirar dúvidas, pesquisar no Google para estudar.”
Marcelo	“Seria ótimo poder mexer no Facebook e outras redes durante as aulas.”

Fonte: Elaborado pela autora.

É válido lembrar que alguns dos alunos participantes desta pesquisa não possuíam computadores em suas residências – como a aluna Erica – e, provavelmente, não tinham utilizado muitas vezes essa máquina fora do ambiente escolar. Dentro dessa escola, conforme já comentamos, o uso ainda é bastante esporádico. Esse anseio pelo contato com o mundo digital além dos smartphones que eles e/ou os pais possuíam, certamente contribuiu para que essas crianças quisessem utilizar os computadores da escola, mesmo sem ter uma ideia exata do que poderíamos fazer no espaço utilizado para informática.

O mais importante, no entanto, não era o fato de que esses alunos ainda não tivessem o entendimento sobre o mundo (digital) que podiam ter em suas mãos ao manusearem um computador com internet. O que realmente importava era que todos queriam aprender, queriam vivenciar essas experiências, sentiam vontade de descobrir esse mundo novo de conhecimento, uma vez que esse desejo de adquirir informações era exatamente o que buscávamos para a elaboração das nossas oficinas de Língua Portuguesa.

Além dos alunos mencionados no Quadro 8, ao perguntar o que nós poderíamos fazer nas aulas de Língua Portuguesa na sala de informática da escola, a aluna Amélia, que adorava ler e escrever, respondeu que não sabia o que fazer com os computadores durante as aulas, mas que “com certeza, daria uma boa mistura”. O aluno Leonardo, que também indicou que gostava muito de escrever, respondeu que nós poderíamos “copiar uns textos no computador”. Acreditamos, a partir dessas e das outras respostas, que seria fundamental para o letramento e desenvolvimento de habilidades desses alunos um contato maior e mais específico com a internet e com tudo que podemos usufruir dela para o nosso bem-estar, crescimento e desenvolvimento pessoal. Seria interessante, por exemplo, adicionarmos um momento das aulas para orientar os nossos alunos a utilizar a ferramenta de textos Word, uma vez que muitas das crianças desse contexto talvez nunca tenham realizado tarefas utilizando tais funções. Ao mesmo tempo, é importante que os estudantes, de modo geral, saibam onde e como realizar

uma boa e fundamentada pesquisa sobre determinado assunto na internet, e isso também deve ser ensinado, orientado nas escolas – e, por que não, na aula de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina, tendo em vista que não existe uma disciplina que estude a informática na educação básica?

Além dos exemplos importantes mencionados, propomos uma oficina com base em uma ferramenta online jogos em que os próprios alunos poderão aprender e elaborar suas tarefas para que, posteriormente, outros colegas possam responder àquelas atividades ou jogar aqueles jogos elaborados durante a oficina. Acreditamos, assim, que os letramentos digitais podem – e devem, como já preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – estar inseridos em nosso contexto escolar, visto que os nossos alunos nasceram na era digital e necessitam adquirir conhecimentos que vão além dos conhecidos conteúdos prioritários da escola. Para finalizar esta ideia, citamos Lorenzi e Pádua (2012, p. 40):

As possibilidades de ensino são multiplicadas se utilizarmos as ferramentas digitais. É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da web; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentimento de serem autores dos seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet.

A pergunta “Você gostaria de ter aulas de Língua Portuguesa com jogos, por exemplo?” foi realizada com a intenção de instigar os alunos a refletir acerca das oficinas de Língua Portuguesa, tendo em vista que pretendemos realizar jogos variados durante a realização das mesmas. As respostas positivas a esse questionamento, como já imaginávamos, foram também unânimes. Assim, vejamos o Quadro 10, com alguns relatos de alunos:

Quadro 10 – Respostas sobre o uso de jogos na aprendizagem de Língua Portuguesa

Alunos	Respostas
Karina	“Sim! Eu queria que tivesse um jogo de memória para a gente aprender rápido os conteúdos.”
Pedro	“Sim, é bem melhor para aprender.”
Bruna	“Sim, porque a gente se distrai jogando e ninguém fica conversando. É legal.”
Carolina	“Sim, eu acho muito legal. Poderia ser jogo de animação, forca, ou até nos computadores.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores, em geral, sabem que os jogos podem desenvolver nos alunos diversas habilidades ao mesmo tempo em que aprendem efetivamente determinado conteúdo proposto pela escola. Ao elaborar brincadeiras em grupos, por exemplo, podemos facilitar ainda mais esse processo, mediante a aprendizagem colaborativa – já mencionada em alguns trechos desta pesquisa.

Além disso, na trajetória profissional desta professora/pesquisadora, houve relatos de diversos alunos que consideram as aulas de Língua Portuguesa um tanto difíceis e entediantes, concordando com o pensamento errôneo de que a nossa língua é muito difícil de ser aprendida, especialmente nos momentos em que discutimos questões de gramática normativa. Sendo assim, os jogos podem ser um diferencial para termos uma prática pedagógica mais dinâmica e, talvez, até mais prazerosa. As pesquisadoras Silva e Costa (2017, p. 11), que desenvolvem trabalhos sobre dinâmicas e jogos para aulas de línguas, assim dizem:

Sabemos que muitas escolas brasileiras não possuem acesso às tecnologias digitais ou mesmo simplesmente materiais que sejam um pouco mais dispendiosos, ainda que estes sejam apenas fotocópias. Alguns professores chegam a gastar de seus próprios salários com materiais diversos para as suas aulas. Entretanto, acreditamos que é possível proporcionar aulas mais divertidas e não dispendiosas, o que é uma necessidade quando se dispõe de poucos recursos.

As autoras sugerem também que “um pouco de preparação para levar questões interessantes para a sala e uma grande dose de bom humor para controlar os ânimos nas disputas que organizamos nas salas já são suficientes para garantir uma aula muito mais divertida e dinâmica.”. (SILVA; COSTA, 2017, p. 12).

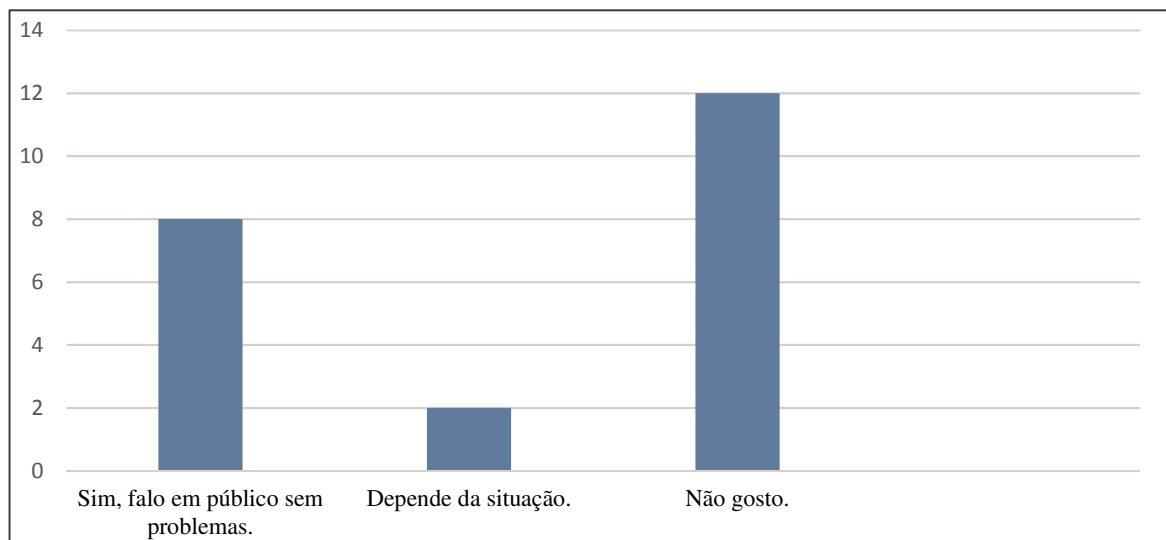
Concordando com esse entendimento de Silva e Costa (2017), pensamos que, embora muitas escolas não tenham recursos como jogos e/ou computadores disponíveis para as práticas pedagógicas, podemos, nós, professores, fazer uso da criatividade dos nossos alunos para elaborar, junto com eles, alguns jogos para serem utilizados no espaço de aprendizagem. Certamente, para tanto, é necessário que o professor tenha disposição, criatividade e organização para promover com seus alunos uma aula com a finalidade de aprender ao mesmo tempo em que se produzem jogos.

Nesta pesquisa, a ideia inicial era de elaborar jogos para a disciplina de Língua Portuguesa juntamente com a turma de participantes. Nosso principal objetivo era promover ainda mais a interação entre os aprendizes ao compartilhar ideias e desenvolver a criatividade ao mesmo tempo em que aprendem com a produção e na execução dos jogos. Essa oficina, no

entanto, não foi colocada em prática durante o ano letivo por uma questão de tempo hábil para a realização dessas tarefas.

Sobre o questionamento “O que você pensa sobre atividades de apresentação oral? Você gosta de falar em público ou para seus colegas, ou realizar uma leitura, por exemplo?”, vejamos o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Você gosta de ler e/ou falar em público?



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão acima foi inserida no roteiro da entrevista semiestruturada com a intenção de saber o que os alunos participantes desta pesquisa achariam de realizar apresentações durante algumas das oficinas. Assim, foi bastante válido questionar os participantes sobre a exposição diante dos colegas e da professora, pois esse assunto mostrou-nos que grande parte dos entrevistados não gostava ou não se sentia à vontade para expressar-se ou ler em público, por exemplo, uma vez que apenas oito dos alunos afirmaram que gostavam de realizar apresentações orais, doze responderam que definitivamente não gostavam, e dois comentaram que isso dependia muito da situação e do momento. Vejamos o Quadro 11, que apresenta algumas respostas.

Quadro 11 – Respostas sobre apresentações de trabalhos

Alunos	Respostas
Marcelo	“Eu gosto de apresentar trabalhos, eu acho legal. Eu fico com vergonha, mas eu gosto.”
Juliana	“Eu fico com muita vergonha, as pessoas ficam rindo. Eu não gosto.”
Raiana	“Não, porque eu não gosto de me apresentar. Não me sinto à vontade.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Fica claro, no entanto, pelas respostas dadas, que a vergonha era o maior impedimento nesses casos (retomando, aqui, a ideia que já mencionamos anteriormente), uma vez que a maioria dos alunos, e isso se percebia, inclusive, durante o cotidiano escolar, não se sentia capaz de fazer um ótimo trabalho, não sentia orgulho daquilo que estava desenvolvendo a ponto de não querer mostrar aos outros ou, até mesmo, por não ter sido encorajado o suficiente pelos professores e/ou responsáveis para conseguir expressar-se diante dos demais sem se sentir exposto a uma possível humilhação ou vergonha.

É fato que precisamos levar em consideração que a maioria das crianças e adolescentes ainda não está suficientemente madura para administrar sua autoconfiança diante da avaliação e do julgamento dos demais. A aluna entrevistada, Gisele, respondeu que, se fosse uma apresentação para outras turmas, “jamais” se apresentaria, pois “ficaria vermelha de vergonha e sentiria até dor de barriga”. Sua colega Juliana respondeu que somente se expressaria de forma tranquila, se as suas apresentações fossem apenas para seus colegas de turma. Caso fosse uma apresentação para toda a comunidade escolar ou, até mesmo, para algumas turmas, ela não faria.

No entanto, acreditamos que, ao trabalharmos cada vez mais a oralidade dos alunos em ambiente de aprendizagem, poderemos modificar essa postura e torná-los cada vez mais confiantes de suas falas, confiantes de suas posições e de suas ideias.

Nesse sentido, então, e conforme já mencionamos, haverá propostas relacionadas à oralidade durante as oficinas sugeridas ao final desta dissertação, com a intenção de promover mais autonomia e segurança dos alunos durante seus posicionamentos. Uma proposta que leve os aprendizes a realizar apresentações orais, assim como expressões corporais e dança é, certamente, uma atividade que promove a desenvoltura dos alunos. Além disso, acreditamos que, com tais atividades, podemos perceber mais envolvimento entre os participantes, interação entre eles e até um incentivo para que os aprendizes mais desenvoltos auxiliem aqueles mais tímidos.

A partir da próxima seção, serão apresentadas as oficinas de Língua Portuguesa. Uma das propostas, como já anunciamos, foi colocada em prática com esses 22 alunos que integram o estudo.

5 OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES

Conforme já citado anteriormente nesta pesquisa, serão propostas aqui algumas atividades pedagógicas para serem praticadas no ambiente de aprendizagem – nesta pesquisa, as chamaremos, preferencialmente, de oficinas, tendo em vista que esse termo traz uma ideia de praticar, de realizar ativamente determinada tarefa.

De fato, é esse o sentido que desejamos atribuir às sugestões apresentadas a seguir, levando em consideração a teoria sociocultural sobre a qual discorreremos nesta pesquisa, bem como a aprendizagem pela mediação. Nosso principal objetivo, não podemos esquecer, é contribuir para que alguns alunos passem a gostar um pouco mais das aulas de Língua Portuguesa, aprender de forma mais significativa e até, talvez, mais aproximada de suas expectativas para o aprendizado da língua, seu crescimento como aprendiz e como ser humano.

A primeira oficina apresentada a seguir foi a única colocada em prática por esta pesquisadora até a conclusão desta pesquisa. As duas oficinas restantes não foram realizadas por uma questão de tempo hábil, uma vez que ainda precisávamos obedecer ao calendário letivo, que contava com semanas de provas, semana de recuperação e atividades extracurriculares, tais como gincana e seminários de apresentação de trabalhos da escola, os quais ocorrem anualmente nesse colégio estadual.

Entendemos que essas oficinas de Língua Portuguesa podem ser realizadas durante os períodos da disciplina de Língua Portuguesa, dentro do espaço escolar e, no decorrer do ano letivo, sem grandes obstáculos tanto para o professor da classe quanto para os aprendizes, dependendo, claro, da disposição do calendário escolar e da disponibilidade dos ambientes a serem utilizados para as práticas.

Cabe ressaltar aqui que a elaboração dessas oficinas parte das entrevistas semiestruturadas que realizamos com os 22 alunos participantes. Nesse sentido, todas as atividades das oficinas levam em consideração as respostas dos alunos, bem como suas preferências e expectativas que levam até o ambiente escolar, além de receios demonstrados e falados durante as entrevistas. Também é importante mencionar que faremos uso da língua portuguesa no futuro ao discorrer sobre as oficinas, uma vez que temos a intenção de darmos continuidade a essa prática em breve.

Aqui, serão apresentadas três oficinas relativamente extensas, levando em conta que os períodos escolares são constituídos, geralmente, de 45 ou de 50 minutos. Cabe ao professor, então, observar quanto tempo poderá dispor para a realização dessas atividades, caso aceite adotar essa sugestão em suas práticas pedagógicas.

Além disso, cada oficina tem a intenção de abordar uma ou mais competências dentre as que compõem o conteúdo programático da Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental na escola pública estadual onde geramos os dados para análise desta pesquisa. Sendo assim, é relevante lembrar que tais atividades foram planejadas com base no contexto escolar apresentado durante este estudo.

As três oficinas apresentadas a seguir estão organizadas com títulos e subtítulos, os quais podem auxiliar na leitura e entendimento de cada uma dessas propostas. Assim, apresentamos as considerações iniciais de cada uma das oficinas, mostrando como ela foi pensada e organizada, bem como seus objetivos, entre outras ponderações.

A partir dessas considerações, apresenta-se a tarefa, de fato, por meio de uma breve proposta breve, mas com informações suficientes para sua execução.

Na seção “Por que trabalhar assim?”, esta pesquisadora discorre de forma mais crítica acerca da atividade proposta, relacionando-a com as análises feitas sobre as respostas dos alunos nas entrevistas semiestruturadas. Apenas a oficina 01 terá uma seção a mais, com a finalidade de refletir acerca do desenvolvimento das atividades colocadas em prática com os 22 aprendizes.

5.1 OFICINA 01 – O QUE É LINGUAGEM/LÍNGUA? MÚSICA PARA APRENDER!

5.1.1 Considerações iniciais

A oficina de número um retomou uns dos primeiros conteúdos programáticos instituídos para o 6º ano: língua e linguagem. Seu objetivo foi relembrar e rediscutir esses conceitos, além de refletir acerca das variações linguísticas, cujo assunto também foi tratado no início do ano letivo.

É importante mencionar que esses conteúdos foram escolhidos para a primeira oficina por se tratarem de questões consideradas relevantes para a base da aprendizagem de língua materna. Nesse sentido, consideramos que tratar conceitos de língua e linguagem, oralidade e variações linguísticas é primordial para que os alunos possam, acima de tudo, compreender e conhecer a sua língua de forma mais amigável e acessível, a fim de não considerarem mais a disciplina de Língua Portuguesa tão difícil e distante do seu cotidiano.

Assim, nesta primeira oficina, a única que foi realizada com os participantes, entregou-se aos alunos a letra de uma música composta por esta pesquisadora, uma **paródia da música Prepara**, da cantora brasileira Anitta, e convidou-se os alunos para cantar a canção. Para esse

momento, o espaço de aprendizagem contou com um aparelho de som para que o ambiente ficasse mais alegre e descontraído, e os alunos ficassem mais à vontade e motivados para cantar. É relevante acrescentar que a linguagem usada na paródia é propositalmente informal, a fim de aproximar-se da realidade e da fala dos alunos, facilitando assim a fixação da letra e, conseqüentemente, dos conceitos abordados. Para conhecimento do leitor desta pesquisa, segue abaixo a letra da paródia em questão:

Letra da paródia: Prepara (Anitta)

Prepara que agora é hora
De estudar a língua
Linguagem verbal e a não verbal
Linguagem falada e também escrita
Que a turma adora quando canta
Prepara
Desenho e pintura também é linguagem
Quando escrevo uma mensagem é linguagem, eu sei
Minha turma também sabe sobre as diferenças
Que são variedades linguísticas
Solto a língua “pra” me ouvir falando
Até você vai ficar cantando
Para tudo que aprendi linguagem
Chamo atenção agora
Porque agora estou sabendo!

Acreditamos ser importante esclarecer que essa paródia não foi criada para esta oficina, pois ela já havia sido apresentada para outros alunos de 6º ano em 2015, com a intenção de promover a aprendizagem sobre língua, linguagem e variações linguísticas para aqueles aprendizes. Na época, no entanto, a paródia foi apenas levada para o ambiente escolar e cantada com os alunos, sem qualquer atividade proposta a ela relacionada, sem um contexto de tarefas e, especialmente, sem conexão com as preferências dos alunos. Desse modo, então, embora a cantoria tivesse causado um efeito de inovação e alegria momentânea na sala, não conseguimos identificar uma aprendizagem significativa naqueles alunos.

Assim, ao tomar as oficinas como parte deste estudo, a paródia foi “revisitada”, mas utilizada em contexto diferente e com outros propósitos.

A partir de uma organização inicial, foram propostas duas tarefas para o desenvolvimento desta oficina, conforme descrições que seguem.

5.1.1.1 Tarefa 1

Depois da letra aprendida, os alunos foram organizados em grupos para que elaborassem uma coreografia para essa canção recém-aprendida e, em seguida, fizessem as suas apresentações para o restante da turma.

5.1.1.1.1 Por que trabalhar assim?

É possível perceber que essa turma se envolve muito com habilidades musicais, e alguns deles, inclusive, participam de uma ação social da rede Marista, que ensina a tocar instrumentos musicais e a cantar, além de outras atividades. Além disso, é comum ver os alunos cantarolando canções atuais ou falando sobre seus cantores preferidos e até dançando durante os períodos de descontração. Baseando-se nesse envolvimento com a música, em especial o funk – ritmo que parece ser o preferido pela maioria da turma, de acordo com as canções cantadas por eles no dia a dia –, a professora elaborou a paródia sobre o conteúdo e organizou a oficina de modo que toda a turma sentisse vontade de participar e contribuir para tal atividade. A professora acredita que, para realização da tarefa em grupo, os alunos teriam de prestar bastante atenção na letra da música, interpretando-a para realizar uma coreografia de acordo com a canção.

5.1.1.2 Tarefa 2

Com os grupos ainda organizados desde a primeira tarefa, os aprendizes foram conduzidos à produção de suas próprias paródias sobre os temas mencionados na oficina – língua, linguagem, oralidade, variações linguísticas. Essas paródias poderiam tomar como base a mesma música ou os alunos poderiam mudar a música, se assim preferissem. No caso da turma participante, todos os grupos optaram por elaborar uma paródia a partir da mesma canção da cantora Anitta.

Ao final da oficina, os alunos cantaram a paródia que foi produzida por eles para os demais aprendizes. A professora levou uma caixa de som para o ambiente, bem como celular

para colocar as músicas, com o objetivo de motivar a turma no momento das apresentações. Assim, ao mesmo tempo em que iam trabalhando na oficina, essa música e algumas outras (que os alunos sugeriam) eram ouvidas no ambiente de aprendizagem.

5.1.1.2.1 Por que trabalhar assim?

A realização dessa tarefa permitiu que a professora auxiliasse na apropriação do conhecimento, mediando esses aprendizes a partir da retomada e definição de rimas, por exemplo, lembrando que as paródias devem seguir o mesmo ritmo da música original, entre outras questões. Além disso, a escrita deveria tomar como base o conteúdo abordado no ambiente de aprendizagem, que são as definições de língua e linguagem, bem como as variações linguísticas. Assim, os alunos trabalharam escrita, leitura, oralidade (MAGALHÃES, 2006; ANTUNES, 2003, ALFAIATE, 2012), as rimas e versos, retomando conceitos já mencionados no início do ano letivo, mas com outra abordagem.

5.1.2 A experiência com a turma

Essa oficina ocupou sete períodos de Língua Portuguesa, tendo em vista que foram duas tarefas distintas e que, além do tempo necessário para desenvolvê-las, foi preciso levar em conta um tempo estipulado para as apresentações dos grupos.

Ao iniciar a oficina, foi entregue aos alunos um papel com a letra da paródia feita pela professora e, assim, deu-se início ao canto da música com o acompanhamento de todos. Esse canto foi repetido por mais três vezes (todas as vezes com o acompanhamento da música através do aparelho de som levado pela professora) para que todos os alunos aprendessem a letra e, principalmente, fizessem a interpretação da letra feita pela professora, bem como tudo o que estava retomado ali. Foi visível a motivação dos alunos ao realizarem o canto da paródia e, de modo especial, quando alguns comentavam o que estavam lembrando acerca de língua, linguagem e variações linguística à medida que cantavam. Houve, então, uma breve retomada desses conteúdos de forma bastante descontraída, tendo em vista que os próprios alunos é que faziam questão de compartilhar informações acerca do tema.

A partir disso, os alunos foram convidados a formarem grupos para elaborarem as coreografias para a paródia cantada. Com o objetivo de se organizarem sobre essas apresentações, os grupos foram convidados a criarem suas coreografias no pátio da escola ou nas áreas comuns, para terem um espaço maior. Essa primeira tarefa ocupou três períodos de

50 minutos cada um, e é preciso dizer que esse tempo foi muito bem aproveitado pelos alunos, uma vez que todos foram bastante criativos e estavam motivados para as apresentações.

As apresentações das coreografias foram dinâmicas e divertidas. Percebeu-se a tarefa de forma positiva, pois todos os grupos se empenharam em fazer uma apresentação organizada, ao mesmo tempo em que cantavam a paródia (pedido feito pela professora, com a finalidade de saber se a letra foi, de fato, memorizada).

Na tarefa de número dois, os grupos permaneceram os mesmos, embora tivessem a liberdade de mudar, se assim preferissem. Inicialmente, houve uma conversa informal entre a professora e seus alunos com a intenção de retomar algumas informações, tais como o significado de rimas para a elaboração das paródias.

Assim, a atividade foi executada em quatro períodos de Língua Portuguesa, para que todos os grupos pudessem concluir suas paródias e realizar as novas apresentações. Durante os momentos em que foram elaboradas as paródias, os alunos pareciam engajados para contribuir com as letras, realizando pesquisas por meio de celulares para encontrar palavras que rimassem com determinada expressão, por exemplo, e interagindo constantemente para que suas paródias ficassem interessantes e divertidas.

Ao final das apresentações, a professora convidou os alunos para uma breve reflexão informal sobre os momentos passados, com o objetivo de compreender se houve apropriação de conhecimento e se, de fato, os alunos ficaram motivados com essa abordagem no espaço escolar. Os aprendizes, por sua vez, responderam positivamente a esses questionamentos da professora, alegando que a experiência foi muito divertida e que eles gostariam de realizar outras tarefas relacionando música, dança, apresentações em grupos e até paródias novamente. Além disso, os alunos entenderam que, com essas tarefas, puderam praticar a leitura e a escrita ao mesmo tempo em que realizaram atividades interativas, ou seja, muito diferentes do que é considerado comum, rotineiro e habitual em atividades de leitura e de escrita no ambiente escolar.

Entre outras considerações, tornaram-se evidentes as contribuições de Lima (2015) acerca da importância da musicalidade no ambiente de aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém o aluno motivado e envolvido durante as tarefas. Da mesma forma, são notórias as colaborações sobre abordagens mais participativas no ambiente da educação (KLEIMAN, 2007), tendo em vista o que mencionamos sobre as atividades colaborativas. Considera-se, além disso, que o que foi proposto abordou expectativas dos muitos alunos que haviam solicitado mais movimentos nas aulas de Língua Portuguesa, assumindo que desejam ir mais aos pátios e

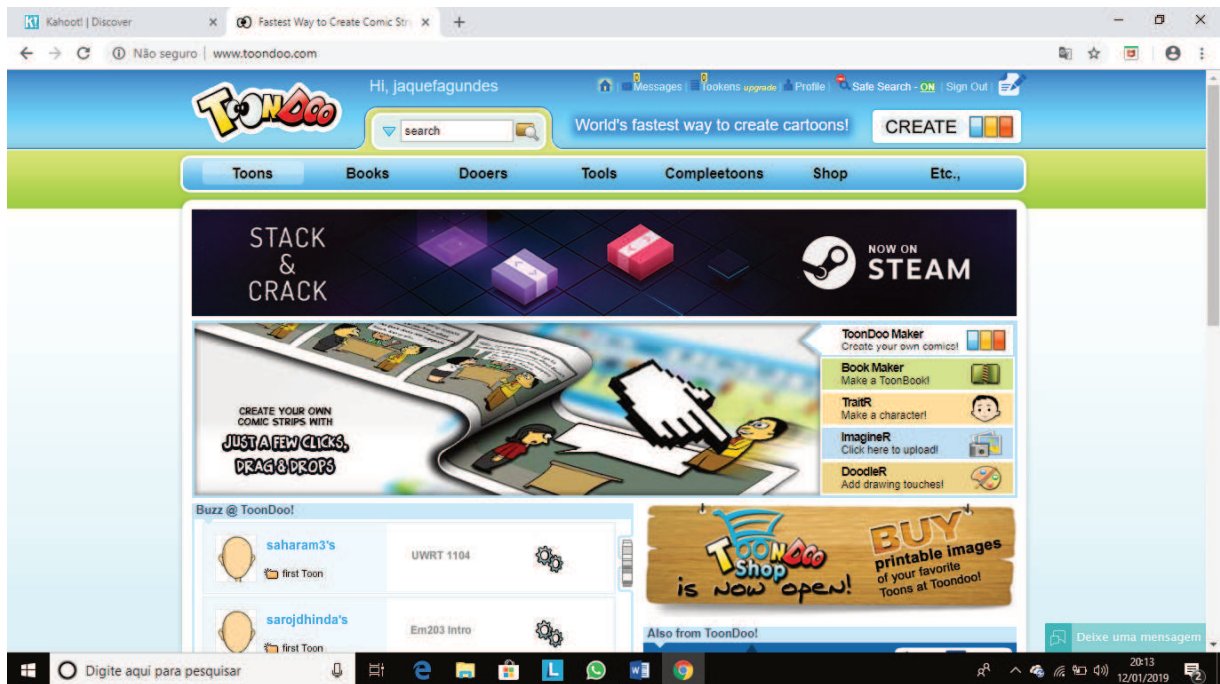
realizar tarefas que lhes exigissem fisicamente, para não “ficar tanto tempo sentados”, como assim comentavam.

5.2 OFICINA 02 – LÍNGUA PORTUGUESA NA WEB: CRIANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS!

5.2.1 Considerações iniciais

A segunda oficina utiliza o espaço de informática da escola, que, nesse caso, conta com 22 computadores, todos com caixa de som e internet. Ao chegar na sala, os alunos serão conduzidos a um site de criação de histórias em quadrinhos que será utilizado para essa atividade. Todos ficarão à vontade para mexer e conhecer o site durante um tempo estipulado, justamente para a apropriação desse conhecimento. Após esse primeiro momento, os alunos poderão se organizar em duplas a fim de que cada dupla elabore a sua HQ (história em quadrinhos), sendo mediados pela professora sempre que houver necessidade.

Há diversos sites em que podemos criar as nossas próprias histórias em quadrinhos, os quais incluem muitos recursos para motivar a produção/criação de histórias, tais como a possibilidade de montar seus próprios personagens, cenários diferentes em cada novo quadrinho etc. O site escolhido pela pesquisadora para essa oficina denomina-se Toondoo, em que é possível criar tirinhas animadas com personagens adultos, infantis, animais e personagens fantásticos, além de cenários diversos e variados tipos de balões para diálogos, pensamentos e sons em geral. É importante mencionar que esse site está em inglês, mas pode facilmente ser traduzido para português na barra de ferramentas que é disponibilizada.

Figura 2 - Tela inicial do Toondoo⁹

Fonte: Toondoo.

Para criar as histórias, no entanto, será necessário que cada dupla faça o cadastro no site com nome e endereço de e-mail. Após realizar e concluir o cadastro, os aprendizes poderão, em duplas, elaborar uma história em quadrinhos levando em conta o que já foi tratado durante as aulas de Língua Portuguesa sobre as histórias em quadrinhos. Como já foi indicado, esses alunos já elaboraram algumas histórias em quadrinhos manualmente, em seus cadernos. Durante esta oficina, então, será necessário retomar com os alunos informações acerca da elaboração de uma história em quadrinhos com os diferentes tipos de balões de fala dos quais podemos utilizar.

Esta oficina poderá ocupar vários períodos da disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista que os alunos estarão apropriando-se dessas informações das HQs virtuais pela primeira vez e, por esse motivo, poderão levar algum tempo para o desenvolvimento da prática.

Após a finalização das histórias em quadrinhos, os alunos poderão compartilhar seus trabalhos em um grupo na rede social *Facebook*. Esse grupo poderá ser criado pela professora juntamente com seus alunos em um momento preparado especialmente para o compartilhamento de HQs.

⁹ Inserimos a tela inicial do Toondoo em seu formato original, ou seja, em inglês. No entanto, e como já mencionamos no texto, o site pode ser facilmente traduzido com a utilização da ferramenta de tradução do navegador. O site pode ser acessado no link <http://www.toondoo.com/>.

Nesse grupo online, estarão todos os alunos da turma que desejarem participar, além da professora de Língua Portuguesa. Assim, os integrantes serão aconselhados a curtir e comentar as histórias em quadrinhos que mais gostarem, entre outras possibilidades de reações que a página permite. Além disso, os alunos também poderão compartilhar esses trabalhos criados em seus próprios perfis do *Facebook*, se assim preferirem, a fim de divulgar ainda mais as HQs.

Posteriormente, a ideia é que essas histórias em quadrinhos sejam impressas para divulgação dentro da escola, onde os alunos poderão apresentar seu próprio gibi para outras turmas. Dessa forma, haveria a motivação de compartilhar os trabalhos entre colegas e, após, divulgar para os outros alunos e professores da escola – inclusive para aqueles que não utilizam a rede social *Facebook* ou que não têm acesso aos trabalhos divulgados na rede – mostrando, assim, a produção dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

5.2.2 Por que trabalhar assim?

Além de estimular a apropriação das habilidades de leitura e escrita nesta, consideramos que o principal objetivo dessa oficina é ter um momento em que todos os alunos possam ter contato com as tecnologias digitais (já que nem todos têm acesso em suas residências) e, principalmente, possam realizar atividades que já realizam no espaço de aprendizagem, só que de uma forma diferente e, talvez, mais efetiva e marcante do que as tarefas anteriores.

Além disso, a atividade em duplas retoma a ideia da aprendizagem colaborativa, mencionada em seções anteriores desta pesquisa, em que os alunos envolvidos poderão aprender e ensinar mutuamente em uma atividade que os motiva a criar, dialogar e refletir juntos. É relevante mencionar que a escolha pelas histórias em quadrinhos não foi em vão, já que a maioria dos alunos da turma respondeu que gosta de ler gibis (da Turma da Mônica, entre outros).

Outro aspecto importante sobre essa tarefa é o fato de que as crianças poderão visualizar, curtir, comentar e compartilhar seus trabalhos em uma página criada no *Facebook*. O empenho desses alunos em divulgar seus trabalhos, evidenciando um propósito para essa produção além do cumprimento da tarefa, possibilita também a relação e/ou a inserção dessas crianças nas tecnologias digitais ligadas à aprendizagem de língua materna.

5.3 OFICINA 03 – RELEMBRANDO COMPETÊNCIAS COM OFICINA DE JOGOS!

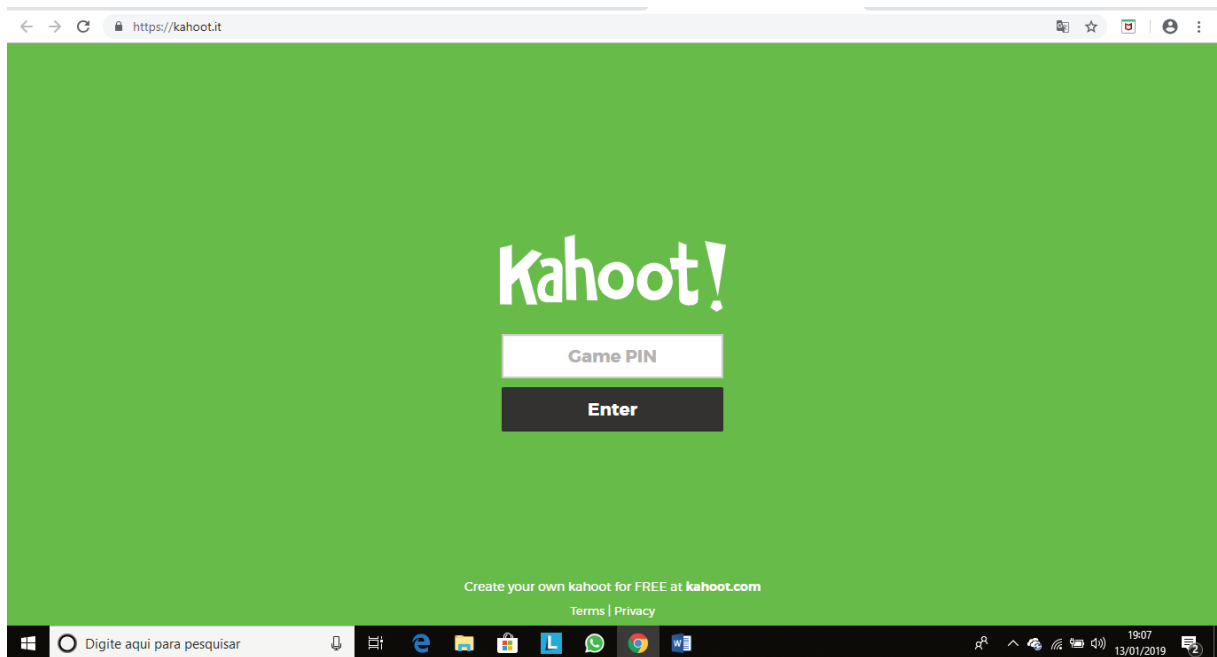
5.3.1 Considerações iniciais

Nesta terceira oficina, teremos os jogos como uma abordagem para aprender por meio da diversão. Nossa prioridade, com base nas preferências dos alunos questionados, são os jogos online, mas apresentaremos também uma brincadeira que pode ser realizada em um momento em que o espaço de informática não esteja disponível, por exemplo. Seguem, então, as duas sugestões:

1. **Kahoot!:** Trata-se de uma plataforma onde podemos elaborar, produzir atividades interativas e compartilhar com os alunos para que eles possam acessar no ambiente de aprendizagem ou até mesmo de suas residências, utilizando seus smartphones ou computadores. Esses jogos são denominados “Kahoots” e podem ser questionários de múltipla escolha, questões para colocar em ordem de veracidade ou cronológica, ou até inserir alguns temas e questões para serem refletidas em uma espécie de debate, por exemplo.

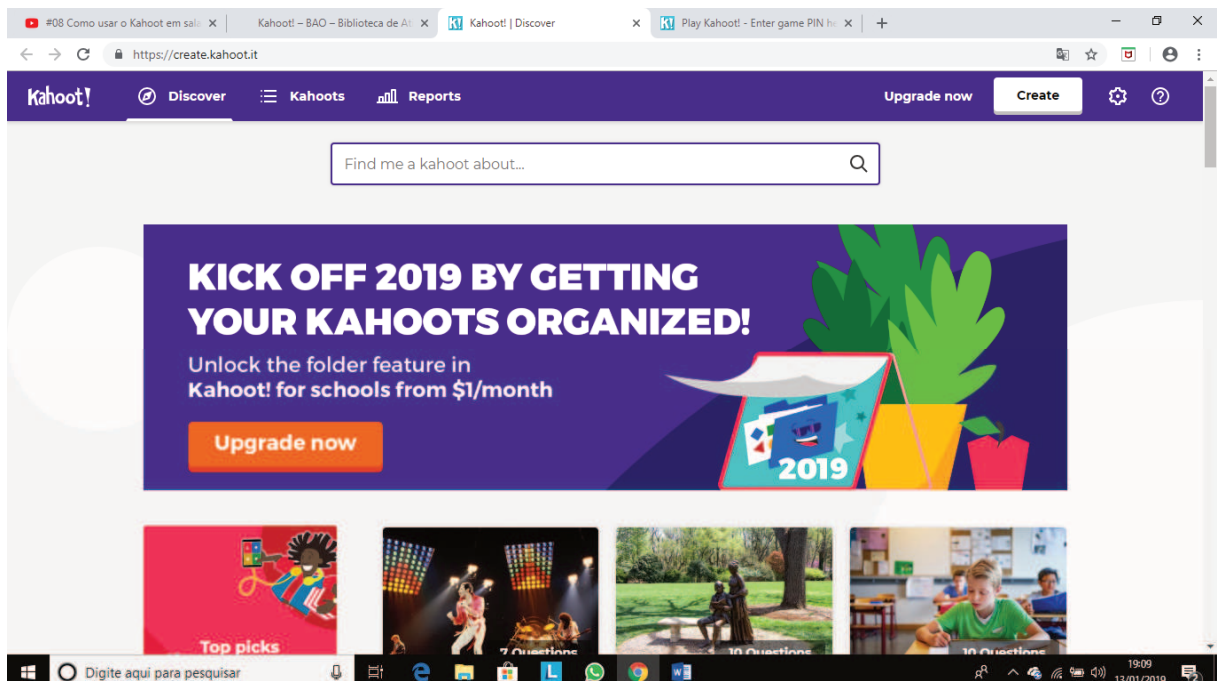
É interessante mencionar que os alunos, ao acessar um determinado kahoot para jogar, não necessitam de login com senhas ou cadastros. Para isso, basta acessar o endereço <https://kahoot.it/> ou baixar o aplicativo Kahoot! no celular e inserir o número pin que é solicitado. Agora, para criar um kahoot, precisamos realizar um cadastro e inserir algumas informações pessoais, mas, nesse caso, é necessário acessar o endereço <https://create.kahoot.it/>. Vejamos, abaixo, as telas de cada um, para melhor compreensão.

Figura 3 – Tela inicial para acessar um Kahoot e jogar¹⁰



Fonte: Kahoot!.

Figura 4 – Tela inicial para criar um Kahoot



Fonte: Kahoot!.

¹⁰ As telas do Kahoot! apresentadas neste estudo estão em seu formato original, ou seja, em inglês. No entanto, e igualmente ao site Toondoo, podemos fazer a tradução para português com a utilização da ferramenta de tradução do navegador.

Assim, a professora pode criar um jogo inicial no modelo questionário de múltiplas alternativas como retomada de algumas competências já trabalhadas no decorrer do ano, a fim de mostrar aos alunos como funciona o Kahoot! e conduzi-los para a apropriação desse conhecimento. Após todos estarem envolvidos, pode-se promover que, em duplas, os alunos elaborem o seu próprio kahoot para que os demais colegas joguem e vice-versa.

2. **Imagem e ação:** Os alunos poderão organizar-se em grupos. Já organizados, seriam brevemente expostos, por meio de uma conversa informal, alguns conteúdos trabalhados acerca das classes gramaticais estudadas durante o ano letivo e em anos anteriores serão brevemente retomados – substantivos, pronomes, verbos, adjetivos etc. É importante mencionar que os conhecimentos a serem abordados nesta oficina fazem parte dos conteúdos programáticos obrigatórios da escola para o 6º ano do ensino fundamental.

A partir disso, podem iniciar a brincadeira proposta, que é uma **versão educativa do conhecido “Imagem e ação”**, em que os participantes escolhem suas cartinhas com as palavras e, depois, devem fazer mímicas para que seu grupo descubra qual é a palavra correspondente na cartinha. **Por exemplo:** se a palavra escolhida pelo participante for o verbo amar, este deverá realizar mímicas para que seu grupo identifique que se trata de tal verbo. Se o grupo não acertar a palavra, a pontuação irá para os outros 3 grupos. Ao final da brincadeira, o grupo com maior pontuação vence o jogo.

5.3.2 Por que trabalhar assim?

Esta oficina promoverá a retomada de competências trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa, sendo que, desta vez, a abordagem dessas competências será de forma bastante distinta da anterior, cujos momentos de aprendizagem não contavam com jogos e tecnologias. Essas competências foram propostas por fazerem parte da exigência para aprovação do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme os conteúdos programáticos do Projeto Político Pedagógico da escola.

De forma especial, esta oficina também promoverá a interação entre os colegas, bem como a aprendizagem colaborativa e o possível envolvimento de todos os participantes, a fim de tornar a aprendizagem ainda mais atraente e efetiva. Além disso, fica evidente a mediação por parte do professor, que deve estar atento para que os aprendizes façam suas construções, ou seja, apropriem-se dos conhecimentos da melhor forma possível durante a elaboração e prática dos jogos.

Além de todas as contribuições mencionadas acima, também serão trabalhadas as habilidades de leitura e escrita nesta oficina, de modo que os aprendizes, ao executarem os jogos, também estejam desenvolvendo tais competências.

Para concluir esta oficina, os alunos poderiam organizar uma espécie de gincana em que os grupos se tornam equipes dentro do espaço escolar, com a finalidade de estimular ainda mais a elaboração e desenvolvimento dos jogos.

Nesta seção, foram apresentadas as oficinas de Língua Portuguesa, indicadas como propostas/possibilidades de práticas pedagógicas, levando em consideração os interesses dos alunos em foco. É interessante reiterar que as atividades sugeridas tomaram como base as respostas dadas nas entrevistas feitas com os 22 aprendizes de um 6º ano do Ensino Fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta seção do presente estudo, salienta-se a relevância de dar voz aos alunos, de permitir que eles expressem suas vontades, suas expectativas em relação à própria aprendizagem. Se são os alunos que precisam apropriar-se de conhecimentos e desenvolver suas competências, nada mais justo que eles próprios indicarem um caminho possível para atingirmos esses objetivos.

Esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer o que dizem os aprendizes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental em relação ao aprendizado da língua portuguesa, suas preferências no que diz respeito à leitura e escrita e opiniões sobre como poderiam ser as aulas para maior envolvimento desses alunos no ambiente de aprendizagem. A partir disso, então, traçou-se como meta a elaboração de propostas de práticas pedagógicas condizentes com as respostas dadas pelos participantes da presente pesquisa. Por meio de práticas como essas, que dão voz e espaço aos alunos, entendemos que é possível tornar a aprendizagem de língua materna mais significativa, uma vez que permite ao aluno protagonizar o seu aprendizado.

Quanto aos objetivos específicos deste estudo, apresentamos aqui, de forma mais detalhada, cada um deles e o que foi alcançado com base nos dados gerados e análise. Assim, objetivamos conhecer e identificar os interesses dos aprendizes por meio das entrevistas sobre as aulas de Língua Portuguesa e aprendizagem de leitura e escrita, de modo geral. Este, por sua vez, foi alcançado com êxito, tendo em vista que realizamos as entrevistas semiestruturadas com todos os alunos participantes e, após, realizamos uma análise detalhada acerca dessas respostas. Com isso, foi possível compreender o que, de fato, esses alunos gostariam de fazer durante as aulas, suas expectativas e opiniões em relação às tarefas já realizadas durante o ano letivo e o que poderíamos fazer ainda.

Essa análise das entrevistas foi bastante esclarecedora no sentido de que, nós, professores, acreditamos saber sobre o que os nossos alunos querem e precisam durante seus anos escolares. Ao dar espaço para que os aprendizes possam falar, expressar suas vontades e opiniões, podemos nos surpreender ao perceber a maturidade de alguns alunos ao refletir acerca de sua própria aprendizagem.

Por meio dessas entrevistas semiestruturadas no ambiente escolar, foi possível perceber algumas inquietações e desejos dos aprendizes acerca do espaço de aprendizagem da língua materna, as quais estão detalhadamente expostas na seção de análise desta dissertação.

Embora algumas respostas dos participantes já fossem esperadas por esta pesquisadora (por já estar convivendo com esses alunos), certas considerações foram bastante

surpreendentes. Chamou atenção, por exemplo, o fato de a maioria dos alunos sentir-se constrangida ao realizar atividades nas quais havia a necessidade de falar em público ou apresentar trabalhos, ou ler em voz alta para os colegas, sendo este indicado como o maior receio dos aprendizes. A partir disso, recomenda-se que a oralidade seja efetivamente trabalhada no espaço de aprendizagem em busca do desenvolvimento desta habilidade nos alunos. Também é possível desenvolver práticas pedagógicas com a intenção de estimular ainda mais a colaboração entre alunos, no sentido de se ajudarem e se apoiarem diante de seus receios, com a finalidade de superá-los.

Objetivamos também o planejamento de trabalho com algumas competências linguísticas, especialmente leitura e escrita, por meio de abordagens como tecnologias digitais e tarefas colaborativas. Nesse sentido, acreditamos que tal objetivo também foi alcançado, uma vez que conseguimos abordar, em todas as oficinas sugeridas, as habilidades de leitura e escrita. Da mesma forma, abordamos a oralidade em diversos momentos, assim como as expressões corporais que constituem a linguagem.

Quanto ao terceiro e último objetivo, o de propor oficinas de Língua Portuguesa constituídas a partir do que foi possível entender das entrevistas com os alunos, apoiando-se na teoria sociocultural de Vygotsky (1988, 1998), consideramos que foi também alcançado. Embora duas dessas oficinas não tenham sido colocadas em prática (apenas sugeridas nesta pesquisa com a ideia de revisitá-las e desenvolvê-las em oportunidades futuras), considera-se que a oficina de número um foi executada com êxito e teve seus objetivos alcançados, uma vez que os alunos participantes se envolveram ativamente nas tarefas e demonstraram motivação e dedicação durante as atividades. Além disso, apropriavam-se de conhecimentos e compartilhavam saberes em momentos de grande interação.

As tarefas colaborativas estão presentes em todas as oficinas, tal como a proposta de mediação abordada na fundamentação teórica desta pesquisa. Reiteram-se, aqui, os autores Kleiman (2007), Moran (2013), Gasparoni e Adams (2017) e Silva (2004), os quais mencionam a relevância dessas abordagens no ambiente de aprendizagem, para que, tanto os alunos quanto os professores compreendam a necessidade de haver um vínculo de troca de experiências, compartilhamento de informações, e não mais a ideia de um professor que apenas transfere aquilo que sabe.

Quanto à perspectiva vygotskiana salientada no decorrer desta pesquisa, afirmamos que as contribuições estão de acordo com as atividades propostas no estudo. Fica claro que a interação promovida entre colegas foi positiva para a aprendizagem, assim como a posição da professora, atuando como mediadora no processo de apropriação do conhecimento.

De acordo com Vygotsky (1988, 1998), é a interação entre dois ou mais indivíduos envolvidos na troca de ideias que faz com que as pessoas se apropriem de novas experiências/conhecimentos. Esta compreensão fica nítida no presente estudo, tendo em vista que os próprios alunos percebem a interação como contribuição para a aprendizagem da língua materna, deixando claro esses entendimentos tanto antes das práticas pedagógicas como depois delas, uma vez que alguns alunos já haviam indicado, por exemplo, que, nas tarefas realizadas em duplas, “o colega que faz dupla comigo me ajuda e eu ajudo também” e que “fica mais fácil de aprender”.

Quanto ao entendimento de aprendizagem trazido neste estudo, é possível dizer que a maioria dos alunos participantes já possui consciência da relevância da aprendizagem por meio da mediação, assim como da importância da interação e da linguagem no processo de apropriação do conhecimento. Essa identificação foi possível por meio das entrevistas feitas, uma vez que a maioria dos aprendizes relatou que, ao interagirem com os colegas durante atividades (de cruzadinhas e caça-palavras, como foi o caso mencionado), a aprendizagem parece mais fácil e torna-se até mais envolvente.

As contribuições de Zabala (1998) e Macedo (2005), no que se refere ao aluno como um indivíduo único que deve ser visto e compreendido dessa forma, já que cada estudante aprende à sua maneira, ficam evidentes também nas respostas desses 22 participantes. Foram diversas as preferências indicadas sobre as tarefas já feitas em aula, da mesma forma que as sugestões dadas para futuras aprendizagens foram variadas. Assim, tais registros foram devidamente analisados por esta pesquisadora para inserir nas oficinas tudo aquilo que poderia envolver e motivar seus aprendizes. Nesse sentido, acreditamos que tais oficinas foram elaboradas de modo a atender como os participantes gostariam de experienciar e aprender.

No que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, evidenciou-se que os alunos ainda não possuíam a compreensão de leitura em formato digital, vinculando-a apenas ao formato impresso, especialmente livros e revistas. A partir dessa análise, consideramos que o desenvolvimento da oficina que contempla histórias em quadrinhos e tecnologias digitais torna-se ainda mais relevante para esses aprendizes. Dessa forma, os alunos poderiam apropriar-se da concepção de uso dessas competências (leitura e escrita) de forma mais ampla, sem a ideia restrita de que, por exemplo, ler uma notícia nas mídias sociais não deve ser considerada, uma vez que não se trata de um texto impresso ou que o assunto não é “educacional” o suficiente para ser importante.

Em relação à habilidade de escrita, especificamente, houve uma constatação surpreendente e bastante positiva das entrevistas realizadas. Dos 22 alunos participantes, 17

mencionaram que gostavam muito de escrever e que, além disso, preferiam ter autonomia para criar seus próprios textos, desenvolver seus próprios temas, de acordo com suas preferências. Tendo em vista tal posicionamento por parte desses alunos, além da oficina que propõe o desenvolvimento de HQs, no site Toondoo, foi também aplicada a proposta para escrever um gênero em que esses aprendizes ainda não haviam experienciado: as paródias.

Quanto às considerações acerca das tecnologias digitais e da aprendizagem colaborativa para a apropriação da língua materna, entendemos que essas são contribuições possíveis para uma aprendizagem efetiva e motivadora. Além disso, é importante mencionar também que os alunos já sinalizavam o entendimento de que tarefas colaborativas são positivas para o processo de aprendizagem, uma vez que houve respostas a essa indicação durante as entrevistas feitas.

A vontade dos alunos de conhecer, de experienciar as tecnologias digitais no ambiente de aprendizagem era exatamente o que precisávamos para elaborar atividades que envolviam, além das tecnologias, as competências de leitura e escrita. Nesse sentido e como consideram os autores Veen e Vrakking (2009), com a era digital, nós mudamos, assim como mudou a educação e a forma de educar. Com isso, é imprescindível que os professores busquem novos formatos, novas abordagens, tornando o espaço de aprendizagem motivador, envolvente e, quem sabe, apaixonante.

É importante lembrar que esta pesquisa foi idealizada e elaborada por uma professora de anos finais de Ensino Fundamental, a qual tem como constante objetivo sua evolução profissional com a finalidade de contribuir para a educação. Foi com o desejo de crescimento (seu e de seus alunos) que iniciou seu mestrado no Programa Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

Assim, após esse percurso de dois anos de estudo, é possível dizer que esta professora se tornou também uma pesquisadora, mas que ainda mantém a frequente busca pela evolução de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que objetiva a aprendizagem efetiva de seus alunos.

Cabe salientar aqui algumas possíveis contribuições desta pesquisa para o ambiente de aprendizagem de forma geral. Para esta pesquisadora/professora, bem como para outros educadores (especialmente os de língua materna que percebem que seus alunos não estão se envolvendo com as práticas pedagógicas apresentadas), o presente estudo estimula a atitude de distanciar-se da posição de protagonismo na sala de aula para permitir que os alunos sejam os protagonistas de sua própria aprendizagem. Esta pesquisa promove a ideia de que os professores podem tornar-se mediadores do conhecimento compartilhado no ambiente escolar, abrindo

mais espaço para a voz de seus aprendizes. Ouvindo-os atentamente, poderemos compreender seus anseios, preferências e expectativas em relação ao aprendizado da língua portuguesa.

Assim, partindo da concepção de que os aprendizes podem nos mostrar outros caminhos para as práticas pedagógicas, são eles os maiores beneficiados nesta pesquisa, tendo em vista que, dessa forma, a apropriação de conhecimentos, o compartilhamento de informações por meio de interação passa a ser estimulado conforme as sugestões desses aprendizes, ou seja, com base nas suas indicações ao professor. Acreditamos, então, que conduzir um planejamento pedagógico tendo conhecimento sobre os alunos e suas preferências pode tornar a apropriação de saberes até mais estimulante e prazerosa.

Salientamos que se faz necessária a divulgação desta pesquisa para que os educadores sejam estimulados a dar mais espaço para a expressão e oralidade de seus alunos, especialmente os estudantes de Ensino Fundamental e, de modo ainda mais específico, os alunos do 6º ano, que estão em fase de transição dos anos iniciais para os anos finais do EF. Divulgar este estudo possibilitará novos caminhos para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que se identifica a qualidade de informações que podem ser colhidas no momento em que permitimos a expressão dos nossos alunos.

É preciso divulgar o estudo no ambiente escolar onde os dados foram gerados, como forma de estimular os colegas professores à liberdade de expressão dos alunos para que estes sejam também estimulados com práticas pedagógicas mais atrativas e, por consequência, mais envolventes.

Conforme já mencionamos anteriormente, apenas uma das oficinas propostas foi, de fato, desenvolvida com esses alunos e nesse contexto de aprendizagem. Este, por sua vez, foi considerado o maior (talvez o único) obstáculo da pesquisa, tendo em vista a relevância de colocar tais atividades em prática para, de fato, identificar se houve uma aprendizagem efetiva por meio delas.

Assim, temos como perspectivas futuras a prática das oficinas sugeridas neste ano letivo de 2019 com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, no entanto, será importante que, antes dessa aplicação, verifiquemos possíveis diferenças nas preferências dos novos alunos (uma vez que a maioria desses 22 participantes das entrevistas já estarão no 7º ano e, dessa forma, teremos novos estudantes no contexto do 6º ano escolar). Caso necessário, as oficinas poderão ser facilmente ajustadas para esse novo contexto. Desse modo, essas oficinas revisitadas e colocadas em prática passam a ser uma proposta para pesquisa futura.

Por fim, pode-se afirmar que este estudo possibilitou uma grande evolução nesta professora (agora também pesquisadora). Embora o assunto desta investigação não se esgote, e

nem teríamos tal pretensão, afirmamos que foi possível avançar profissionalmente a partir de tudo que foi lido, pesquisado e, especialmente, ouvido por meio das entrevistas com os alunos participantes.

REFERÊNCIAS

- ALFAIATE, Pedro Miguel Sentieiro Mendes. **A oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem**. 2012. 50 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do Português/Francês) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012.
- ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 79-102, 2014.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BELTRÃO, Lícia Maria Freire; ARAPIRACA, Mary de Andrade; OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos. **Aulas de português na era digital: o que dizem certos alunos?** Revista Observatório, v. 4, n. 5, p. 116-148, ago. 2018.
- BERNARDIN, Jacques. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitura: acepções, sentidos e valor*. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 21, n. 22, p. 18–31, 2012.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/reflexoes_teorico-metodologicas_para_o_trabalho_com_os_generos_textuais_nas_aulas.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.
- CUNHA, Sandra Margarida Sousa e. **A aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.
- DI FELICE, Massimo. *As formas digitais do social e os novos dinamismos da sociabilidade contemporânea*. In: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E DE RELAÇÕES PÚBLICAS, 1., 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** 2007. São Paulo: Abrapcorp: 2007. Disponível em: <http://www.abrapcorp.org.br/anais2007/trabalhos/gt3/gt3_felice.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set./dez. 2005.

GASPARONI, Caroline Lisian; ADAMS, Telmo. As mediações em Vigotski e Freire: aproximações possíveis. In: ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. **Pesquisa-educação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1–25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Oficina de leitura: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. 2010. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Marioneide Vieira. **A importância da música na motivação do aluno**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 34–54.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 1, p. 65–81, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n.1, p.119–146, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma lingüística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11–72.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Elaine Luzia Lourenço. **O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Portuguesa na Cidade de Anápolis, Goiás.** 2017. Dissertação (Mestrado) –Centro Universitário de Anápolis, UniEvangélica, 2015. Disponível em: <<http://www.unievangelica.edu.br/files/images/ELAINE%20%20PIMENTA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–539, set./dez. 2005.

PIRES, Raimundo Nonato Pinheiro. **Relatório de estágio da prática de ensino supervisionada:** mestrado em ensino do 1º e 2º ciclos do ensino básico. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2016. Disponível em: <<http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/3547/1/PEB%20-%20Raimundo%20N%20P%20Pires.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. especial 4, p. 2414–2429, 2016.

SILVA, Solimar, COSTA, Sara. **Dinâmicas e jogos para aulas de Língua Portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93–109, 2004. Disponível em: <<http://www.miniwebcursos.com.br/artigos/PDF/DIALOGO.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.
SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Org.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18–23.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, Gordon. Dialogic inquiry as collaborative action research. In: NOFFKE, Susan; SOMEKH, Bridget. **The SAGE handbook of educational action research.** Los Angeles: Sage Publications, 2009.

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

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZAWASKI, Tatiane Peres; RAMIREZ, Vera Lúcia. O lúdico no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental: buscando outras formas de ensino e aprendizagem. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 2, n. 13, p. 92–106, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou responsáveis,

Sou **Jaqueline Fagundes Freitas**, aluna do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e sou orientada pela profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Pretendo desenvolver uma pesquisa intitulada **OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: retomando competências e ressignificando a aprendizagem de língua materna em uma turma de 6º ano**, a qual tem como objetivo principal promover atividades de leitura, escrita e oralidade a partir dos interesses dos alunos, buscando resultados positivos em relação ao uso da língua portuguesa no seu dia a dia. Por meio desse estudo, entendemos que será possível contribuir para o planejamento de aulas de língua portuguesa, buscando um ensino significativo de leitura, escrita e oralidade.

Para a realização da pesquisa, contamos com a participação de seu/sua filho/a, pois ele/a participará de oficinas/atividades nas quais será convidado/a a realizar tarefas de leitura, escrita e oralidade. Essas atividades serão realizadas durante o horário das aulas de Língua Portuguesa, então nada mudará em relação aos horários de escola. Poderá ocorrer algum desconforto, inibição ou constrangimento por parte de alunos durante a execução das tarefas. Neste caso, ficarei atenta para tais situações, deixando o/a aluno/a à vontade para se manifestar em relação ao que está sentindo e, se necessário, buscar alternativas para continuar (ou não) no estudo.

Além disso, salientamos que a imagem de seu/sua filho/a será preservada e não serão divulgados, em momento algum, nomes ou informações que possam identificá-lo/a e nem a escola em que estuda. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Você e/ou seu/sua filho/a podem retirar o consentimento de participação desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum, além de obter informações sobre o andamento do estudo quando acharem necessário, pelo fone XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

Se for autorizada a participação de seu/sua filho/a, assine as duas (02) vias deste documento, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, 2017.

Nome completo do/a responsável

Assinatura do/a responsável

Jaqueline Fagundes Freitas
Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada **OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: retomando competências e ressignificando a aprendizagem de língua materna em uma turma de 6º ano**, que será coordenada pela professora **Jaqueline Fagundes Freitas**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, sob orientação da profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza e professora de Língua Portuguesa.

Essa pesquisa tem como objetivo principal promover atividades de leitura, escrita e oralidade a partir dos interesses da turma, buscando resultados positivos em relação ao uso da língua portuguesa no seu dia a dia. Por meio desse estudo, entendemos que será possível contribuir para o planejamento de aulas de língua portuguesa, buscando um ensino significativo de leitura e escrita.

Caso aconteça algo ruim ou estranho com você durante a realização da pesquisa, você pode entrar em contato comigo. Mas também poderão acontecer coisas muito boas com você durante as oficinas, como, por exemplo, aprender a utilizar sites de jogos educacionais e brincar com eles no computador ao mesmo tempo que aprende!

Fique tranquilo/a, pois a sua identidade será preservada e não serão divulgados, em momento algum, nomes ou informações que possam identificá-lo/a. Os dados obtidos serão utilizados apenas para pesquisa. Além disso, você só participará da pesquisa se quiser, e não há problema algum se desistir.

Se você aceita participar dessa pesquisa, assine as duas (02) vias deste documento, ficando uma via com você, e a outra estará sob minha responsabilidade.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, 2017.

Nome completo do/a aluno

Assinatura do/a aluno/a

Jaqueline Fagundes Freitas
Pesquisador

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, na função de diretora do XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, situado na rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, número XXXXX, bairro XXXXXXXXXXXXXXX, na cidade de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, RS, declaro, para os devidos fins, que **Jaqueline Fagundes Freitas**, também professora desta escola, está autorizada a desenvolver, nesta instituição, sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

O estudo a ser desenvolvido está provisoriamente intitulado **OFICINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: retomando competências e ressignificando a aprendizagem de língua materna em uma turma de 6º ano** e tem como objetivo principal promover, por meio de oficinas, atividades de leitura e escrita a partir dos interesses dos alunos, buscando resultados positivos em relação ao uso da língua portuguesa no seu dia a dia. Por meio desse estudo, também entendemos que será possível contribuir para o planejamento de aulas de língua portuguesa, buscando o ensino, a aprendizagem e o uso significativo de leitura, escrita e oralidade.

Estou ciente de que as oficinas serão realizadas durante o horário das aulas de Português, nas dependências da instituição, e nada mudará em relação aos horários dos alunos. Além disso, confirmo que nomes ou informações que possam identificar os alunos participantes ou a escola não serão divulgados em momento algum. Fui igualmente informada de que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa, os participantes podem obter informações sobre o andamento do estudo quando necessário, pelo fone XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX. Por fim, como esta é uma participação voluntária, cada aluno tem o direito de retirar seu consentimento e desligar-se a qualquer momento, sem prejuízo algum.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, 2017.

Assinatura da Diretora da escola