Projeto de Intervenção: DISCUTIR A DIVERSIDADE É BOM, MAS CONVIVER COM ELA É MELHOR: POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS

Louise Bogéa Ribeiro
Socorro Santos
Wanda Castro

Copyright © 2020 – Todos os direitos reservados.

R354p Ribeiro, Louise Bogéa; Santos, Socorro; Castro, Wanda.

Projeto de Intervenção: Discutir a Diversidade é Bom, mas Conviver com ela é Melhor: Por um Ensino de Língua Portuguesa que Respeite as Diferenças, autores: Louise Bogéa Ribeiro, Socorro Santos, Wanda Castro. Belém do Pará, 2020.

33 p.

ISBN – 978-65-5668-021-7

DOI – http://dx.doi.org/10.26626/978-65-5668-021-7.2020P0001

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Língua portuguesa. 4. Ensino. I. Org. II. Título.

CDD 400

EDITORA SCIENZA

Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP
(16) 3364-3346 | (16) 9 9285-3689
www.editorascienza.com.br
gustavo@editorascienza.com

LOUISE BOGÉA RIBEIRO

SOCORRO SANTOS

WANDA CASTRO

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

DISCUTIR A DIVERSIDADE É BOM, MAS CONVIVER COM ELA É MELHOR: POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS

BELÉM-PA
2018

LOUISE BOGÉA RIBEIRO
SOCORRO SANTOS
WANDA CASTRO

PROJETO DE INTERVENÇÃO:

DISCUTIR A DIVERSIDADE É BOM, MAS CONVIVER COM ELA É MELHOR: POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE RESPEITE AS DIFERENÇAS

Projeto de Intervenção: Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: uma abordagem interacional, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino-aprendizagem de Português.
Orientador: Prof. Me. Joaquim Maia de Lima.

BELÉM-PA
2018

RESUMO

A referida temática dirá respeito à diversidade e o gênero refere-se ao debate, o qual será buscado nas PCNs e BNCC. O rol de temas polêmicos, com a possibilidade de serem discutidos nos debates em sala de aula concernem a drogas, adolescência, uso de armas, sexualidade, gravidez na adolescência, entre outros. A problemática do estudo busca responder de que forma os docentes poderão fomentar a interação acerca de temas polêmicos em sala de aula, atuando enquanto mediador de conflitos. O público-alvo se trata de estudantes do 8º e 9º ano da Cooperativa Educacional Alternativa (COEDA) que sentem dificuldades no respeito às diferenças, às opiniões contrárias, enfrentando também bloqueios na expressão de seus próprios pontos de vista. Têm-se como resultados esperados descrever as contribuições da utilização de estratégias interacionais mediante debates sobre temas polêmicos para provocar mudanças de comportamento dos alunos na sala de aula. Esperamos mudanças no comportamento dos estudantes e na formação de conceitos, considerando o respeito às diferenças na sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade; mediação de conflitos; ensino-aprendizagem, gênero debate; pesquisa-ação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 5

1.1 Temática 6

1.2. Problema 6

1.3 Público-alvo 7

1.4 Justificativa 7

2. OBJETIVOS 9

2.1. Geral 9

2.2. Específicos 9

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 10

3.1 O processo de mediação de conflitos pelo uso da linguagem 10

3.2 A utilização do gênero debate na sala de aula 13

3.3 Contextualização do processo de aprendizagem 15

3.3.1 O professor como fomentador do processo de letramento e multiletramento na contemporaneidade 17

3.4 Definição da interpretação interativa e seus aspectos 19

3.4.1 Os quatro aspectos de leitura no processo de interação 20

3.4.2 Falha em elaborar conteúdo e estratégias 23

3.4.3 Significando estratégias antigas 24

4. METODOLOGIA 26

5. EQUIPE PARTICIPANTE DO PROJETO 28

6. TECNOLOGIAS E RECURSOS 28

7. RESULTADOS ESPERADOS 29

8. REFERÊNCIAS 30

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Alimisis *et al*. (2009), a educação no século XXI destaca a globalização e internacionalização. Para efetivamente envolver e ensinar os alunos da geração Z, os professores e o sistema educacional precisam atender a esse requisito. Maturana e Rezepka (2015) citam que é função da escola e de seus profissionais estimularem a aquisição de saberes e experiências, criando condições que permitam a ampliação da capacidade dos sujeitos ao que se refere a reflexão e ação no mundo, é preciso, também, que ofereçam meios para que os educandos possam desenvolver as habilidades necessárias para tanto.

Assim, este estudo tem como escopo apresentar estratégias interacionais a serem aplicadas na sala de aula, visando a mediação de situações de conflitos, usando o gênero debate. Pretende-se contribuir na formação cidadã, bem como na didática participativa e sociointeracional.

É ressaltado por Longo (2009) que a aprendizagem mais importante ao indivíduo é aquela que vai além da simples aquisição de informações. Com o surgimento de novos meios de ensino e de métodos de aprendizagem, tecnologias e até práticas avaliativas inovadoras, o ser humano busca não só memorizar informações, mas introduzi-las em sua vida. Sabe-se que não adianta mudar a metodologia no que concerne um ensino mais significativo e participativo e continuar com cobranças formais e tradicionais.

Quando se trata de toda essa base para que haja a construção do conhecimento do aluno, segundo Andaló (2016), estes estão respaldados pela ciência, emergindo assim o saber universal, produzindo e reproduzindo, em detrimento do saber particular. A escola tem a função de ampliar todo e qualquer conhecimento que o aluno demonstra através das experiências pessoais, sociais e culturais. Como função da escola, é visto que esta precisa não fixar somente no que já é sabido previamente pelos alunos, mas sim fazer a junção do que já é conhecido por ele e os novos conhecimentos, para que possam ser utilizados fora da escola.

1.1 Temática

A temática dirá respeito à diversidade, e o gênero refere-se ao debate, o qual será buscado nas PCNs e BNCC. O rol de temas polêmicos com a possibilidade de serem discutidos nos debates em sala de aula referem-se a drogas, adolescência, uso de armas, sexualidade e gravidez na adolescência, entre outros.

Com relação ao aspecto prático, o trabalho propõe uma abordagem integrada com estratégias que os professores podem implementar dentro de um conceito educacional. Consequentemente, tais estratégias não se destinam a técnicas individuais, mas como parte de uma unidade teórico-prática que abrange todo o evento docente.

1.2. Problema

Foi feito um diagnóstico junto a estudantes do 8º e 9º ano da Cooperativa Educacional Alternativa (COEDA), público-alvo do presente estudo, e foi identificado dificuldades relativas ao respeito às diferenças, às opiniões, o que se pretende intervir com esse projeto usando uma metodologia envolvendo debates entre os alunos sobre temas polêmicos, que poderá ser usada por professores para melhorar a mediação e solução de conflitos em sala com a utilização da linguagem.

Discorre-se que o ensino moderno almeja uma aprendizagem contínua individual, criatividade e exploração. Espera-se que os alunos não apenas gerenciem seus próprios potenciais, conhecimento, habilidades e hábitos, mas também possam descobrir e examinar seus próprios talentos e áreas de interesse. Tudo isso requer um ambiente que seja rico (positivo) em estímulos e desafios, o qual pretendemos promover a partir da utilização de debates sobre temas polêmicos na sala de aula, usando a linguagem e a comunicação verbal ou não verbal.

Nessa premissa, justifica-se o fato de que os regulamentos institucionais e materiais de apoio ao professor, tais como BNCC e planos de aula, em sua maioria, não costumam contribuir muito para o trabalho docente criativo. Nessa premissa

emerge a necessidade de se elaborar um método para tentar intervir e mudar essa problemática. O fundo dessas resistências é cultura indubitavelmente individualista que, além de declarações, permeia configurações institucionais educacionais. Nesse sentido, a implementação de estratégias colaborativas deve ser progressiva, consensual e acompanhada por uma reflexão crítica permanente das conquistas voltadas ao âmbito educacional, vinculadas a estratégias de mediação de conflitos na sala de aula.

A problemática do estudo busca responder de que forma os professores poderão fomentar de maneira criativa e dinâmica a interação acerca de temas polêmicos em sala de aula, por meio da utilização de debates, atuando enquanto mediador de conflitos.

1.3 Público-alvo

Estudantes do 8º e 9º ano da Cooperativa Educacional Alternativa (COEDA) que sentem dificuldades no respeito às diferenças, às opiniões contrárias, enfrentando bloqueios também na expressão de seus próprios pontos de vista.

1.4 Justificativa

Decidiu-se realizar este projeto de intervenção em detrimento do diagnóstico na escola Cooperativa Educacional Alternativa (COEDA) com alunos do 8º e 9º ano, quando se identificou dificuldades no respeito às diferenças, opiniões. Então, decidiu-se estabelecer estratégias de intervenção a serem utilizadas por professores para a mediação de conflitos em sala relacionados a temas polêmicos nas dimensões política, social, econômica, etc., os quais discorram sobre drogas, adolescência, uso de armas, sexualidade e gravidez na adolescência, entre outros.

Pensando-se nestes pontos levantados, é possível destacar que este trabalho se revela significativo por algumas razões: a primeira delas, de natureza acadêmica, trata-se do caráter precursor do debate levantado, visto que diz respeito a um tema

essencial que deve ser tratado com os docentes e levado à prática aos discentes, e que, como percebido no decorrer da coleta de referências bibliográficas para esta pesquisa, ainda há poucas publicações envolvendo a questão para a elaboração de estratégias interacionais de avaliação comportamental usando o gênero debate na sala de aula.

> Não é possível avaliar os resultados dos projetos e programas que envolvem a mediação de conflitos escolares na América do Sul. Muitos programas pesquisados que foram avaliados positivamente foram encerrados e outros continuam com instituições privadas; portanto, parece-nos ser urgente a produção de estudos que contribuam para melhor compreendermos o alcance de tais programas nas realidades escolares (Possato, 2016, p. 8).

Ressalta-se que, o diálogo saudável, principalmente no interior das escolas, deve ser imprescindível. Conforme Freire (1979), a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”. A implementação de estratégias e ações interventivas capazes de promover o ambiente interacional saudável são responsabilidades do educador.

Uma segunda razão, agora de vertente social, aponta para a importância do professor levar em consideração a influência da avaliação comportamental na sala de aula, haja vista que se trata de uma realidade presente no contexto escolar, considerando a dificuldade no respeito à diversidade identificada no diagnóstico realizado no âmbito escolar, não tendo como ser ignorada. Com base neste trabalho, professores e demais profissionais afins poderão tomar conhecimento acerca do modo de como poderão interagir no debate sobre temas polêmicos ou em outras situações de conflito similares dentro ou fora da sala de aula.

Por fim, uma terceira justificativa para a composição deste projeto, é de raiz científica, já que faz referência a um conceito de estratégias interacionais para a avaliação comportamental, cujos sujeitos ainda se encontram no início de uma exploração que parece se encaminhar para algo consideravelmente profundo, dado que a todo o momento avanços tecnológicos surgem nos mais diversos meios, fazendo cada vez mais parte da vida dos estudantes em geral e interagindo com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao que se refere às contribuições ao meio de inovação científica, com o auxílio deste projeto, será possível elucidar as ciências afins e subsidiar novos estudos relacionados ao tema.

.

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

Demonstrar estratégias interacionais mediante debates sobre temas polêmicos para provocar reflexão e mudanças de comportamento dos discentes na sala de aula.

2.2. Específicos

- Selecionar temas polêmicos a serem discutidos em debates na sala de aula;
- Verificar o comportamento linguageiro utilizado pelos alunos durante os debates;
- Recolher as falas geradoras de conflito durante o debate;
- Promover reflexão a partir das falas geradoras de conflito para a mudança comportamental;
- Elaborar comportamentos mais adequados nas situações específicas mediante utilização de atividades de vocabulário, plurissignificação.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O processo de mediação de conflitos pelo uso da linguagem

Acerca do referido tópico, vêm-se descrever o conjunto das proposições que são expressas por meio deste, as quais concernem à necessidade da existência de referenciais que o sistema educacional do país possua e mantenha organização. Acerca disso, Ferreira (2005) comenta que se deve também fazer uso dos parâmetros curriculares nacionais para que sejam garantidas e respeitadas as diversidades culturais, étnicas, regionais, políticas e religiosas, levando em consideração que os brasileiros vivem em uma sociedade representada pela multiplicidade, assim como também possui em sua face a estratificação e complexidade.

Tal processo é pertinente para que a educação possa ser desenvolvida de modo decisivo no processo de construção da cidadania, possuindo como foco a igualdade de direitos entre os cidadãos, tendo como base os princípios democráticos. A igualdade descrita provoca necessariamente a acessibilidade à totalidade dos bens públicos.

Nessa premissa, Bettio (2017) comenta que o ato de aprender a língua portuguesa refere-se como um tanto complexo, por isso os parâmetros curriculares nacionais da língua discorrem sobre a importância do papel que o professor desenvolve enquanto sujeito mediador, no processo de aprendizagem, haja vista que cabe a este profissional mostrar ao discente a importância de tal processo, frisando sobre o modo como a interlocução do outro interfere na consideração real da palavra de que a assume. Essencialmente, pelo fato de que as opiniões do outro representam probabilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias. Assim, faz-se o primeiro passo do profissional educador, o qual deverá possuir sua sala de aula como sendo um espaço no qual cada indivíduo possua o direito à palavra de forma igualitária e tida como legítima.

Bettio (2017) complementa que os PCNs são tidos como base desenvolvida pelo Governo Federal, servindo esta como referência aos professores para que possam desenvolver suas aulas em todas as disciplinas e séries escolares. O PCN:

Língua Portuguesa leva em consideração as singularidades e especificações das contingências relacionadas à comunicação, tal como os gêneros nos quais estão organizados os discursos, suas destinações, ou, ainda, os prováveis conhecimentos que serão divididos e não compartilhados pelos envolvidos. A partir desse pressuposto é que se torna possível ao aluno adquirir a habilidade de organização do discurso de modo adequada, fazendo-se do uso da linguagem.

De acordo com Brasil (1997), para que tal fato tenha prosseguimento, é necessário que haja o contato efetivo de distintos pareceres, no qual haja a possibilidade de explicar as divergências, conflitos e seu surgimento.

> Na conciliação o objetivo é o acordo, ou seja, as partes, mesmo adversárias, devem chegar a um acordo para evitar um processo judicial. Na mediação as partes não devem ser entendidas como adversárias e o acordo é consequência da real comunicação entre as partes. Na conciliação o mediador sugere, interfere, aconselha. Na mediação, o mediador facilita a comunicação sem induzir as partes em acordo (Sales, 2004, p. 38).

Segundo Burke (2014), é essencial selecionar o tipo de material e a temática que se pretende trabalhar, sendo necessário fornecer informações básicas sobre a temática para que os alunos possam transformá-las e apresentar outras informações que possam ser articuladas, gerando novos conhecimentos. Nessa relação, o professor deve ser o mediador entre o aluno, o objeto do conhecimento e a realidade, buscando um caminho que leve o aluno a analisar e sintetizar esse objeto, de forma que chegue a um ponto de vista mais elaborado e reflexivo também sobre as diferentes leituras e interpretações encontradas no cotidiano, ao invés de um conhecimento fragmentado e baseado apenas no senso comum.

Nessa premissa, cita-se que o processo de mediação realizado pelo docente cumpre o papel primordial de proporcionar aos alunos o contato crítico e reflexivo com o que é denominado como diferente, assim como também ao que se refere os aspectos que não são percebidos em sua gênese pelos alunos, tal como os valores, intenções, aspectos linguísticos e os preconceitos que a linguagem veicula.

> Além da comunicação explícita, daquilo que o professor diz e explica, ele comunica muitas outras coisas, maneira de raciocinar, estilo cognitivo,

> personalidade, atitudes, valores. Sabemos que as atitudes, os valores, a ética se mostram, não se demonstram (Tapia, 2000, p. 92).

Ressalta-se, ainda, que Burke (2014) discorre sobre a necessidade de instigar os alunos ao conhecimento como fonte de informação e não apenas esclarecer o assunto estudado ou comprovar a fala dele. Tal medida tem a pretensão de causar impacto aos alunos e motivá-los a trazer informações substantivas sobre o tema, gerar questionamentos e promover interações e discussões. Em última análise, de acordo com o mencionado por Lopes (2013), o docente tem deve utilizar meios que façam o aluno refletir sobre o que aprende no âmbito escolar.

Segundo o citado por Ferreira (2005), os PCNs são responsáveis pela constituição de um referencial de peculiaridade em prol da educação no Ensino Fundamental em todo o Brasil. Possui como função principal desenvolver a orientação e garantia da coerência dos investimentos no sistema educacional, de modo que sejam socializadas discussões, pesquisas e recomendações. Assim, Brasil (1997) comenta que a natureza aberta dos PCNs perfaz um caminho proposto como flexível, o qual possa desenvolver proposições que terão a possibilidade de serem concretizadas. Não se tratam, portanto, de um tipo curricular homogêneo e impositivo.

Conforme Lopes (2013), em vista disso, é necessário que sejam buscados recursos necessários para o enriquecimento da aprendizagem e maior interesse do educando em participar das aulas. Para o docente, a inserção de tecnologias enquanto recursos pedagógicos pode oferecer novas possibilidades para trabalhar temáticas em sala, sempre adequando os instrumentos e materiais de acordo com a realidade de cada turma, também faixa etária, analisando o que será transmitido para os alunos.

Ferreira (2005) comenta que, além dos aspectos citados anteriormente, o PCN: Língua Portuguesa discorre sobre a aptidão discursiva dos discentes, ao que se refere à escuta, a oralidade, à produção textual e à leitura, de modo que todas as práticas possam promover o desenvolvimento linguístico do aluno. Afirma-se que a linguagem e a participação social possuem uma estreita relação com o domínio da língua, haja vista que é por intermédio desta que o homem desenvolve sua comunicação, assim

como também é por meio dessa que passa a ter acesso a informações, expõe e defende o modo como pensa, compartilha e/ou constrói percepções do lugar onde vive, realiza e perpassa conhecimento.

Por fim, Bettio (2017) considera que a língua sofreu diversas evoluções de acordo com cada momento histórico. Partindo desse pressuposto é possível afirmar que ela se refere a um conjunto de signos históricos e sociais. Por meio da língua, torna-se possível que o sujeito signifique o mundo e a realidade. Toda produção oral ou escrita se desenvolve imersa de um determinado gênero, o qual é responsável por construir distintas formas de enunciados que se encontram disponíveis na cultura, o qual é caracterizado por três componentes, os quais se referem ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, cabendo aos gêneros dar forma ao conteúdo.

3.2 A utilização do gênero debate na sala de aula

A partir do exposto, é possível compreender que, por meio de um projeto educativo, com a utilização de debates na sala de aula, visando a mediação de conflitos, pode-se contribuir para a formação de cidadãos. Assim, a linguagem encontra-se inserida em diversas práticas sociais, podendo ser produzida em diversos ambientes, assim como em uma conversa informal, numa conversa de bar, numa carta, numa lista de compras, de modos infinitos.

> Deve-se assumir a importância da construção de uma Cultura de Paz, uma cultura baseada na tolerância, solidariedade e compartilhamento em base cotidiana, uma cultura que respeita todos os direitos individuais - o princípio do pluralismo, que assegura e sustenta a liberdade de opinião (Abramovay e Ruas, 2002, p. 73).

De acordo com Maturana (2015), cabe à escola enquanto instituição estimuladora de saberes propiciar meios e condições que satisfaçam a necessidade do aluno para ampliar sua capacidade de reflexão, bem como seu modo de interação no âmbito social, contudo, para que tal processo seja realizado com êxito, torna-se imprescindível que sejam oferecidos meios para que os educandos possam desenvolver as habilidades necessárias, ou seja, a prática da oralidade é um recurso que auxilia nessa desenvoltura, bem como a interação e o diálogo.

Para Orlando e Ferreira (2013), ao passo que o analfabetismo caminha para a superação no âmbito social, emerge uma nova demanda, a qual seria a de incorporar e de tomar posse de práticas que incluem a leitura e escrita, a fim de que possa ser usada socialmente e responda de modo adequado sobre as demandas sociais e como deve ser realizada sua utilização. A partir disso emergiram diversas discussões acerca do que tange o letramento, em prol do desenvolvimento da significação das aulas de línguas para o aluno.

Em decorrência disso, a partir de Melo e Coelho (2017), com a conquista do letramento, existe uma disparidade substancial, haja vista que se torna necessário que os alunos sejam alfabetizados e letrados ao mesmo tempo, tal fator verifica-se possível quando os processos que envolvem o letramento emergem juntamente com as atividades sociais cotidianas. São diversas as pesquisas desenvolvidas neste âmbito, as quais tem se mostrado a relevância da leitura e da escrita em prol do desenvolvimento de um país letrado.

Quando se trabalha com a língua e linguagem, processos de letramento e multiletramento se apresentam como habilidades essenciais que possibilitam o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos. Orlando e Ferreira (2013) discorrem que é de responsabilidade da escola enquanto instituição oficial da educação realizar a ampliação da formação direcionada ao letramento, haja vista que esta instituição possui como competência a função de leitora e escritora dos aprendizes inclusos na sociedade pós-moderna e tecnológica na qual encontram-se inseridos, levando em consideração que a cada dia tem se agregado novos modelos de letramento, assim também como a socialização da informação.

Soares (2010) colabora citando que a caracterização do letramento teve inicio efetivo a partir das Ciências linguísticas e da Educação nos anos 80. Acerca disso, a referida autora menciona que o letramento pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 17-18), de modo que o sujeito se encontra ou a condição, ao que se referem os aspectos linguísticos e

econômicos do aluno, sociais, cognitivos, psíquicos, culturais, o letramento, políticos, portanto, é a premissa para que ocorra a mudança que se refere ao fator social.

Diante disso, discorre-se que as práticas multiletradas tiveram origem com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 8). Acerca disso, entende-se que o processo que envolve a formação de professores deve conter a multimodalidade textual, a qual refere-se a capacidade de realizar leituras, confeccionar e assistir textos, sejam estes orais e escritos, tanto no estado digital ou impressos, os quais deverão combinar os mais variados modos semióticos, gestual, linguístico, sonoro, imagético e especial.

É importante destacar que não deverá o conhecimento ficar restrito apenas a sala de aula, no entanto, este deverá ultrapassar os muros escolares, de modo que os alunos exerçam suas práticas diárias envoltas pelas contingências sociais e culturais.

Quando se propõe o uso de debates no âmbito escolar, traz aos alunos subsídios que oportunizam a criação de um espaço para o desenvolvimento das práticas orais, configurando a liberdade e a ação imaginativa, esse fato surge como uma maneira de perceber a si mesmo na relação com o meio social. Acerca da imaginação, Busatto (2013), menciona que esta consiste na criação de imagens, as quais são materializadas através da utilização de palavras, na transformação do signo em significado, desenvolvidas através do processo interacional.

Conforme Coelho (2015), é pelo imaginário que o eu pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que lhe cumpre viver. E a educação pode “desenvolver a imaginação, os sentimentos, a emoção, a expressão e o movimento através de uma aprendizagem prazerosa" (SISTO, 2005, p. 23).

3.3 Contextualização do processo de aprendizagem

Segundo Teixeira e Barros (2014), quando se trata do conceito referente à aprendizagem, esta já foi definida por muitos autores e estudiosos, os quais buscaram o entendimento acerca do processo que envolvia a aprendizagem ligadas às funções psicológicas superioras.

> Podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (Vygotsky (1998, p.73).

Como descrito por um dos pioneiros no campo da psicologia do desenvolvimento, Mussen (1970 apud TEIXEIRA; BARROS, 2014) afirma que a aprendizagem é vista como uma mudança no comportamento ou no desempenho em decorrência da experiência, sendo que esta ocorre de modo ainda mais propulsor quando possui um reforço, ou até mesmo quando o sujeito possui uma identificação recíproca para com o outro.

De acordo com Maricato (2015), é importante que o alunado seja motivado a desenvolver habilidades e competências interacionais, que possibilitam o desenvolvimento da cidadania dos indivíduos. Tais comportamentos essenciais podem ser descritos através de seus pensamentos, de suas falas e reflexões, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, quanto mais cedo for proporcionado a estes sujeitos a aquisição e o fortalecimento dessas funções, maiores serão suas chances de plena integração no mundo e obter relações socioculturais mais saudáveis.

Como citado por Bossa (2007 apud Teixeira e Barros, 2014), ao que se refere o processo de aprendizagem, este se revela de maneira natural, espontâneo e prazeroso, pois todo o indivíduo já nasce com a capacidade de aprender, desse modo, a descoberta do aprender para o aluno deve ser um prazer. A aprendizagem não tem seu início com a ida do sujeito para o ambiente escolar, este início se dá ainda no ambiente familiar, o primeiro ambiente do qual este faz parte. A família é o primeiro suporte para essa educação, pois é ela que satisfaz as necessidades básicas para sua sobrevivência da criança, além de ser a responsável pelo desenvolvimento das qualidades instrumentais (percepção, motricidade, linguagem).

Conforme Andrade *et a*l. (2015), a aprendizagem surge com a interação do sujeito com o adulto ou com outros sujeitos, pois é um dos principais elementos para uma adequada estimulação ao meio social. É necessário que haja interação para ser estimulado o processo de aprendizagem, a proximidade atua como mecanismo constituinte dessa interação, contribuindo para que o aluno desenvolva sua percepção, dirija e controle seu comportamento. Além disso, permite adquirir conhecimentos e habilidades, estabelecendo relações e construindo seu próprio ambiente físico e social.

Acerca do citado e considerando os processos de letramento e multiletramento no âmbito escolar, bem como a era da internet e de diversos aparelhos eletrônicos, caso os docentes não se atualizarem e entenderem que devem se familiarizar com as novas tecnologias que concernem ao processo de informação, comunicação, assim como também ao que se refere às linguagens, poderá ocorrer um retrocesso no processo de educação e aprendizagem.

3.3.1 O professor como fomentador do processo de letramento e multiletramento na contemporaneidade

Bittencourt (2016), destaca sobre a importância do tratamento metodológico do processo de ensino em sala de aula, sugerindo aos professores a valorização dos processos de ensino. Segundo a autora, o problema atual não está na falta de materiais para serem trabalhados no ensino, até porque se vive no século XXI num cenário marcado pela informatização.

Segundo Lopes (2013), em vista disso, é necessário que sejam buscados recursos necessários para o enriquecimento da aprendizagem e maior interesse do educando em participar das aulas. Para o docente esse novo paradigma oferece novas possibilidades para trabalhar temáticas em sala e sempre adequar os recursos didáticos de acordo com a realidade de cada turma, também faixa etária, analisando o que será transmitida para os alunos.

Barros (2017), destaca que é necessário que seja desenvolvida a inovação no saber, ampliando sua compreensão concernente aos temas abordados, desligando-se daquele ensino positivista focado no processo de memorização. De acordo com o

mencionado por Lopes (2013), o docente tem como dever proporcionar meios que façam o aluno refletir sobre o que aprende no âmbito escolar.

Burke (2014), discorre que é necessário que o professor instigue os alunos ao conhecimento como fonte de informação e não apenas esclarecer o assunto estudado ou comprovar a fala dele. Tal medida tem a pretensão de causar impacto aos alunos e motivá-los a trazer informações substantivas sobre o tema, gerar questionamentos e promover interações e discussões. Nessa premissa, enfatiza-se que na atual conjuntura vive-se em uma época digital, o que permite a implantação e modificação de métodos de ensino-aprendizagem e da sua avaliação.

Para Litz (2009), são muitos os educadores que sentem dificuldades em mudar e buscar novas metodologias, isso pode estar relacionado à formação acadêmica dos docentes que também se deu de forma tradicional e pouco se utilizam de outras possibilidades de aprendizado. A prática cotidiana do diálogo saudável, leitura e escrita, interpretação, análise e reflexão no ensino/aprendizagem devem ser entendidas como parte fundamental e inseparável do processo global de desenvolvimento da capacidade física e intelectual do estudante com vistas à melhoria de seu rendimento escolar e à sua plena integração social. Ainda diante disso, salienta-se que não se deve interpretar ou pensar sobre as leituras a partir do tempo do sujeito e em relação a si, deve-se contextualizá-las em relação ao tempo do autor e seus pares e saber elaborar a leitura de um determinado material, considerando as especificidades, a fim de que seja possível ampliar a capacidade informativa e expressiva, ambas se complementando na formação cidadã.

De acordo com Barros (2017), apesar da disponibilidade de recursos muitos docentes enfrentam dificuldades seja pela falta de ferramentas tecnológica como também de qualificação específica para se trabalhar com tais ferramentas, em função disso, o docente que pretende trabalhar com o uso de tecnologias sente certo obstáculo devido à restrita bibliografia a respeito do tema, possuindo dificuldade de encontrar parâmetros para sustentar tal proposta e criar um método científico, para tanto, torna-se um entrave para academia.

Tal discussão encontra uma barreira e, muitas vezes, acabam por não adentrar aos docentes de ensino básico e aqueles que estão mais tempo no magistério ainda

não se adaptaram às novas tecnologias, precisando se atualizar ao complementar no currículo cursos extras para serem inseridos na atual forma do processo de ensino-aprendizagem para aprimorar os conceitos de cada período.

3.4 Definição da interpretação interativa e seus aspectos

Mesmo que a leitura seja um processo complexo, psicólogos geralmente concordam que a leitura é um ativo processo de pensamento. Quatro aspectos podem ajudar a definir esse processo. Kleiman (1997) cita que um modelo de leitura interativo tenta combinar os insights válidos dos modelos bottom-up e top-down, ele tenta levar em conta os pontos fortes dos modelos bottom-up e top-down, e tenta evitar as críticas feitas a cada um, tornando-se uma das abordagens mais promissoras para a teoria da interpretação, leitura e construção de significados hoje.

Para reiterar, Kato (1997) discorre que se trata de um modelo de leitura interativa que reconhece a interação de processos bottom-up e top-down simultaneamente ao longo do processo de leitura. É importante que o professor enfatize o papel do conhecimento prévio ou do conhecimento preexistente ao fornecer ao aluno informações não-visuais ou implícitas em um determinado material seja texto, vídeo ou imagem. Solé (1998) discorre que abordagens interativas veem o advento da incorporação de abordagens de leitura de baixo para cima e de cima para baixo. Ambos os modos de processamento de informação, de cima para baixo e de baixo para cima, são vistos como estratégias que são flexivelmente usadas na realização das tarefas de leitura. Assim, as abordagens interativas dependem tanto da informação gráfica quanto contextual.

Na tentativa de explicar como ocorre o processo de interpretação de informação pela leitura, Goodman (1994) destaca que Rumelhart (1977) propõe um modelo interativo no qual tanto as características das letras quanto as informações sensoriais baseadas em dados e não sensoriais se reúnem em um único lugar. Usando uma analogia de computador, Rumelhart rotula esse lugar como um "quadro de mensagens”. Nesse modelo, a leitura não é vista simplesmente como um processo "de baixo para cima" ou "de cima para baixo", mas como uma síntese de padrões,

exigindo a aplicação ou integração de todas as fontes de conhecimento previamente identificadas para a plena absorção de informações.

Adams (1996) cita que se leva em consideração que a leitura é um processo interativo multinível, ou seja, o texto deve ser analisado em vários níveis, com unidades de análise indo da letra para o texto como um todo. Além de processar as características explícitas do texto, o leitor deve trazer conhecimento preexistente considerável para o processo de compreensão. A interação de processos baseados em texto e baseados no conhecimento e de níveis dentro de cada um é essencial.

3.4.1 Os quatro aspectos de leitura no processo de interação

Primeiro, Pearson Johnson (1978) citam que os leitores tendem a antecipar o que o texto dirá pensando no que eles sabem. Eles usam esta hipótese, bem como a informação textual para construir ativamente significado este processo é interativo porque um padrão é sintetizado com base na informação fornecida simultaneamente a partir de vários conhecimentos fontes. Essas fontes de conhecimento, como as características e significado das palavras, organização da sentença e a organização global do texto é usada em combinação com conhecimento prévio gramatical e tópico dos leitores para facilitar compreensão.

Segundo Stanovich (1986), um segundo aspecto do processo de leitura é que os leitores elaboram o que e como eles leem. Enquanto eles leem fazem conexões que os ajudam lembrar e interpretar o que e como eles estão lendo, essas novas conexões tornam-se parte do que os leitores sabem. Assim, ler torna-se uma ferramenta importante para adquirir novas informações, através da leitura extensiva passa-se a não só atribuir atenção a compreender o texto, mas também para elaborar as estratégias que os alunos usam para construir significado e estarem aptos a emitir opiniões.

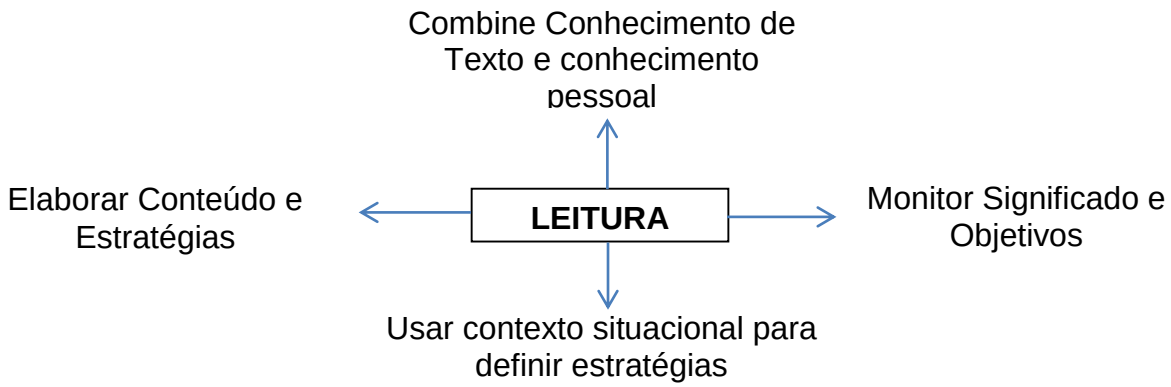
Baker e Brown (1984) mencionam que um terceiro aspecto é que os leitores monitoram continuamente a compreensão para ver se faz sentido. Quando a sua interpretação não faz sentido, ativa-se uma espécie de alarme e eles variam suas estratégias para remover dificuldades na interpretação do significado. Leitores

continuamente tendem a verificar a sua compreensão através de perguntas próprias que direcionam o uso de estratégias de correção. Então, eles releem para remediar o seu mal-entendido ou verificar o seu próprio conhecimento.

Da mesma forma, Bittencourt (2016) menciona que um quarto aspecto é que os leitores usam um contexto situacional para focar seus propósitos e enquadrar suas atitudes em relação ao evento de aprendizagem. Situações diferentes afetam o que os leitores percebem como importante, como as informações fontes são combinadas, o que é elaborado, como o texto é monitorado e as percepções dos alunos sobre o ato de interpretar informações.

O modelo (Figura 1) mostra como os quatro aspectos da leitura interagem continuamente enquanto os leitores constroem significado. Kaufman e Rodríguez (2015) citam que leitores efetivos coordenam fontes de informação (conhecimento pessoal e texto), elaborar significados e estratégias, verifica sua compreensão (revisando necessário) e usa o contexto para concentrar a leitura. Quando leitores experimentam dificuldade, eles confiam em seus pontos fortes para remediar estas dificuldades, eliminando assim a necessidade de usar estratégias interativamente. No entanto, quando qualquer um desses aspectos é excluído por um período de tempo, os alunos podem falhar para serem leitores eficazes e consequentemente não conseguem desenvolver seu senso crítico para o expresso de juízo de valor.

Esquema 1- Quatro aspectos de leitura



Segundo Stanovich (1986), todos os usuários da língua usam seus pontos fortes para resolver problemas na interpretação da linguagem, no entanto, às vezes,

forças resultam em comportamentos compensatórios que inibem em vez de melhorar a construção do significado. Quando os leitores encontram dificuldades, eles se afastam de um déficit e uso de comportamentos compensatórios, se os leitores habitualmente usam estes comportamentos compensatórios, a sua leitura torna-se ineficaz o modelo interativo de leitura pode formar uma estrutura para analisar a dificuldade de interpretação em dada situação, principalmente ao se tratar de informações ou temas polêmicos, conflituosos.

Busatto (2013) destaca que a dificuldade de interpretação e argumentação ocorre quando os alunos: 1) frequentemente usam uma fonte única de informação, em vez de combinar fontes, 2) leem continuamente texto difícil limitando elaboração de conteúdos e estratégias, 3) leem habitualmente sem acompanhamento, significando ou resultando em leitura passiva e 4) definem o contexto de leitura como uma situação de falha.

Segundo Maturana (2015), a dificuldade de leitura ocorre quando um desses aspectos é excluído por um longo período de tempo. Quando há um descompasso entre os comportamentos de leitura dos alunos e a leitura da instrução, os leitores usam estratégias compensatórias para construir significado. O problema não reside apenas no estudo; mas é impactado pela instrução que recebem, esta instrução pode melhorar ou inibir o comportamento voltado à interpretação, análise, argumentação, reflexão e leitura.

Stanovich (1986) destaca que, no início, os alunos aprendem a coordenar fontes de informação. Muitas vezes, no entanto, os usuários corretivos experimentam déficit em qualquer habilidade, como conhecimento fônico ou capacidade, como a memória visual que faz com que eles se afastem de uma fonte de informação. Esses estudantes experimentam dificuldade porque não coordenam fontes de informação. Por exemplo, leitores que têm dificuldade com conhecimento fônico podem depender de estratégias baseadas em leitores de decodificação de impressão. Inicialmente, a estratégia de confiar a inferência baseada em leitor é eficaz, particularmente quando os leitores têm uma riqueza de conhecimento sobre um tópico. Contudo, como esses leitores encontram tópicos mais desconhecidos e evitam usando estratégias baseadas

em texto, sua interpretação torna-se cada vez mais confusa. Assim, seu excesso de confiança, a inferência de leitor (sua força) se torna uma fraqueza.

Este problema não é importante, mas se ele continuar a usar seu próprio conhecimento sem verificar palavras ao dialogar com o texto ou outro interlocutor, sua interpretação se tornará menos precisa e ele não vai progredir.

3.4.2 Falha em elaborar conteúdo e estratégias

Segundo Barros (2017), quando os usuários da língua são colocados em textos difíceis ou temáticas polêmicas e controversas, eles gastam sua energia, construindo um modelo nebuloso de sentido e não têm experiência em elaborar o conteúdo ou estratégias que eles usam para construir significado. Outras vezes, podem ser colocados perante materiais além do seu nível de interpretação e argumentação, quando isso acontece, a lacuna entre o que os usuários sabem e o que desconhecem amplia, fazendo com que eles não possam elaborar o que ou como eles estão compreendendo. Em vez disso, eles dependem cada vez mais de seus pontos fortes, dando com pouca frequência sentido à informação.

De acordo com Stanovich (1986), usuários proficientes na língua processam informação gráfica tão automaticamente quanto textual, assim, a compreensão é melhorada pois esses usuários são livres para corresponder a níveis do processo de compreensão, usuários pouco proficientes são palavra-limite tem menos atenção disponível para os níveis mais elevados do processo de compreensão, como elaborar o conteúdo ou suas estratégias para construção de significado.

Busatto (2013) afirma que, através do desenvolvimento de habilidades de interpretação, argumentação e leitura, a interação entre o texto e o que eles sabem se torna rápido e automático, assim permitindo aos leitores usar mais de sua capacidade de pensar para elaborar as relações entre o significado textual e conhecimento pessoal. Eles também alocam atenção para compreender o tema, bem como as estratégias de significado em construção. Em essência, a fluência permite ao aluno elaborar as relações entre o sentido da informação recebida nos mais variados meios e as estratégias que usa para derivar esse significado.

Stanovich (1986) afirma que, quando os usuários estendem experiências de aprendizagem, onde eles não podem compreender fluentemente, eles se tornam inconscientes das estratégias do uso e, de fato, são incapazes de elaborar o significado da informação que, por sua vez, aumentaria o conhecimento contextual. Problemas de interpretação, reflexão, argumentação e leitura, então, tornam-se mais complexos quando a diferença entre o que os usuários podem compreender e o que os professores pedem para interpretar na sala de aula. Esses alunos resolvem este problema de acordo com sua força, não conseguindo integrar fontes de informação ou elaborar estratégias, portanto, eles se tornam cada vez menos ativos ao perceber que nada faz sentido.

3.4.3 Significando estratégias antigas

De acordo com Bristow (1985), quando os alunos dependem de sua força e deixam de elaborar suas estratégias, eles desenvolvem uma postura menos ativa em relação aos desafios de aprendizagem em sala de aula. Seu fracasso contínuo impede o uso espontâneo de estratégias, posteriormente, o uso infrequente de interpretação e argumentação estratégica resulta em um conjunto de desorganização e falhas em verificar a compreensão de assuntos mais complexos, tendendo a não ter estratégias que os usuários proficientes da língua usam naturalmente e permanecem não convencidos da importância ou necessidade de usar estratégias mesmo quando demonstradas.

Baker e Brown (1984) citam que, quando são feitas perguntas, tais alunos simplesmente respondem com "Eu não sei”. Eles não são preguiçosos ou desafiadores; eles realmente não sabem como remediar a situação do problema. Eles tendem a reproduzir segmentos de texto impróprios ou não fornecem resposta, alteram suas previsões menos frequentemente confiando em sua previsão inicial, e mantêm esta previsão, mesmo quando não é mais respaldado pela temática abordada em questão.

Como esses usuários têm pouca experiência em construir, ou seja, passivamente ouvir ou ler palavras sem ativamente questionar sua compreensão. Da

mesma forma, esses passivos comportamentos são relatados durante a leitura oral, os leitores inexperientes geralmente fazem menos autocorreções do que bons leitores. Segundo Lopes (2013), usuários proficientes normalmente corrigem os erros que mudam significado, mas prestam pouca atenção a esses erros de leitura oral que não mudam o significado.

Usuários corretivos, no entanto, não distinguem entre seus erros que afetam o significado e aqueles que não afetam, porque leem sem verificar o significado. Segundo Will (1986), além disso, muitos alunos são dispensados de tarefas difíceis e colocados em classes corretivas ou especiais onde eles não poderiam interagir com os demais pares. Essas situações contribuem para o crescente sentimento dos usuários corretivos que, ao tentar compreender ou argumentar a respeito, eles falharão.

Silva (2011), comenta que é importante que os professores exponham uma variedade de formas de texto, incluindo histórias, relatórios e textos informativos, e ajudem os alunos a selecionar o vocabulário e pontuar sentenças simples que atendam às demandas de público e propósito. Como a instrução de escrita manual ajuda a se comunicar de maneira eficaz, ela também deve fazer parte do processo de escrita. Breves lições demonstrando certas formações de letras ligadas à publicação da escrita fornecem um tempo ideal para instrução, oficinas de narrativas orais, leitura e escrita, nas quais os professores fornecem instrução para pequenos grupos e indivíduos, podem ajudar a desenvolver as habilidades necessárias para se comunicarem com os outros.

De acordo com Freitas (2006) os professores precisarão fornecer materiais desafiadores que exijam que os sujeitos analisem e pensem de forma criativa e de diferentes pontos de vista. Eles também precisarão garantir que estes tenham prática de leitura e escrita (tanto dentro quanto fora da escola) e muitas oportunidades de analisar tópicos, gerar perguntas e organizar respostas escritas para diferentes propósitos em atividades significativas.

Ademais, Colomer e Camps (2002) citam que o conhecimento, as habilidades e as disposições dos indivíduos na leitura e na escrita ajudarão os professores a

combinar melhor as instruções com o que e como estes estão aprendendo. No entanto, habilidades de comunicação, leitura e a escrita precoces não podem ser simplesmente medidas como um conjunto de habilidades restritas em testes padronizados, essas medidas muitas vezes não são indicadores confiáveis ou válidos do que as crianças podem fazer na prática típica, nem são sensíveis à variação de linguagem, cultura ou às experiências.

4. METODOLOGIA

Ao identificar a problemática enfrentada pelos alunos da COEDA do 8º e 9º ano, decidimos adotar uma metodologia interventiva e participativa, visando possíveis experimentações diretas e vivenciais para a sedimentação do aprendizado. Na sala de aula, a partir de uma dada temática/ situação de conflito, pode-se adotar os procedimentos metodológicos a seguir:

- Os discentes devem selecionar um tema polêmico e falar sobre ele, podendo utilizar matérias jornalísticas ou outras fontes de informação para a seleção da temática;

- Individualmente ou divididos em grupos, os estudantes podem começar o debate sobre a temática selecionada;

- O docente poderá utilizar role plays, vídeos, dramatizações, análises de casos concretos, além de processos de reflexão individual e de grupo, para a resolução de conflitos reais a partir de novos enfoques;

- Coletar falas geradoras de conflitos mediante gravação de áudio e/ou vídeo;

- Fazer com que os próprios estudantes elaborem e adotem comportamentos mais adequados perante cada tema ou situação polêmica.

Exemplo de situação geradora de conflito: *Cada aluno representa uma personagem de uma história polêmica já selecionada, neste caso, um rapaz flagra sua namorada o traindo com o seu amigo. O que fazer/ Como fazer? Em um papel, cada*

um do grupo de três alunos – representando o traído, a namorada e o traidor – escreve a sua reação, preservando o anonimato. Então, faz-se a leitura das respostas em público.

O que o aluno poderá aprender por meio de debates sobre temas polêmicos.

- Conhecer o debate como um gênero argumentativo oral cujo objetivo é trocar ideias, apresentar argumentos e ouvir opiniões diferentes;
- Conhecer as regras para se organizar um debate;
- Identificar a função do moderador ou mediador para a eficácia de um debate;
- Produzir um debate sobre um tema polêmico da atualidade.

Duração das atividades:
04 aulas de 50 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno:
Modalidades linguísticas: oralidade, leitura e escrita.

O docente, enquanto mediador de conflitos na sala de aula, poderá utilizar as estratégias descritas neste projeto para a aplicação de ações de intervenção em situações conflituosas, em sintonia com as mais recentes investigações teóricas sobre o assunto.

Segundo o Art. 165 do Novo Código de Processo Civil:

> § 3º – O mediador, que atuará preferencialmente nos casos em que houver vínculo anterior entre as partes, auxiliará aos interessados a compreender as questões e os interesses em conflito, de modo que eles possam, pelo restabelecimento da comunicação, identificar, por si próprios, soluções consensuais que gerem benefícios mútuos.

As orientações a seguir são direcionadas para o docente mediador de conflitos:

- Observar a interação dos alunos ou grupos para reconhecer quaisquer mudanças de comportamento;

- Dar pausas para interromper momentos de agitação exacerbada, na tentativa de minimizar ou anular a situação conflituosa;

- Conduzir a situação de maneira justa e isenta de parcialidade, deixando que os próprios alunos possam rever suas condutas e comportamentos e formar conceitos;

- Quando possível, ter diálogos com o discente em ambientes externos à sala de aula para diminuir tensões;

- Orientar interações e diálogos saudáveis em sala, sem ofensas, considerando as razões e pontos de vista dos outros colegas;

- Utilizar-se de habilidades socioemocionais e da empatia para fazer com que o discente perceba como o outro se sente, analisando o assunto polêmico pelo ângulo da outra parte.

5. EQUIPE PARTICIPANTE DO PROJETO

Todos os membros da equipe contribuíram igualmente para a elaboração do projeto. Nosso orientador, Prof. Dr. Joaquim Maia, supervisionou o projeto e contribuiu para a versão final do trabalho.

6. TECNOLOGIAS E RECURSOS

- Utilização do laboratório de informática e sala de vídeo (opcional);

- Atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos;

- Utilização de imagens, textos e vídeos veiculados na internet;

- Jornais, cartazes, revistas e livros;

- Filmadora e/ou gravador, máquina fotográfica ou celular;

- Computador, projetor, slides, caixa de som;

- Recursos humanos: mediadores ou monitores (opcional).

7. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos contribuir para a preparação de uma nova geração de mediadores orientados para as mais diversas situações conflituosas da vida estudantil ou profissional, gerando cidadania.

Atenção considerável tem sido dedicada nos últimos anos às teorias que envolvem a interpretação e argumentação, enfatizam a importância da pré-existência de estruturas de conhecimento ou esquemas. O pressuposto teórico que sustenta cada uma das diferentes perspectivas da aprendizagem envolve uma visão diferente do que consiste o ato da interpretação textual ou de outros signos.

Acerca da questão problema e dos objetivos traçados, cita-se que os mesmos puderam ser identificados e respondidos com êxito, haja vista que a problemática consistiu em responder de que forma os professores poderiam fomentar a interação sobre temas polêmicos usando o gênero debate, nessa premissa viu-se que é importante que seja levado em consideração os aspectos de aprendizagem e subjetividade dos alunos, a fim de que sejam direcionados para o processo de aprendizagem interacional.

Ao que tange o objetivo geral, buscou-se analisar as contribuições das estratégias interacionais a serem adotadas pelo docente na sala de aula para a avaliação comportamental de seus alunos perante situações de conflito, nessa premissa viu-se que se refere a um projeto promissor, capaz de possibilitar ao aluno maior aprendizado e interação no processo de aprendizagem. Foi possível também identificar os principais papeis dos alunos e professores nas ações propostas.

Este trabalho sugere que a compreensão, reflexão, argumentação devem envolver uma interação entre o conhecimento do mundo do leitor e a mensagem

linguística, sociopolítica e cultural recebida. Sugerimos várias técnicas que podem ser mais adequadas ou adaptadas para esses propósitos.

Portanto, os discentes participantes serão capazes de lidar democraticamente com vários tipos de diversidade ideológica, sociopolítica e cultural mediante a argumentação, o diálogo saudável e comportamentos adequados; e os docentes se tornarão aptos a conduzir um processo de mediação de conflitos na sala de aula, com mudanças significativas no comportamento dos estudantes e na formação de conceitos, considerando o respeito às diferenças. Este aprendizado deverá extrapolar as paredes da educação formal para a vida de cada participante.

Ressalta-se que enquanto educadores sempre devemos buscar novas formas de lidar com os jovens, suas angústias e dificuldades, para promover a melhoria do ensino e da educação no Brasil, o que pretendemos dar continuidade.

8. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças et al. **Violências nas escolas**. Brasília - DF: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADAMS, W. R. **The reading light.** Fort Worth, TX: Harcourt, 1996.

ANDALÓ, Adriane. **Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo.** São Paulo:FTD, 2016.

ANDRADE, Susanne Anjos; Et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. Revista Saúde Pública, v. 39, n. 04, 2015. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte xt...89102005000400014>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

BETTIO, Maíra Althoff de. Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: https://www.infoescola.com/pedagogia/parametros-curriculares-nacionais-da-lingua-portuguesa/Acesso em: 25 de abril de 2018.

BAKER, L.; BROWN, A. **Metacognitive Skills and Reading.In P. D. Pearson,** (Ed.), Handbook of reading.search (pp. 353-394). New York: Longman, 1984.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de história**. São Paulo, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. 2017.

BITTENCOURTT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2016.

BRISTOW, P.S. **Are poor readers passive readers? Some evidence, possible explanations, and potentialsolutions**. 12Achtr, 12, 318-329, 1985.

BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Florianópolis: Edusc, 2014.

BUTKOWSKY, I. S.; WILLOWS, D. M. Cognitive- motivational characteristic of children varying inreading ability:Evidence for learned helplessness inpoor readers. **Journal of,** v. 72,p. 408-422, 1980.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis: Vozes, 2013.
COELHO, Betty. **Contar Histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Afiliada, 2015.

COLOMER, T. & CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**? (4a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, M.T.M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GOODMAN, K.S. READING. **Writing, and written texts: A transactional sociopsycho-linguistic view.** In: Ruddell, R.B.; Ruddell, M.R. Singer, h. (eds.), Theoretical models and processes of reading, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. In: No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, 375-400, jul/dez. 2010. Disponível em: http://periodicos.ufsc.br/index.phd/perspectiva/article/view/2175. Acesso em: 10 de abril de 2018.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História.** In Universidade Federal do Paraná. v. 12, n. 02, 2009.

LONGO, Giseli Aparecida. **Contexto histórico da avaliação educacional no ensino.** São Paulo, v. 15, n. 36. 2009.

LOPES, Camila Lorena. **A importância da literatura na educação infantil para a formação de leitores letrados** .Revista Eletrônica da UNIVAR, n °11, v. 1, 2014**.**

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília**. s/v, n. 40. p. 18 – 26, set. 2015.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAIS, José. **Preparar para a leitura: ver e ouvir ler.** Revista Perspectiva, Florianópolis: Editora da UFSC, v.17, n. 31, p. 71-90, 1999.

MARTURANO, E.M. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar**. In C.A.R. Funayama (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar (pp. 73-90). Ribeirão Preto: Legis Summ, 2015.

MELO, Heronita Maria Dantas de. Práticas de letramento e multiletramento em sala de aula. 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID10666_1408201 Acesso em: 10 de abril de 2018.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. São Paulo, 2013. Disponível: em:revista.unioeste.br/index.php/travessias/ article/view/8360. Acesso em: 10 de abril de 2018.

PEARSON, P.D. **A critique of F.J. Guszak's study: Teacher questioning and reading.** In Gentile, M., Kamil& Blanchard, J. (Eds.) Reading Research Revisited.Columbus, OH:Merrill, 1983.

POSSATO, Beatriz Cristina (et al). **O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul.** Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, vol.20 n.2, p. 357-366, 2016.

ROJO, R.. BARBOSA, J. P. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

REHEM, Cácia Cristina França; MELO, Maria Alice. **Avaliação da aprendizagem no ensino: Novos discursos e velhas práticas .** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 59-65, novembro. 2008

SALES, Lília Maia de Morais. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel**. Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Maria de Lima. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos Históricos**. Revista Exitus, Rio de Janeiro, V. 02, 2012.

SILVA, E. T. da. **O Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 2011.
STANOVICH, K.E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in theacquisition of literacy. **Rev. madina Esagarah Qmarterlys**. v.21,, p. 360-406, 1986.

TAPIA, Jesus Alonso. (Org.). **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Simaia; BARROS, Francisco. **Dificuldades de Aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: Wark Ed., 2014.

VERHINE, Robert E; DANTAS, Lys M. V. **A avaliação do desempenho de alunos de educação.** Salvador, v. 21, n.39, 2005.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILL, M. **Educating students whit leraning problems: a shared responsabillity.** .Washington, D.C.: Office ofSpecial Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education, 1986.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, 2008.