

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA

GERALDINE THOMAS DA SILVA

**INTERAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA:  
O IMPACTO DOS HÁBITOS DE LEITURA E DA MEDIAÇÃO EM LEITURA  
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**Porto Alegre, RS  
2015**

GERALDINE THOMAS DA SILVA

**INTERAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA:  
O IMPACTO DOS HÁBITOS DE LEITURA E DA MEDIAÇÃO EM LEITURA  
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristine Hübner

**Porto Alegre, RS  
2015**

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe e ao meu pai, personagens principais da minha história, a quem devo tudo;

Ao meu noivo, Fernando Juchem, pelo carinho, ajuda, incentivo e, principalmente, pela compreensão;

À professora orientadora Lilian Cristine Hübner pelo exemplo de profissionalismo, competência e dedicação;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS;

Aos meus amigos e colegas da PUCRS;

À amiga e professora Lovani Volmer, diretora da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, pelo acolhimento desta pesquisa e pela força e incentivo incansável;

Aos meus amigos e colegas da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação, pelo incentivo constante;

À professora Rosemari Lorenz Martins pela ajuda, diálogo e carinho;

À CAPES pela bolsa de estudos;

Enfim, a toda minha família e aos amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.

Guimarães Rosa

## RESUMO

Nesta dissertação investigamos a influência do hábito de leitura e da mediação leitora na produção de textos argumentativos de alunos do 3º ano do Ensino Médio, pautando-nos, especialmente, em postulados psicolinguísticos. A pesquisa buscou avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, considerando-se seus hábitos de leitura (tipo e frequência de leitura), bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas. A coleta de dados foi realizada com trinta alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada da região do Vale do Rio dos Sinos. Integraram o experimento quatro etapas: a aplicação do questionário de dados sobre leitura, do pré-teste de produção escrita, as oficinas de mediação leitora e a aplicação do pós-teste de produção escrita. Os dados foram analisados segundo uma abordagem quantitativa e qualitativa. Os resultados da comparação entre o pré e o pós-teste mostraram uma variação significativa entre os alunos que têm hábito de leitura e os que não leem frequentemente. Por conseguinte, constata-se que a prática da leitura interfere positivamente na produção de textos argumentativos. A variação entre os alunos participantes da oficina de mediação leitora no pré-teste (antes da mediação) e pós-teste (após a mediação) não foi significativa estatisticamente. Entretanto, após a mediação, no pós-teste, os participantes da oficina apresentaram médias maiores do que as obtidas no pré-teste, conforme uma análise qualitativa. Dessa forma, verificamos que a leitura tem papel fundamental para o bom desenvolvimento da produção de textos argumentativos. Quanto à mediação leitora, evidenciamos que gera melhora no desenvolvimento da produção de textos. No entanto, seu efeito é mais baixo do que o de hábitos de leitura no desenvolvimento da habilidade de escrita de texto argumentativo.

Palavras-chave: Hábitos de leitura. Mediação leitora. Leitura. Escrita. Texto argumentativo.

## ABSTRACT

This dissertation investigated the influence of the reading habit and of reading mediation in the production of argumentative texts by high school senior students, based especially in psycholinguistic postulates. The research sought to assess high school students' production of argumentative texts, considering their reading habits (type and frequency of reading), as well as the fact of having been exposed or not to mediated reading by their teacher and colleagues. Data collection was performed with thirty senior students from a private high school in the *Vale do Rio dos Sinos*, in the Brazilian state of *Rio Grande do Sul*. Four phases integrated the experiment: the administration of a questionnaire on reading, a writing production (pre-test), reading mediation workshops and another writing production (post-test). Data were analyzed using a quantitative and qualitative. The results showed a significant variation among the group of students who have reading habit (G1) and the group who do not frequently read (G2). Therefore, it appears that frequent reading interferes with the performance of students in the production of argumentative texts. The writing improvement variation of the group of students exposed to the reading mediation workshop (G3 = formed by 7 of group 1 and 8 of group 2) at the pre-test (before the mediation) and post-test (after mediation) was not statistically significant. However, after mediation workshops, participants' scores in writing were higher than those obtained in the pre-test, as showed by a qualitative analyses. Therefore, we observed that reading habits play a key role for the successful development of argumentative text production. As to the reading mediation effect, it seems to improve text production. However, its effect is lower than of reading habits in developing argumentative writing ability.

Keywords: The habit of reading. Reading mediation. Reading. Writing. Argumentative texts.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1- Acesso aos meios de informação dos alunos..... | 40 |
| Figura 2 - Frequência de leitura dos alunos.....         | 40 |
| Figura 3 - Preferências de leitura dos alunos .....      | 41 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Nível socioeconômico dos participantes .....                                  | 39 |
| Quadro 2 - Apresentação dos resultados do pré-teste .....                                | 44 |
| Quadro 3 - Apresentação dos resultados do pré e do pós-teste entre Grupos 1 e 2. ....    | 52 |
| Quadro 4 - Apresentação dos resultados no pré e no pós-teste após mediação leitora ..... | 53 |
| Quadro 5 - Apresentação dos resultados no pós-teste – com e sem mediação leitora .....   | 54 |



## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | 14 |
| 2.1. LEITURA .....   | 14 |
| 2.1.1 <i>Concepções de leitura</i> .....   | 14 |
| 2.1.2 <i>Leitura mediada: o que é e qual a sua função</i> .....                    | 19 |
| 2.2. ESCRITA .....   | 23 |
| 2.2.1 <i>A evolução do ensino da escrita</i> .....                                 | 24 |
| 2.2.2 <i>A relação entre leitura e escrita</i> .....                               | 26 |
| 2.2.3 <i>Produção do texto argumentativo</i> .....                                 | 30 |
| <b>3 O EXPERIMENTO</b> .....   | 33 |
| 3.1 MÉTODO.....  | 33 |
| 3.1.1 <i>Questões de pesquisa</i> .....  | 33 |
| 3.1.2 <i>Objetivos</i> .....   | 33 |
| 3.1.3 <i>Participantes</i> .....   | 34 |
| 3.1.4 <i>Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</i> .....                 | 34 |
| 3.1.4.1 <i>Aplicação de questionário de dados sobre a leitura</i> .....            | 34 |
| 3.1.4.2 <i>Aplicação do pré-teste para avaliação da produção escrita</i> .....     | 34 |
| 3.1.4.3 <i>Desenvolvimento de oficinas com trabalho de mediação leitora</i> .....  | 35 |
| 3.1.4.4 <i>Aplicação do pós-teste para avaliação da produção escrita</i> .....     | 35 |
| 3.1.5 <i>Procedimentos para análise de dados</i> .....                             | 36 |
| 3.1.5.1 <i>Avaliação do questionário de dados sobre a leitura</i> .....            | 36 |
| 3.1.5.2 <i>Análise do pré-teste de produção escrita</i> .....                      | 36 |
| 3.1.5.3 <i>Desenvolvimento das oficinas com trabalho de mediação leitora</i> ..... | 37 |
| 3.1.5.4 <i>Análise do pós-teste de produção escrita</i> .....                      | 37 |
| 3.1.6 <i>Análise estatística dos dados</i> .....                                   | 37 |

|  |    |
|--|----|
| <b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....   | 38 |
| 4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....                       | 38 |
| 4.2 DADOS DO QUESTIONÁRIO DE DADOS SOBRE A LEITURA ..... | 39 |
| 4.3 DADOS DO PRÉ-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA .....         | 41 |
| 4.4 DADOS DA OFICINA DE MEDIAÇÃO LEITORA .....           | 47 |
| 4.5 DADOS DO PÓS-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA.....          | 51 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                      | 57 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                                 | 59 |
| <b>APÊNDICES</b> .....                                   | 63 |
| <b>ANEXOS</b> .....                                      | 85 |

## 1 INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento científico e tecnológico, característica marcante da sociedade contemporânea, nota-se que a leitura é um elemento indispensável para a inserção social do indivíduo e, conseqüentemente, para a formação da cidadania. A leitura possibilitará o acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos que serão de fundamental importância para que o indivíduo possa interagir de uma forma mais consciente e produtiva na sociedade.

Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor. Para Kleiman (2013), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo. Esse processo repercute no contexto educacional e, de modo mais amplo, na sociedade brasileira. A pesquisa feita em 2012 pelo Programa Internacional de Avaliação de alunos, o Pisa, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado, no Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrou que, dos 65 países analisados, o Brasil obteve o 55º lugar em capacidade de leitura entre adolescentes. Da mesma forma, em avaliações como a realizada em 2013 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o desempenho dos estudantes revela um dado preocupante: os baixos índices de compreensão leitora. Levando em consideração que esses exames requerem que os jovens demonstrem capacidade de raciocínio e reflexão, e não de citação de informações memorizadas, pode-se perceber que as dificuldades encontradas pelos alunos para responder às questões de leitura põem em evidência a qualidade do ensino básico no país, fato que preocupa e requer empenho e pesquisa para apontar possíveis soluções para o problema.

Para Mendonça e Bunzen 2007 (p.13):

Há de fato uma demanda por pesquisas que ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo de maneira parcial, avaliações de nível nacional (MENDONÇA E BUNZEN, 2007, p.13).

Para mudar essa realidade, é fundamental que o professor perceba a leitura, além de ser um processo interno do indivíduo, como um processo social, com

atribuição de sentidos ao texto em uma interação entre contexto e experiências prévias do leitor.

Para que o leitor possa fazer uso social da leitura, não bastará que ele seja alfabetizado, no sentido restrito de ter adquirido as habilidades necessárias para decodificar a linguagem escrita. Faz-se necessário que, além de ser alfabetizado, ele seja letrado. Ou seja, para Soares (1999), enfrenta-se uma nova realidade social em que não basta saber ler e escrever. É preciso, também, fazer uso da leitura e da escrita para saber responder às exigências que a sociedade faz continuamente. Isso é ser letrado.

Outra forma de fortalecer, ainda mais, o entendimento e formação de conceitos a partir da leitura, é por meio do professor, pois ele pode auxiliar o aluno rumo à autonomia como leitor eficiente, através da mediação leitora. A mediação oferece andaimes, possibilitando o entendimento do texto. Nesse aspecto, a compreensão é o resultado da relação do leitor com o texto, ato que pode ser mediado pelo professor. Nesse processo, parece beneficiarem-se tanto a leitura quanto a escrita. Na leitura mediada, gera-se um novo significado, como resultado da interação entre o leitor e o texto. Isso é relevante, uma vez que, na sociedade atual, dominar o código escrito é um fator de promoção individual e social e utilizá-lo plenamente implica comunicar-se, com competência, por meio da leitura e da escrita.

A relação entre leitura e escrita estabelece-se pelo prisma da argumentação. Tal escolha se deve à importância que esse tipo textual representa para as mais distintas esferas de comunicação, pois, como defende Koch (2000, p.19), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Assume-se, assim, a concepção de que toda situação comunicativa marca-se, de alguma maneira, por uma finalidade ilocutória, ou ainda, pela intenção do locutor de influenciar o interlocutor. O texto com orientação argumentativa vem sendo explorado, sobretudo, em concursos, em vestibulares, em avaliações escolares ou acadêmicas de diferentes níveis, constituindo-se como uma forma de escrita que merece atenção especial, seja pela sua relevância, seja pela complexidade de sua composição.

É nesse contexto que surge esta pesquisa, cujo tema central é o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio. Desse tema decorrem duas questões de pesquisa: o hábito de leitura influencia na

produção do texto argumentativo no 3º ano do Ensino Médio? A leitura mediada pelo professor e pelo grupo de aprendizagem no Ensino Médio interfere na qualidade da produção do texto argumentativo?

Para contribuir com a discussão relativa a essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, considerando-se seus hábitos de leitura (tipo e frequência de leitura). Além disso, pretende-se verificar o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas, ou seja, busca-se verificar a influência da leitura mediada na produção de textos argumentativos.

Esta pesquisa é quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque foram analisados estatisticamente os resultados referentes à construção da argumentação em dois textos: um pré-teste, produzido por trinta participantes sem intervenção do professor e dos colegas, e um pós-teste, realizado com os mesmos alunos, sendo que quinze participaram de uma oficina de mediação leitora e quinze não fizeram parte. Esses dados foram analisados também qualitativamente, de forma complementar, assim como os dados do questionário de dados sobre a leitura.

Nessa perspectiva, este trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulo dois contém a fundamentação teórica a respeito de leitura, mediação leitora e escrita, que embasará parte do trabalho. Na primeira seção, iniciamos explorando a leitura, suas concepções e a leitura mediada. Em seguida, direcionamo-nos para a escrita, sua evolução, a relação entre leitura e escrita e, por fim, a produção do texto argumentativo.

No capítulo três, descrevemos o experimento e exploramos os dados obtidos por meio dele. Integraram o nosso experimento quatro fases: o questionário de dados sobre leitura, o pré-teste de produção escrita, as oficinas de mediação leitora e o pós-teste de produção escrita. A coleta de dados foi realizada com três grupos, totalizando 30 participantes do terceiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Feevale. O grupo 1 foi formado por quinze alunos que tinham o hábito da leitura, o grupo 2 com quinze que não liam frequentemente e o grupo 3, do qual participaram das oficinas de mediação leitora, foi composto por sete alunos participantes do grupo 1 e oito do grupo 2. Os grupos foram assim divididos, a partir do questionário de dados sobre leitura, para que pudéssemos testar a qualidade da

produção de textos argumentativos dos participantes que tinham o hábito da leitura, dos que tinham o hábito e participaram da oficina de mediação leitora, dos que não liam frequentemente e dos que não liam com frequência e participaram da oficina de mediação leitora.

Após o capítulo 3, apresentamos as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. LEITURA

Conceitos de leitura estão fortemente atrelados a concepções de língua. Uma vez que se considera língua um elemento vivo, em plena transformação e uma forma de apresentar ao mundo os diversos pontos de vista de um grupo social ou mesmo de um indivíduo, a leitura permite uma forma de reflexão e de crítica à sociedade.

Ao pensarmos na prática social, a leitura é mais do que a decodificação da linguagem verbal escrita, pois nela está inserida a ideia de que ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do sujeito leitor. Pensar em leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sociocultural a sua volta; é pensar em um leitor apto a usar a leitura como fonte de informação e disseminação de cultura, pois,

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

A leitura pode ser percebida de diferentes formas, o que corresponde ao surgimento de diferentes concepções teóricas, tema a ser abordado na próxima seção.

#### 2.1.1 *Concepções de leitura*

Através da leitura aprimora-se a habilidade de prever e construir hipóteses, antecipando o conteúdo a ser lido. Dessa forma, com a competência leitora desenvolvida, o aluno se emancipa para continuar aprimorando-a de forma autônoma. Diante disso, pode-se afirmar que a leitura é uma apropriação cultural que possibilita o acesso a outros conhecimentos.

Segundo Pearson (1994), uma das primeiras concepções de leitura apoiava-se em uma postura estruturalista da linguagem. Assim, a leitura era tida como uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto. Nessa posição, a importância do leitor era minimizada, pois a interlocução no processo de

compreensão de um texto (autor versus leitor) não era considerada, sendo valorizado, excessivamente, o texto como objeto autônomo.

Este modelo de leitura é considerado como um processo sistêmico de identificação de letra por letra da esquerda para a direita, o que implica uma dupla decodificação de letra em som e som em significado. Em outras palavras, ler seria perceber somente a informação explícita no texto (Kato, 1999).

Encontra-se, ainda hoje, esse modelo estruturalista em muitas atividades escolares. Nos livros didáticos, por exemplo, há muitas questões em que o aluno apenas copia informações do texto, atividades de localização de informações explícitas, que levam ao entendimento de um “sentido único” presente no texto (MARCUSCHI, 1996). Nessas aulas, o bom aluno é aquele que sabe responder perguntas feitas pelo professor referentes a informações explícitas do texto.

Outra concepção, advinda da psicolinguística, compreende a leitura como um processo complexo, que ocorre de maneira ascendente (*bottom up*) ou descendente (*top down*), ou interacional (tanto ascendente quanto descendente). A escolha de qual processo será utilizado envolve algumas variáveis, tais como o tipo do texto, o objetivo da leitura, os conhecimentos prévios do leitor e o estilo cognitivo (PEREIRA, 2010).

O modo ascendente de leitura (*bottom up*) é o modelo centrado no texto, desenvolvido por Gough (1972), que considera a leitura como um processo linear, serial, que vai da identificação de letras e palavras à extração do significado no texto. A leitura, dessa forma, é vista como um processo passivo, no qual o leitor é um decodificador do significado que a própria leitura carrega.

Já no modo descendente (*top down*), proposto por Goodman (1970), o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para fazer antecipações e previsões sobre o conteúdo do texto, fixando-se para verificá-las. Segundo Solé (1998), esse processo também é hierárquico, embora descendente, pois, a partir de hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para verificação.

De acordo com Oliveira (2005), para ler é necessário que haja o domínio do princípio alfabético, desenvolvendo a ideia de que há uma relação entre a presença e a posição de um grafema e o som que ele tem na palavra. Esse domínio permite a decodificação, que é a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita e transformar em escrita uma palavra ouvida, bem como a fluência, que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos. Além dessas habilidades, a leitura requer



desenvolvimento da consciência fonológica, que é definida por Gindri, Soares e Mota (2007) como a capacidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes estruturais. Trata-se, portanto, da capacidade de pensar e operar sobre a linguagem como um objeto.

No modo interacional, de acordo com Koch (2002), o leitor é visto como ator/construtor social, o texto passa a ser considerado o lugar próprio da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Nessa noção, a ênfase está na relação dialógica entre os interlocutores na produção de sentido, considerando-se o espaço no qual os sujeitos constroem o sentido de forma interativa.

Uma terceira concepção de leitura, advinda da psicologia cognitiva, atenta para a relação entre conhecimento de mundo que o leitor mobiliza durante a leitura e a compreensão do texto. Nessa teoria, o conhecimento prévio (linguístico, textual e conhecimento de mundo) possuído pelo leitor é reunido e organizado em esquemas (*schemata*), os chamados blocos de conhecimento, organizados em uma estrutura de dados que representa os conceitos genéricos estocados na memória (KLEIMAN, 2011). Nesses estudos, destacam-se, além dos conceitos de estratégia cognitiva, que, para Kato (1999, p.124) são “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, os de metacognição, que, de acordo com a autora, são “os princípios que regulam a desautomatização consciente dessas estratégias”. Ao tratar de cognição e metacognição é feita uma distinção entre duas fases de desenvolvimento dos conhecimentos: uma automática e inconsciente e outra em que há um controle ativo. Ou seja, as estratégias que contribuem para a compreensão e as que não são possíveis controlar conscientemente são as cognitivas. Quando se passa a ter controle sobre a compreensão em leitura, através do domínio e da regulação, faz-se uso das estratégias metacognitivas.

Kato (1999) apresenta, também, a predição como uma estratégia de leitura importante, mas atenta para outras estratégias, mostrando que todas são fundamentais e necessárias para a compreensão de um texto. A pesquisadora explicita que o professor deve conhecê-las para poder, então, auxiliar o aluno a desenvolver estratégias de leitura eficientes. Kato (1999) sugere que a escola pode oferecer atividades de leitura orientadas a fim de criar situações que exijam a aplicação de estratégias metacognitivas. Para isso, a escola pode oferecer situações-problema, nas quais obstáculos na leitura trazem à consciência a leitura.

Kleiman (2013) postula que um dos aspectos constitutivos da leitura é a multiplicidade de processos cognitivos que auxiliam o leitor na construção de sentido para um texto. Conforme a autora, (2013, p.9):

O texto enfatiza os aspectos cognitivos da leitura, porque consideramos que a percepção, bem como a reflexão sobre o conjunto complexo de componentes mentais da compreensão, contribuirão, em primeira instância, à formação do leitor e, conseqüentemente, ao enriquecimento de outros aspectos, humanísticos e criativos, do ato de ler. (KLEIMAN, 2013, p.9)

Concordamos com Kleiman (2013, p.10) quando ela afirma que

Controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação do leitor que percebe relações, e que forma relações com o contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. (KLEIMAN, 2013, p.10)

Além dessas abordagens, ainda pode-se distinguir a concepção de leitura que se fundamenta na construção de sentidos por meio de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor, por intermédio do texto, ou seja, incorpora a interação social como elemento importante de compreensão do texto. Nessa abordagem, procura-se discutir como os conhecimentos do leitor são socialmente construídos. Por sua vez, considera um bom leitor aquele que é capaz de ler as entrelinhas e realizar atividade de geração de sentidos pela união de várias informações (inferências).

Sendo assim, essa concepção aborda a leitura não apenas como uma atividade cognitiva, mas também como um processo afetado pelos aspectos sociais, históricos e ideológicos. Nessa linha, Freire (2003) diz que a leitura está ancorada, basicamente, nas relações escola/sociedade. Essa abordagem, denominada de sociopolítica, mostra a leitura com um caráter político, já que, de acordo com Freire (2003), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de ressignificá-lo, ou seja, transformá-lo por meio da prática social.

Ainda nessa perspectiva e retomando exemplos advindos de salas de aula, Kleiman (2013) afirma que a noção de leitura vai muito além dos vagos apontamentos feitos pelo livro didático.

O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. (KLEIMAN, 2013, p.17)

Segundo a autora, a leitura enquanto interpretação está atrelada às práticas culturais e sociais nas quais o leitor está inserido, e a compreensão está relacionada à percepção e à construção de significados com base na textualidade, nos níveis lexical, sintático, semântico e pragmático.

Concebendo-se leitura como prática social, pode-se asseverar que a leitura de um texto vai além do conhecimento de aspectos linguísticos compartilhados por sujeitos envolvidos no processo. A leitura, então, é percebida como uma construção de sentido. Sendo assim, o foco da leitura deixa de ser apenas uma das partes envolvidas no processo (o texto) e passa a recair na interação entre autor – texto – leitor, em que todos contribuem de forma significativa para a realização da leitura.

Pensando nessa concepção, Kleiman (2011, p. 14) esclarece:

A concepção hoje predominante nos estudos da leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2011, p.14).

Já Marcuschi (2008, p.230), ao abordar a leitura como uma atividade social, postula que

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (...) Sempre que produzimos algum enunciado, desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. (...) A interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p.230).

Dessa forma, a leitura é tida como prática social na medida em que concebe os sujeitos envolvidos no processo e todo seu contexto sociocognitivo que vem como cenário para a construção do sentido.

A partir dessas concepções, podemos concluir que, como uma prática social, a leitura realiza-se na construção do sentido baseada na interação autor-texto-leitor. O autor fornece pistas a partir do texto e o leitor se engaja, mobilizando vários conhecimentos para assumir uma postura ativa perante o texto. Essa atitude produz

respostas, críticas, sugestões e questionamentos. Sendo assim, a visão utilizada nesse estudo é o modo interacionista, advindo da psicolinguística.

Seguindo a discussão sobre leitura, passaremos a explorar a mediação leitora na escola, uma vez que esse método é determinante ao desenvolvimento da pesquisa, que pretende responder se o hábito de leitura influencia na produção do texto argumentativo no último ano do Ensino Médio, e se a leitura mediada pelo professor e pelo grupo de aprendizagem no Ensino Médio impacta sobre a qualidade da produção de textos argumentativos.

### *2.1.2 Leitura mediada: o que é e qual a sua função*

Retomando o objetivo desta pesquisa, que é avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, relacionando-o aos seus hábitos de leitura (tipo – livros, revistas, internet, jornal - e frequência de leitura), bem como ao fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas, faz-se necessário desenvolver uma breve discussão a respeito do papel da mediação na escola e sua relação com a construção do conhecimento. Essa discussão justifica-se pelo fato de que esses conceitos ajudarão a interpretar os dados desta pesquisa, no que diz respeito ao envolvimento e à participação dos alunos e do professor na oficina de mediação leitora proposta nessa pesquisa.

Estudos sobre mediação leitora, enquanto ação intencional e planejada com o objetivo de formar leitores, são relativamente recentes no Brasil. Um dos precursores do estudo sobre a mediação é Paulo Freire, que defende uma postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora na relação professor e aluno. Para Freire (1996, p.136), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse modo dialógico a que Freire se refere é conquistado na prática da mediação instalada no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na interação professor-aluno. Além disso, o autor cita que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p.20)

Vygotsky (2003, p. 72) caracteriza como elementos de mediação os instrumentos e os signos, explicando que o instrumento pode ser definido como

elemento que faz a mediação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Sendo assim, os instrumentos possibilitam a transformação da natureza. Diz ainda que a função do instrumento “é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos”. Para o autor (2003, p. 171), o desenvolvimento das funções mentais superiores acontece em duas esferas, no social e no individual, porém, em ambas, há a utilização de mediadores como experiência sociocultural e principalmente a linguagem, ou seja “o uso de instrumentos e o uso de signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada.” Os signos, por sua vez, ainda segundo Vygotsky, regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, ou seja, são elementos que transcendem o campo psicológico.

Rego (2004, p.50) afirma que,

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como, por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra *copo* é um signo que representa utensílio usado para beber água (REGO, 2004, p.50).

Portanto, os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofrem, concomitantemente, a ação desses meios (REGO, 2004).

Além dos aspectos já citados acima, segundo Bernstein (1996), o conceito de mediação pressupõe implicações importantes sobre o contexto escolar e a prática pedagógica. Essa é uma prática imprescindível pela qual se dá a reprodução e produção cultural. Dessa forma, com o apoio da mediação pedagógica, o aluno conseguirá desenvolver o processo de leitura crítica.

Já Feuerstein *et al.* (1986) denominam o processo de mediação como experiência de aprendizagem mediada e classificam essa experiência em dois tipos: a mediação humana e a mediação por meio de instrumentos simbólicos. Menciona, ainda, que a experiência de aprendizagem mediada é universalmente humana. Assim, o conceito de Feuerstein pressupõe que um indivíduo somente se desenvolverá se realmente houver uma relação qualitativa de interação mediada com o outro ser humano já desenvolvido, ou seja, com um mediador ativo que,

juntamente com a criança, constitui um agenciamento cooperativo do aprender (FEUERSTEIN *et al*, 1986)

Gomes (2002) menciona que, para que haja realmente um processo mediacional – a interação, a transmissão cultural e o papel do mediador – é fundamental que se levem em conta alguns critérios, pois se houver a falta deles ou mesmo de algum deles, poderá não ocorrer a qualidade da aprendizagem mediada. São três os critérios, segundo o autor, que fazem parte de uma mediação de qualidade. O primeiro é a intencionalidade por parte do mediador e a reciprocidade por parte do mediado. Essa intenção pode ser acompanhada de conteúdos conscientes como de expectativas e fantasias inconscientes. O segundo é a construção de significados, incitada pelo mediador, ou seja, o fator de interação que mobiliza o aspecto afetivo, envolvendo toda a crença de mundo do mediador e do mediado. Os significados são produzidos por meio de interações, abrindo o campo para o estabelecimento da subjetividade dos indivíduos, inseridos em um contexto sócio-histórico. O terceiro, e último, critério é a transcendência da realidade concreta para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno apreendido em outras situações e contextos. Essa transcendência ocorre quando o mediador e o mediado caminham para além da situação dada, buscando relações entre o conhecimento adquirido e as possibilidades para o futuro, em termos de projeções e generalizações, disponibilizando o conhecimento para situações futuras (GOMES, 2002, p.86)

Newman e Holzman (2002) postulam que, para que aconteça a aprendizagem por meio do processo mediacional, é necessário que o professor incentive os alunos a participarem de atividades nas quais possam compartilhar seus conhecimentos e pensamentos com os demais alunos e com o professor e, assim, juntos, possam atribuir novos significados ao texto.

Entendemos que, a partir da mediação de outra pessoa, o aluno passa a reconstruir internamente os processos adquiridos. É por essa mediação que o aluno é capaz de transformar a atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão. Ela é fundamental, também, para ocorrer a interação entre texto e leitores, pois é o mediador quem facilita o encontro entre as ideias escritas, os subentendidos, pressupostos e o conhecimento externo ao texto, fomentando, portanto, a compreensão textual.

Portanto, eis o papel do mediador. Cabe ao professor criar condições para que o encontro entre o leitor e a leitura seja em busca de um sentido, para o próprio aluno e para a sociedade em que está inserido. Apesar de não ser somente a partir da mediação do professor que os alunos compreendem melhor o que leem, mas também pela participação dos próprios colegas, em relação aos conhecimentos externos à leitura, o mediador mais importante é o docente, pois é figura fundamental na história escolar. Justo pelo processo de leitura ser essencial para a prática do seu ofício, o professor precisa revelar-se um leitor assíduo e tornar-se uma referência para os que ensina.

Para que haja o prazer e o gosto pela leitura, além de demonstrar competência em leitura, é preciso, inicialmente, que o leitor tenha domínio da compreensão do texto. Paralelamente a isso, a família também pode ser o embrião para o desenvolvimento deste prazer, porém, sabe-se que, para muitas crianças e adolescentes, o primeiro contato com os livros e a literatura ocorre na escola. Por isso, cabe, muitas vezes, ao professor despertar e desenvolver no aluno o gosto pela leitura a partir de uma aproximação afetiva e significativa com o que lê.

Cada mediador tem uma maneira própria de trabalhar com as reações dos leitores diante de um texto durante a interação com os alunos, a qual proporcionará a circulação de ideias e trocas que constituem os encontros com mediação leitora. Destaca-se que a mediação do professor deve envolver a colocação de questões que favoreçam a sistematização de conhecimentos prévios, condição necessária à compreensão do texto. Isso pode ser relacionado ao princípio bakhtiniano de que “qualquer enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal” (BAKHTIN, 1986, p.84). Ou seja, deve-se buscar o que é de conhecimento e interesse do aluno para que o que está sendo lido seja capaz de unir-se a outro elo, exterior, gerando-se um novo conhecimento a partir dessa união.

Para que se promovam avanços no desenvolvimento da leitura nos alunos, uma atividade importante e permanente a ser feita é aquela que favoreça: 1) o uso de estratégias de leitura, como previsão ou formulação de hipóteses acerca do que pode estar escrito; 2) a produção de inferências através das quais o leitor complete, empregando seus conhecimentos prévios, a informação que o texto não apresenta; 3) antecipação do que se encontrará escrito no decorrer do texto, e 4) autodireção que o leva até a focalizar nas partes que necessita processar para compreender o todo. Nesse processo, a mediação do professor deve promover o confronto entre as

estratégias utilizadas pelo aluno e o que está escrito no texto. O uso dessas estratégias, somado a um processo permanente de autocontrole do que está compreendendo, contribui na formação de um leitor autônomo (CASTEDO, 1999, p.11).

Percebe-se, assim, que o papel do professor como mediador do processo de leitura está em organizar experiências de aprendizagem favoráveis à compreensão da leitura pelo aluno, favorecendo o diálogo deste com o texto lido e criando um espaço para o leitor confrontar suas hipóteses e produções com outros modelos. Esse diálogo, mediado pelo professor, possibilitará ao aluno a construção de sentido com relação ao texto lido. Além disso, o professor mediador também tem a oportunidade de crescer enquanto leitor, em uma troca benéfica entre os dois polos da sala de aula, criando um ambiente em que todos possam se expressar e comunicar suas próprias opiniões. Nesse momento de interação, os dois sujeitos terão como incrementar suas próprias leituras.

Após discutir as concepções de leitura e o papel da mediação leitora na formação do leitor autônomo e crítico, passaremos a abordar a escrita e sua evolução.

## 2.2. ESCRITA

Esta seção tem como enfoques a evolução do ensino da escrita, a relação entre a leitura e a escrita e a produção do texto argumentativo. Os temas são pautados na possibilidade de participação social do sujeito, a partir do acesso à informação, para expressão e defesa de pontos de vista, partilhamento e construção de visões de mundo e produção de conhecimentos, pois, de acordo com Smith (2003), a primeira compreensão que todo aprendiz deve ter, a fim de se tornar um leitor ou escritor, é a de que a linguagem escrita, por si mesma, faz sentido. Há muitos estudos sobre leitura, como se percebe no capítulo anterior desta dissertação, porém, em relação à escrita, não ocorre o mesmo. Diante disso, faz-se importante iniciar o estudo tratando da escrita e de sua evolução.



### *2.2.1 A evolução do ensino da escrita*

O ensino sistemático da escrita no contexto educacional brasileiro é muito recente. Segundo Bunzen (2006), até meados do século XX, o ensino da leitura e das regras gramaticais tinha um destaque muito maior do que o ensino da escrita. Nessa época, fazer composição, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, era escrever sobre figuras ou títulos dados, tendo como base os textos modelos dos “bons autores”.

Ainda, nesse período, acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela exposição à “boa linguagem”. Assim, o produto final era muito mais enfatizado, por ser considerado como a tradução do pensamento lógico. Nessa época, a língua era concebida como expressão do pensamento.

Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreram algumas mudanças em relação ao ensino da redação escolar. A maioria, em virtude da reforma do ensino de 1º e 2º graus, vinda com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5692/71, que estabeleceu alterações nos procedimentos didáticos, nos objetivos e na formulação dos métodos para o ensino da língua materna. A partir daí, a aprendizagem da língua passa a ser a aquisição de um instrumento de comunicação e o objetivo é desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização de códigos verbais e não-verbais (SOARES, 2002, p. 169).

Com o Decreto Federal nº 79298/77, no final dos anos 70, estabeleceu-se a obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares e, com isso, houve a consolidação do ensino de redação no Ensino Médio. O uso exclusivo de questões de múltipla escolha nos vestibulares era considerado um dos principais argumentos utilizados para justificar o mau desempenho dos alunos na produção de textos escritos (SOARES, 1978, p. 53). Portanto, para melhorar esse desempenho, surgiu a obrigatoriedade da prova de redação. Porém, como menciona Soares (1978), ao invés de resolver os problemas de produção textual dos alunos, a obrigatoriedade da redação nos vestibulares acabou cristalizando o ensino da redação para o vestibular no Ensino Médio.

Durante os anos 1980, os professores de Língua Portuguesa foram expostos a discussões em torno da prática do ensino da escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental (1998). Nesse contexto, os alunos não

deveriam produzir redação como mero produto escolar, mas diferentes textos que se aproximassem dos usos externos à escola.

No fim dos anos 1980 e início dos 1990, de acordo com Reinaldo (2001), houve um forte movimento em que o texto, ora tido como processo, ora como produto, foi concebido como unidade de ensino-aprendizagem. Por haver, na sociedade contemporânea, uma vasta variedade de textos decorrentes das múltiplas relações sociais, era necessário diversificar a escrita na escola. Em função disso, a partir desse momento, surgiram as recomendações de que o ensino da língua materna girasse em torno do texto, a fim de desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos.

Essa discussão sobre o ensino centrado no texto ficou muito mais clara a partir dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (PCN) (1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (1999) que adotam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de estudo. Esses documentos não significaram apenas uma mudança curricular, mas um novo paradigma educacional.

Atualmente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido motivo de discussões promotoras de mudanças quanto à abordagem dada à produção textual nas escolas. O ENEM teve sua primeira aplicação em 1998, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. A ideia de produção textual continuou em vigor nesse exame, composto por uma prova multidisciplinar e uma redação. O ENEM segue as orientações da reforma do Ensino Médio ao demonstrar, por meio de uma prova, como é possível trabalhar os diferentes conteúdos numa perspectiva transdisciplinar, privilegiando a aprendizagem a partir da resolução de problemas de temáticas presentes no contexto pessoal e social dos alunos. Na proposta de redação desse exame, são apresentados textos-estímulos para a reflexão, de forma a provocar uma compreensão do tema por meio de um processo de leitura que aciona esse conhecimento de mundo.

Em virtude de a maior parte da produção de textos propostos em processos seletivos (ENEM, vestibular, concursos públicos) ser do tipo argumentativo, as escolas, principalmente no nível do Ensino Médio, enfatizaram o ensino desse tipo textual, o que justifica sua escolha para utilização nessa pesquisa.

Na próxima seção, será abordada a relação entre a leitura e a escrita.

### 2.2.2 A relação entre leitura e escrita

A leitura e a escrita são, de certa forma, complementares e, por serem modos de interação entre sujeitos, estão constantemente presentes no cotidiano do ser humano. Isso ocorre porque existe um apelo contínuo pela leitura de textos escritos em diversas situações do dia a dia, o que demarca a prática da escrita como elemento fundamental para a comunicação social.

Antunes (2003) afirma que o pressuposto para se escrever é ter o que dizer, mas outros dois aspectos são destacados, pois é preciso saber para quem essa escrita será direcionada e qual o seu objetivo. Para se ter o que dizer é necessário obter informações sobre o que se irá escrever. Para isso, é preciso expandir o repertório de ideias. Nesse sentido, a autora sugere que se busque a expansão de horizontes na tentativa de se obter ideias. E essa expansão virá, muitas vezes, por meio das diversas leituras realizadas, não somente a leitura da linguagem gráfica, mas também a leitura de mundo.

Goodman e Goodman (1983) observam que as pessoas não apenas aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo, mas aprendem também a ler escrevendo e a escrever lendo. A leitura e a escrita têm influência uma sobre a outra, mas as relações não são simples e isomórficas. Os autores acreditam que o desenvolvimento da leitura e da escrita só pode se dar se as pessoas participarem ativamente de experiências de leitura e escrita; além disso, essas atividades devem ser significativas e ter um sentido pessoal para o usuário.

Considerando-se que ambas as formas de linguagem implicam um duplo sistema simbólico que permite transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo (leitura), ou o contrário, um equivalente auditivo em um visual (escrita), o desenvolvimento da escrita, assim como o da leitura, evidencia um conjunto de habilidades complexas que requer do indivíduo a utilização de diferentes processos cognitivos. Segundo Oliveira (2005), para ler e escrever é necessário que haja o domínio do princípio alfabético, desenvolvendo a ideia de que há uma relação entre a presença e a posição de um grafema e o som que ele tem na palavra. Esse domínio permite a decodificação, que é a capacidade de pronunciar o som de uma palavra escrita e transformar em escrita uma palavra ouvida, bem como a fluência, que inclui a correção e o ritmo de leitura de textos. Além dessas habilidades, a leitura e a escrita requerem desenvolvimento da consciência fonológica, que é

definida por Gindri, Soares e Mota (2007) como a capacidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes estruturais. Trata-se, portanto, da capacidade de pensar e operar sobre a linguagem como um objeto.

Há muitos estudos sobre leitura, como citados na seção 2.1 desta dissertação, o que não ocorre com a escrita, pois, como visto na seção 3.1 deste trabalho, somente na década de 1980 iniciaram-se as discussões sobre uma concepção de ensino da escrita que não a tomasse apenas como produto escolar, mas como uma prática social.

Koch e Elias (2010) afirmam que o modo como se concebe a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual se entende a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Ou seja, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual se entende, pratica e ensina a escrita, ainda que não se tenha consciência disso.

Escrever exige do produtor ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias no manejo da linguagem e dos saberes sociais, para que o sujeito que escreve realize um trabalho no qual o que tem a dizer seja dito em relação a um outro, com certos propósitos cujos índices podem estar no texto ou ser socialmente identificados, como é o caso da obra literária, que guarda em si um propósito estético, ou de uma bula de remédios, que tem o propósito de informar leitores sobre composição, posologia, etc.

Marcuschi (2008, p.88) define texto como unidade máxima de funcionamento da língua. Assim, texto é assumido como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos, como um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional, permeando toda a atividade comunicativa.

Além disso, há que se considerar que todo texto se faz, explícita ou implicitamente, marcado pela retomada de outros textos, dependendo do propósito da comunicação, configurando uma memória social do produtor. Assim, abordamos a intertextualidade, que faz com que toda produção textual seja resultado de uma coprodução entre locutores potenciais.

Para isso, é necessário abordar o conceito de dialogismo, de Bakhtin (1992), princípio constitutivo da linguagem, dos sujeitos e da vida “como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”. Em outras palavras, concebe-se o dialogismo como o espaço entre o *eu* e o *tu* ou entre o *eu* e o *outro*, no

texto. Bakhtin, ao fazer referências frequentes ao “outro”, afirma que nenhuma palavra é nossa, mas traz a perspectiva de outra voz. O estudo das relações dialógicas entre o *eu* e o *tu* compreende tanto o da interação verbal entre sujeitos, quanto o das relações de interpretação que se estabelecem no texto. Nessa perspectiva, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução, que passa a estar não mais no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, no texto.

Para Bakhtin (1992), na realidade da comunicação verbal, um enunciado sempre se dirige de alguém (enunciador) para alguém (enunciatário), que manifesta, diante do enunciado que lhe chega, uma atitude responsiva ativa. Assim que um enunciado compreensível é emitido, estabelece-se um processo em que o enunciatário pode concordar ou discordar, complementar, adaptar, ou seja, manifestar uma resposta ao discurso produzido pelo enunciador. De acordo com Bakhtin (1992, p.290), “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” e “toda compreensão é prenda de resposta”.

A possibilidade de resposta é uma expectativa do próprio locutor no momento em que elabora sua fala e/ou escrita, pois ele usa a linguagem tendo em vista o outro e o sentido que quer produzir. “O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo” (BAKHTIN, 1992, p.291). Entende-se, assim, que o enunciado do locutor é uma resposta a um ou mais enunciados que o antecederam.

Outra abordagem sobre a consideração de que há em todo texto retomada de outros textos, é trazida por Koch (2009), a qual afirma que a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e/ou recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. Esse fator textual é de suma importância para a construção do sentido.

Na concepção interacional da língua, da escrita e da leitura, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são tomados como atores/construtores sociais ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no e pelo texto.

Koch e Elias (2010), cientes da necessidade de várias estratégias para a produção escrita, apresentam as quatro estratégias que podem garantir um bom texto. A primeira é a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual

adequada à interação em foco). A segunda estratégia é a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão, seguida pela terceira, que é o balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita. Por fim, a quarta estratégia é a revisão da escrita ao longo de todo processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

As duas primeiras estratégias relacionam-se à ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, textuais e interacionais no momento da escrita, que deixam clara a relação entre a linguagem, a realidade e as práticas sociais.

As autoras afirmam que o conhecimento linguístico envolve conhecimentos de ortografia, da gramática e do léxico, conhecimentos adquiridos ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que o indivíduo participa como sujeito social. O conhecimento enciclopédico, segundo as autoras, faz parte da memória do leitor e é constituído de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ele ouve falar ou do que ele lê, que se adquirem em vivências e experiências variadas. Já o conhecimento de textos requer que o produtor ative “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição, como aspectos de conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação. Por último, há o conhecimento interacional, que advém de uma capacidade inata do ser humano para se relacionar com o outro e demanda a ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas diversas, histórica e culturalmente constituídas.

A linguagem enquanto intenção comunicativa tem, portanto, papel fundamental na aprendizagem. Isso ocorre devido às interações discursivas, ou seja, não só quando há exposição dos diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo discursivo, mas também quando da reformulação de expressões linguísticas que os outros não conseguem entender, e da tentativa de entender e coordenar sua própria perspectiva e a do outro que está comentando esse discurso. Para Tomasello (2003), o uso de símbolos linguísticos em interações discursivas, nas quais diferentes perspectivas são contrastadas e compartilhadas, colabora para que o leitor construa representações cognitivas flexíveis e multiperspectivadas, que dariam à cognição humana um poder único.

Pensando na abordagem em sala de aula, Smith (1999) diz que a leitura e a escrita não podem ser abordadas separadamente na aprendizagem, assim como não podem ser consideradas separadamente no ensino. As crianças aprendem sobre leitura e escrita observando os usos da linguagem escrita. O autor enfatiza, ainda, que manter as duas atividades separadas não só priva o indivíduo do conteúdo básico, mas também empobrece qualquer aprendizagem que possa vir a acontecer.

A escola, portanto, tem que assumir a função social de formar leitores e produtores de texto, por meio de práticas sociais vinculadas aos usos da língua escrita. Há de se ter claro que é preciso trabalhar a leitura e a produção de textos para formar leitores e redatores e que, a essa tarefa, agrega-se a importância também da releitura e da reescrita como atividades que auxiliam no processo, pela chance de reavaliação do que foi lido ou escrito e pela possibilidade de fazer parte dos atos de ler e escrever na vida fora da escola (LERNER, 2002).

A íntima relação entre leitura e escrita deve acontecer de forma natural na vida do estudante que lê, produz sentidos, interpreta textos e se descobre utilizando novos vocábulos, sendo capaz de se expressar com clareza e adequação ao produzir seus textos.

Após ter sido discutida a relação entre a leitura e a escrita, fator fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, abordar-se-á a produção do texto argumentativo, uma vez que esse é o tipo textual utilizado nas produções textuais desenvolvidas na pesquisa.

### *2.2.3 Produção do texto argumentativo*

Muitas pesquisas sobre Gêneros do Discurso ou Gêneros Textuais estão sendo desenvolvidas atualmente no Brasil. Isso ocorre, em parte, devido às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que defendem a realização do trabalho em sala de aula com ênfase nos gêneros do discurso.

A base teórica para sustentar a ideia do trabalho pedagógico com gêneros textuais parte de conceitos desenvolvidos por Bakhtin, Rodrigues, Bronckart, Rojo, dentre outros. Alguns desses autores denominam os gêneros como *gêneros discursivos*, outros, como *gêneros textuais*.

Bakhtin (1992, p.302) afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”, ou seja, sempre fazemos uso da língua num determinado gênero.

De acordo com Rodrigues (2005, p.165), a constituição dos gêneros, na visão de Bakhtin, “está vinculada a uma situação social de interação, dentro da esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”, ou seja, encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e estabilização de novas situações de interação verbal.

Tendo em vista a diversidade dos gêneros, há a necessidade de agrupá-los em cinco domínios sociais: o de narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações (SCHNEUWL, B. & DOLZ, J., 2004). Nesta pesquisa, utilizou-se a esfera do argumentar, uma vez que o objetivo geral é avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, considerando-se seus hábitos de leitura, bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas.

A tradição do estudo da argumentação tem uma história bastante antiga, advindo dos escritos dos antigos gregos sobre lógica, retórica e dialética, especialmente na obra de Aristóteles. Historicamente, o estudo da argumentação tem ocorrido em função do interesse pelo desenvolvimento do discurso ou pela modificação dos efeitos desse discurso na sociedade.

Anscombe e Ducrot (1976) abordam a argumentação como uma estratégia discursiva marcada pela intenção do locutor de fazer com que o interlocutor admita um ponto de vista. Esses autores destacam a importância da estruturação da argumentação e da interlocução, considerando-se que toda argumentação é dirigida a alguém.

Adam (1987), importante teórico no estudo de tipos textuais, inicia sua referência ao texto argumentativo com uma citação de Ducrot (1988), retirada das “Escalas Argumentativas”:

“Um grande número de textos literários, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, se apresentam como raciocínios. Seu objeto é tanto o de demonstrar como o de refutar uma tese. Para isso, eles partem de premissas, nem sempre explícitas, aliás reconhecidas como incontestáveis, e eles tentam mostrar que não se poderia admitir essas premissas sem admitir também tal ou qual



conclusão – a conclusão sendo tanto a tese a demonstrar como a negação da tese de seus adversários, ou ainda a negação de certos argumentos de seus adversários. E, para passar das premissas às conclusões, eles utilizam diversos procedimentos argumentativos, dos quais pensam que nenhum homem sensato pode recusar-se a cumprir (DUCROT, 1988, p.81).”

A proposta de Adam (1987) categoriza a superestrutura argumentativa em cinco partes: em tese anterior, premissa, cadeia de argumentos, conclusão e nova tese. Para o autor, normalmente, a tese diz respeito a um campo problemático, representando, assim, o objeto da argumentação. As premissas são responsáveis pela armação do raciocínio, tendo como características serem incontestáveis e estarem relacionadas com a conclusão. Já os argumentos são constituídos de proposições utilizadas para apoiar a tese.

Segundo Garcia (1997), a argumentação apoia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas. O autor aborda cinco tipos mais comuns de evidência: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

Segundo o autor, além da argumentação informal, presente em praticamente todas as conversas, existe a formal, sendo que esta se caracteriza pela: (a) proposição (algo argumentável, e não uma verdade universal); (b) análise da proposição; (c) formulação de argumentos (a argumentação propriamente dita, na qual o autor apresenta provas ou razões, o suporte de suas ideias); (d) conclusão, (que deve surgir naturalmente das provas citadas).

Nesta pesquisa, optou-se por estudar esse tipo textual em virtude de os participantes serem concluintes do Ensino Médio e muitos estarem preparando-se para exames vestibulares e processos seletivos. Cereja e Magalhães (2003) postulam que, embora na maior parte dos exames vestibulares do país seja solicitada dos candidatos a produção de textos dissertativos, na verdade, pela natureza polêmica dos temas, quase sempre o que se espera do candidato é a produção de um texto argumentativo ou dissertativo-argumentativo, um texto em que o autor analise e discuta um problema da realidade, defenda seu ponto de vista e proponha soluções.

O próximo capítulo apresenta o experimento desenvolvido para esta dissertação.

### 3 O EXPERIMENTO

#### 3.1 MÉTODO

A pesquisa aqui apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, sob o número de protocolo 660.317, em 23/05/2014.

Esta pesquisa é quantitativa e qualitativa. Quantitativa porque foram analisados estatisticamente os resultados referentes à construção da argumentação textual. Também, analisaram-se qualitativamente os dados advindos do questionário de dados sobre a leitura, bem como os advindos do pré e pós-teste de leitura.

##### 3.1.1. *Questões de pesquisa*

- O hábito de leitura influencia na produção do texto argumentativo no 3º ano do Ensino Médio?
- A leitura mediada pelo professor e pelo grupo de aprendizagem no Ensino Médio interfere na qualidade da produção do texto argumentativo?

##### 3.1.2. *Objetivos*

O objetivo geral foi avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, considerando-se seus hábitos de leitura (tipo e frequência de leitura), bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas.

Mais especificamente, os objetivos da pesquisa foram verificar a influência do hábito (frequência e tipologia) da leitura sobre a produção de textos argumentativos; ou seja, analisar se a tipologia e a frequência de leitura interagem com a qualidade da produção de textos argumentativos, e verificar a influência da leitura mediada na produção de textos argumentativos; ou seja, averiguar de que forma a interação do professor e com o grupo de aprendizagem em atividades de leitura mediada interfere na produção de textos argumentativos.

### 3.1.3. *Participantes*

Antes de iniciarmos a coleta de dados na escola, solicitamos autorização junto a sua direção. Após ter sido permitida, conversamos com a supervisão escolar e esclarecemos os procedimentos do experimento. Em seguida, escolhemos as turmas para a coleta de dados. Os sujeitos foram 30 alunos matriculados regularmente no 3º ano do Ensino Médio da escola.

Solicitamos aos pais a autorização para participação dos alunos na pesquisa, o que foi feito por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), e aos alunos a leitura e assinatura do Termo de Assentimento (APÊNDICE B), ambos aprovados pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

Na seção 4.1 serão apresentados os dados de caracterização dos participantes.

### 3.1.4. *Instrumentos e procedimentos de coleta de dados*

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada por meio de quatro instrumentos, aplicados em dias distintos, em horário extracurricular. Os instrumentos e os procedimentos para sua aplicação encontram-se abaixo relacionados, seguindo-se para a sua administração a sequência em que se encontram listados:

#### 3.1.4.1. *Aplicação do questionário de dados sobre a leitura*

No questionário de dados sobre a leitura (APÊNDICE C), o participante respondeu a questões sobre a frequência com que lê e o que tem preferência por ler; se tem o costume de ler, ou ouvir histórias, na infância; se gosta de ler e se compreende facilmente o que lê, dentre outras questões. Os participantes tiveram 30 minutos para responder ao questionário.

#### 3.1.4.2. *Aplicação do pré-teste para avaliação da produção escrita*

Os alunos foram convidados a redigir um texto argumentativo entre 20 e 30 linhas, a partir de um tema de conhecimento comum, sem que houvesse uma

discussão introdutória sobre o tema. O tópico foi indicado pela pesquisadora. A descrição da tarefa (proposta da produção, tema, estrutura do texto e número de linhas) com espaço para seu desenvolvimento foi entregue aos alunos em folha impressa (APÊNDICE D). A tarefa teve duração média de 2 horas.

#### 3.1.4.3. Desenvolvimento de oficinas com trabalho de mediação leitora

As oficinas foram conduzidas pela proponente, em um número de cinco encontros de 1 hora e 30 minutos cada, em uma sala da escola, no turno oposto ao das aulas regulares. A pesquisadora era a professora da turma e aplicava as atividades de mediação nas oficinas. As oficinas foram desenvolvidas dentro de um espaço de dois meses. Em cada encontro, foi trabalhado um texto de tema comum, discutido em forma de leitura mediada entre a pesquisadora e os alunos integrantes das oficinas, sendo que as questões elaboradas para análise e discussão dos textos foram de autoria da pesquisadora. A mediação compreendia leitura silenciosa e oral, questões de aspectos linguísticos, de compreensão textual e de estrutura do texto argumentativo. Após, os alunos produziram parágrafos, responderam a exercícios de compreensão leitora e foi feita a discussão das respostas em conjunto, verificando as dúvidas que surgiram. Sempre, no encontro seguinte, a professora mediadora dava retorno quanto às produções e sugeria a reescrita para que fossem sanadas as dúvidas e problemas encontrados nos textos. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo para que pudessem ser analisadas posteriormente.

#### 3.1.4.4. Aplicação do pós-teste para avaliação da produção escrita

Com o intuito de comparar a produção inicial com a final dos alunos expostos ou não às oficinas com trabalho de mediação leitora, foi desenvolvida a segunda testagem da qualidade de escrita, em que todos os participantes produziram um texto argumentativo de 20 a 30 linhas, a partir de um tema comum, proposto pela pesquisadora (APÊNDICE J). A tarefa teve duração média de 2 horas. Os temas foram diferentes em cada momento de testagem, porém com níveis comparáveis de complexidade. Os parâmetros para avaliação da qualidade da produção do texto encontram-se detalhados abaixo.

### 3.1.5. *Procedimentos para análise de dados*

#### 3.1.5.1. Avaliação do questionário de dados sobre a leitura

O questionário foi avaliado de forma qualitativa. Os dados serviram para agrupar os participantes em leitores frequentes e não frequentes e enriqueceram a análise dos dados advindos das tarefas de produção escrita.

#### 3.1.5.2. Análise do pré-teste de produção escrita

A produção de textos argumentativos foi avaliada segundo os critérios de avaliação da produção escrita estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a partir das 5 (cinco) competências descritas abaixo:

1. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
2. Compreender a proposta e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto argumentativo em prosa.
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

As competências foram corrigidas por uma professora da instituição que não tinha contato com os alunos e não conhecia sua escrita, para que não houvesse nenhuma interferência nas correções, e avaliadas em três níveis, de acordo com a avaliação da instituição em que foi aplicada a pesquisa, que são:

A – atingiu a competência.

EP – atingiu em parte a competência.

NA – não atingiu a competência.

### 3.1.5.3. Desenvolvimento das oficinas com trabalho de mediação leitora

As oficinas foram filmadas para análise pela pesquisadora após cada dia de atividade. Além disso, foi elaborado, pela pesquisadora, um diário com observações sobre a participação dos alunos e o desenvolvimento das atividades do grupo durante os 5 (cinco) encontros. As observações foram registradas imediatamente após o término de cada encontro.

### 3.1.5.4. Análise do pós-teste de produção escrita

O pós-teste foi avaliado da mesma forma que o pré-teste, com observância aos critérios descritos no item 4.3.1.

### 3.1.6. *Análise estatística dos dados*

Para avaliar os dados da pesquisa foi utilizada a análise descritiva através de gráficos, frequências, medidas de tendência central e dispersão. A fim de identificar a associação entre o grupo de alunos com hábitos de leitura (grupo 1) e de participantes que não leem frequentemente (grupo 2) e as competências avaliadas no pré e pós-teste, foi utilizado o Teste qui-quadrado.

As competências também foram avaliadas de forma geral, no pré e no pós-teste, sendo que os conceitos A (atingiu a competência), EP (atingiu em parte a competência) e NA (não atingiu a competência) foram transformados em escores, sendo A=10, EP=5 e NA=0. Para avaliar a existência de diferenças entre o escore geral (ANEXO II) das competências avaliadas nos três grupos (com hábito de leitura, sem frequência de leitura e participantes da oficina de mediação), foi utilizado o Teste Não Paramétrico, de Mann-Whitney. Utilizamos o Teste Não Paramétrico devido às variáveis serem escalares e não apresentarem distribuição normal (Teste de Kolmogorov-Smirnov). A inferência estatística foi realizada com o software SPSS 22, considerando um nível de significância de 5%.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos os dados coletados em cada parte do experimento. Iniciamos com o perfil dos participantes.

### 4.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

A amostra convidada a participar da pesquisa constitui-se de participantes de ambos os sexos, com idade compreendida entre 16 e 18 anos, em número de 30 alunos, divididos em 3 grupos. São estudantes do turno da manhã do 3º ano do Ensino Médio, estudantes da instituição desde o 1º ano do Ensino Médio, em uma escola privada da região do Vale do Rio dos Sinos.

Antes de iniciarmos a coleta de dados, os responsáveis pelos alunos leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e os alunos, o Termo de Assentimento (APÊNDICE B).

Para a organização dos grupos, foi feita uma análise dos resultados obtidos por meio da aplicação de um questionário de dados sobre leitura (APÊNDICE C). A partir do questionário, foram organizados os dois grupos que fizeram parte da pesquisa, o de alunos com hábito de leitura (G1), num total de quinze, e o dos que não leem habitualmente (G2), outros quinze alunos. Em linhas gerais, o questionário investiga os hábitos e a frequência de leitura dos sujeitos, assim como a presença ou não da leitura na fase da infância até o momento da pesquisa. Entende-se por hábito de leitura o número médio semanal de horas dedicadas à leitura, seja ela por prazer, para estudo ou para informação, associado ao tipo de leitura que desenvolvem, ou seja, o tipo de material de leitura que mais leem.

Após, todos os participantes foram convidados pela pesquisadora, a participarem da oficina de mediação leitora, sendo que aceitaram fazer parte deste sete alunos do Grupo 1 e oito do Grupo 2. Esses quinze alunos foram expostos ao trabalho com mediação leitora, constituindo, assim, o Grupo 3 (G3).

O grupo 1 (G1) foi composto por 15 alunos, 12 meninas e 3 meninos, sendo 5 deles com 16 anos e 10 com idade de 17 anos. O grupo 2 (G2) foi composto também por 15 alunos, 4 meninas e 11 meninos, sendo 4 deles com 16 anos e 11 com 17 anos. O fator idade, portanto, mostrou-se muito semelhante nos dois

grupos. A Escola localiza-se na zona urbana da cidade e todos os participantes informaram morar na cidade.

No que se refere ao índice socioeconômico, declarado pelos próprios participantes da pesquisa a partir do questionário de Condição Social (ANEXO I), observamos, novamente, muita semelhança, como vemos No Quadro 1. Os dois grupos apresentam a mesma porcentagem de participantes pertencentes à classe B1, podendo-se dizer que esse é o nível predominante nos dois grupos.

**Quadro 1 - Nível socioeconômico dos participantes**

| Nível socioeconômico | Grupo 1 | Grupo 2 |
|----------------------|---------|---------|
| Classe A2            | 6       | 5       |
| Classe B1            | 7       | 7       |
| Classe B2            | 2       | 3       |

Fonte: O autor (2014)

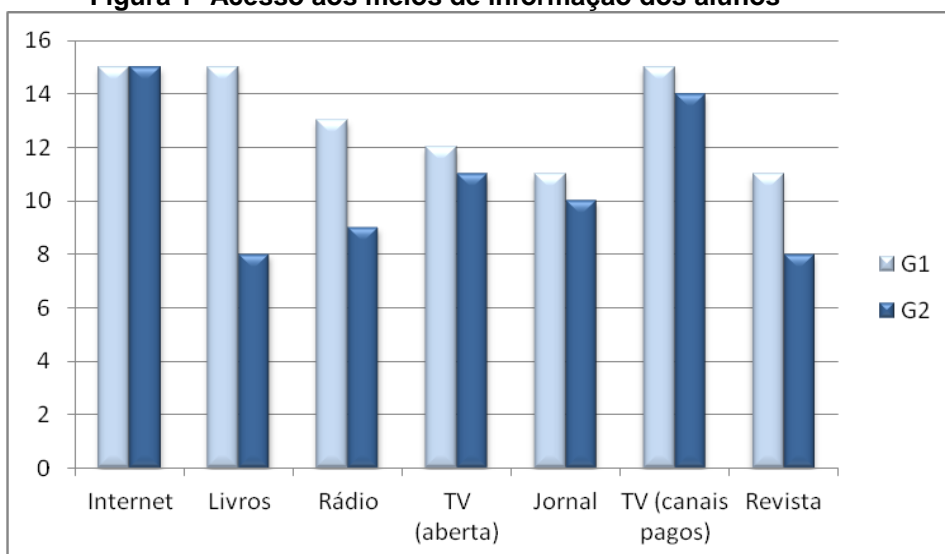
Essa semelhança observa-se, também, em outros dados, como o grau de escolaridade dos pais. No G1, 60% dos chefes das famílias informaram ter concluído o Ensino Superior, 27%, ter Ensino Médio completo e 13% Ensino Fundamental incompleto. No G2, os números são similares, sendo que 53% dos chefes das famílias têm Ensino Superior Completo, 27% Ensino Médio completo, 7% Ensino Fundamental completo e 13% Ensino Fundamental incompleto.

#### 4.2. DADOS DO QUESTIONÁRIO DE DADOS SOBRE A LEITURA

O Questionário de dados sobre a leitura (APÊNDICE C) foi aplicado com o objetivo de dividir os participantes, inicialmente, em dois grupos (G1 e G2) e, posteriormente, no G3. Os alunos foram expostos a questionamentos quanto aos seus hábitos de leitura.

O acesso aos meios de informação, demonstrado na Figura 1, foi a primeira questão abordada. Percebe-se que o G1 possui maior acesso a fontes de informações mais caras como jornal, canais de TV pagos e revista. Entretanto, quanto ao acesso à internet, todos os participantes informam ter.



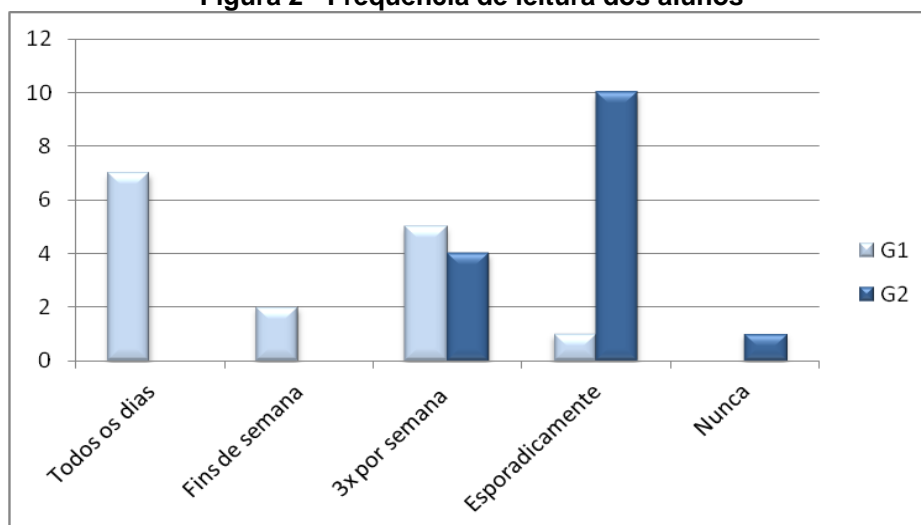
**Figura 1- Acesso aos meios de informação dos alunos**

**Fonte: O autor (2014)**

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2

Dentre as preferências de leitura dos participantes, a Internet está em primeiro lugar nos dois grupos. Em segundo lugar, no G1, está o livro e, no G2, o jornal. Em terceiro lugar, jornal para o G1 e revista para o G2. Em quarto lugar está a revista para o G1 e o livro para o G2. Por fim, em quinto lugar está o gibi para os dois grupos.

Quanto à frequência de leitura, os dois grupos forneceram informações bem distintas. Como vemos na figura 2, no G1, a maioria informou ler todos os dias; já no G2, a maior parte dos participantes lê esporadicamente.

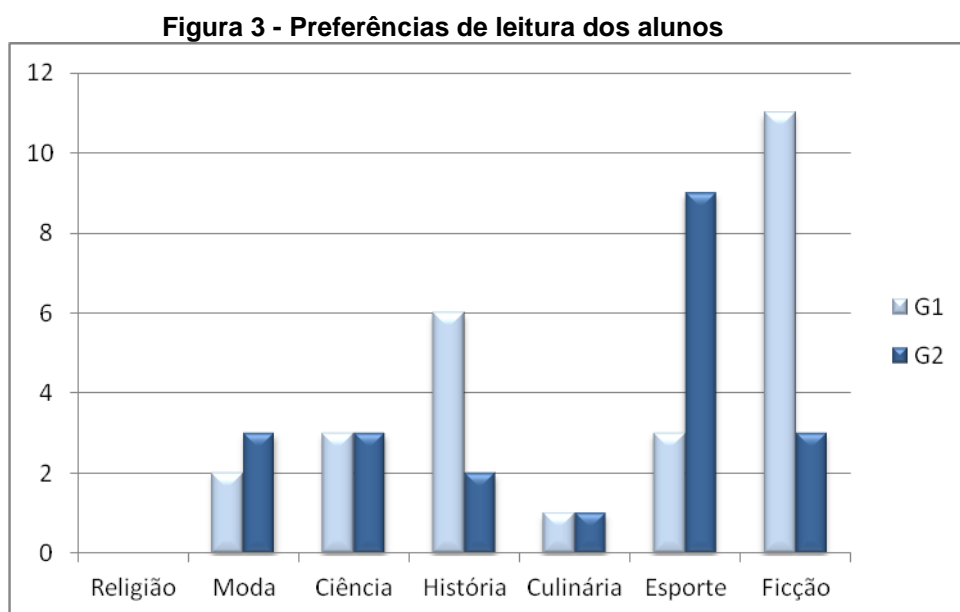
**Figura 2 - Frequência de leitura dos alunos**

**Fonte: O autor (2014)**

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2

Na pergunta: *Você gosta de ler?* O resultado foi unânime em cada grupo, sendo que, no G1, todos os participantes informaram gostar de ler e, no G2, todos os participantes afirmaram não gostar de ler.

O resultado referente à preferência de leituras também foi bem distinto, como podemos ver na Figura 3. No G1, a maioria prefere ficção e no G2, a leitura preferida dos participantes é sobre esporte, o que justifica a preferência por leitura de revistas, como visto na Figura 2.



**Fonte: O autor (2014)**

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2

Os dois grupos informaram ter tido contato com leitura na infância, sendo que o local em que tiveram esse contato também se assemelha nos grupos: 67% dos participantes do G1 e 54% do G2 informaram ter tido acesso a leituras em casa e na escola durante a infância. Houve divergência nas respostas quanto à pergunta: *Você compreende o que lê?* No G1, todos os participantes informaram compreender. Já no G2, cinco dos quinze alunos assinalaram que não compreendem totalmente o que leem.

#### 4.3. DADOS DO PRÉ-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA

O pré-teste de produção escrita teve o objetivo de verificar o desenvolvimento da produção textual de um texto argumentativo, tendo, como referência, os dois

grupos de estudo, o G1 (grupo de participantes que tem o hábito de leitura) e o G2 (alunos que não leem habitualmente). Os sujeitos tinham a tarefa de produzir um texto dissertativo-argumentativo, com mínimo de 20 linhas e máximo de 30, na modalidade formal da Língua Portuguesa, sobre o tema “a família e a educação das crianças no Brasil” (APÊNDICE D), sem que houvesse uma discussão introdutória sobre o assunto.

A produção foi verificada de acordo com os critérios de avaliação da produção escrita estabelecida pelo PCNEM, descritas na sessão 3.1.5.2.

A análise, abaixo descrita, foi feita a partir do teste qui-quadrado e dividida em competências. Na competência 1, é possível identificar que existe associação entre ter o hábito de leitura e demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa ( $X^2=9,600$ ;  $p=0,008$ ), pois, de acordo com a tabela 2, 80% dos participantes do G1 atingiram a competência (A), 20% atingiram em parte (EP) e nenhum não atingiu a competência (NA). No G2, apenas 26,7% atingiram a competência (A), 46,7% atingiram em parte (EP) e 13,3% não a atingiram (NA). Para o Teste qui quadrado, a diferença entre grupos foi significativa.

Na competência 2, também foi possível identificar que existe associação ( $X^2=17,118$ ;  $p=0,000$ ) entre ter o hábito de leitura e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto argumentativo em prosa, uma vez que, novamente, o G1 apresentou porcentagens relevantes em relação ao G2, sendo que, respectivamente, 93,3% dos participantes atingiram o A, 6,7%, o EP e nenhum o NA, e, do G2, apenas 20% atingiram A, 20%, EP e 60% participantes não atingiram a competência (NA).

A existência da associação entre ter o hábito de leitura e atingir a competência 3, que se refere a selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista também foi identificada ( $X^2=11,835$ ;  $p=0,008$ ). No G1, 93,3% atingiram a competência (A), 6,7% atingiram-na em parte (EP) e nenhum não a atingiu. Já no G2, apenas 33,3% atingiram o A, 40% atingiram o EP e 20% não atingiram a competência (NA).

O mesmo ocorre com a competência 4, ou seja, é possível identificar que existe associação entre ter o hábito de leitura e demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação ( $X^2=13,956$ ;  $p=0,003$ ). Novamente o G1 apresentou porcentagens muito maiores que o G2 em relação a atingir ou atingir em parte a competência. Do G1, 93,3% estão no

A, 6,7%, EP e nenhum participante alcançou NA. Já no G2, 26,7% alcançaram A, 60%, EP e 6,7%, NA.

A única competência que não apresentou associação significativa ( $p > 0,05$ ) foi a 5 ( $\chi^2 = 6,636$ ;  $p = 0,084$ ), que objetiva elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Tabela 6). Acreditamos que esse resultado seja em virtude de os participantes terem idade entre 16 e 17 anos e, muitas vezes, não terem experiência de mundo suficiente para elaborar uma proposta que abranja indivíduo, sociedade e governo, como o PCNEM propõe. Resgatando a visão de Goodman e Goodman (1983), apresentada na seção 2.2.2, é possível afirmar que a leitura e a escrita têm influência uma sobre a outra. De acordo com os autores, o desenvolvimento da leitura e da escrita só ocorre se houver participação ativa das experiências de leitura e escrita. Assim sendo, os participantes podem não ter tido muitas condições de sugerir intervenções pois podem não ter lido (ou ouvido) informações suficientes para formarem um conceito a respeito do tema e sugerirem intervenção.

Os dados descritos acima podem ser visualizados no Quadro 2.

**Quadro 2 - Apresentação dos resultados do pré-teste**

| COMPETÊNCIAS |                            | G1<br>(15 participantes) | G2<br>(15 participantes) | Total<br>(30 participantes) |
|--------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| C1           | A                          | 80,0%                    | 26,7%                    | 53,3%                       |
|              | EP                         | 20,0%                    | 46,7%                    | 33,3%                       |
|              | NA                         | 0,0%                     | 26,7%                    | 13,3%                       |
|              | Resultado da competência 1 | $X^2=9,600^i$            | $p=0,008$                |                             |
| C2           | A                          | 93,3%                    | 20,0%                    | 56,7%                       |
|              | EP                         | 6,7%                     | 20,0%                    | 13,3%                       |
|              | NA                         | 0,0%                     | 60,0%                    | 30,0%                       |
|              | Resultado da competência 2 | $X^2=17,118^a$           | $p=0,000$                |                             |
| C3           | A                          | 93,3%                    | 33,3%                    | 63,3%                       |
|              | EP                         | 6,7%                     | 40,0%                    | 23,3%                       |
|              | NA                         | 0,0%                     | 20,0%                    | 10,0%                       |
|              | Resultado da competência 3 | $X^2=11,835^a$           | $p=0,008$                |                             |
| C4           | A                          | 93,3%                    | 26,7%                    | 60,0%                       |
|              | EP                         | 6,7%                     | 60,0%                    | 33,3%                       |
|              | NA                         | 0,0%                     | 6,7%                     | 3,3%                        |
|              | Resultado da competência 4 | $X^2=13,956^a$           | $p=0,003$                |                             |
| C5           | A                          | 93,3%                    | 53,3%                    | 73,3%                       |
|              | EP                         | 6,7%                     | 20,0%                    | 13,3%                       |
|              | NA                         | 0,0%                     | 20,0%                    | 10,0%                       |
|              | Resultado da competência 5 | $X^2=6,636^a$            | $p=0,084$                |                             |

Fonte: O autor (2014)

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2; A = atingiu a competência; EP = atingiu a competência em parte; NA = não atingiu a competência; C1 = Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;; C2 = Compreender a proposta e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto argumentativo em prosa; C3 = Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; C4 = Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; C5 = Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

No intuito de analisar mais claramente as competências avaliadas, transcrevem-se, a seguir, duas produções textuais. A primeira, com todas as

competências atingidas, e a seguinte, com algumas competências atingidas em parte ou não atingidas:

### Texto 1

#### *A família e a educação no Brasil*

*Nos últimos dias foi aprovada a tal Lei da Palmada no Brasil, em homenagem a Bernardo Boldrini, morto no Rio Grande do Sul, até então pela madrasta, o pai e uma assistente social, no dia 13 de maio. Uma lei que abrange inúmeras opiniões, tanto contra, quanto a favor. Ela proíbe pais e responsáveis legais por crianças e adolescentes de baterem em menores de 13 anos.*

*Existe pais e pais, formas diferentes de “educar” os seus filhos. “Educar” pelo fato de que, em inúmeras famílias, uma simples palmadinha torna o menor revoltado e agressivo, mas ao mesmo tempo, em outra família pode torná-lo obediente e educado. A lei nivela todos os pais no mesmo padrão: o pai agressivo e o pai que é passivo.*

*Na minha opinião, bater só adia o problema para mais tarde. Não é por ser pai, mãe ou responsável, que dá o direito de agredir o outro, muito menos pelo motivo de educá-los, afinal, educar é bater? Essa seria minha conclusão se tivesse sido educada de tal forma. Se isso fosse a real solução, acredito que gangues contra gays teriam tornado pelo menos 50% deles hétero; as pessoas que fazem justiça com as próprias mãos mudaria a superlotação das cadeias e assim segue... Um tapinha, acredito, é só mais uma margem para o menos achar que pode repetir no futuro com todos e qualquer situação, afinal foi o que lhe passaram em casa.*

Quanto à competência 1, o texto revela bom domínio da modalidade escrita formal da língua. Os períodos constituem-se de orações completas e sintaticamente bem estruturadas. Apresenta poucos desvios gramaticais, os quais estão relacionados à concordância, como no trecho “*Existe pais e pais*”, à pontuação, “*é só mais uma margem, para o menos achar que pode repetir no futuro com todos e qualquer situação*”.

Em relação à competência 2, o texto apresenta argumentação consistente, que foge à previsibilidade ao comparar a palmada com atitudes de gangues e

peças que fazem justiça com as próprias mãos. Além disso, a participante apresenta bom domínio do padrão dissertativo-argumentativo.

A competência 3 tem relação direta à 2, por avaliar a seleção, relação, organização e interpretação dos argumentos utilizados na produção textual. Percebe-se que a participante trata da temática e defende o ponto de vista relacionado à família e à educação das crianças no Brasil, avançando em relação aos textos motivadores.

O texto está bem estruturado e progride de forma harmônica, o que comprova que a aluna atingiu a competência 4. Não há diversificação dos recursos coesivos, mas esses foram utilizados com propriedade.

Por fim, a participante apresenta proposta de intervenção subentendida no decorrer do texto. Não é muito desenvolvida, mas tem relação com a opinião e os argumentos abordados no decorrer da produção.

## Texto 2

### *Um tapinha*

*No Brasil existem muitos casos de violência com menores de idade, após o crime do menino Bernardo, morto por uma injeção letal feita pelos pais e uma assistente, foi criada uma lei que proíbe pais ou responsáveis a baterem em crianças e adolescentes menores de 18 anos.*

*A lei prevê que todos os pais ou responsáveis agredirem seus filhos iram ser encaminhados a um tratamento de psicologia ou psiquiátrico além de receber uma advertência.*

*A chamada Lei da Palmada foi rebatizada para Lei Menino Bernardo em homenagem ao Bernardo Boldrini, morto no Rio Grande do Sul. O pai a madrasta e uma assistente social foram indiciados pelo crime em 13 de Maio.*

*Na minha opinião os pais devem educar seus filhos sem espancar ou bater, apenas chamar para conversar.*

Na competência 1, o participante não atingiu a competência por revelar domínio insuficiente da modalidade escrita formal. Há certa organização sintática, mas há muitos problemas de acentuação e grafia, como em “foi criada uma lei que proíbe pais ou responsáveis a baterem em crianças”.

A competência 2 também não foi atingida pelo participante, uma vez que o texto demonstra precariedade do padrão dissertativo-argumentativo, não atendendo às condições de proposição, desenvolvimento e conclusão.

Quanto à competência 3, o texto é desorganizado e limita-se à abordagem do assunto e aos textos motivadores, por isso não foi possível atingi-la. Isso também ocorre com a competência 4, uma vez que o candidato repete várias vezes palavras e não faz uso de estratégias coesivas, não considerando o texto como uma unidade. Em relação à competência 5, a proposta de intervenção apresentada está relacionada apenas ao assunto “lei da palmada”, não havendo, efetivamente, uma solução para o problema apresentado.

#### 4.4. DADOS DAS OFICINAS DE MEDIAÇÃO LEITORA

As oficinas foram embasadas nas estratégias relacionadas à ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, textuais e interacionais, propostas por Koch e Elias (2009). Foram cinco encontros de 1 hora e 30 minutos cada, em uma sala de aula da escola. Dessas oficinas, participaram sete (7) integrantes do G1 e oito (8) do G2, os quais aceitaram o convite feito para todos os participantes da pesquisa. A participação voluntária na oficina de mediação leitora é um dos três critérios que Gomes (2002) menciona para que haja realmente um processo mediacional. Os três critérios são a intencionalidade, tanto do mediador quanto do participante da oficina, a construção de significados, incitada pelo mediador, e a transcendência da realidade concreta para, após, aplicar o fenômeno apreendido em outras situações e contextos.

Para analisarmos o andamento das oficinas, descrevemos cada um dos cinco encontros:

- Primeiro encontro:

No primeiro encontro, os alunos foram expostos ao artigo de opinião “A lógica da esmola” (APÊNDICE E), o qual aborda o questionamento de dar ou não esmolas aos mais desfavorecidos financeiramente. Realizaram a leitura silenciosa e, após, a leitura foi feita oralmente, com comentários e discussões sobre o assunto. Os participantes da oficina apresentaram opiniões diferentes a respeito do tema,



havendo, inclusive, discussões sobre dar ou não esmolas, que tiveram de ser administradas pela mediadora.

Após, os alunos responderam ao questionário proposto na atividade. As questões que exigiam entendimento das informações implícitas e da estrutura de um artigo de opinião foram aquelas em que os participantes mais demonstraram dificuldades, mostrando que esses conceitos devem ser melhor desenvolvidos nas seguintes oficinas.

A atividade de produção textual da oficina não foi concluída no tempo estabelecido, uma vez que os alunos, antes de realizar a escrita, pesquisaram argumentos na internet para embasar a sua opinião. Apenas três alunos conseguiram concluir a atividade, os demais, ficaram com ela pendente, a ser concluída em casa e entregue no próximo encontro.

Quanto à estrutura e ao conteúdo presente nas produções, a maioria dos integrantes conseguiu argumentar e defender seu ponto de vista. Os problemas mais recorrentes encontrados foram de pontuação e concordância.

- Segundo encontro:

No encontro seguinte, os alunos foram expostos a um texto (APÊNDICE F) escrito por um candidato do vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, considerado como uma boa redação, ao receber a nota 24,3650.

Assim que os participantes da oficina receberam a folha com o texto impresso, iniciaram-se comentários e questionamentos sobre a estrutura textual exigida pela UFRGS, uma vez que muitos afirmaram pretender prestar a prova de vestibular, no ano corrente, naquela instituição. Em seguida, fizeram a leitura silenciosa e, após, uma aluna candidatou-se a realizá-la oralmente.

Assim que a primeira etapa de leitura foi concluída, os alunos apontaram suas impressões em relação à linguagem utilizada no texto, assim como à seleção do vocabulário e argumentos. As questões foram respondidas em pequenos grupos e, em seguida, expostas ao grande grupo.

Por fim, foi solicitado que os participantes propusessem e redigissem um novo título e uma nova conclusão para o texto. Os alunos apresentaram mais facilidade

em produzir um novo desfecho ao texto do que um novo título. A maioria necessitou, constantemente, de auxílio para realizar essa parte da atividade.

- Terceiro encontro:

Uma vez que a tecnologia (uso abusivo e sem controle do celular e das tecnologias) está em evidência nos debates ocorridos dentro da escola, foi sugerida, no terceiro encontro, a leitura do artigo de opinião denominado “Internet: a revolução” (APÊNDICE G). Inicialmente, foi escrito no quadro apenas o título do artigo e os participantes sugeriram a posição defendida pelo autor do texto. Após, receberam o texto impresso e iniciaram a leitura silenciosa.

Assim que esta etapa foi concluída, os alunos apontaram as suas opiniões referentes à tecnologia. Um grupo de cinco alunos dirigiu-se para fora da sala enquanto outros cinco participantes redigiram, no quadro, argumentos favoráveis ao assunto; e outros cinco, os contrários. Em seguida, os que estavam do lado de fora retornaram, leram os argumentos e assinalaram o grupo que havia defendido melhor seu ponto de vista.

Logo, iniciaram, individualmente, as atividades referentes aos textos e, assim que concluídas, foram analisadas pelo grande grupo. Nesta oficina, os alunos apresentaram mais facilidade em responder às questões, assim como na produção de texto solicitada, que foi a escrita de um parágrafo posicionando-se contra ou a favor vivermos na era da revolução da informação.

Ao finalizar a oficina, a pesquisadora perguntou o que fez com que eles conseguissem produzir um texto com mais facilidade do que nos encontros anteriores. A maioria respondeu que a atividade inicial, de construção de argumentos, facilitou muito na hora de escrever.

Esta atividade inicial pode ser classificada como uma atividade de pré-leitura. Com base nas considerações de Kleiman (2004), para que o trabalho seja mais eficaz, as atividades devem ser apresentadas ao leitor antes mesmo do início da leitura propriamente dita. As atividades que precedem a fase da exploração do texto propriamente dito, etapa de pré-leitura, fica evidente como sendo primordial para o sucesso das fases subsequentes (atividade de leitura e de pós-leitura), uma vez que visa a preparar o aluno para que identifique, nas etapas seguintes, as características linguísticas, discursivas e culturais presentes no texto.

- Quarto encontro:

No quarto encontro, foi apresentado o texto “O peso do estereótipo” (APÊNDICE H), de Moacyr Scliar aos alunos, que fizeram a leitura silenciosa e, após, a oral. Nesse dia, o objetivo da oficina foi analisar a construção de um texto de opinião, sua estrutura, nível de linguagem, construção da opinião e argumentos.

Foi um encontro no qual os alunos apresentaram bastante dificuldade, solicitando intervenção da professora frequentemente. Dessa forma, optamos por realizar as questões todos juntos, no grande grupo, o que, ao final do encontro, foi enaltecido por muitos alunos.

A produção textual exigida, no fim do encontro, foi que os participantes redigissem, em no máximo duas linhas, a ideia central de cada parágrafo. Novamente, apresentaram muita dificuldade para realizar essa atividade, fazendo, na maioria das vezes, apenas a cópia de frases importantes dos parágrafos.

Este encontro foi considerado, por muitos, o mais difícil. Apesar de terem achado o texto acessível quanto à linguagem, as questões exigidas eram muito diferentes daquelas com que os participantes estavam acostumados, gerando, em muitos momentos, desconforto e insegurança para realizá-las.

- Quinto encontro:

Ao chegarem na sala de aula, no último dia da oficina de mediação leitora, muitos alunos manifestaram a preferência por um encontro mais fácil do que o anterior, visto que tiveram muita dificuldade para resolver as questões. Como já havia sido percebido o desconforto do último encontro, o texto planejado para ser trabalhado nessa última etapa da oficina foi sobre um assunto semelhante ao abordado no encontro anterior, que foi sobre a influência das *selfies*<sup>1</sup> nos procedimentos cirúrgicos (APÊNDICE I).

Ao receber a folha com o texto xerografado, um aluno, ao ler apenas o título, comentou o quanto as *selfies* estão em evidência entre os adolescentes. Esse comentário fez com que se iniciasse uma discussão sobre o assunto, sendo que a maioria dos participantes verbalizou seu posicionamento.

---

<sup>1</sup> *Selfie* é a foto tirada pela própria pessoa, esticando o braço, segurando o celular e apontando para o rosto. (Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/vida-digital/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao> - acesso em 04/11/2014)

Em seguida, foi sugerido que fizessem, como de costume, a leitura silenciosa e, após, oralmente. Na sequência, os participantes realizaram as atividades. A forma como foi proposta a explanação do texto foi semelhante à do encontro anterior. No entanto, nesse encontro, os enunciados e ordens das atividades eram mais próximo àqueles com que os alunos estavam acostumados, gerando, dessa forma, maior facilidade no seu desenvolvimento.

No momento final, foi proposta a produção textual, em que os participantes deveriam desenvolver um parágrafo posicionando-se sobre a moda dos *selfies*. A atividade decorreu de forma satisfatória, entretanto, dois alunos, ao entregarem seus textos, comentaram que, quando são discutidos argumentos antes de realizar a produção, a escrita é mais fácil. Novamente, ficou evidente o papel de atividades de pré-leitura como facilitador para a produção escrita.

Os últimos 10 minutos foram dedicados à reflexão sobre as oficinas. Os alunos trouxeram comentários, explicitando que foi muito interessante realizá-la, que muitas dúvidas quanto à compreensão e interpretação textual foram sanadas a partir dos comentários da professora, bem como dos colegas. Sugeriram que as aulas de Língua Portuguesa fossem planejadas sempre com base em textos, que, dessa forma, fica mais fácil o entendimento de conceitos como escolha vocabular, conectores e crase. Com autorização dos participantes, essa informação foi repassada à supervisão da escola.

#### 4.5. DADOS DO PÓS-TESTE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Para avaliar a existência de diferenças no escore geral de competências entre o G1 e o G2, foi utilizado o Teste não paramétrico de Mann-Whitney. A partir do teste, foi possível perceber que existe diferença significativa entre o G1 (participantes que têm o hábito de leitura) e o G2 (participantes que não leem frequentemente), sendo que o G1 tende a apresentar escores superiores em relação a atingir as competências tanto no Pré-teste ( $U=15,500$ ;  $P=0,000$ ) quanto no pós-teste ( $U=42,000$ ;  $P=0,003$ ). Para aplicação da testagem estatística, os conceitos A (atingiu a competência), EP (atingiu a competência em parte) e NA (não atingiu a competência) foram transformados em escores, sendo  $A=10$ ,  $EP=5$  e  $NA=0$  e, a partir disso, foi calculada a média de cada grupo no pré e no pós-teste. A média do

G1 no pré-teste foi de 21,97 e no Pós-teste, 20,20. Já o G2 apresentou médias inferiores, porém crescentes entre o pré (9,03) e o pós-teste (10,80).

Podemos observar os resultados no Quadro 3.

**Quadro 3 - Apresentação dos resultados do pré e do pós-teste entre Grupos 1 e 2.**

|           | LEITURA | N  | Postos de média | Soma de Classificações |
|-----------|---------|----|-----------------|------------------------|
| Pré-teste | G1      | 15 | 21,97           | 329,50                 |
|           | G2      | 15 | 9,03            | 135,50                 |
|           |         |    | U=15,500;       | p=0,000                |
| Pós-teste | G1      | 15 | 20,20           | 303,00                 |
|           | G2      | 15 | 10,80           | 162,00                 |
|           |         |    | U=42,000;       | p=0,003                |

Fonte: O autor (2014)

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2. Para aplicação do Teste não paramétrico, os conceitos foram transformados em escores, sendo A=10, EP=5 e NA=0

O pós-teste de produção escrita teve também o objetivo de verificar o desenvolvimento da produção textual de um texto argumentativo comparando-se, dentro do Grupo 3, o impacto da mediação leitora sobre a produção escrita. Analisaram-se, assim, os dados do Grupo 3 (G3), formado por sete (7) participantes do G1 e oito (8) do G2, que participaram das oficinas de mediação leitora, totalizando quinze (15) participantes neste grupo.

Os sujeitos tinham a tarefa de produzir um texto dissertativo-argumentativo, com mínimo de 20 linhas e máximo de 30, na modalidade formal da Língua Portuguesa, sobre o tema “a ditadura da beleza” (APÊNDICE J).

Foi utilizado, novamente, o Teste Qui quadrado para analisar o pré e o pós-teste dos quinze participantes, dentro de cada uma das cinco (5) competências. Não houve, em nenhuma das competências, associação significativa entre os que tinham o hábito de leitura e os que não liam frequentemente. Entretanto, qualitativamente, podemos perceber escores maiores nos dois subgrupos no pós-teste. Dos participantes do Grupo 3 advindos do Grupo 1, todos (100%) atingiram todas as competências. Os participantes do Grupo 3 advindos do Grupo 2 também apresentaram melhora significativa nas cinco competências em relação ao pré-teste.

Podemos visualizar no Quadro 4, os resultados dos 15 participantes da oficina de mediação no pós-teste de escrita, na comparação com o pré-teste destes participantes.

**Quadro 4 - Apresentação dos resultados no pré e no pós-teste após mediação leitora**

| COMPETÊNCIAS               |    | Pré-teste               |                         | Pós-teste               |                         |
|----------------------------|----|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|                            |    | G1<br>(7 participantes) | G2<br>(8 participantes) | G1<br>(7 participantes) | G2<br>(8 participantes) |
| C1                         | A  | 71,4%                   | 25%                     | 100,0%                  | 87,5%                   |
|                            | EP | 28,6%                   | 50%                     | 0,0%                    | 12,5%                   |
|                            | NA | 0,0%                    | 25%                     | 0,0%                    | 0,0%                    |
| Resultado da competência 1 |    | $\chi^2=0,938^b$        |                         | p=0,333                 |                         |
| C2                         | A  | 100,0%                  | 12,5%                   | 100,0%                  | 75,0%                   |
|                            | EP | 0,0%                    | 25%                     | 0,0%                    | 12,5%                   |
|                            | NA | 0,0%                    | 62,5%                   | 0,0%                    | 12,5%                   |
| Resultado da competência 2 |    | $\chi^2=2,019^b$        |                         | p=0,364                 |                         |
| C3                         | A  | 100,0%                  | 25%                     | 100,0%                  | 75,0%                   |
|                            | EP | 0,0%                    | 50%                     | 0,0%                    | 25,0%                   |
|                            | NA | 0,0%                    | 25%                     | 0,0%                    | 0,0%                    |
| Resultado da competência 3 |    | $\chi^2=2,019^b$        |                         | p=0,155                 |                         |
| C4                         | A  | 85,7%                   | 25%                     | 100,0%                  | 87,5%                   |
|                            | EP | 14,3%                   | 75%                     | 0,0%                    | 12,5%                   |
|                            | NA | 0,0%                    | 0,0%                    | 0,0%                    | 0,0%                    |
| Resultado da competência 4 |    | $\chi^2=0,938^b$        |                         | p=0,333                 |                         |
| C5                         | A  | 100,0%                  | 75%                     | 100,0%                  | 87,5%                   |
|                            | EP | 0,0%                    | 25%                     | 0,0%                    | 12,5%                   |
|                            | NA | 0,0%                    | 0,0%                    | 0,0%                    | 0,0%                    |
| Resultado da competência 5 |    | $\chi^2=0,938^b$        |                         | p=0,333                 |                         |

Fonte: O autor (2014)

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2; A = atingiu a competência; EP = atingiu a competência em parte; NA = não atingiu a competência; C1 = Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;; C2 = Compreender a proposta e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto argumentativo em prosa; C3 = Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; C4 = Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; C5 = Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Quando feita a análise quantitativa, comparando-se novamente o pré e o pró-teste, porém especificamente o desempenho no pós-teste de dois subgrupos (os que foram ou não expostos à mediação) dentro do Grupo 3, tendo como referência o

teste não paramétrico, percebe-se que não há variação significativa entre os subgrupos 1 e 2, como podemos observar no Quadro 5.

**Quadro 5 - Apresentação dos resultados no pós-teste – com e sem mediação leitora**

|              |           |                      | Média   |
|--------------|-----------|----------------------|---------|
| Sem mediação | Pós-teste | G1 (7 participantes) | 8,06    |
|              |           | G2 (8 participantes) | 6,69    |
|              |           | U=17,500;            | p=0,232 |
| Com mediação | Pós-teste | G1 (8 participantes) | 9,50    |
|              |           | G2 (7 participantes) | 7,93    |
|              |           | U=27,500;            | p=0,955 |

Fonte: O autor (2014)

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2. Para aplicação do Teste não paramétrico, os conceitos foram transformados em escores, sendo A=10, EP=5 e NA=0

A análise qualitativa dos dados, no entanto, demonstra uma melhora no desenvolvimento da produção textual dos alunos que participaram da oficina de mediação leitora, uma vez que, no pós-teste, os alunos do G1 que participaram da oficina ficaram com média 9,50 e os que não participaram, com 8,06. O mesmo ocorre com o G2, sendo que a parcela do grupo que participou da oficina de mediação leitora ficou com média 7,93, e a que não participou, 6,69. Uma das hipóteses dessa melhora nas médias dos alunos que participaram da oficina de mediação leitora é que, a partir da mediação, os participantes tiveram, explícita ou implicitamente, por meio das discussões e atividades propostas, ciência das quatro estratégias, apresentadas por Koch e Elias (2010), para garantir um bom texto, que são: a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; o balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas; e a revisão da escrita ao longo de todo processo. Ou seja, qualitativamente, houve um impacto na melhora do desempenho da produção de texto argumentativo, de modo sistematizado, de alunos que não tinham o hábito da leitura a partir da mediação leitora.

Retomemos as perguntas de pesquisa, que são: o hábito de leitura influencia na produção do texto argumentativo no 3º ano do Ensino Médio? A leitura mediada pelo professor e pelo grupo de aprendizagem no Ensino Médio interfere na

qualidade da produção do texto argumentativo? A partir dos dados obtidos, a resposta à primeira questão é a de que é possível perceber que o hábito de leitura interfere no desempenho dos alunos da produção de textos argumentativos, uma vez que, tanto no pré quanto no pós-teste, os participantes que têm hábitos de leitura conseguiram atingir mais competências que os participantes sem leitura frequente. Smith (1999) postula que a leitura e a escrita não podem ser abordadas separadamente na aprendizagem, assim como não podem ser consideradas separadamente no ensino. O autor ainda menciona que abordar as duas atividades (leitura e escrita) de forma separada empobrece qualquer aprendizagem que possa vir a acontecer, assim como priva o aluno do conteúdo básico.

Quanto à mediação leitora, de acordo com os testes estatísticos aplicados, não houve variações significativas entre os grupos. Entretanto, tanto no subgrupo 1 quanto no subgrupo 2 que compuseram o Grupo 3 (exposto à mediação), uma análise qualitativa permite perceber avanços no desenvolvimento das produções textuais dos alunos que participaram da oficina de mediação leitora no pós-teste.

Destaca-se que uma das atividades que muitos participantes da oficina de mediação leitora citaram como facilitadora para a resolução das questões de compreensão leitora, bem como da produção textual, foi a atividades de pré-leitura. Segundo Kleiman (2004), para que haja um trabalho eficaz, é necessário que as atividades sejam apresentadas ao leitor antes mesmo da leitura propriamente dita. Esse trabalho de pré-leitura fica evidente como sendo primordial para o sucesso das fases subsequentes, uma vez que visa a preparar o aluno para que identifique, nas etapas seguintes, as características linguísticas, discursivas e culturais presentes no texto.

Como uma reflexão final, dentro desta análise de dados, pode-se postular que a forma como o texto é apresentado em cada uma das oficinas, assim como a escolha dos tópicos dos textos e das consequentes produções escritas de textos argumentativos pode ser uma variável durante a execução do pré e do pós-teste, uma vez que os participantes podem ter mais conhecimento sobre um assunto e menos sobre outro. Entretanto, essa questão da variabilidade de temas é difícil de ser controlada, uma vez que a variabilidade é necessária para o desenvolvimento das tarefas. Em relação à mediação, atividades como a pré-leitura, por exemplo, podem impactar de formas variadas sobre o desenvolvimento dos textos argumentativos. Portanto, a escolha das tarefas propostas durante a mediação é



outro fator a ser considerado ao se analisarem os dados obtidos em pesquisas como esta aqui apresentada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral avaliar o desempenho de estudantes do Ensino Médio na produção de textos argumentativos, considerando-se seus hábitos de leitura (tipos e frequência de leitura), bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas. Para tanto, coletaram-se dados de 30 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de uma cidade metropolitana da região do Vale do Rio dos Sinos.

Primeiramente, os participantes responderam a um questionário de hábitos de leitura, a fim de que pudéssemos separá-los em dois grupos, nos que tinham hábito de leitura, Grupo 1 (G1), e nos que não liam frequentemente, Grupo 2 (G2). Após, foi aplicado o pré-teste de produção escrita, em que os alunos produziram textos argumentativos a partir da temática proposta pela pesquisadora. Em seguida, 7 alunos do G1 e 8 alunos do G2 participaram da oficina de mediação leitora e, por fim, todos os participantes realizaram o pós-teste, constituído da produção de um texto argumentativo.

Após o levantamento dos dados, observou-se a variação significativa entre o G1 e o G2 em relação ao pré a ao pós-teste, sendo que o G1, formado por alunos com hábitos de leitura, apresentou desempenho melhor na produção de textos argumentativos que o G2, tanto no pré quanto no pós-teste, com e sem mediação leitora. Por conseguinte, constata-se que o hábito de leitura parece interferir no desempenho dos alunos na produção de textos argumentativos. A variação entre os alunos participantes da oficina de mediação leitora (G3) no pré-teste (antes da mediação) e pós-teste (após a mediação) não foi significativa estatisticamente. O que pode ser justificado pela semelhança quanto ao estrato social, escolaridade dos responsáveis, escola, tipos de aula dos participantes. Entretanto, após a mediação, no pós-teste, muitos participantes da oficina, tanto os que tinham quanto os que não tinham hábito de leitura, apresentaram médias maiores do que as obtidas no pré-teste, conforme demonstrou uma análise qualitativa. Dessa forma, a análise qualitativa demonstrou ter havido um desenvolvimento da produção de textos argumentativos a partir da mediação leitora.

As limitações encontradas na pesquisa referem-se ao número de participantes ser pequeno, o que dificultou a análise estatística, e a temática da

produção textual no pré-teste e no pós-teste serem diferentes. Essa distinção pode ter sido uma limitação, uma vez que os participantes podem ter mais conhecimento de um assunto e menos de outro. Sugere-se, para próximas pesquisas, serem realizados testes com amostra maior, para, assim, obter dados mais precisos estatisticamente. Também, sugere-se, para pesquisas futuras, comparar a produção textual de alunos concluintes do Ensino Médio com perfis e escolas diferentes (escolas públicas e privadas e turnos diferentes).

Por tratar de hábitos de leitura, mediação leitora e produção textual, acredita-se que a presente dissertação traz uma contribuição para os estudos científicos na área e para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas engajadas na formação de leitores. Nesse sentido, espera-se que as escolas e os professores propiciem aos alunos a oportunidade de se inserirem no universo da leitura. Trata-se de um campo promissor para novas investigações, tendo em vista a relevância dos temas articulados, tanto para a esfera acadêmica quanto para a escolar. Além disso, a pesquisa reforça o papel da mediação leitora, uma vez que, a partir da mediação, o aluno passa a reconstruir internamente os processos adquiridos.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Types de séquences textuelles élémentaires**. Pratiques: Metx, 1987.
- ANSCOMBRE, J. C. e DUCROT, O. **L'Argumentation dans La langue**. Languages, 1976.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonseca, 1992
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929).
- BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, 2. ed..
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71**. Brasília : 1971.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999.
- BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.(orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CASTEDO, Mirta L.; SIRO, Ana; MOLINARI, Maria C. **Enseñar e aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.

DUCROT, O. La polifonia em linguística. In: DUCROT, O. **polifonia y argumentación: conferencia del seminario Teoría de la Argumentation y análisis de Discurso**. Cali: Universidade Del Valle, 1988.

FEUERSTEIN, R. et al. Learning to learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. In: **Special Services in the Schools**, v. 1-2, 1986.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1997

GINDRI, G., SOARES, M. K. & MOTA, H. B. **Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita**. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2007.

GOUGH, P. B. *One second of reading*. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972.

GOMES, C. M. A., **Feuerstein e a Construção Mediana do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOODMAN, K. S. **Reading: a psycholinguistic quessing game**. In: The Journal of the Reading Specialist, May, 1970.

GOODMAN, K.; GOODMAN, Y. **Reading and writing relationships: pragmatic functions**. *Language Arts*. Urbana, National Council of Teachers of English, v.60, n.5, may 1983.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP  
<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>  
(acesso em 26/09/2013)

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Abordagens de leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2011.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto**. Caderno do I Colóquio de leitura do Centro Oeste. Departamento de Estudos Linguísticos e Literários FL/UFG, Goiânia, n. 11, p. 38-71, Nov. 1996.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola. 2008.

MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky Cientista Revolucionário**. São Paulo: Edição Loyola, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. **Avaliação em alfabetização**. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas*, 13(48), 2005.

PEREIRA, V. W. **Aprendizado da leitura e consciência linguística**. IN: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça: UNISUL, 2010

PEARSON, P. D. & STEPHENS, D. Learning about literacy: a 30-year journey. In: SINGER, H. & RUDDELL, R. B. (orgs.) **Theoretical models and Processes of reading**. Newar, Del.: Internacional Reading Association. USA, 1994

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 16ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

REINALDO, M. A. G. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 89-101, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWL, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Trad. De Gláís Sales Cordeiro. In R.H.R. Rojo e G.S. Cordeiro. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **Leitura significativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **A redação do vestibular.** In: Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 24, PP. 53-56, 1978.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, M.(org). *Linguística da norma.* São Paulo: Loyola, pp. 155-177, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Art Med, 1998.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** São Paulo: Martins Fonte, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. Pais:

**Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa “Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura pelo professor na escrita de alunos do Ensino Médio.” Essa pesquisa busca avaliar o desempenho na produção de textos argumentativos por estudantes do Ensino Médio, considerando seus hábitos de leitura (tipo e frequência de leitura), bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas. Para isso, será convidado(a) a responder a um questionário para análise de hábito de leitura e a participar de atividades de oficina de mediação da leitura. A oficina será gravada em áudio e vídeo. Seu(sua) filho(a) também será convidado(a) a produzir dois textos argumentativos.**

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal de (nome do(a) aluno(a)) \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação na coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada. Meu(minha) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário para análise de hábito de leitura, a produzir dois textos argumentativos e a participar de uma oficina de mediação leitora, a qual será gravada em áudio e vídeo pela pesquisadora.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a identidade do envolvido, que não haverá nenhuma forma de pagamento, que a pesquisa não apresenta riscos, que pode haver desistência da participação da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Receberei uma cópia original deste termo de consentimento assinada e rubricada por mim, pelos pesquisadores do estudo e quando aplicável, pela testemunha e/ou representante legalmente aceito.

O documento será elaborado em duas vias, sendo uma retida com a pesquisadora responsável e outra com o sujeito da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d).

Nome e contato das pesquisadoras:

Pesquisadora: Dra. Lilian C. Hübner E-mail: [lilian.hubner@pucri.br](mailto:lilian.hubner@pucri.br) Fone: (51) 3320-3500 ramal 4606.

Orientanda de Mestrado: Geraldine Thomas da Silva. E-mail: [dinethomas@gmail.com](mailto:dinethomas@gmail.com) Fone: (51)9956.7949.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável Legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Testemunha

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientanda de Mestrado



Se você tem alguma dúvida sobre os direitos ou questões éticas do participante da pesquisa, você pode entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS  
Hospital São Lucas da PUCRS  
Av. Ipiranga, 6690, 3º andar, sala 314  
90610-000 Porto Alegre/RS  
Telefone: (51) 3320-3345  
Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira  
Das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00 horas.

## APÊNDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO

**Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura pelo professor na escrita de alunos do Ensino Médio.” Essa pesquisa busca avaliar o desempenho na produção de textos argumentativos por estudantes do Ensino Médio, considerando seus hábitos de leitura, bem como o fato de estarem ou não expostos a um trabalho de leitura mediada por seu professor e colegas. Para isso, você será convidado(a) a responder a um questionário para análise de hábito de leitura e a participar de atividades de oficina de mediação da leitura. A oficina será gravada em áudio e vídeo. Você também será convidado(a) a produzir dois textos argumentativos.**

Caso esteja de acordo, solicitamos o preenchimento dos campos abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da coleta de dados realizada pela pesquisadora abaixo apresentada, sendo convidado(a) a responder a um questionário para análise de hábito de leitura, a produzir dois textos argumentativos e a participar de uma oficina de mediação leitora, a qual será gravada em áudio e vídeo pela pesquisadora.

Estou ciente de que os registros serão utilizados para fins acadêmicos, resguardando a minha identidade, que não haverá nenhuma forma de pagamento pela colaboração, que a pesquisa não apresenta riscos, que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum ônus e que há a garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Receberei uma cópia original deste termo de assentimento assinada e rubricada por mim, pelos pesquisadores do estudo e quando aplicável, pela testemunha e/ou representante legalmente aceito.

O documento será elaborado em duas vias, sendo uma retida com a pesquisadora responsável e outra com o sujeito da pesquisa (Resolução CNS 466/2012 item IV.3.f, IV.5.d).

Nome e contato das pesquisadoras:

Pesquisadora: Dra. Lilian C. Hübner E-mail: [lilian.hubner@puers.br](mailto:lilian.hubner@puers.br) Fone: (51) 3320-3500 ramal 4606.

Orientanda de Mestrado: Geraldine Thomas da Silva. E-mail: [dinethomas@gmail.com](mailto:dinethomas@gmail.com) Fone: (51)9956.7949.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do aluno participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da testemunha

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientanda de Mestrado

Se você tem alguma dúvida sobre os seus direitos ou questões éticas como participante da pesquisa, você pode entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS  
Hospital São Lucas da PUCRS  
Av. Ipiranga, 6690, 3º andar, sala 314  
90610-000 Porto Alegre/RS  
Telefone: (51) 3320-3345  
Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira  
Das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00 horas.

**APÊNDICE C****QUESTIONÁRIO DE HÁBITOS DE LEITURA****I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

**II – QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL**

1. Qual é a profissão de seu pai? \_\_\_\_\_

2. Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo

( ) Especialização ( ) Mestrado

( ) Doutorado

3. Qual é a profissão de sua mãe? \_\_\_\_\_

4. Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo

( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo

( ) Especialização ( ) Mestrado

( ) Doutorado

5. Você mora: ( ) na cidade ( ) no interior ( ) no campo

6. Caso more no campo ou no interior, você costuma ir à cidade:

( ) todos os dias ( ) três vezes por semana

( ) fins de semana ( ) uma ou duas vezes por mês

## III - HÁBITOS DE LEITURA

1. Assinale as opções a que você tem acesso em sua casa.

Internet                       Televisão (canais abertos)                       Televisão (canais pagos)

Livros                       Jornais                       Revistas

Rádio                       Outros. Especificar \_\_\_\_\_

2. Enumere, em ordem de frequência, o que você mais lê:

Livros                       Revistas                       Jornais

Gibis                       Internet

Outros. Especificar \_\_\_\_\_

3. Com que frequência você lê livros e/ou revistas?

Todos os dias                       Em torno de três vezes por semana

Fins de semana                       Esporadicamente

4. Você gosta de ler?  Sim  Não

5. Qual é seu tipo de leitura preferido, ou seja, sobre que área (assunto) você lê mais?

religião                       ciência                       culinária

moda                       história                       esportes

ficção                       outro(s): \_\_\_\_\_

6. Você tinha o costume de ler quando criança?

Sim  Não

7. Se sim, onde?

Na escola                       Em casa                       Na escola e em casa

8. Alguém lia para você? Se positivo, quem? Que tipo de textos? \_\_\_\_\_

---

9. Você considera que compreende facilmente o que lê?

sim                       não

## APÊNDICE D

### Tarefa de Avaliação Escrita

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Leia atentamente os textos abaixo:

Texto 1:



Disponível em: <http://blogdaprofsagave.blogspot.com.br/2014/05/lei-da-palmada.html> (acesso em 15/06/2014)

Texto 2:

“A Comissão de Constituição e Justiça da Câmara aprovou, nesta quarta-feira (21), após acordo entre parlamentares, a chamada Lei da Palmada, rebatizada Lei Menino Bernardo, em homenagem a Bernardo Boldrini, morto no Rio Grande do Sul com uma injeção letal – o pai, a madrasta e uma assistente social foram indiciados pelo crime em 13 de maio.

A proposta proíbe pais e responsáveis legais por crianças e adolescentes de baterem nos menores de 18 anos. Aprovada em caráter terminativo, seguirá diretamente para análise pelo Senado, sem necessidade de votação no plenário da Câmara.

O projeto prevê que os pais que agredirem fisicamente os filhos devem ser encaminhados a cursos de orientação e a tratamento psicológico ou psiquiátrico, além de receberem advertência. A matéria não especifica que tipo de advertência pode ser aplicada aos responsáveis. As crianças e os adolescentes agredidos, segundo a proposta, passam a ser encaminhados para atendimento especializado.

O texto altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para incluir trecho que estabelece que os menores de 18 anos têm o direito de serem "educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante" como formas de correção ou disciplina."

Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/05/comissao-da-camara-aprova-lei-da-palmada-rebatizada-menino-bernardo.html> (acesso em 15/06/2014)

---

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo, com mínimo de 20 linhas e máximo de 30, na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema “a família e a educação de crianças no Brasil”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Faça um rascunho e use a folha pautada, em anexo, para escrever o texto definitivo.

## APÊNDICE E

### Oficina 1 – texto: A lógica da esmola

- Leitura silenciosa do texto;
- leitura oral;
- discussão do grupo sobre a primeira impressão do texto.

#### A lógica da esmola

1           Você conhece gente que se faz de morta quando um pobre se aproxima para pedir uma  
2 esmola? O que será que essas pessoas sentem?

3           O objetivo de todo pedinte é conseguir contribuições voluntárias de pessoas que nem sempre  
4 estão dispostas a contribuir. Gary Becker, Prêmio Nobel de economia, por quem nutro um grande  
5 apreço, acaba de publicar uma intrigante análise sobre a mendicância (**Spouses and Beggars: Love  
6 and Sympathy**, 1996).

7           Segundo sua teoria, a estratégia do pedinte se baseia na utilização adequada da aparência e da  
8 linguagem. Usando vestes, postura, gestos, palavras e situações, ele procura fazer brotar no potencial  
9 doador um sentimento de culpa e piedade que, por sua vez, desemboca na simpatia que o leva a  
10 repartir um pouco dos seus bens.

11          Para Becker, o desconforto do doador e os apelos do pedinte é que instigam a pessoa a  
12 conceder a ajuda solicitada. O doador dá esmolas, portanto, para se livrar do um mal-estar. Trata-se de  
13 uma conduta calculista e de cunho eminentemente utilitário.

14          O que você acha dessa teoria? Do meu lado, penso que ela se aplica a uma boa parcela dos  
15 americanos. Talvez se ajuste também ao caso das pessoas da elite e classe média alta no Brasil.  
16 Conheço casos extremos de gente que até desfruta encontrar um pobre, porque isso lhes permite dar  
17 esmolas e aliviar culpas.

18          Mas, essa não é a situação mais comum. Nos dias de hoje, é ilusório para os pedintes esperar  
19 que uma legião de "culpados" corra atrás deles para oferecer a sua ajuda. Os pobres que param ao lado  
20 dos carros luxuosos nas esquinas das grandes cidades sabem como é difícil emitir o tipo de sinal que  
21 comova o motorista e redunde em esmola. Para eles, de fato, o desafio é criar um tipo de manifestação  
22 que leve a "vítima" a ajudá-los para se livrar de um desconforto. Nesse campo, Becker está certo.

23          Por outro lado, verifico que os grandes lances de solidariedade no Brasil são muito mais  
24 frequentes entre os pobres do que entre os ricos. As pessoas que menos têm, são as que mais dão.  
25 Basta ver como os doentes pobres se ajudam dentro de um hospital ou num instante de emergência na  
26 vizinhança.

27          Como é comum entre os moradores das favelas e cortiços o empréstimo de pequenas  
28 quantidades de alimentos, agasalhos e cobertores na hora da necessidade!

29          Quem não conhece casos de famílias pobres que, apesar de sua pobreza, recolhem, com o  
30 maior desprendimento, um parente ou um amigo (às vezes, até um desconhecido) quando este precisa  
31 de um teto?

32          Será que isso é feito por sentimento de culpa ou para se livrar do necessitado? A teoria de  
33 Gary Becker é muito elegante, mas duvido que tenha a amplitude que ele supõe ter.

34          A esta altura, é legítimo ao leitor perguntar: Afinal, quem é esse professor para discordar de  
35 um Prêmio Nobel? Eu também me faço essa pergunta. Mas, não resisto afirmar que a solidariedade da  
36 pobreza no Brasil é uma realidade indiscutível e nada tem a ver com sentimentos de culpa ou  
37 desconforto.



38 A conduta dos que mais se ajudam está longe de cálculos utilitários. Fazer-se de morto diante  
39 de um pedinte não é comportamento de classe baixa. Ao contrário: a prática generalizada da ajuda  
40 mútua, nesse segmento, é que me faz entender porque um país tão desigual como o nosso tem  
41 conseguido navegar sem ter caído, até o momento, numa devastadora convulsão social.

Disponível em: [http://www.josepastore.com.br/artigos/ac/ac\\_034.htm](http://www.josepastore.com.br/artigos/ac/ac_034.htm) (Acesso em 12/10/2014)

Responda:

- 1) Quem é o autor do texto? Qual é a sua fonte?
- 2) Em que pessoa discursiva foi escrito o texto?
- 3) Que tempo verbal foi mais empregado?
- 4) Qual o sentido construído no texto ao utilizar a pessoa discursiva e o tempo verbal referidos nas perguntas anteriores?
- 5) Na discussão, José Pastore comenta a teoria de Gary Becker sobre a doação de esmolas. Que teoria é essa?
- 6) O autor usa um forte argumento para discordar da teoria de Becker. Que argumento é esse? Sublinhe, no texto, passagens que confirmem esse argumento.
- 7) Há um aspecto em que o autor concorda com Becker. Que aspecto é esse?
- 8) Há uma mesma lógica da esmola em Becker e em Pastore? Explique:
- 9) Indique as linhas do texto em que aparecem as seguintes partes:
  - a) Situação-problema:
  - b) Discussão:
  - c) Solução-avaliação:
- 10) Encontre os referentes de:
  - a) essas pessoas (linha 2):
  - b) ele (linha 8)
  - c) lhes (linha 16)
  - d) deles (linha 19)
  - e) que (linha 19)
  - f) los (linha 22)
  - g) as (linha 24)
  - h) ele (linha 33)
- 11) Indique qual a relação que os articuladores destacados estabelecem no texto:
  - a) portanto (linha 12)
  - b) porque (linha 16)
  - c) mas (linha 18)
  - d) mas (linha 33)
- 12) Aponte o sentido dos seguintes vocábulos no texto:
  - a) morta (linha 1)
  - b) pedinte (linha 3)
  - c) voluntárias (linha 3)
  - d) instigam (linha 11)
  - e) eminentemente (linha 13)
  - f) vítima (linha 22)
  - g) lances (linha 23)
  - h) solidariedade (linha 35)
  - i) conduta (linha 38)

**Proposta de produção textual:**

Produza um texto dissertativo-argumentativo, observando o tema: *Dar ou não dar esmolas*. Procure pesquisar, em jornais, revistas e sites, argumentos e posicionar-se a respeito do assunto.

## APÊNDICE F

### Oficina 2 – Barreiras idiomáticas: Adamastores do século XXI

- Leitura silenciosa do texto;
- leitura oral;
- discussão sobre elementos presentes no texto que o consideram uma boa redação.

O texto transcrito a seguir foi considerado pela UFRGS como uma boa redação, pois recebeu nota 24,3650 no vestibular de 2012. Leia-o atentamente e depois responda às questões abaixo:

#### Barreiras Idiomáticas: Adamastores do Século XXI

1        *A linguagem sempre foi um importante e recorrente tema discutido ao*  
 2 *longo da história. De modo natural, o idioma sofre transformações com o pas-*  
 3 *sar do tempo. Novos vocábulos são incorporados, palavras já existentes são*  
 4 *modificadas e isso cria uma identidade única para uma mesma linguagem em*  
 5 *diferentes lugares. Por consequência, países que embora compartilhem a Lín-*  
 6 *gua Portuguesa como vernáculo possuem dificuldades na comunicação e*  
 7 *integração cultural.*

8        *Durante o Período Colonial Brasileiro, muitos escritores se preocuparam*  
 9 *em dar forma ao país que estava sendo criado; dessa maneira, investiram*  
 10 *nas mudanças que a língua portuguesa sofrera no Brasil, em busca da cria-*  
 11 *ção de uma identidade nacional. Mais de 300 anos depois, a Língua Portuque-*  
 12 *sa é a 5ª língua mais falada no mundo e a população lusófona ultrapassa o*  
 13 *número de 200 milhões de pessoas. Contudo, as oito nações que comparti-*  
 14 *lham o Português como idioma oficial possuem suas próprias gírias e expres-*  
 15 *sões, dificultando uma unificação internacional da Língua.*

16        *A existência de uma identidade nacional, na qual o pilar é a língua própria*  
 17 *do País, é indispensável. Entretanto, essas diferenças existentes constituem*  
 18 *uma barreira que precisa ser transposta para que se alcance o desenvolvi-*  
 19 *mento conjunto dos países lusófonos. Metaforicamente, é necessário que se*  
 20 *vença o "Adamastor" da mesma maneira que fizeram os portugueses durante*  
 21 *as expansões navais retratadas por Luís de Camões. É preciso que seja res-*  
 22 *gatada a herança deixada por esses desbravadores, unificando através da*  
 23 *linguagem os territórios da Ásia, África, América e Europa.*

24        *O caminho para essa unificação certamente impõe dificuldades; todavia,*  
 25 *sabe-se que os "Adamastores" não são invencíveis. Esse processo não é*  
 26 *imediate e nem deve ser. A mudança deve ser espontânea e gradual. Aos*  
 27 *poucos existirá um esforço conjunto entre governo, indivíduo e sociedade que,*  
 28 *tal como as naus portuguesas que cruzaram os oceanos, irão derrotar os*  
 29 *"Adamastores" que impedem a unificação cultural.*

Disponível em: [www.preunificado.com.br](http://www.preunificado.com.br) (acesso em 12/10/2014)

1) Responda a partir da leitura do texto “Barreiras idiomáticas: Adamastores do século XXI”/UFRGS 2012:

- a) A partir de que frase, na introdução, o autor entra especificamente no assunto proposto pelo vestibular da UFRGS?
- b) Que dados o autor traz, no 2º parágrafo, para confirmar o que está dizendo/dar autoridade ao seu texto?
- c) Que fato histórico o autor resgata para dar autoridade ao seu texto e demonstrar conhecimento? Exemplifique com um trecho do texto:
- d) Em que parte do texto há referência ao texto-base do vestibular da UFRGS “Os Adamastores da Língua Portuguesa”, de Maria Eduarda Boal?
- e) Qual a solução proposta no último parágrafo? É uma solução viável? É uma solução comum em redações de vestibular?
- f) Qual a relação do título com o texto? Você o considera criativo? Por quê?
- g) Por que o autor usa expressões de aconselhamento como “é necessário”, “é preciso”, como nas frases “...é necessário que se vença o ‘Adamastor’ e “é preciso que seja resgatada a herança deixada por esses desbravadores”, em vez de dar ordens ao leitor?
- h) Dê o significado das expressões retiradas do texto de Vítor:
- recorrente (linha 1):
- vocábulos (linha 3):
- vernácula (linha 6):
- população lusófona (linha 12):
- transposta (linha 18):
- metaforicamente (linha 19):
- naus (linha 28):
- i) Indique a relação de sentido estabelecida pelos conectores abaixo:
- por consequência (linha 5):
- dessa maneira (linha 9):
- contudo (linha 13):
- entretanto (linha 17):
- todavia (linha 24):
- Produção textual: pense em um título e uma conclusão nova para o texto lido e redija-as abaixo:

## APÊNDICE G

### Oficina 3 – Internet: a revolução

- Leitura silenciosa do texto;
- leitura oral.

Leia texto abaixo:

#### **Internet: a revolução.**

1           Daqui para frente, tudo vai ser diferente! Mais do que os versos de uma velha canção  
2 do Rei, a frase representa o que a Internet está fazendo conosco e com a sociedade como a  
3 conhecemos. Nunca foi tão fácil ter acesso à tamanha quantidade de informações e de fontes  
4 tão diferentes. Das guerrilhas de Chiapas, no México, aos laboratórios de tecnologia mais  
5 avançados do mundo.

6           Praticamente tudo pode ser encontrado na Rede. E não é só o acesso ao conhecimento  
7 que está mudando. A Internet está modificando a forma como as pessoas se relacionam,  
8 aprendem, compram, consultam o médico entre outras coisas. É por isso que muita gente está  
9 intitulado o período em que vivemos como a era da revolução da informação.

10          É bom deixar claro que se trata, antes de tudo, de uma revolução cultural. Um  
11 computador conectado à rede permite acesso à informação sobre os mais variados assuntos,  
12 onde quer que eles estejam localizados. Há opções para todos os gostos. Os mais  
13 intelectualizados podem comprar livros em uma livraria virtual. Os amantes da música  
14 pesquisam a biografia de seu compositor favorito, compram um CD que já está fora de  
15 catálogo e até copiam arquivos de música digital na Rede. As opções não param por aí. Os  
16 preocupados com a previsão do tempo têm à disposição uma centena de locais para checar as  
17 condições meteorológicas de qualquer local do planeta.

18          Mas, tudo tem dois lados, com toda revolução propiciada pelo surgimento da internet  
19 vieram também muitos problemas. A criminalidade virtual é o principal deles, a proliferação  
20 de crimes diversos gera uma grande discussão em toda sociedade, pois, a dificuldade de  
21 punição nesses tipos de crimes tem sido um grande problema, pela ausência de uma legislação  
22 específica.

23          Apesar disso tudo, hoje em dia a internet passou a fazer parte de nossas vidas, viver  
24 sem ela seria “impossível” para alguns. Este é um novo mundo que nos traz a possibilidade de  
25 expandir nossos conhecimentos e nos oferece uma grande gama de possibilidades de  
26 entretenimento. Saber usá-la de maneira ordenada e produtiva é algo intrínseco a cada um.

Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/RNIS/textos/wwwicaro.htm> (acesso em 15/10/2014)

A partir da leitura dos textos, responda às questões a seguir:

- 1) Tomando como base a leitura do texto, estabeleça a relação entre os vocábulos INTERNET X REVOLUÇÃO.
- 2) Pesquise o que foram as Guerrilhas de Chiapas, no México e, após, explique qual a relação desse acontecimento com o assunto do texto.
- 3) No primeiro parágrafo, o autor faz uso da intertextualidade, ou seja, faz referência a outro texto. Explique a sua importância para o texto argumentativo.
- 4) Que elementos presentes no texto caracterizam-no como dissertativo-argumentativo?
- 5) Dê o referente das palavras abaixo:
  - a) a (linha 2):
  - b) que (linha 7)
  - c) isso (linha 8)
  - d) eles (linha 12)
  - e) deles (linha 19)
  - f) ela (linha 24)
- 6) Dê o sentido estabelecido pelos seguintes operadores argumentativos presentes no texto:
  - a) como (linha 9)
  - b) onde (linha 12)
  - c) já (linha 14)
  - d) mas (linha 18)
  - e) pois (linha 20)
  - f) e (linha 26)
- 7) Produza um parágrafo posicionando-se (a favor ou contra) sobre vivermos na era da revolução da informação.

## APÊNDICE H

### Oficina 4 – O peso do estereótipo

- Leitura silenciosa do texto;
- leitura oral.

#### O peso do estereótipo

Moacyr Scliar

No que se refere aos distúrbios da alimentação, podemos dividir a humanidade em dois grandes grupos, aquelas que comem de menos e aqueles que comem demais. Os primeiros compreendem aqueles para os quais falta comida – os habitantes do Terceiro Mundo – e aqueles que, mesmo dispondo de alimento, recusam-no por razões emocionais. A abundância de comida e a voracidade, por sua vez, geraram o problema da obesidade, que, mesmo em países como o Brasil, é hoje uma questão de saúde pública.

A extrema obesidade está associada a diabetes, hipertensão arterial, doença cardiovascular, problemas articulares. E resulta numa imagem corporal que não é das mais agradáveis – ao contrário do que acontecia no passado, quando a maior ameaça era representada pela desnutrição. Mulheres gordinhas eram valorizadas, como se pode ver nos quadros de Rubens ou de Cézanne. Na época deste último, o grande espectro era a tuberculose, comumente associada à extrema magreza. Pela mesma razão, na cultura hotentote são valorizadas mulheres com nádegas grandes; a gordura ali depositada equivale a uma “poupança” mais importante que qualquer poupança bancária.



As coisas mudaram: “*You can never be too rich or too thin*” é um dito corrente nos Estados Unidos. Ou seja: excesso de riqueza ou de magreza não prejudica. Riqueza é símbolo de sucesso, magreza é a imagem da elegância. O corpo transformou-se num objeto a ser exibido. E isso resulta num conflito: de um lado está a indústria da alimentação, com toda a sua gigantesca propaganda; assim, ninguém mais vai ao cinema sem levar junto um contêiner com pipocas (como se a pessoa não pudesse passar duas horas sem comer). De outro lado, temos o estigma representado pela obesidade. O resultado é um conflito psíquico que se manifesta de várias maneiras, mais notavelmente pela anorexia nervosa.

Que não é coisa nova. Já na Idade Média, Santa Catarina de Siena tornou-se famosa por evitar o alimento. Comia pouquíssimo, apenas o suficiente para não morrer de fome. Mas a razão ali era religiosa; voracidade era pecado, contenção alimentar era virtude. O conflito emocional que leva à anorexia é de outra natureza, e bem mais recente. Até os anos 50 a anorexia nervosa era pouco mais que uma curiosidade médica. Mas em meados dos anos 70 um estudo mostrava que cerca de 10% das adolescentes suecas eram anoréxicas. Em 1980 os transtornos psicológicos da alimentação já eram um dos problemas mais frequentes entre as jovens universitárias americanas. O gênero, no caso, é fundamental porque anorexia é muito mais frequente entre moças. Também é importante a classe social: a classe média é mais propensa a ela que os pobres.

Estudar a anorexia e outros distúrbios alimentares tornou-se prioridade médica. Aqui é preciso destacar o papel pioneiro da psiquiatra americana Hilde Bruch, nos anos 70.

Baseada em vasta experiência, Bruch mostrou que a anorexia resultava de um conflito entre o desejo de atender às expectativas sociais de uma silhueta esbelta e a vontade de comer, fomentada pela mídia. E por que isso é mais frequente no sexo feminino? Porque, diz Bruch, os rapazes têm outras formas de expressar seus conflitos, através da revolta juvenil, por exemplo. Entre as garotas, o perfil familiar também é importante. A anoréxica vem de uma família em que o pai ou a mãe, ou ambos, são pessoas bem-sucedidas, ambiciosas, preocupadas com aparência física e a pressionar a filha para ser esbelta e elegante. O resultado pode ser uma sobrecarga emocional insuportável, com consequências devastadoras, até porque a anorexia pode se acompanhar de distúrbios hormonais graves. E não raro a jovem necessitará de acompanhamento terapêutico especializado.

Em termos de peso corporal, como em relação à carga emocional, o ideal não é nem a falta nem o excesso. O ideal é o equilíbrio, mas para isso a sociedade precisa se conscientizar dos problemas representados pelos estereótipos que cria.

Revista Viver – Mente & Cérebro, ano 13, n.152.

- 1) Por meio de um esquema de identificação das informações parágrafo a parágrafo, destaque as ideias principais do texto:

|   |    |    |
|---|----|----|
| 1º parágrafo: distúrbios da alimentação |    |    |
| Aqueles que comem menos.                | 1) |    |
| Aqueles para os quais falta comida.     | 2) | 3) |

|  |    |
|--|----|
| 2º parágrafo: consequências da obesidade |    |
| 4)                                       | 5) |
| No passado, ao contrário...              |    |
| 6)                                       | 7) |



|   |    |
|---|----|
| 3º parágrafo: conflito resultante da transformação do corpo em objeto a ser exibido |    |
| A gigantesca propaganda feita pela indústria da alimentação                         | 8) |
| RESULTADO:  | 9) |

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| 4º parágrafo: a anorexia através do tempo  |     |     |
| Até os anos 50 era uma curiosidade médica. | 10) | 11) |

|   |                                    |   |
|---|------------------------------------|---|
| 5º parágrafo: causas da anorexia, segundo Hilde Bruch |                                    |   |
| Conflito entre  |                                    |   |
| 12)   | 13)                                |   |
| 14)   | Por que ocorre mais entre meninas? | O perfil familiar da garota pode colaborar. |
|   | Resultado                          | 15)   |

|  |  |
|--|--|
| 6º parágrafo: opinião final do autor diante do quadro apresentado no artigo. |  |
|  |  |

Produção textual: escreva, em no máximo duas linhas, a ideia central de cada parágrafo:

## APÊNDICE I

### Oficina 5 – O fenômeno “selfie” e as plásticas

- Leitura silenciosa do texto;
- leitura oral;

#### O fenômeno “selfie” e as plásticas

Estudo divulgado recentemente pela Academia Americana de Plástica Facial e Cirurgia Reconstructiva põe em xeque o fenômeno “selfie”. O levantamento com 2,7 mil cirurgiões americanos revela que **um** em cada três profissionais pesquisados registrou “aumento nos pedidos de procedimentos porque os pacientes estão mais preocupados com os olhares nas redes sociais”. Como resultado, no ano passado, foi registrado crescimento de 10% no número de rinoplastias, 7% no número de implantes de cabelo e 6% no número de cirurgias de pálpebra em relação a 2012.

Plataformas sociais como Instagram e Snapchat, que são baseadas apenas na imagem, forçam os pacientes a olhar **suas** próprias fotografias com um microscópio e, muitas vezes, observar de forma mais crítica - afirmou Edward Farrior, presidente da associação. **Essas imagens** são a primeira impressão que jovens colocam para o mundo em busca de amigos, romances e empregos e nossos pacientes querem apresentar sua melhor face.

Outro dado que chamou atenção foi o aumento na busca por cirurgias por pacientes jovens. Segundo o levantamento, 58% dos pesquisados constataram aumento no pedido de cirurgias estéticas por pessoas com menos de 30 anos. As mulheres são maioria, representando 81% de todos os procedimentos realizados em 2013, sendo que as mães representam dois terços **delas**.

O presidente da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, João de Moraes Prado Neto, questiona os resultados do estudo americano, alegando ser difícil confirmar a tese que o fenômeno “selfie” está causando um aumento no número de cirurgias plásticas. Contudo, afirma que já recebeu pacientes que fizeram referência a defeitos encontrados em fotos publicadas em redes sociais.

No Brasil, foram realizadas, no ano passado, 1,5 milhão de cirurgias plásticas, sendo 1 milhão com fins estéticos. Segundo Prado Neto, o fenômeno “selfie” ainda é incipiente para que se possa confirmar **seu** impacto no número de procedimentos, mas o hábito de se observar mais em fotografias pode aumentar a percepção de defeitos. O “selfie” é como um espelho. Diante **dele**, as pessoas têm uma observação mais atenta das deformidades - disse Prado Neto.

Apesar de não enxergar relação de causalidade entre os “selfies” e as plásticas, o **cirurgião** afirma que a baixa auto-estima é um dos fatores que levam as pessoas a procurarem pelos procedimentos estéticos. Neste sentido, pesquisas apontam que o Facebook causa impacto negativo na forma como as pessoas se veem. Quanto mais tempo as pessoas ficam no Facebook, mais elas se sentem mal - afirmou a pesquisadora Petya Eckler, da Universidade de Strathclyde, no Reino Unido.

Em estudo realizado com 881 jovens britânicas, com idade média de 24 anos, foi constatada relação entre a exposição à rede social e preocupações com a própria imagem. Segundo Petya, no Facebook as pessoas publicam uma versão fantasiada da vida e retocam fotos com programas de edição. O problema é que elas se comparam com as versões fantasiosas dos outros. O Facebook é tão real quanto um reality show, nós tentamos sempre

mostrar o nosso melhor - disse Petya. E as jovens se comparam com esse falso mundo dos outros.

Segundo a pesquisadora, **isso** afeta a auto-estima das jovens e pode levar a sérios problemas de saúde, como depressão e distúrbios alimentares. Cirurgias plásticas, diz Petya, “é o extremo que as pessoas podem fazer para satisfazer uma fantasia”. O fenômeno é similar ao que acontece com as capas de revistas, mas com o agravante de a comparação se dar com conhecidos. Nas revistas, você sabe que está vendo uma modelo profissional, no Facebook são seus amigos - explicou a pesquisadora.

Paulo Lopes, do Núcleo de Pesquisas da Psicologia em Informática da PUC-SP, concorda que a fixação em “selfies” e redes sociais pode afetar a auto-estima de algumas pessoas, mas desde que elas já possuam alguma fragilidade ou distorções em relação à própria imagem. A pessoa pode se ver como inadequada, fora dos padrões, mas a auto-estima está fundada também em outras questões. O “selfie”, por si só, não é perigoso, disse o psicólogo.

Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/saude/com-febre-dos-selfies-cresce-numero-de-cirurgias-plasticas-nos-eua-12725349>. Acesso em: 18/10/2014.

**Responda:**

- 1) Em que consiste o fenômeno “selfie” de acordo com o texto?
- 2) No primeiro parágrafo do texto, informa-se que estudo divulgado recentemente pela Academia Americana de Plástica Facial e Cirurgia Reconstructiva afirma que houve aumento no número de cirurgias plásticas com o surgimento do fenômeno “selfie”. Que números e dados são usados, neste parágrafo, para dar credibilidade à afirmação?
- 3) A afirmação feita no 1º parágrafo se mantém ao longo do texto ou é contestada? Comprove:
- 4) Qual o sentido de “incipiente” (em “o fenômeno ‘selfie’ ainda é incipiente para que se possa confirmar seu impacto no número de procedimentos”)?
- 5) Qual o sentido de “põe em xeque” em “estudo divulgado recentemente pela Academia Americana de Plástica Facial e Cirurgia Reconstructiva põe em xeque o fenômeno “selfie”)?
- 6) O presidente da Sociedade Brasileira de Cirurgias Plásticas, João de Moraes Prado Neto, não vê relação de causalidade entre os “selfies” e as plásticas. Para ele, há um outro motivo no aumento do número de plásticas. Qual é o motivo? Você concorda? Por quê?
- 7) Por que, de acordo com a pesquisadora Petya Eckler, observar fotos no Facebook é ainda pior do que observar capas de revistas?
- 8) Após a leitura do texto, é possível chegar à conclusão de que as “selfies” realmente influenciaram no aumento do número de cirurgias plásticas nos Estados Unidos? Comente:
- 9) Diga a que se referem os termos em negrito no texto:

Produção textual - Produza um parágrafo posicionando-se sobre a “moda dos selfies”. Lembre-se de selecionar e organizar argumentos e fatos que defendam seu ponto de vista.

## APÊNDICE J

Leia com atenção os textos motivadores a seguir:

### O IMPACTO DA DITADURA DA BELEZA NOS ADOLESCENTES

Por Camila M. Correia

Hoje, através da diversidade de tratamentos estéticos de fácil acesso e de uma tecnologia avançada, ficou relativamente simples alcançar o tão sonhado “corpo perfeito”. Pelo menos, é o que a maioria das revistas de dieta e saúde nos ensina. Vemos, nas revistas, modelos de corpos enxutos, sem nenhuma gordura aparente, plastificadas.

Estamos submetidos, todo tempo, a essa ditadura, que nos faz querer ter a boca da Angelina, o cabelo da Gisele, os olhos da Aline... que monstro criaremos? Temos que lembrar das nossas

29/07/2014 10h41 - ATUALIZADA EM: 29/07/2014 10h46 - POR ESTADÃO CONTEÚDO

## BRASIL LIDERA RANKING DE CIRURGIAS PLÁSTICAS NO MUNDO

PAÍS LIDERA EM PROCEDIMENTOS NO NARIZ E NO ABDÔMEN

 Tweetar 14
  Curtir 448
  Compartilhar
  +1 14
  Share 7
  ASSINE JÁ!



Pela primeira vez, o Brasil supera os EUA como o país com o maior número de cirurgias plásticas para fins estéticos no mundo. Em 2013, mais de 23 milhões de intervenções em todo o planeta foram realizadas, segundo um novo estudo publicado nesta terça-feira (29/07) pela Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética, que reúne 2,7 mil membros em 95 países.

Fonte: <http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2014/07/brasil-lidera-ranking-de-cirurgias-plasticas-no-mundo.html>. Acesso em: 19/10/2014

Nos últimos anos, tem aumentado o número de cirurgias plásticas entre pessoas jovens, de até 30 anos, no Brasil e no mundo. Um dos fatores que supostamente tem provocado esse aumento é a influência das propagandas e das plataformas sociais na autoimagem e, conseqüentemente, na autoestima das pessoas.

Pensando nisso e com base no conhecimento construído ao longo de sua formação, produza um texto dissertativo-argumentativo, com mínimo de 20 linhas e máximo de 30, na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, sobre a **ditadura da beleza**. Reflita sobre se, ao falarmos em “ditadura da beleza”, podemos dizer que a liberdade de nos vestirmos, de nos comportarmos e cuidarmos da aparência também está sendo manipulada. Na sua concepção, quais as conseqüências trazidas à sociedade pela indústria da beleza?

Lembre-se de apresentar proposta de intervenção que respeite os Direitos Humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Faça um rascunho e depois passe para a folha definitiva de redação.

Bom trabalho!

## ANEXOS

## ANEXO I

## Questionário de Condição Social

**Prezado(a) participante de pesquisa,**

**este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa intitulada Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura pelo professor na escrita de alunos do Ensino Médio. Desde já, agradeço a sua participação.**

**Geraldine Thomas da Silva**

**Mestranda**

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

**Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item)**

1) Posse de itens na residência em que mora:

|  | Quantidade de itens |   |   |   |        |
|--|---------------------|---|---|---|--------|
|  | 0                   | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Televisão em cores   |                     |   |   |   |        |
| Rádio  |                     |   |   |   |        |
| Banheiro   |                     |   |   |   |        |
| Automóvel  |                     |   |   |   |        |
| Empregada mensalista   |                     |   |   |   |        |
| Máquina de lavar roupas                                      |                     |   |   |   |        |
| Videocassete e/ou DVD  |                     |   |   |   |        |
| Geladeira  |                     |   |   |   |        |
| Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex) |                     |   |   |   |        |

2) Qual o grau de instrução do chefe da família? (Marque apenas um item)

|   |  |  |
|---|--|--|
| Analfabeto / Primário incompleto        | Analfabeto / Até 3a. Série Fundamental |  |
| Primário completo / Ginásial incompleto | Até 4a. Série Fundamental              |  |
| Ginásial completo / Colegial incompleto | Fundamental completo                   |  |
| Colegial completo / Superior incompleto | Médio completo                         |  |
| Superior completo                       | Superior completo                      |  |

\*Fonte: ABEP – Associação Brasileira de Empresa e Pesquisa – 2013

Pesquisadora: Dra. Lilian C. Hübner  
 E-mail: [lilian.hubner@puccr.br](mailto:lilian.hubner@puccr.br) Fone:(51)3320-3500 Ramal 4606.  
 Orientanda de Mestrado: Geraldine Thomas da Silva.  
 E-mail: [dinethomas@gmail.com](mailto:dinethomas@gmail.com) Fone: (51)9956.7949.

CONTATO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCRS  
 Av. Ipiranga 6690, Prédio 60 – Sala 314  
 Porto Alegre/RS – Brasil  
 CEP: 90610-900  
 Fone/Fax: (51) 3320.3345 Email: [cep@puccr.br](mailto:cep@puccr.br)

**Horário de funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30 às 17h**

## ANEXO II

Tabela 1 - Estatísticas descritivas

| LEITURA        |                 | N            | Média | Desvio Padrão |
|----------------|-----------------|--------------|-------|---------------|
| G1             | Pré-teste C1    | 15           | 9,00  | 2,070         |
|                | Pré-teste C2    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | Pré-teste C3    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | Pré-teste C4    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | Pré-teste C5    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | Pós-teste C1    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | Pós-teste C2    | 15           | 9,00  | 2,803         |
|                | Pós-teste C3    | 15           | 9,33  | 1,759         |
|                | Pós-teste C4    | 15           | 10,00 | ,000          |
|                | Pós-teste C5    | 15           | 9,67  | 1,291         |
|                | SOMAC Pré-teste | 15           | 47,67 | 4,577         |
|                | SOMAC Pós-teste | 15           | 47,67 | 5,627         |
|                | G2              | Pré-teste C1 | 15    | 5,00          |
| Pré-teste C2   |                 | 15           | 3,00  | 4,140         |
| Pré-teste C3   |                 | 15           | 5,33  | 3,994         |
| Pré-teste C4   |                 | 15           | 5,67  | 3,200         |
| Pré-teste C5   |                 | 15           | 6,33  | 4,419         |
| Pós-teste C1   |                 | 15           | 6,67  | 3,619         |
| Pós-teste C2   |                 | 15           | 4,67  | 4,419         |
| Pós-teste C3   |                 | 15           | 6,67  | 3,619         |
| Pós-teste C4   |                 | 15           | 7,67  | 2,582         |
| Pós-teste C5   |                 | 15           | 5,33  | 4,419         |
| SOMA Pré-teste |                 | 15           | 25,33 | 13,819        |
| SOMA Pós-teste |                 | 15           | 31,00 | 16,169        |

Fonte: O autor (2014)

Nota: G1 = grupo 1; G2 = grupo 2; N = número de participantes

C1 = competência 1; C2 = competência 2; C3 = competência 3; C4 = competência 4;

C5 = competência 5;