

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**VÍDEO EDUCATIVO-INTERATIVO: UMA INTERVENÇÃO À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A
APRENDIZAGEM DA AMBIGUIDADE LEXICAL.**

Marion Rodrigues Dariz

Pelotas, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: CULTURA ESCRITA, LINGUAGENS E APRENDIZAGEM

MARION RODRIGUES DARIZ

**VÍDEO EDUCATIVO-INTERATIVO: UMA INTERVENÇÃO À LUZ DA
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA PROMOVER A
APRENDIZAGEM DA AMBIGUIDADE LEXICAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Faculdade de Educação – FaE – da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação) sob orientação da Prof^a Dr^a. Magda Floriana Damiani.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Magda Floriana Damiani (Orientadora - UFPel)

Prof. Dr. Vilson J. Leffa (UCPel)

Prof^a. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto (UFPel)

Prof^a. Dra. Maria Antonieta Dall'Igna (UFPel)

DEDICATÓRIA

À minha *mãe* (in memoriam) que não pôde testemunhar esta *importante* etapa da minha *vida*, a concretização deste sonho, mas que nunca mediu esforços para me dar formação, *incentivou* me e *acreditou* em mim, fazendo-me ver *que sonhar é possível*.

AGRADECIMENTOS

Ao meu **marido**, agradeço pela compreensão e companheirismo. Compartilhei com ele todos os momentos de ansiedade, angústia e alegria. Pela presença em todos os momentos, fossem eles bons ou ruins, sempre com muita serenidade. Pelas longas noites de discussões vygotskyanas, pelas ideias sempre tão pertinentes, enfim, pelo apoio incondicional e pelas palavras de incentivo que me motivaram e me deram força para continuar, o meu muito obrigada! Essa vitória é nossa!

Aos meus filhos, **Liziane** e **Rafael**, que sempre me apoiaram, sem reclamar das minhas ausências durante toda a minha caminhada desde a graduação. Muito obrigada, **meus filhos!** Essa conquista também é de vocês!

Ao meu adorado neto, **Antônio**, agradeço pelas visitas todos domingos, por mais de um ano, em meio a tantas leituras e tantos tumultos. Peço perdão pela minha ausência em muitos desses momentos.

À minha orientadora, **Magda**, a quem só tenho a agradecer: pela sabedoria compartilhada conosco, pelo apoio, pela dedicação, pelo comprometimento, pelas palavras certas nas horas certas. Tenho muito respeito, carinho e admiração pela pessoa que és e pela profissional. Obrigada por me inserir neste mundo tão instigante que é ser pesquisador. Com certeza, cresci muito nesses anos de estudo e discussões. Obrigada por tudo!

Aos **colegas** da linha de pesquisa CELA – Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem – agradeço pelas discussões, contribuições e aprendizagens ao longo desses anos.

Aos **alunos**, agradecimento especial, a todos sem exceção, pois são, ao fim e ao cabo, a razão de todos os meus estudos.

Ao professor **Vilson Leffa** e à professora **Rosária Ilgenfritz Sperotto**, pelas valiosas contribuições no momento da qualificação do projeto de dissertação e por estarem comigo neste momento final.

À professora **Maria Antonieta Dall'Igna**, agradeço por sempre acreditar em mim, e por atender, prontamente, ao convite de participar da minha banca de defesa. Isso me deixou muito feliz. A senhora faz parte dessa caminhada!

EPÍGRAFE

“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.”

(Rubem Alves, 2008:24)

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se em uma intervenção pedagógica, cujo objetivo foi planejar um vídeo educativo-interativo, implementá-lo e avaliar os impactos de sua utilização para a aprendizagem de um conteúdo de Língua Portuguesa (ambiguidade lexical), em uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Pelotas. O vídeo foi elaborado à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. A avaliação da intervenção foi por meio de um procedimento qualitativo. Os dados para a avaliação foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas e foram analisados por meio dos procedimentos da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003): um misto de análise de conteúdo e análise de discurso. Os achados da pesquisa da intervenção pedagógica sugerem que a ferramenta, por ser atrativa, com o uso de som, imagens e interação, foi um instrumento mediador capaz de propiciar a internalização do conteúdo, contribuindo para a tomada de consciência do conceito trabalhado, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e gerando o desenvolvimento mental. Pretende-se, assim, divulgar este estudo para que outros profissionais possam fazer uso desta ferramenta tecnológica em suas salas de aula contribuindo para a aprendizagem.

Palavras-chave: vídeo educativo-interativo; intervenção; Teoria Histórico-Cultural; ensino-aprendizagem; ambiguidade lexical.

ABSTRACT

This research is in a pedagogical intervention, whose aim was to plan an educational video-interactive, implement it and evaluate the impacts of its use for learning a content Portuguese Language (instance of lexical ambiguity), in a class of 8th grade Elementary School to a public school in Pelotas. The video was developed in light of the Cultural-Historical Theory of Vygotsky. The evaluation of the intervention was through a qualitative procedure. Data for the evaluation were collected through the following instruments: observation, document analysis and semi-structured interviews and were analyzed using the procedures of Discourse Textual Analysis (MORAES, 2003): a mix of content analysis and discourse analysis. The research findings suggest that the pedagogical intervention tool, for being attractive, with the use of sound, images and interaction, it was a mediator instrument able to provide the internalization of the content, contributing to the awareness of the concept worked, favoring teaching-learning and generating mental development. It is intended, therefore disclose this study so that other professionals can make use of this technological tool in their classrooms contributing to learning.

Keywords: educational video-interactive; intervention; Cultural-Historical Theory; teaching and learning; lexical ambiguity

LISTA DE FIGURAS/GRÁFICOS

Figura 1: Representação da mediação em Vygotsky	30
Figura 2: Tela 1a - Professora virtual apresentando o vídeo.....	44
Figura 3: Tela 1b: Placa com escrita ambígua	45
Figura 4: Tela 1c. Questão apresentada ao aluno	45
Figura 5: Tela 2a: Apresentação de uma questão de escolha simples	46
Figura 6: Resultado da classificação das respostas dadas nos exercícios iniciais (diagnósticos) e finais (avaliação da intervenção).....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado da classificação das respostas dadas nos exercícios iniciais (diagnósticos) e finais (avaliação da intervenção).....	67
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

ZDI - Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial

SUMÁRIO

1	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2	INTRODUÇÃO	17
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
3.1	Breve discussão acerca da relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (especialmente os vídeos) e a educação	23
3.2	A teoria histórico-cultural e suas contribuições para esta pesquisa	28
3.2.1	Conceitos essenciais da teoria histórico-cultural que embasam a pesquisa	29
3.2.2	O ensino sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural	34
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
4.1	Método da investigação:.....	37
4.1.1	Método da intervenção	37
4.1.1.1	Processo de elaboração do vídeo	37
4.1.1.2	Descrição do vídeo.....	44
4.1.1.3	Contexto da pesquisa e descrição dos sujeitos.....	48
4.1.1.5	Aplicação do vídeo	50
4.2	Método da avaliação da intervenção	52
4.2.1	Instrumentos de coleta de dados	53
4.2.2	Processo de análise dos dados.....	59
5	ACHADOS DA PESQUISA	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICE	89
	ANEXOS	97

1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprendendo a ser professora...



Antes de começar a delinear a pesquisa propriamente dita, julgo importante tecer algumas considerações iniciais sobre o “constituir-me professora”, trazendo à tona alguns sentimentos contraditórios que me acompanharam no início da minha trajetória.

Acredito que, como tantos outros professores da minha época, ingressei na carreira docente por necessidade. Precisava de um emprego para manter a mim e a minha família. Nunca me imaginei professora. Não tinha cursado licenciatura. Cursei, por dois anos e meio, o curso de Comunicação Social e, por motivos particulares, tive de desistir.

Meu início na atividade docente não foi nada fácil. Comecei sem qualquer orientação. Minha prática foi se construindo em cima daquilo em que eu acreditava, mas também baseada em alguns exemplos de meus professores - fossem esses exemplos bons para que eu imitasse ou ruins para que eu não os seguisse. Durante três anos, lecionei como professora contratada, mas sem formação. Mesmo sem saber se estava no rumo certo, algumas coisas me inquietavam: alunos reprovados, repetentes, desmotivados, indisciplinados, sem perspectivas... professores despreocupados diante dessa triste realidade, também desmotivados para encarar esse problema... Enfim, uma realidade cruel que se mostrava e que, julgava eu, necessitava uma “virada de mesa”. Mas de onde tiraria coragem para tomar essa atitude, contestar essa realidade? Não o fiz, fui omissa. Jamais alguém na escola iria me ouvir. Todos sabiam que eu não tinha formação acadêmica. Era algo comum, à época, professores em sala de aula sem a devida formação.

Então, o que fazer? Conviver com o problema, acomodar-me? Não, de forma alguma! Não é do meu perfil ver as coisas erradas e fazer nada. Já que eu não podia fazer qualquer proposta conjunta, decidi que, dentro da minha aula, eu tinha obrigação de transformar a realidade desses alunos. Procurei modificar minha prática em sala de aula. Agia com base nas minhas crenças. Buscava respostas em leituras diversas, estratégias que transformassem minha sala de aula para que se tornasse um lugar atrativo à aprendizagem. Utilizava músicas, transformava jogos do cotidiano dos alunos em jogos didáticos: jogo da memória, dominó... Utilizava-os para trabalhar produção textual, classes gramaticais, sinônimos e antônimos,

verbos... Enfim, procurei mudar os métodos de ensino utilizados, pois percebi que não obteria qualquer resultado positivo com aquele grupo se não modificasse minhas estratégias. Então, buscava ensinar de uma forma que fosse prazerosa e os incentivasse a estudar. Passava horas do meu final de semana preparando atividades diversas e lúdicas, ou seja, atividades alegres e descontraídas, que possibilitassem interação entre os pares e com o professor, pois já acreditava (e acredito) que é nesse processo, nessa relação com o meio que vai acontecer a aprendizagem. Eram alunos de 5ª série, alguns repetentes e, mesmo com minha pouca experiência docente, não conseguia aceitar que muitas dessas crianças reprovassem mais uma vez.

Foi uma luta constante durante todo o ano letivo. Às vezes, em algumas aulas, nada funcionava, e um desânimo inicial tomava conta de mim, sem, no entanto, em mim se alojar. Eu não permitia, continuava tentando e tentando. Trabalhei assim, no intuito de resgatar a autoestima desses alunos. E muitos deles obtiveram sucesso.

Por sorte do destino, a professora de Matemática, na mesma situação que eu, foi minha companheira nessa empreitada.

Vendo o resultado, a escola não se opôs jamais à nossa prática. Prática essa – não sei se certa ou errada – que me acompanhou durante toda a minha vida. Durante os estágios em minha graduação, agi da mesma forma. Fazendo, refazendo, construindo, reconstruindo, criando, recriando, pensando, repensando. Em minha especialização, mais uma vez direcionei minha pesquisa para meus alunos. Utilizei ludicidade como recurso, visando ao estímulo do processo de aprendizagem de Língua Inglesa, já que, como professora de Inglês, à época, via a dificuldade e a resistência que meus alunos apresentavam em relação à aprendizagem dessa língua.

Essas ações me mantiveram “viva” até o momento. Acredito que nada é pronto. Inquietação é o sentimento que tem me acompanhado esses anos todos. E foi por essa inquietação que decidi aliar à minha prática mais uma vez atividades que contribuíssem para a aprendizagem de meus alunos. Foi assim que cheguei à ideia a ser pesquisada no Mestrado: produzir uma ferramenta que contribuísse para a aprendizagem de um conteúdo da Língua Portuguesa.

Para isso, decidi diversificar, potencializar minha prática congregando as tecnologias e o ensino. Como sabemos, a maioria dos alunos da atualidade utiliza as

mídias e muito bem, assim procurei utilizar essa tecnologia a meu favor. E foi assim que surgiu a ideia de produzir uma intervenção pedagógica multimídia com o objetivo de promover a aprendizagem, ou seja, **o vídeo educativo-interativo** fundamentado em uma teoria de aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural.



2 INTRODUÇÃO

Há muito o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido objeto de discussão entre os educadores. Os problemas relativos ao ensino, nessa disciplina, ficam claros, principalmente, quando nos deparamos com os dados apontados, nos últimos anos, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹. Eles revelam desempenho pobre dos alunos na leitura e na escrita e apontam a necessidade de reflexão a respeito da organização do ensino dos conteúdos escolares relativos a essa área do conhecimento. Os dados do SAEB indicam que um grande número de alunos chega, ao final do ensino fundamental, sem dominar as habilidades necessárias à realização de leituras ou mesmo sem saber comunicar ideias por escrito, isto é, por meio da produção textual.

Segundo Guimarães (2011), no SAEB de 2009, ao final do quinto ano, apenas 35% das crianças estavam plenamente alfabetizadas em leitura e escrita e somente 26% dos alunos da oitava série apresentava nível adequado de desempenho em Língua Portuguesa. A autora também comenta que, nas avaliações internacionais do PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Brasil situa-se entre os dez piores países, com desempenho inferior ao México e ao Chile. Em suma, nossos alunos aprendem pouco e será impossível assegurar o pleno desenvolvimento econômico e social do país sem um maciço investimento na educação básica. Percebe-se que uma educação básica de boa qualidade está longe de acontecer aqui.

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas

¹ <http://provabrasil.inep.gov.br/>

² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, aplicado a estudantes da 7ª série (8º ano do Ensino Fundamental) em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>

de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita, entre os jovens de nosso país. (PCN, 1997, p, 19)

Pensando no panorama do ensino brasileiro e na sua falta de efetividade, quero contribuir com a produção de conhecimento capaz de promover processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa que favoreçam o sucesso dos alunos. Para tanto, proponho uma atividade que inclui o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

A escola, na busca de atualização, não se pode furtar à inclusão da tecnologia em suas práticas cotidianas, como ferramentas de mediação da aprendizagem. Embora essa instituição se mantenha, usualmente, alheia a um contexto de transformações, as quais avançam movidas pelas invenções tecnológicas, já se percebe um movimento de mudança paradigmática, um movimento de renovação, por parte de alguns profissionais da educação. Eles anseiam por alterações no ensino que acompanhem os avanços tecnológicos, na tentativa de maximizar a aprendizagem de seus alunos.

Muitas são as variações em relação aos recursos didáticos utilizados pelos educadores, no que tange às tecnologias. Novas ferramentas de aprendizagem vêm ganhando espaço, e diferentes ambientes midiáticos são construídos para favorecer a interpretação e compreensão de conteúdos pelos alunos. Esses ambientes disponibilizam excelentes estratégias de ensino por meio das quais se pode efetivar o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a criação de oportunidades concretas de aprendizagem. Tais ambientes podem, também, ser instrumentos para a apresentação de conteúdos de forma mais atraente e prazerosa.

Partindo do pressuposto de que é preciso acompanhar essas inovações na escola, esta pesquisa teve como objetivo produzir um vídeo educativo-interativo³, aplicá-lo e avaliar os impactos de sua utilização para a aprendizagem de um conteúdo de Língua Portuguesa – ambiguidade –, em uma turma da 8ª série do Ensino Fundamental, à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky⁴. Minha hipótese era de que esse vídeo se poderia constituir em um instrumento mediador capaz de

³ Faço uso da expressão “vídeo educativo-interativo”, porque desejo enfatizar o objetivo do material, que é educativo, bem como a forma que assumiu, que é interativa.

⁴ Na bibliografia disponível, observam-se diferentes grafias para o nome do autor: Vygotsky, Vigotskii, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Optei por adotar o uso da forma Vygotsky, por ser a grafia utilizada na coleção que abriga as obras completas do autor (*Obras Escogidas*). Entretanto, respeitei as grafias escolhidas pelos diferentes autores que uso como referências.

propiciar a internalização desse conteúdo, de modo a contribuir para que os aprendizes redijam textos com clareza, sem duplo sentido, obedecendo aos elementos de coerência e coesão, para não comprometer a compreensão leitora.

Como, segundo Vygotsky (2009), a aprendizagem gera desenvolvimento mental, esperava-se ser possível, também, promover tal desenvolvimento a partir do uso desse vídeo. O vídeo, igualmente, teve uma função motivadora da aprendizagem, na medida em que se aproximava da vivência cotidiana dos adolescentes, na qual as TIC estão presentes, de maneira massiva. Pretendeu-se, assim, que, por meio de uma série de atividades interativas, o vídeo auxiliasse o aluno a superar possíveis dificuldades na internalização do conceito de ambiguidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, necessitei ter coragem para mudar e inovar, pois, como afirma Ferreira Neto (s.d.), “[p]ara mudar é preciso descongelar o que aí está. Torna-se imprescindível desaprender métodos, práticas indesejáveis na sala de aula e vivências que foram ótimas no passado, mas que não servem para os jovens de um novo tempo que está acontecendo”.

Como referi anteriormente, sempre procurei pautar meu trabalho em sala de aula por iniciativas que elevassem o interesse dos alunos pela Língua Portuguesa e promovessem uma aprendizagem efetiva de seus conteúdos. Utilizei-me de inúmeras técnicas (práticas) que vão do teatro aos jogos pedagógicos.

Com a popularização das TIC, especialmente do computador, uma espécie de inquietação aflorou em mim. Poderia utilizar uma nova tecnologia – por mim completamente desconhecida – e que, no início do novo milênio, causava acalorados debates filosófico-pedagógicos entre os grupos que se posicionavam pró e contra a mediação tecnológica nas escolas? Resolvi tentar, mas necessitei coragem para “aderir” ao que, na época, era um movimento inovador. Essa mudança exigiu-me grande esforço em termos de capacitação: foram horas de aprendizagem para que eu pudesse não só fazer o melhor para os meus alunos, mas também para que pudesse continuar buscando algo que considero fundamental na relação aluno-professor: a compreensão do “mundo do aluno” que, neste caso, implica no uso constante das novas tecnologias.

Machado (1992) afirma que o uso dessas tecnologias contribui para dar um maior impulso à inovação do ensino. A substituição da aula tradicional pelo uso das

mídias ou, mesmo, a utilização destas nas aulas tradicionais, torna o trabalho pedagógico dinâmico e criativo, podendo contribuir para a aprendizagem.

Destarte, o professor certamente não pode ignorar a revolução tecnológica da informação. Ele deve, segundo Lampert (2000, p.8), “tomar consciência de como se aprende e aproveitar o potencial da tecnologia para atender interesses, peculiaridades e o ritmo de aprendizagem dos discentes”.

Nesse contexto,

[é] importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (MORAN, 2000)⁵

Já afirmava esse autor, em 2000, que devemos aproveitar o momento atual, pois “os alunos estão prontos para a multimídia”. São de uma geração que nasceu sob o fascínio das novas tecnologias. O professor é que caminha, ainda, a passos lentos, no que tange ao uso dessas inovações. Cabe a ele se adequar para atrair essa plateia acostumada com novidades. Para isso, será necessário que se atualize e aprenda a utilizar as tecnologias existentes. (MORAN, 2000)

Grandes empresas já descobriram isso, resta ao educador ter essa consciência e começar a utilizar-se desses meios para atrair a atenção de seus expectadores, pois penso que a eficácia do processo educativo pode ser muito maior quando este se utiliza de elementos visuais. Acredito, portanto, que o uso de um material educacional digital, como o vídeo produzido e utilizado nesta pesquisa, pode ser uma boa opção para a apresentação de conceitos e conteúdos de forma mais dinâmica e interativa, conforme sugere Behar (2009).

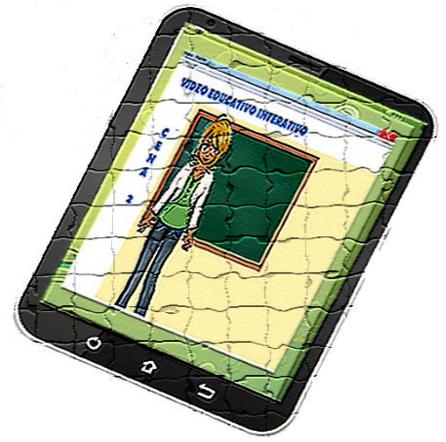
Penso que os vídeos educativo-interativos, aliados à mídia impressa e à internet, podem constituir-se em formas de dinamizar o ensino. É importante descobrir as novas tecnologias de informação e comunicação e explorá-las da melhor forma possível, para que se transformem em colaboradoras do processo ensino-aprendizagem. Foi essa a intenção deste trabalho.

⁵ Nas citações de Moran, não foram colocadas as páginas, pois a fonte consultada foi a página da web do próprio autor.

Esta proposta de dissertação é composta de seis capítulos: começo tecendo algumas considerações iniciais sobre o constituir-me professor. Justifico esse capítulo inicial, porque, embora tenha dificuldades de expressar meus sentimentos e sensações por mais intensos que sejam, penso ser importante apresentar minha trajetória, reflexo de minha desacomodação, de meus anseios e de minha necessidade de mudança. Este capítulo vem seguido da introdução, na qual apresento o tema da pesquisa, a justificativa e os objetivos do estudo; na sequência, o terceiro capítulo, em que abordo os pressupostos teóricos que a embasaram e que está dividido em dois subitens: breve discussão acerca da relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a educação; e apresentação da teoria histórico-cultural e de suas contribuições para esta pesquisa, no qual discuto os principais conceitos utilizados e o ensino a partir dessa teoria.

O capítulo quatro destina-se à descrição dos procedimentos metodológicos da investigação. Nele constam: o método da intervenção, ou seja, o processo de produção do vídeo (incluindo uma discussão sobre o seu conteúdo específico: a ambiguidade lexical), o contexto da aplicação deste instrumento, os sujeitos que o utilizaram, bem como a forma como foi aplicado; e o método de avaliação da intervenção, no qual são especificados os instrumentos de coleta e análise de dados.

No quinto capítulo, apresento os achados da investigação, discutindo o processo de análise dos dados coletados. Ao final, no capítulo seis, encaminho algumas considerações finais. O texto finaliza com a apresentação das referências utilizadas.



3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No presente capítulo, abordarei o referencial teórico utilizado para fundamentação da minha pesquisa. O capítulo inicia como uma discussão acerca da relação entre as TIC, que são cada vez mais utilizadas em nossa sociedade atual, e a educação. Faço isso a partir de autores que percebem a necessidade de renovação em nossas práticas, utilizando essas novas tecnologias como ferramentas educacionais que apresentam potencial para promover mudança nos paradigmas convencionais de ensino. Esses autores (MORAN, 2000, 2002; LEFFA, 2006, 2008; BEHAR, 2009; FALAVIGNA, 2009; MASETTO, SPEROTTO, 2010) propõem uma renovação no sentido de superar o fazer educacional atual. Suas ideias são entrecruzadas com o que é proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997-1998) para o ensino em nosso país.

Depois dessa discussão inicial, trago alguns conceitos da Teoria histórico-cultural⁶ acerca da aprendizagem, conceitos esses que considero fundamentais para esta dissertação. Os conceitos são provenientes, principalmente, da obra de Lev S. Vygotsky⁷, principal expoente dessa teoria, bem como de alguns de seus seguidores (DANIELS, 2002, 2003; OLIVEIRA, 2009; REGO, 2009; SFORNI, 2004)

⁶ Nas leituras realizadas, foram encontradas diferentes designações para a teoria proposta por Vygotsky, quais sejam: sócio-histórica; sócio-interacionista; sócio-cultural e histórico-cultural. Escolhi utilizar, nesta dissertação, a denominação histórico-cultural a partir da orientação de Prestes (2010) que, em sua tese de doutorado, defende como o termo mais adequado para a identificação da teoria de Vigotski. A autora argumenta que tal termo elucida a principal tarefa a que este estudioso se propôs: implementar uma educação baseada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são constituídas no desenvolvimento cultural do estudante, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade.

⁷ Lev Semenovich Vygotsky, professor e pesquisador, nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia em 17 de novembro de 1896. Morreu de tuberculose, aos 37 anos, em 1934. Estudou Direito, Literatura, História, Filosofia, Medicina e falava inúmeras línguas. Tinha contato com crianças portadoras de deficiências congênitas, o que o estimulou a estudar os processos mentais humanos, assunto principal de seus projetos de pesquisa. Dentre as contribuições de Vygotsky, está a ideia de que as características típicas do ser humano não nascem com o indivíduo, mas resultam da interação dialética deste com seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio, ele transforma a si mesmo. Para o teórico, a cultura é parte constitutiva da

3.1 Breve discussão acerca da relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (especialmente os vídeos) e a educação

O mundo atual tem sido marcado por mudanças, muitas delas fruto das invenções tecnológicas, entre as quais se destacam o rádio, a televisão, o videogame, o computador, a internet, os vídeos, os tablets, os smartphones. É nesse contexto de inovações que, entendo, se deveria pensar a escola, mais especificamente, a sala de aula. No entanto, minha experiência mostra uma realidade diferente dessa, que poderia estimular o desenvolvimento de um ensino moderno e renovado, baseado no uso das novas tecnologias (LDB/1996).

Apesar de todo o avanço tecnológico, percebe-se que a maior parte das escolas continua valendo-se da abordagem de ensino “dita tradicional”, ou seja, aquela baseada numa metodologia expositiva, que privilegia o papel do professor como o transmissor dos conhecimentos e centro do processo, enquanto, ao aluno, é relegado o papel passivo de, simplesmente, reproduzir os conteúdos ensinados, de forma automática e invariável (MIZUKAMI, 1986). Por outro lado, a LDB, em seu artigo 22 apregoa que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). E isso fica difícil de alcançar por meio de um ensino predominantemente transmissivo.

O papel da escolarização é, segundo Oliveira (2009), transmitir ao aluno o saber produzido pela humanidade além de desenvolver, nele, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e de atuar na sociedade. Isso também é enfatizado nos PCN (1997), em que está explicitada a ideia de que a escola deve ser

um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia da sociedade e em um universo cultural maior. A formação escolar deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e apreciativas, de modo a possibilitar a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar que os alunos possam usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (BRASIL, 1997)

Assim, o educador necessita superar esse modelo de ensino tradicional, que se vem perpetuando ao longo dos anos, para poder, efetivamente, levar a cabo um ensino que promova a apreensão de conteúdos e o desenvolvimento das habilidades mentais. Para isso, deve procurar implementar ações inovadoras. Em

sua prática, necessita buscar alternativas e ferramentas que lhe auxiliem a cumprir sua tarefa educativa de maneira mais efetiva e eficaz. É papel do professor desenvolver estratégias para maximizar a aprendizagem de seus alunos e, nesse sentido, as TIC podem ser recursos importantes. (MORAN, 2000; BEHAR, 2009; FALAVIGNA, 2009; MASETTO, 2006; SPEROTTO, 2010). Entretanto, não sou da opinião de que basta que se utilize a tecnologia, em sala de aula, para que as práticas de ensino sejam modernizadas e enriquecidas. É preciso que se invista no planejamento pedagógico, na forma como se vai aliar o conteúdo e a tecnologia, no sentido de favorecer a aprendizagem. Assim, não é aceitável utilizá-la por si mesma. Niskier, ao citar Napoleão, afirma que

[a] tecnologia educacional, sabiamente, não se reduz à utilização de meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento. (NAPOLEÃO apud NISKIER, 1993, p.11).

Os PCN (1997) também enfatizam esse aspecto, ao declarar que “a educação básica tem [...] a função de garantir condições para que o aluno [se utilize de] instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (p.28) e que “[u]m dos objetivos gerais do ensino fundamental é saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL,1997, p.69)

Sperotto (2010) destaca “as diversas TIC como objetos de aprendizagem”. Ela vai além e afirma que

o vídeo é uma combinação de imagem, som e movimento, tocando os sentidos de quem os assiste. Somos “afetados” pelos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente.

É nesse contexto que o uso de vídeos educativos-interativos pode ser importante, para além dos processos de internalização de conteúdos e o conseqüente desenvolvimento mental, que podem propiciar. Como os alunos vivem em uma cultura na qual são fortemente impactados pelos estímulos audiovisuais, os vídeos podem servir como elementos motivadores. Acredito que o uso dessa ferramenta pode promover avanços no sentido de se conseguir capturar a atenção do aluno, bem como despertar a sua curiosidade com relação aos conteúdos trabalhados. O ensino coadjuvado por vídeos constitui-se em fazer pedagógico no

qual se podem integrar as novas tecnologias aos procedimentos metodológicos tradicionais, de forma inovadora, buscando atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. (MORAN, 2000). Segundo Behar (2009), são necessários novos modelos pedagógicos que contemplem o paradigma de (inter) ação entre o sujeito e o meio exterior (o objeto).

De acordo com Moran (2002), o vídeo desempenha um papel educacional relevante. Assim como Moran, Marcondes Filho (1998) é favorável à utilização do vídeo como suporte à educação. As justificativas são as maneiras como o vídeo interfere em várias áreas, tais como a comunicação sensorial, emocional e racional. Marcondes Filho (1998) indica a utilização do vídeo como suporte à educação formal e não formal, pois, segundo ele, desperta a curiosidade, prende a atenção, inova, entre outros benefícios.

Da mesma forma que o livro, por exemplo, o vídeo pode ser considerado como material didático. Segundo Santos (2011), “todo e qualquer recurso de apoio às interações pedagógicas no contexto de uma relação educativa, tenha sido ele desenvolvido com fins educativos ou não” pode ser assim considerado.

Não se pode negar a importância do vídeo na educação, haja vista a criação de programas educacionais como a TV Escola, o Canal Futura, o Telecurso, entre outros, pelos órgãos governamentais. Entretanto, analisando os vídeos didáticos como, por exemplo, os da TV Escola⁸, distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) às escolas públicas, e outros, veiculados na internet, considero que os voltados para o ensino de Língua Portuguesa estão longe de serem materiais que promovam aprendizagens efetivas. São vídeos cujos conteúdos são apresentados de forma muito complexa, que não privilegiam o contexto no qual os alunos estão inseridos. O que se percebe, em muitos desses instrumentos, é a predominância de procedimentos repetitivos, apresentando exercícios com formatos padronizados, que colocam o aluno em um papel de mero receptor e não como sujeito de sua aprendizagem.

Segundo os PCN,

⁸ Alguns desses vídeos podem ser acessados em <http://tvescola.mec.gov.br>. Os relativos a conteúdos de Língua Portuguesa, mais especificamente, estão em: <http://crispassinato.wordpress.com/2008/03/27/nossa-lingua-portuguesa-tv-escola-video-aula/>

é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo (BRASIL, 1997, p.28).

Gomes (2008), citando Carneiro (2002), também argumenta que os vídeos didáticos ainda adotam a visão do aluno como sujeito passivo, reproduzindo a maneira como o cinema e a televisão veem o espectador, negando-lhe participação e interação. São vídeos que apenas recriam situações tradicionais de comunicação em sala de aula, nos quais é adotado um discurso professoral, autoritário, verticalizado, espelhando a comunicação tradicional entre professor e aluno. Avalio que esses vídeos não atendem às diretrizes propostas pelos PCN (1997) para a educação, ao reproduzir aulas presenciais. Ferrés (1996, apud Gomes 2008, p. 482) os vê como “uma exposição sistematizada de alguns conteúdos, tratados com uma determinada exaustividade”. Equivalem a uma aula expositiva em que o professor é substituído pelo programa de vídeo (aulas do Telecurso).

Moran, já em 1994, defendia que o vídeo educacional não devia simplesmente reproduzir conteúdos, mas favorecer a produção de novas formas de interação entre o conteúdo, os alunos e o ambiente natural. Moran (1994) e Gomes (2009) defendem que uso do vídeo educacional deve estar acompanhado de proposta pedagógica consciente das exigências de uma educação transformadora, que priorize a criatividade, a pesquisa e a formação para a cidadania.

Há, assim, a meu ver, a necessidade de repensar e, possivelmente, reformular a atual perspectiva de ensino e aprendizagem implícita nesses vídeos, que me parece ser a da simples transmissão de conteúdos. Requer-se que os vídeos educativos possam se constituir em instrumentos que promovam o pensar, que encorajem os aprendizes a terem um papel ativo na internalização do conhecimento neles contido.

Acredito, baseada em Leffa (2006), que é necessário que um vídeo educativo

seja capaz de ir além da interatividade e [...] proporcione também a interação dando, em algum momento, um retorno ao professor do trabalho

feito pelo aluno. [Assim, essa ferramenta] deixa de ser um meio de comunicação de massa, reproduzindo tarefas impessoais, para oferecer ao aluno um atendimento personalizado de acordo com suas necessidades. (2006, p. 196)

De acordo com o Novo Dicionário Eletrônico Aurélio (versão digital 5.0), interação é a ação que designa um ato exercido, mutuamente, entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca, que gerou o adjetivo interativo, relativo “àquilo em que há interação”. Esse dicionário define interatividade como o caráter ou condição de interativo, ou ainda, a capacidade de interagir ou permitir interação. Assim, nota-se que os termos interação e interatividade não são sinônimos. Segundo Silva (1998), o conceito de interatividade é recente, posterior ao de interação. O primeiro termo parece ter surgido para ressignificar e ampliar o conceito de interação, no contexto das TIC. Para Levy (1999, p.79), o termo interatividade ressalta, em geral, “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação”.

Conforme Babin e Kouloumdjian (1983), citados por Ferrès (1996, p.157), “vídeo interativo é todo programa de vídeo no qual as sequências de imagens e a seleção das manipulações estão determinadas pelas respostas do usuário ao seu material”. Esse tipo de vídeo envolve a informática e implica a interação homem-máquina.

Moran (2009) também discute a ideia de que o vídeo pode ajudar a ilustrar um tema abstrato, a visibilizar lugares e eventos distantes do cotidiano. Segundo o autor, são muitos os benefícios da utilização de vídeos: maior interesse dos alunos; aulas mais atraentes, pois os vídeos estimulam a participação, a interação entre os colegas, as discussões, a criatividade. Eles podem trazer a realidade para a sala de aula e complementar as informações contidas nos materiais impressos.

Penso que vídeos, voltados a atividades didáticas, podem se utilizar de mecanismos de sedução, como os adotados por outras mídias de comunicação – o cinema e a TV – tão bem-sucedidos na formação do pensamento e na determinação do comportamento das pessoas que as utilizam. Segundo a professora e pesquisadora da UERJ, Gláucia Guimarães, em seu livro *TV e Escola: discursos em confronto* (2000), a TV possui mecanismos de sedução que estão ausentes nas escolas. Geralmente, imagens, vídeos, textos multimidiáticos não fazem parte da realidade escolar e, quando são introduzidos, levam os alunos a lerem “criticamente” só para “achar o que há de mau” no texto ou “ganhar a nota do bimestre”.

Geralmente, não o leem para fruir, curtir, expressar, comunicar. Já na TV, na maioria dos programas, o discurso é lúdico, articula realidade e ficção (até nos mais “sérios” como os telejornais), parecendo dar espaço, para darmos nosso colorido, nossa opinião ou visão. (GUIMARÃES, 2000)

Leffa argumenta que a utilização de vídeos em sala de aula não implica a substituição do professor, mas se destina a ampliar sua ação por meio da tecnologia disponível. Segundo esse autor,

o professor torna-se mais presente mesmo estando distante do aluno. Em trabalhos bem feitos o aluno pode sentir no instrumento a voz do próprio professor, retomando o diálogo interrompido no fim da aula presencial. (LEFFA, 2006, p. 193)

O autor acrescenta que a produção de vídeos, como uma atividade preparada pelo professor, é uma tarefa importante na medida em que

[o professor] pode, por exemplo, preparar um conjunto de atividades relacionadas à sua disciplina e disponibilizá-las no laboratório da escola, na Intranet de sua instituição ou mesmo num servidor da Internet. O conteúdo que foi, ou o que vai ser apresentado em aula poderá, assim, ser visto pelo aluno em outros momentos e espaços. (2006, p.192)

Partindo dessas ideias, este trabalho parte do pressuposto que as tecnologias – neste trabalho, mais especificamente, os vídeos, o computador e a internet – podem constituir-se recursos eficientes, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem. Resta ao professor buscar metodologias que lhe permitam realizar a mediação da informação tendo como base as novas tecnologias. Discussão que vai ser feita posteriormente.

3.2 A teoria histórico-cultural e suas contribuições para esta pesquisa

Neste subcapítulo, apresento alguns conceitos da teoria histórico-cultural que considero importantes de serem discutidos nesta dissertação, pois deram suporte à elaboração do vídeo educativo-interativo e também foram utilizados para a avaliação do trabalho realizado por intermédio desse vídeo.

A escolha da teoria histórico-cultural deve-se ao fato de ser considerada potente para explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humanos a partir dos processos histórico-culturais que ocorrem nas sociedades em que as pessoas estão inseridas, mediados pela linguagem.

No artigo intitulado “O pensamento de Vygotsky nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) (1998-2003)”, Freitas (2004) informa que, no Grupo de Trabalho (GT) 16 – Educação e Comunicação – dessa associação, havia trabalhos embasados pela teoria histórico-cultural os quais apresentavam discussões inovadoras e considerações teórico-metodológicas importantes sobre a utilização da televisão e do computador como instrumentos mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal fato ilustra a importância que essa teoria vem ganhando, na atualidade e, especialmente, no contexto dos estudos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação. Freitas comenta que muitos desses trabalhos já apontavam novos contornos da teoria de Vygotsky a partir das questões postas pela contemporaneidade. De lá para cá, a produção de artigos com essas características deve ter aumentado, mas o trabalho de Freitas já demonstra a importância desse enfoque teórico para os estudos sobre a relação entre TIC e educação.

Apontada a teoria que embasou a dissertação e apresentadas, brevemente, as repercussões que vem tendo em nosso país, passo a discorrer acerca de alguns dos seus principais conceitos, os quais considero essenciais para o desenvolvimento desta investigação.

3.2.1 Conceitos essenciais da teoria histórico-cultural que embasam a pesquisa

O primeiro é o de **mediação**. Ele pode ser considerado como um dos conceitos fundamentais da obra de Vygotsky (OLIVEIRA, 2009). Para essa autora, “mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p.28).

Segundo Vygotsky (1998), a relação do homem com o mundo não é simples e direta, mas complexa, mediada por: a) instrumentos psicológicos (os signos), que medeiam ações sobre os outros seres humanos e sobre o próprio psiquismo de quem os utiliza; e b) por instrumentos físicos (que medeiam ações sobre objetos).

A ideia da mediação, discutida por Vygotsky (1998), pode ser entendida por meio da análise da figura 1.

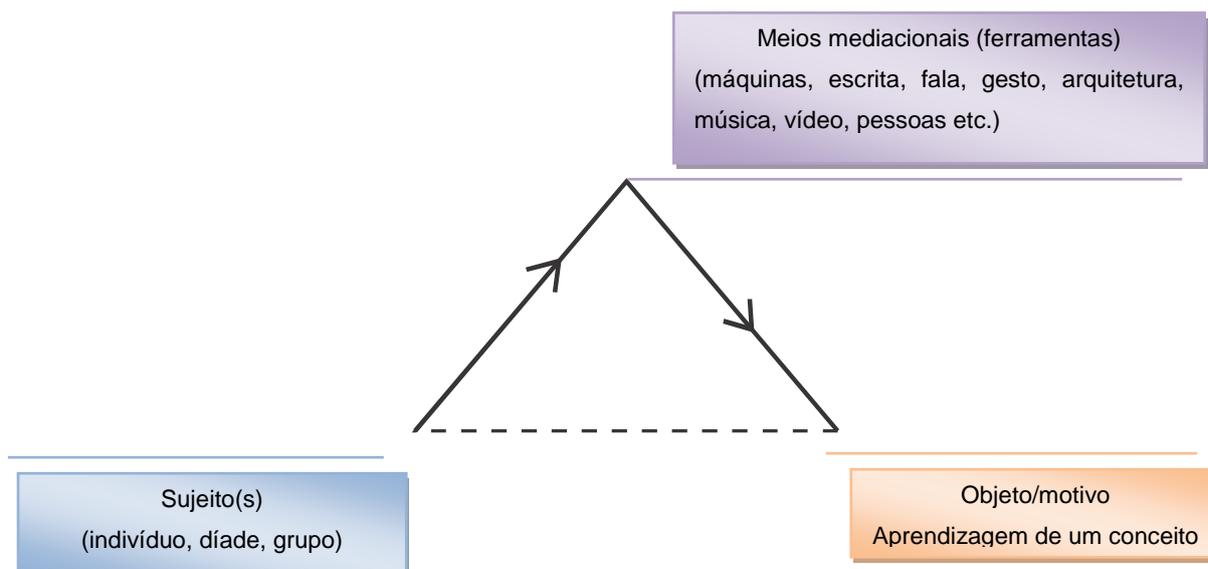


Figura 1: Representação da mediação em Vygotsky.
 Fonte: adaptado de Daniels (2003, p. 114).

A figura 1 mostra que o ser humano (sujeito) não tem acesso direto ao conhecimento, ao mundo em que está inserido (objeto). Essa relação está indicada pela linha tracejada. O acesso do sujeito ao conhecimento é sempre mediado por ferramentas, especialmente, a linguagem, entre outras e por pessoas. A linguagem tem maior importância para Vygotsky (1998) uma vez que faz a mediação dos processos psicológicos, favorecendo o desenvolvimento social, cultural e intelectual das pessoas. A palavra, para Vygotsky (2009), é o que nos torna humanos, diferentes dos outros animais. Instrumento mediador por excelência, ela apresenta dupla função: comunicativa e cognitiva, já que ela é o que nos permite pensar, embora não pensemos apenas por meio das palavras.

O desenvolvimento psíquico e a aprendizagem dos seres humanos realizam-se por meio do que Vygotsky (1998, p.74) denominou **internalização** – “reconstrução interna de uma operação externa”, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo. Segundo Vygotsky (1998), esse processo ocorre, primeiramente, no nível interpsicológico (entre pessoas), para, depois, passar para o nível intrapsicológico (interior da pessoa). O autor denominou essa explicação de Lei Geral do Desenvolvimento (2009). Ela salienta a importância das interações sociais para a internalização. Dessa forma, podemos entender que a aprendizagem é mediada culturalmente, não ocorre espontaneamente, em indivíduos isolados, e nem somente a partir das condições biológicas do sujeito.

Segundo Engeström (1994, apud DAMIANI, 2008, p. 217) “o ato de pensar está aninhado em atividades socialmente organizadas e historicamente formadas, apresentando, assim, um caráter interativo, dialógico e argumentativo”. Daí decorre o valor dos processos grupais e colaborativos para o desenvolvimento da mente humana e para a aprendizagem. Como explica Vygotsky (1998), o pensamento é gerado pela discussão, e não o contrário, como se costuma pensar. As outras pessoas que fazem parte do contexto social no qual nos desenvolvemos, “produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e a outras pessoas” (DAMIANI, 2008, p. 215). Vygotsky (1998) explica que a **imitação** não é cópia, ou reprodução mecânica do comportamento ou do raciocínio do outro, pois, no processo imitativo, quem imita exerce um papel ativo e tem possibilidade de desenvolver algo novo. Álvares e Del Rio (1996, *apud* Damiani, 2008) entendem que quem aprende, toma por empréstimo modelos de seus interlocutores mais capacitados, podendo ultrapassar seus próprios limites. Para Vygotsky (2009, p.329), “em **colaboração** a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”. Ele também explica que “a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais” (p. 328), exercitando as habilidades da sua **Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)**⁹.

A ZDI abriga aquelas funções que ainda estão em desenvolvimento, em fase de maturação, em estado embrionário. De acordo com Vygotsky,

[e]ssas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (1998, p. 98).

Nesta citação, fica clara a existência de dois níveis de desenvolvimento, para o autor. A ZDI seria uma metáfora para definir o espaço entre esses dois níveis,

⁹ Cabe destacar que, nesta pesquisa, usarei a expressão Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) em vez de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP), compartilhando as ideias de Newton Duarte (2001, p.16). O autor justifica por que usou a palavra “‘imediato’ por dois motivos. Primeiro: o adjetivo que Vigotski acopla ao substantivo desenvolvimento (*razvítie*, substantivo neutro) é *blijáichee*, adjetivo neutro do grau superlativo sintético absoluto, derivado do adjetivo positivo *bfízkii*, que significa próximo. Logo, *blijáichee* significa o mais próximo, “proxíssimo”, imediato. Segundo: a própria noção implícita no conceito vigotskiano é a de que, no desempenho do aluno que resolve problemas sem a mediação do professor, pode-se aferir incontinenti o nível do seu desenvolvimento mental imediato, fator de mensuração da dinâmica do seu desenvolvimento intelectual e do aproveitamento da aprendizagem”.

ou seja, o espaço mental onde estariam os conhecimentos que ainda não se desenvolveram completamente. A ZDI caracteriza-se pela distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ela realiza em colaboração com os indivíduos que fazem parte do seu grupo social (nível de desenvolvimento imediato). Na ZDI, desenvolvem-se tanto as funções psicológicas superiores (aquelas que nos diferenciam dos animais, tais como atenção e memória voluntárias, consciência, vontade, capacidade de formar conceitos etc.), quanto os conceitos, que são, em última análise, os significados das palavras.

Para Vygotsky (2009), a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados pela formação de conceitos (significados das palavras), que ele define como atos de generalização, explicando que esse processo evolui, isto é, um conceito não é aprendido de forma pronta e completa desde o início.

Segundo o autor, o processo de abstração, fundamental para a formação de dos verdadeiros conceitos, só vai ocorrer na adolescência. Isso ocorre porque, o desenvolvimento dos conceitos pressupõe o desenvolvimento das muitas funções psicológicas superiores nos seres humanos. Entretanto, mesmo depois de ser capaz de pensar por meio de conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares de pensar, que ainda aparecem, ocasionalmente, principalmente quando a situação envolve novidades (VYGOTSKY, 2009).

Em suas pesquisas, Vygotsky (2009) estabeleceu serem dois os tipos **conceitos: espontâneos e científicos** formados pelos seres humanos. Os espontâneos ou cotidianos, por um lado, são oriundos da experiência da criança com o mundo, não são conscientes, são desenvolvidos espontaneamente e construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta dos objetos. Os conceitos científicos, por outro lado, formam-se durante o processo de ensino que acontece na escola. Eles não surgem espontaneamente, são elaborados intencionalmente, são conscientes e, diferentemente, dos cotidianos, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Os conceitos científicos são mais elevados, em termos de abstração e generalização, do que os espontâneos. Os primeiros formam um sistema hierárquico, lógico e coerente.

Para Vygotsky (2009), os conceitos científicos são a porta de entrada da consciência. Segundo o autor, o desenvolvimento desses conceitos deve apoiar-se, forçosamente, em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos.

Ele assinala também que o desenvolvimento conceitual é um processo único “que se realiza sob diferentes condições internas e externas, mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito do antagonismo entre duas formas de pensamento que desde o início se excluem”. Essas formas são os conceitos espontâneos e os científicos (VYGOTSKY, 2009, p. 261).

Vygotsky (2009) argumenta que a capacidade do adolescente de formar conceitos antecede em muito sua capacidade de defini-los. O adolescente primeiro usa o conceito para depois tomar consciência dele.

Para finalizar este subcapítulo, no qual apresento os conceitos da teoria histórico-cultural, que considere essenciais para embasar esta pesquisa, discorro sobre a relação entre **afeto e cognição** bastante enfatizada por Vygotsky (1998). O autor afirmava que “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 1998, p.101). É a afetação positiva pelo que está sendo apresentado que impulsiona o aprender. Assim, ao discorrer sobre aprendizagem e desenvolvimento não poderia deixar de aludir à **vontade**, ou seja, ao desejo de buscar e realizar a internalização do conhecimento. Para haver sucesso escolar é necessário mobilizar a vontade dos estudantes e, segundo a perspectiva teórica aqui adotada, se os afetarmos positivamente, essa vontade poderá ser despertada.

Leontiev (1989, p.32, apud MOYSÉS, 2009, p.30)

afirma que por trás do processo de internalização há um motivo que emana do campo afetivo. Ou seja, o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização daquele processo é forçado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito.

É importante, então, quando se fala em aprendizagem, considerar os aspectos emocionais, ou seja, fazer uma análise das relações afetivas criadas no contexto pedagógico. O autor enfatiza que todo o pensamento é gerado por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Rey (2000) comenta que, para Vygotsky, o afeto é construído a partir das necessidades, emoções e sentimentos do ser humano e esse conjunto de processos mentais, juntamente com os processos cognitivos, influenciam o desenvolvimento da personalidade e da consciência.

3.2.2 O ensino sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural

Uma das maiores preocupações que acredito que um educador precisa ter refere-se à aprendizagem de seu aluno e, para isso, precisa cercar-se de recursos e estratégias necessários para que essa aprendizagem ocorra.

Além de municiar-se de ferramentas adequadas, o professor precisa entender que o aluno, ao entrar na escola, não é uma “tábula rasa” (VYGOTSKY, 2009), isto é, toda a aprendizagem que irá efetuar tem uma pré-história, ou seja, nunca parte do zero, começa muito antes da idade escolar. (VYGOTSKY, 2010, p.109) Os conceitos espontâneos dos alunos devem ser o ponto de partida para o ensino, mediado pelo professor, pelo material (livros, textos, vídeos), ou pelos colegas. Esse processo de mediação implica no estabelecimento, por parte do professor, de uma interação “de mão dupla” entre esses conceitos e os científicos. Se isso acontece, os segundos não permanecem como definições abstratas e puramente verbais (verbalismo oco), soltos e sem relação com a vida e os primeiros ganham em abstração e afastamento da realidade concreta imediata (VYGOTSKY, 2009). Ao promover essa interação entre os dois tipos de conceito, o professor tem a possibilidade de afetar os alunos, de fazê-los envolver-se com os conceitos trabalhados. Se assim o fizer, os conhecimentos científicos farão sentido para os alunos e não ficarão encapsulados, isolados, em suas mentes, como ocorre, seguidamente, com os conteúdos escolares – que acabam não sendo relacionados a nada, não sendo utilizados para nada.

Se agir dessa maneira, o professor poderá desenvolver uma proposta pedagógica efetiva, que promoverá a tomada de consciência dos educandos sobre o conteúdo que está sendo abordado. Ao serem aprendidos, os conceitos científicos são organizados em sistemas, são relacionados a outros conceitos, colocados em relações hierárquicas e isso possibilita seu uso consciente.

Vygotsky (2009) alerta que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, aquele voltado para a ZDI dos alunos. O professor, como elemento mediador, tem o papel explícito de provocar avanços nos alunos, que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 2009). Ele tem o papel de auxiliar o aluno a formar os conceitos científicos, atividade que contém a chave para o desenvolvimento mental. (VYGOTSKY, 1987)

Entender o processo de formação conceitual é imprescindível para uma ação docente competente e de qualidade e, conseqüentemente, para promover a aprendizagem do aluno. Segundo Vygotsky (2009), para formar conceitos científicos, o aluno deve chegar a um grau de abstração capaz de possibilitar a simultaneidade da generalização e da diferenciação. O autor acrescenta que a formação de conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente.

Para Vygotsky (2009), o trabalho em pequenos grupos poderá contribuir para a intervenção na ZDI, pois, depois do professor, quem mais contribui para a intervenção nessa “zona mental” dos alunos são seus próprios colegas. Antunes (2010) afirma que a criança aprende – e muito – com outras crianças e isso se aplica também aos adolescentes. Compartilhando das ideias de Vygotsky (2009), Antunes (2010) e Wells (2001), também acredito que o professor deve investir no trabalho colaborativo entre seus alunos. Segundo Wells (2001), os docentes deveriam transformar a sala de aula em uma Comunidade de Indagação, isto é, em um conjunto de pessoas que estabeleça uma relação dialógica sobre questões que sejam do interesse de todos os participantes. Wells (2001) considera, assim como Vygotsky (2009), que o processo de ensino/aprendizagem é uma construção conjunta de conhecimento e não um ato de transmissão de informações, Wells (2001) propõe que tal processo seja um contínuo de indagação e diálogo, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento.

Um professor que leva em consideração o conceito de ZDI e suas implicações não atua como mero informante. Ao contrário, proporciona, além de um ambiente propício à comunicação, ao diálogo, ao trabalho conjunto, apoio e diversidade de recursos para que seu aluno consiga internalizar, de maneira eficaz, conteúdos que aprende, com ele e com seus pares. O trabalho na ZDI se efetua por intermédio, principalmente, da palavra, o que aponta, mais uma vez, para a importância de discussões, de diálogos entre os alunos. O conceito de ZDI está diretamente relacionado com a resolução de problemas por meio da ajuda do outro. O professor mediador deve ter consciência de que a aprendizagem ocorre por meio da exploração, da busca, da investigação, não apenas por parte do aluno, mas também dele próprio (OLIVEIRA et al, 2008).

O ensino voltado para a ZDI deve ser realizado a partir de atividades que não sejam nem fáceis demais e nem difíceis demais. Para tal, entende-se como necessária essa mudança de comportamento tanto de professores quanto de alunos, ao priorizar as trocas colaborativas de experiências e as ações conjuntas, que envolvem relações interpessoais. O professor, ao trabalhar na ZDI, segundo Vygotsky (1998), vai orientar o aluno a formar redes de conceito, de conhecimentos, a estabelecer relações entre diferentes aspectos da realidade. É importante que o professor demonstre formas de pensar, forneça modelos referenciais de entendimento, cursos de raciocínio, que possam ser usados como base, pelos estudantes (imitação), para desenvolver seus modos particulares de compreensão.

Para atingir um bom ensino, o “professor vygotskyano” também precisa ter um grau de diretividade. Ele vai ajudar na resolução de tarefas, vai interferir, pedindo para que o aluno explique o que entendeu, como forma de avaliar o potencial deste educando e as internalizações realizadas. Ele vai orientar os alunos para que estes façam ligações do conteúdo apresentado com outros conteúdos, trazidos do contexto no qual estão inseridos, ou aprendidos anteriormente. Além disso, é importante que o conteúdo abordado faça sentido para o educando, afetando-o, uma vez que o afeto, como já referido, é o principal motor dos processos cognitivos. Sem ele, não ocorre a aprendizagem.



4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, delinheio a metodologia que foi utilizada na pesquisa. O capítulo está dividido em dois subcapítulos: 3.1: método da intervenção e 3.2: método de avaliação da intervenção.

4.1 Método da investigação:

A organização do relato do método da investigação em dois componentes, segundo Damiani (2012), é necessária porque há diferenças entre eles, assim explicadas pela autora:

a) o método da intervenção [...] descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção [...] especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. Essa segunda parte do relato assemelha-se ao método descrito em qualquer tipo de pesquisa empírica em que há preocupação com o rigor exigido por toda a atividade científica que visa a produzir conhecimento sobre a realidade estudada. (2012, p.8)

Seguindo suas ideias, passo a apresentar o método da intervenção.

4.1.1 Método da intervenção

Início esta primeira parte da descrição do método da pesquisa, apresentando o processo de desenvolvimento do vídeo educativo-interativo, que abordou o conceito de ambiguidade lexical, conteúdo que discuto brevemente. Na sequência, descrevo o vídeo propriamente dito, o contexto da pesquisa, os sujeitos que participaram da intervenção e a maneira como o vídeo foi aplicado.

4.1.1.1 Processo de elaboração do vídeo

Antes de descrever o vídeo e o processo de elaboração do mesmo, penso ser necessário discorrer sobre seu propósito, à luz da revisão teórica apresentada no capítulo três, referente à utilização de vídeos na educação e o conteúdo nele veiculado (ambiguidade lexical).

O vídeo e o seu propósito

Em contraposição à tendência de reproduzir aulas presenciais, percebida nos vídeos de Língua Portuguesa, conforme comentado no capítulo três, criei um vídeo que penso ter ido além do objetivo de apenas transmitir um conteúdo aos alunos. O vídeo não foi gerado como uma simples cópia de uma aula tradicional, pois demanda que o aluno interaja com seu conteúdo, assumindo um papel ativo em relação à sua aprendizagem.

O vídeo, produzido por mim, no papel de professora-pesquisadora, foi classificado como educativo-interativo porque desejo enfatizar a natureza do material, nele veiculado, que é educativo, bem como a forma de utilizá-lo, que é interativa (englobando, como já apontado, a interatividade e a interação). Não foi minha intenção, assim, produzir uma videolição, entendida como uma aula gravada em vídeo, mas sim uma ferramenta que promovesse a interatividade e a interação, como processos que poderiam levar à internalização adequada do conceito de ambiguidade lexical. O vídeo foi considerado interativo porque o computador, com acesso à internet, era uma ferramenta indispensável para sua utilização (interatividade). Da mesma forma, foi classificado como interativo porque sua aplicação demandava interação entre os usuários, já que o desenvolvimento das atividades nele propostas deveria ser realizado em grupo.

No vídeo produzido no âmbito desta pesquisa, busquei apresentar o conteúdo mediado por dois instrumentos: a linguagem e a imagem. A imagem foi considerada como um importante recurso para conferir atratividade ao vídeo, pois essa característica foi considerada fundamental para promover o envolvimento dos alunos com o conteúdo nele veiculado. Penso que a atratividade gera afetação e isso é fundamental. Com o uso de sons e imagens (fotografias e desenhos), acreditava que o vídeo seria capaz de despertar mais o interesse dos alunos do que uma aula expositiva ou um livro didático.

Acredito que uma aprendizagem, que faça sentido para o educando, só acontece quando este está predisposto para ela e o material abordado é potencialmente significativo. Esses são outros pressupostos que embasaram a elaboração do vídeo educativo-interativo, foco desta dissertação. Parti do pressuposto de que seu conteúdo, por estar associado ao conhecimento cotidiano

dos alunos, produziria sentido e, assim, favoreceria o aprendizado do conteúdo nele trabalhado.

Além de se constituir em elemento promotor de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento nos alunos, pretendi elaborar um vídeo que pudesse contribuir para a formação de acervos digitais que poderão ser utilizados pelos professores, para auxiliar sua tarefa pedagógica, como sugere Leffa (2006).

Levando em conta o conceito de Wiley (2000), Leffa (2006) e Sperotto (2006), penso que o vídeo produzido pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem: primeiro, por ser um recurso digital, que pode ser reutilizado para o suporte ao ensino (WILEY, 2000; LEFFA, 2006); segundo, por trabalhar [um] conteúdo mediador que estimula o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às abordagens pedagógicas (SPEROTTO, 2006).

Pelo fato de ainda haver muita discussão e não haver um consenso em relação à definição de Objetos de Aprendizagem, não pretendo, aqui, entrar nesse mérito, uma vez que o foco da pesquisa não é esse. Sendo ou não um objeto de aprendizagem, minha intenção foi desenvolver um “artefato tecnológico” que conjugasse som, imagem, conteúdo, interatividade e interação para promover o ensino e a aprendizagem de um conteúdo de Língua Portuguesa: a ambigüidade lexical.

O vídeo criado objetiva auxiliar alunos de 8ª série do Ensino Fundamental na aprendizagem desse conteúdo, escolhido por fazer parte do rol de tópicos abordados no curso de meu trabalho como docente em escola de Ensino Fundamental.

O conteúdo veiculado no vídeo

A seguir, trago algumas ideias acerca desse conteúdo. Para tanto, busco embasamento em gramáticos, linguistas e estudiosos da linguagem que abordam o assunto.

A função da ambigüidade é sugerir significados diversos para uma mesma mensagem. É uma figura de palavra e de construção. Embora funcione como recurso estilístico, a ambigüidade também pode ser um vício de linguagem, que decorre da má colocação da palavra na frase. Nesse caso, deve ser evitada, pois compromete o significado da oração.

Segundo Carvalho, a ambiguidade, recurso muito explorado no discurso publicitário, pode ser definida como “a qualidade que um enunciado possui de ser suscetível a duas ou mais interpretações semânticas” (CARVALHO, 2009, p. 58). Portanto, um texto, um enunciado ambíguo é aquele que pode apresentar mais de um sentido.

Há vários tipos de ambiguidade, como, a morfológica, a sintática, a semântica, a visual, a pragmática, mas me detive, neste trabalho, a apresentar a **ambiguidade lexical** que é o assunto abordado no vídeo educativo-interativo.

Na concepção de Fiorin (2010), esse tipo de ambiguidade deve ser evitado, assim como a ambiguidade sintática, já que contribuem para tornar os argumentos mais frágeis.

O autor entende a ambiguidade lexical como a construção na qual um termo aceita mais de um significado, não sendo, portanto, solucionado pelo contexto o problema da polissemia. Segundo o mesmo autor, um exemplo desse tipo de ambiguidade: “O cadáver do índio Galdino foi encontrado perto de um banco” (FIORIN, 2010, p. 22). Na frase, a palavra “banco” pode ser interpretada como uma instituição financeira ou como um móvel utilizado para sentar.

Então, ambiguidade é mesmo um problema na interpretação? Dependendo da situação (acidental ou intencional), a ambiguidade pode ser um problema apresentado nos textos, que se configura como um ruído da comunicação.

[Ela] pode ser acidental, intencional ou interlinguística. Ela é acidental quando produzida não intencionalmente; neste caso ela não existe para o produtor do texto, mas apenas para o receptor. É intencional quando existe para ambos; neste caso temos o duplo sentido. E finalmente, ela pode ser interlinguística, isto é, quando existe apenas na passagem de uma língua para outra. (LEFFA, 1996)

A ambiguidade pode ser usada para obter um efeito de sentido no receptor. Se ela for produzida de forma involuntária e não tiver essa finalidade como recurso textual, será considerada indevida e inadequada por dificultar a compreensão do texto pelo interlocutor.

Para obter coesão e coerência é preciso, portanto, evitar a ambiguidade, que pode ser causada por pontuação imprópria, por problemas de construção textual e por emprego de palavras com mais de um sentido, que podem gerar, de forma não intencional, mais de uma possibilidade de interpretação.

Nesta pesquisa, a ambiguidade lexical foi o principal foco, sob o prisma de sua aplicação em placas, propagandas, trechos de músicas, enfim, em textos que fazem parte do nosso cotidiano. A escolha deste tipo de ambiguidade se deu por acreditar que, aprendê-la pode, ao mesmo tempo, produzir consciência nos educandos sobre esse fenômeno e, conseqüentemente, levar ao controle do seu uso, evitando-a quando ela não for necessária e intencional (em textos escolares do tipo argumentativo, por exemplo).

A ambiguidade lexical consiste na dupla interpretação que incide apenas sobre o item lexical. Segundo Mattoso Câmara (1986), a ambiguidade é consequência da homonímia, polissemia e deficiência dos padrões sintáticos¹⁰ (CANÇADO, 2005; FIORIN, 2009 e ULLMANN, 1977).

O processo de produção do vídeo

O vídeo produzido pode ser considerado como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem, constituindo-se em instrumento mediador. Ele tem como objetivo levar os alunos a aprender o conteúdo ensinado, por intermédio de uma série de atividades interativas, veiculadas por computador e também por intermédio da interação entre os colegas, visando a superar possíveis dificuldades na internalização desse conteúdo.

Baseada nos pressupostos da teoria histórico-cultural, parti de exemplos concretos, do cotidiano dos educandos, de seus conceitos espontâneos, para a elaboração do vídeo. Isso foi feito com o intuito de contextualizar os conceitos teóricos a serem ensinados (conceitos científicos), conferindo-lhes sentido e fazendo com que não ficassem apenas no nível de abstração – característica que, muitas vezes, assume o trabalho com conceitos nas escolas.

O desenvolvimento do vídeo não contou com equipe de especialistas da área da informática. A parte pedagógica ficou sob minha responsabilidade, mas fui auxiliada por uma pessoa com larga experiência em tecnologia e estudiosa de

¹⁰A ambiguidade, que decorre da deficiência dos padrões sintáticos, diz respeito à colocação, à concordância e à regência. Já a homonímia e a polissemia dizem respeito ao sentido das palavras. "Homonímia propriedade de duas ou mais formas, inteiramente distintas pela significação ou função, terem a mesma estrutura fonológica e os mesmos fonemas dispostos na mesma ordem e subordinados ao mesmo tipo de acentuação". (BECHARA, 2010, p. 551). "Polissemia é o fato de haver mais de uma só forma (significante) com mais de um significado unitário pertencentes a campos semânticos diferentes (...). A polissemia é um conjunto de significados, cada um unitário, relacionados com uma mesma forma".(p. 550).

design em materiais instrucionais. Para a produção do vídeo, optamos por adotar os produtos de uma das gigantes da área de *softwares* para produções gráficas: a *Adobe System*. Basicamente, usamos a suíte *Adobe Master Collection CS5*[®].

Para a montagem da animação, em si, utilizamos o *AdobeFlash CS5*[®]. Dessa suíte, lançamos mão de alguns outros programas, com finalidades específicas, conforme descrição a seguir: para o tratamento de imagens, *Photoshop*, *Illustrator* e *Fireworks*; ainda, antes da montagem, para a captura e digitalização sonora, o *Sony SoundForge*[®]; o arquivo gerado com este *software* foi mesclado com a imagem de uma personagem no programa de sincronização labial/facial *Crazy Talk*[®].

Após muito trabalho e inúmeros testes, o vídeo tomou formato, transformando-se em aplicação multimídia¹¹ capaz de prover interação aos usuários. Elementos de multimídia interativa estão sendo cada vez mais utilizados na educação, pois englobam uma diversidade de métodos de transferência de conhecimentos que empregam áudio, vídeo e gráficos com animação, além de texto e imagens normais, procurando facilitar a aprendizagem do aluno.

O processo de elaboração do vídeo foi guiado pela necessidade de produzir um material pedagógico digital acessível ao professor – que, raramente, recebe formação específica para utilizar recursos informáticos em suas atividades didáticas – e ao aluno, embora este já tenha maiores condições do que os professores para o seu uso, devido à maior familiaridade com a tecnologia que caracteriza a nova geração. Assim, produzimos um vídeo que não requer uma máquina muito potente para sua utilização e que apresenta uma interface compreensível e adequada ao público-alvo, sem sobrecarga de informações.

Compartilho da preocupação de Souza Junior e Lopes (2007) acerca do grau de complexidade dos objetos digitais de aprendizagem. Os autores afirmam que, se criarmos objetos muito avançados, eles correm o risco de serem pouco utilizados e, conseqüentemente, os alunos dificilmente terão acesso a esse importante tipo de ferramenta cultural, que pode favorecer sua aprendizagem.

¹¹Vaughan (1994, p. 77) define a multimídia como “qualquer combinação de texto, arte gráfica, som, animação e vídeo transmitida por computador. Se permite que o usuário (...) se relacione com os diversos meios tem-se a multimídia interativa”. Para Chaves (1991), a multimídia interativa não é apenas uma maneira de apresentar informações ao aluno, como se ele fosse seu recipiente, passivo: a multimídia interativa permite que o estudante deixe de ser um simples observador passivo para se tornar participante ativo, manipulador e processador de informações. Desta maneira, recursos de multimídia interativa provocam o interesse do aluno pelo assunto ao mesmo tempo em que facilitam no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, a ferramenta produzida, além de apresentar orientações para a execução das tarefas, traz a figura de um professor virtual, cujo papel é guiar o aluno, apresentar o conteúdo, propor interações, propor questões conceituais sobre o que foi trabalhado e, após resposta dos alunos aos desafios contidos no instrumento, dar a resposta correta.

O vídeo se utiliza do mecanismo de *feedback*, isto é, o aluno, após responder às perguntas, recebe aviso se sua resposta foi correta ou não. Algumas respostas, no entanto, são descritivas, não se tornando possível a correção no momento. Tais respostas são enviadas ao professor e corrigidas, posteriormente. Esse retorno, por parte do docente, se torna imperativo para evitar que o desenvolvimento inadequado da atividade, ou o entendimento equivocado do conteúdo, fiquem sem correção.

Como já mencionado, o aluno, ao utilizar o vídeo, tem um papel interativo e ativo em relação ao seu processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, assume um papel fundamental nesse processo, atuando como um indivíduo mais experiente, que guia a aprendizagem.

No que tange à interatividade, o formato do vídeo permite uma liberdade de percurso ao usuário e também lhe possibilita apropriar-se do conhecimento em ritmo próprio. Ele tem liberdade de acessar cada sessão do vídeo quantas vezes quiser ou precisar. Com os botões de “voltar” e “continuar”, cada estudante pode desenvolver suas atividades de acordo com o progresso de seu entendimento acerca do conteúdo abordado, podendo revisar os pontos sobre os quais tiver dúvidas, assim, como refazer os exercícios sempre que julgar necessário.

Na criação das atividades incluídas no vídeo, houve a preocupação com alguns pontos: estimular a reflexão, o raciocínio e o pensamento crítico do aluno; apresentar questões relevantes; oferecer oportunidade de exploração do conteúdo.

O processo levou-me a entender o quanto a produção de materiais interativos de boa qualidade para o ensino e a aprendizagem se constitui em um desafio, pois

temos de considerar que não se trata apenas de uma transposição dos textos dos livros didáticos para um formato digital enriquecido de recursos multimídia, mas da produção de atividades interativas que possam de fato enriquecer as aulas presenciais se integrando às outras estratégias metodológicas dos professores (PRATA, NASCIMENTO e PIETROCOLA, 2007, p. 108).

Esse tipo de transposição, segundo Silva e Fernandes (2007), não traz nenhuma vantagem intrínseca do ponto de vista didático-pedagógico.

4.1.1.2 Descrição do vídeo

Como já explicado anteriormente, a elaboração e a utilização do vídeo, com o propósito de ensinar um determinado conteúdo de Língua Portuguesa, foi o primeiro passo para a implementação da intervenção aqui avaliada. O vídeo é composto por 10 cenas, cada uma composta por um número de telas que apresentam uma ideia e/ou uma tarefa a ser realizada. Na tela final, são exibidas as referências, relativas ao tópico abordado, que incluem *hiperlinks* de endereços virtuais, nos quais o usuário pode encontrar mais informações sobre esse tópico. O vídeo trata de ambiguidade lexical, apresentado por uma professora virtual, representada pela figura de um avatar¹². O vídeo foi todo produzido com base em exemplos de escrita ambígua, retirados da *internet*, que mostram placas, *outdoors*, anúncios etc. semelhantes aos encontrados no dia a dia do aluno.

A seguir, apresento um resumo das telas que compõem o vídeo, ilustrando algumas delas.

Cena 1 (composta por 3 telas)

Tela 1a: professora apresentando o vídeo. Discorre sobre problemas de construção em textos. (Fig.2).



Figura 2: Tela 1a - professora virtual apresentando o vídeo.

¹²Avatar é uma representação gráfica de uma pessoa. Segundo Schlemmer e Trein (2008, p. 4) avatar é um termo hindu para descrever uma manifestação corporal de um ser imortal, ou uma manifestação neste mundo de um ser pertencente a um mundo paralelo, por vezes até do Ser Supremo. Deriva do sânscrito Avatāra, que significa "descida". No contexto tecnológico, o termo se refere meramente a uma representação gráfica de um sujeito em um mundo virtual.

Tela 1b: apresentação de placa ilustrativa de escrita ambígua (“Família muda vende tudo”) e pergunta oral, aos alunos, acerca da clareza da mensagem nela veiculada (figura 3).



Figura 3: Tela 1b: Placa com escrita ambígua.
Fonte: <http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=1012>

Tela 1c: apresentação de uma questão escrita sobre o que a placa sugere. Tal questão deve ser respondida pelo grupo de alunos que estiver compartilhando o computador. Somente após a resposta e posterior clique no botão “continuar”, o grupo pode dar prosseguimento à aula (figura 4), não importando a correção da resposta, nesse momento. Esta será avaliada, posteriormente, pela professora. A cena ilustra os aspectos interativos e interacionais do vídeo.



Figura 4: Tela 1c. Questão apresentada aos alunos

Cena 2 (composta por 2 telas)

Tela 2a – professora questionando a clareza da placa. Introduce o conceito de polissemia.

Tela 2b – apresentação de uma questão objetiva, de escolha simples. Ela, igualmente, demanda processos de interatividade e interação entre os alunos, para a produção da resposta. O grupo de alunos deve escolher uma das alternativas para poder continuar (alternativa correta: “muda”). Se tiverem dúvidas, poderão clicar no botão “voltar” e retornar às cenas anteriores, para rever o conteúdo (figura 5).

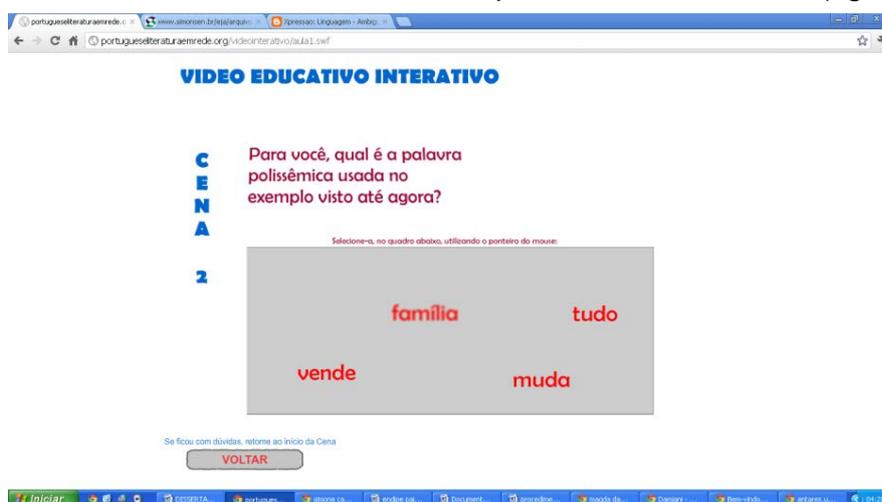


Figura 5: Tela 2b - apresentação de uma questão de escolha simples aos alunos.

Tela 2b – importante destacar que, ainda, nesta tela (2b), é apresentada, mais uma intervenção da professora, que traz a explicação de polissemia e duplo sentido. Após essa explicação, ela repete a questão proposta na tela 2a e a responde, de forma que os alunos podem conferir a adequação da resposta que produziram.

É importante salientar que, quando a professora virtual apresenta as respostas às questões feitas aos alunos, ela está desenvolvendo um processo de ensino guiado. Suas explicações devem servir de exemplos referenciais, que oferecem cursos de raciocínio que levam à solução das questões apresentadas. Esses raciocínios se constituirão em exemplos a serem, posteriormente, imitados pelos alunos (VYGOTSKY, 1995).

Cena 3 (composta por 1 tela)

Tela 3a – professora virtual apresenta a resposta correta e explica as duas interpretações possíveis desencadeadas pela palavra “muda”.

Cena 4 (composta por 3 telas)

Tela 4a – professora virtual apresenta um segundo exemplo de placa ilustrativa: “Capacete: quem tem cabeça usa”.

Tela 4b – exercício de reconhecimento da palavra polissêmica da placa (tela 4a) que provoca duplo sentido.

Tela 4c – professora virtual apresenta a resposta correta e explica as duas interpretações possíveis desencadeadas pela palavra “cabeça”. Faz um alerta ao fato de a frase ser construída intencionalmente para chamar a atenção da importância de se usar capacete (conscientização).

Cena 5 (composta por 1 tela)

Tela 5a – professora virtual apresenta o conceito de ambiguidade e teoriza sobre polissemia.

Cena 6 (composta por 2 telas)

Tela 6a – a professora virtual apresenta mais um exemplo de ambiguidade: placa ilustrativa de comercial sobre plano de assistência funeral: “Como arrumar uma coroa”. Alerta para o fato de os comerciais utilizarem, propositadamente, a ambiguidade.

Tela 6b – exercício em que o aluno deverá avaliar a clareza da mensagem da placa, marcando sim ou não, e escrever a justificativa de sua escolha.

Cena 7 (composta por 1 tela)

Tela 7a – apresentação oral pela professora da palavra responsável pela ambiguidade: “coroa”.

Cena 8 (composta por 1 tela)

Tela 8a – comentário adicional pela professora sobre ambiguidade e, principalmente, sobre o uso da ambiguidade intencional, comum em propagandas em geral.

Cena 9 (composta por 1 tela)

Tela 9a – retomada do conteúdo e rerepresentação de alguns exemplos.

Cena 10 (composta por 1 tela)

Tela 10 a – continuação da revisão dos conteúdos.

O vídeo educativo-interativo é acompanhado de material didático complementar impresso (ver apêndice A), abordando o mesmo tema focado no material multimídia (ambiguidade). Esse material também é utilizado como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa e o conteúdo a ser internalizado.

Contém texto explicativo do conteúdo e exemplos retirados do cotidiano do aluno. Esse material didático complementar também é um importante mediador no processo de ensino e de aprendizagem e deve ser entregue, aos alunos, após o trabalho com o vídeo, para posterior consulta. Assim como o vídeo, esse material impresso está disponibilizado em meio eletrônico¹³.

A seguir, apresento uma descrição do contexto onde a pesquisa foi aplicada assim como dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

4.1.1.3 Contexto da pesquisa e descrição dos sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, situada na zona central da cidade de Pelotas, mas com educandos, em sua maioria, oriundos de outros bairros. Hoje a escola atende alunos da Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Fundamental (séries finais) e Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) totalizando 700 alunos. Para o desenvolvimento, de sua proposta pedagógica a Escola conta com participação/colaboração de 50 professores e 21 funcionários divididos entre os diferentes setores. A escola conta com 11 salas de aulas, sala de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, Sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca, sala de professores, secretaria, banheiros, cozinha/refeitório e quadra esportiva.

A pesquisa foi aplicada por mim, professora-pesquisadora, a alunos de uma 8ª série, composta por 16 integrantes: 02 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idade entre 13 e 17 anos.

Objetivando traçar um perfil dos alunos sujeitos desta pesquisa, apliquei um questionário (Apêndice B), buscando conhecer a realidade deles. Incluí, neste documento, tópicos como nome, idade, ocupação dos pais dos estudantes, tempo que estuda na escola e endereço.

Os dados deste questionário apontam que a maioria dos pais dos alunos desempenha mais atividades manuais que intelectuais. Dentre as atividades manuais estão: serviços gerais, doméstica, vendedora, dona de casa, pedreiro, açougueiro, gráfico, atendente de caixa. Dentre aqueles que desempenham atividades intelectuais, temos professores e advogado.

¹³ <http://www.portugueseliteraturaemrede.org/>
<http://portugueseliteraturaemrede.org/videointerativo/aula1.swf>

Grande parte dos alunos pesquisados mora em bairros próximos da escola, embora alguns residam em bairros mais distantes. Desses alunos procurei saber o motivo por estudarem em uma escola tão afastada de casa, dependendo de ônibus, implicando gastos. Eles afirmaram que foi por indicação de alguém que já havia estudado ali ou tinha filhos estudando na escola e também pela facilidade de acesso e pela segurança oferecida.

Outro dado levantado foi que a maioria dos alunos estuda na escola há, pelo menos, seis anos. Assim, conhecem bem a realidade da escola, os professores e os colegas.

Observando um pouco do contexto desses alunos, vejo uma diversidade de sujeitos, cada um com suas peculiaridades, inseridos em um cotidiano no qual, além das tarefas da escola, necessitam auxiliar nas tarefas domésticas.

Apesar de os sujeitos pesquisados serem provenientes de diferentes contextos sócio-econômico-culturais, todos fazem parte de uma geração de “nativos digitais”¹⁴ como a maioria dos adolescentes, na atualidade. Compartilho das ideias de Prensky (2001), quando afirma que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado”. Os alunos atuais “respiram” tecnologias e vivem pela imagem, pelo som, pela multimídia, pela interação real e virtual. (MORAN, 2001).

Todo esse contexto deixa claro que os alunos em nossas salas de aula são diferentes dos que nelas se encontravam anteriormente. Por isso, a prática pedagógica também deve mudar. Assim, a meu ver, a ordem é transformar esses espaços em lugares atrativos, buscando estratégias que contribuam para a aprendizagem desses alunos. Foi pensando nos “letrados digitalmente” que foi produzido o vídeo.

Como a escola onde foi desenvolvida a pesquisa não possui um laboratório de informática, tive de usar estratégias que permitissem aos alunos ter acesso ao material. A divisão em pequenos grupos, com o uso de *notebooks* particulares foram algumas táticas para a implementação da intervenção, conforme o relato que segue.

¹⁴São considerados nativos digitais aqueles que cresceram com a tecnologia digital e a usaram brincando. Por isso, não têm medo dela e a consideram uma aliada. (Prensky em entrevista à Folha.com, em 03/10/2011, disponível em <http://www.marcprensky.com/international/Leia%20entrevista%20do%20autor%20da%20expressao%20imigrantes%20digitais.pdf>

4.1.1.5 Aplicação do vídeo

Diante da dificuldade decorrente de a escola não ter um laboratório de informática, tivemos de nos adequar à realidade que se apresentava. Para poder ter bom acesso à *internet*, desloquei-me, com a turma, para a sala dos professores de modo a conseguir desenvolver o trabalho.

Divididos em grupos de três ou quatro componentes, cada grupo com um notebook/netbook, e de posse do material impresso de apoio (apêndice A), os estudantes acessaram o vídeo no endereço: <http://www.portugueseliteraturaemrede.org/videointerativo/aula1.swf> e foram realizando as atividades propostas.

No início da aplicação do vídeo, percebi ansiedade nos alunos por quererem acessar logo o sítio onde estava hospedado, para saber do que se tratava. Iniciada a execução das atividades, a concentração foi tomando conta de todos. O interesse deles parecia tão intenso que, a cada nova descoberta, a cada nova resposta, a vibração se espalhava pela sala de aula: mostravam-se entusiasmados, mantinham uma alegria no olhar, agiam como se estivessem participando de uma brincadeira da qual estavam gostando muito. Ouviam-se colocações do tipo: "que legal!", "olha só, ela [a professora virtual] se mexe, ela fala", "É ela: a professora, explicando direitinho, igual a uma aula". Em determinado momento, um aluno apontou, animadamente (pude perceber pelo tom de voz): "É a voz da professora!". E procurou confirmar: "É a sua voz, não é professora?" Antes que eu respondesse, um outro aluno o fez e eu confirmei. "Que legal!", disse o que tinha feito a pergunta.

A impressão que tive nesse primeiro momento foi de que o vídeo interessava e entusiasmava a todos, pois se adequava à realidade vivida no dia a dia dessa geração de jovens. Eles aprendem com a linguagem visual, e o vídeo contém imagem, som, movimento, fatores esses que aguçam os sentidos. Acredito que o uso de mídias pode gerar sentimentos de vibração, entusiasmo, motivação o que, a meu ver, são fatores que potencializam a aprendizagem dos conteúdos nelas veiculados.

Além dessa ansiedade positiva inicial, apresentada pelos educandos, talvez decorrente da novidade introduzida, observei neles certa angústia, possivelmente causada pelo fato de que um dos equipamentos (*notebook*), inicialmente, apresentou falha de conexão à *internet*. Isso requereu especial atenção nossa -

minha e de dois alunos - para sanar o problema. Estes tomaram a frente em relação à solução das dificuldades encontradas e, após tentarem vários caminhos, conseguiram reestabelecer a conexão, que não se manteve por muito tempo. Julgo bastante interessante a atitude deles porque seu empenho em auxiliar-me pode ser considerado como mais um indício de motivação em relação à atividade que estava sendo desenvolvida, além de ilustrar uma postura ativa e responsável em relação ao processo de aprendizagem.

Superada a dificuldade, com a colaboração de outra professora, que cedeu seu equipamento para que o trio de alunos pudesse dar continuidade ao trabalho, eles ficaram muito agradecidos e seguiram na tarefa iniciada.

Outra dificuldade apresentada, no decorrer do trabalho, foi o som um pouco baixo que provinha dos *note/netbooks*. Antes de iniciar a intervenção, não tinha levado em conta que o som desses aparelhos é baixo e, tendo iniciado o trabalho, temi que tal fato pudesse dificultar a intervenção, pois os alunos tinham de fazer esforço para escutar o que estava sendo dito e, ao mesmo tempo, ver as telas. Essa preocupação também foi apontada pelos aprendentes, sem, no entanto, terem mencionado que julgavam esse fato como prejudicial ao desenvolvimento das atividades relacionadas ao vídeo. Durante as atividades, procuraram munir-se de estratégias para driblar esse problema. Uma delas foi manterem-se concentrados, atentos, ao desenrolar do vídeo, o que, mais uma vez, ilustra o interesse gerado por essa ferramenta.

Minha trajetória como educadora permite-me afirmar que é possível perceber quando nossos alunos não estão acompanhando o que está sendo trabalhado em aula, quando não estão interessados, quando estão sem concentração ou entusiasmo. Se isto acontece, ficam mais inquietos do que de costume, ou ficam conversando sobre coisas que não têm relação com a aula. E isso não aconteceu!

Ante o problema do baixo som, decidi que retomaria o vídeo na aula seguinte. Tal retomada deu-se no sentido de verificar se o fato havia prejudicado o entendimento do conteúdo e das atividades propostas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Foi também o momento de dar o *feedback* às respostas enviadas ao banco de dados.

Neste novo momento, conectei a um *netbook* uma caixa de som potente, acessei o vídeo e retomei o que tinha sido estudado na aula anterior, como forma de

revisar o conteúdo, mas sem acrescentar qualquer explicação a essa repetição da apresentação do vídeo. Fui apresentando o conteúdo, e os alunos foram realizando as atividades, agora, oralmente, e, à primeira vista, sem problemas.

4.2 Método da avaliação da intervenção

A avaliação foi realizada por meio de um procedimento qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 1994), ou seja, aquele que trabalha com dados subjetivos, crenças valores, opiniões e intenciona produzir um entendimento do processo da intervenção realizada e de seus efeitos sobre os participantes (BAUER & GASKELL, 2002; GIL, 2000; LÜDKE & ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2000).

Bogdan & Biklen (1994, p. 47-50) definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma resumida. São elas: 1) ter, como fonte direta de coletas de dados, o ambiente natural e o investigador como instrumento principal; 2) ser descritiva; 3) focar no processo mais do que nos resultados ou produtos; 4) analisar os dados de forma indutiva; e 5) dar importância aos significados que os sujeitos participantes atribuem ao fenômeno que está sendo pesquisado.

Esta pesquisa, como já referido, foi do tipo intervenção¹⁵ (DAMIANI, 2012, 2013; SANNINO, 2011). Damiani (2013), baseando-se nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009) destaca que esse tipo de pesquisa possui pontos convergentes com a pesquisa-ação, quais sejam:

- a) é aplicada (em contraposição à pesquisa fundamental);
- b) trabalha com dados criados (em contraposição a dados existentes);
- c) parte de uma intenção de mudança/ inovação (ação prática);
- d) pela necessidade de diálogo com o referencial teórico e
- e) a possibilidade de produzir conhecimento.

¹⁵Essa intervenção está sendo denominada em nosso grupo de pesquisa como pesquisas-intervenção pedagógicas, pois são investigações que planejam, implementam e avaliam interferências (mudanças, inovações) propositadamente realizadas por professores (que assumem, ao mesmo tempo, o papel de pesquisadores), em suas práticas pedagógicas, com o intuito de maximizar as aprendizagens dos estudantes que delas participam. Essas práticas tanto podem ser inéditas como podem ser práticas já existentes, há algum tempo, mas que necessitavam ser formalmente avaliadas.

Entretanto, elas apresentam diferenças: a pesquisa-ação tem caráter eminentemente emancipatório. Tal característica não se aplica à intervenção, embora tenha como foco promover avanços educacionais. Na pesquisa-ação, todos os implicados participam na resolução do problema inicialmente proposto para ser abordado. A intervenção, por seu turno, é planejada pelo investigador, que também identifica o problema e promove a intervenção para resolvê-lo. (DAMIANI et al.¹⁶)

Embora, alguns pesquisadores da área da educação ainda mantenham uma discussão sobre a possibilidade de atribuir caráter investigativo às pesquisas de professores que investigam a própria prática, Lüdke (2009) e Lüdke, Cruz & Boing (2009) Zeichner & Diniz-Pereira (2005) defendem que esse caráter seja a elas atribuído. Os autores argumentam que, além de poder promover mudanças, apresentam, também, potencial para construir conhecimento. As investigações que avaliam a própria prática do pesquisador diferenciam-se dos relatos de experiência por realizarem uma avaliação sistemática de seus efeitos, utilizando-se de diferentes instrumentos de coleta e análise de dados, submetidos a processos de triangulação. Essa característica não está presente nos relatos.

Nosso grupo de pesquisa – Educação e Psicologia Histórico-Cultural – vem realizando diferentes pesquisas do tipo intervenção, nos últimos anos. Elas se caracterizam por analisar práticas inovadoras em contextos nos quais os pesquisadores não estão inseridos; práticas inovadoras que já vinham sendo realizadas pelos próprios pesquisadores, mas que não haviam sido analisadas e/ou teorizadas (mais próximas à pesquisa-ação); e práticas inovadoras introduzidas em determinado momento e avaliadas pelos próprios pesquisadores (DAMIANI, 2012), sendo esta última a modalidade na qual se insere minha pesquisa

A seguir, serão apresentados os instrumentos de coleta e o processo de análise dos dados provenientes da intervenção.

4.2.1 Instrumentos de coleta de dados

Os dados para a avaliação da intervenção foram coletados, principalmente, por meio dos seguintes instrumentos: a) observação; b) análise de documentos; e c) entrevistas semiestruturadas. A seguir, esses instrumentos serão discutidos.

¹⁶Artigo em fase de elaboração.

a) Observação

A observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Ela se constitui em um valioso instrumento porque proporciona a experiência direta com o fenômeno estudado e possibilita um contato pessoal e estreito com o observador (VIANNA, 2007).

As observações foram realizadas durante todo o processo de utilização do vídeo e das aulas nas quais a temática foi trabalhada, em momentos posteriores. Tais observações foram realizadas por mim e registradas em um caderno de campo, além de gravadas em vídeo e fotografia. Muitas das anotações foram realizadas no final da aula pelo fato de eu estar envolvida com os sujeitos pesquisados em alguma prática, o que tornava inviável as anotações no momento da aula.

As observações tiveram como foco a ocorrência de interações dos estudantes com o vídeo e com seus pares (troca de ideias, ajuda mútua, trabalho colaborativo) e, também, as manifestações que indicavam as reações deles em relação a todas as atividades desenvolvidas (interesse, atenção, satisfação etc.).

b) Análise de documentos

Utilizei a análise documental porque esta se pode, também, constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986). Esta ferramenta metodológica foi utilizada com o objetivo de investigar as aprendizagens dos estudantes, bem como suas avaliações sobre a intervenção.

Os documentos analisados foram seguintes: exercícios iniciais para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes; avaliação escrita do suporte material dos exercícios diagnósticos iniciais; exercícios escritos durante a aplicação do vídeo; exercícios finais para avaliação da aprendizagem; avaliação escrita de toda a atividade realizada com vídeo; questões incluídas nas avaliações do trimestre (provas). A seguir, discorrerei sobre cada um deles.

Exercícios iniciais para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes

Como necessitava diagnosticar o estado inicial do conhecimento dos alunos sobre ambiguidade, antes de trabalhar esse conteúdo, por meio do vídeo, apliquei exercícios que demandavam a percepção dos diferentes sentidos que poderiam ser deduzidos de pequenos textos, caracterizados por ambiguidade. Esses textos,

justamente por essa característica, podem provocar riso, deboche ou até interpretações ofensivas. Os exercícios diagnósticos iniciais (APÊNDICE C) eram compostos por seis pequenos textos (frases), que incluíam propagandas, piadas caracterizadas pela ambiguidade de seus conteúdos. Os exercícios eram guiados pela seguinte instrução: **Observe as frases e as propagandas abaixo. Explique o que o autor quis dizer em cada uma delas.**

Depois de aplicados, em análise preliminar de seus resultados, avalei que seria mais conveniente focalizar – para realizar o diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos – apenas três desses textos, os que considere conterem as ambiguidades mais claras e expressas de maneira mais direta. O número de textos utilizados nesse diagnóstico foi reduzido, também, para limitar a amplitude da análise, que ficaria demasiado complexa e longa, ao englobar o desempenho dos alunos em relação a seis textos.

Os textos analisados foram os seguintes¹⁷.

1. No dia da criança, não pense apenas no presente de seu filho. Pense em seu futuro.

3. Vá aos rodeios do nosso país. Você terá uma queda por eles.

6. Aqui damos importância à massa!

Analisando esse instrumento diagnóstico, percebi que ele foi eficaz para informar sobre o conhecimento dos alunos: muitos explicitaram os dois ou mais sentidos possíveis do conteúdo contido nos textos, sugerindo que percebiam a ambiguidade neles contidas. No entanto, tomei consciência de que o fato de alguns mencionarem apenas um dos sentidos relativos aos textos, não, necessariamente, indicava que aqueles alunos não haviam percebido o(s) outro(s) sentidos possíveis: eles poderiam apontar apenas um sentido por pensarem que isso bastaria para a realização do exercício. Este, afinal, solicitava que os alunos observassem os textos e explicassem o que o autor queria dizer em cada uma das frases, sem pedir que mencionassem todas as interpretações possíveis.

Como o instrumento não se mostrou, suficientemente, preciso para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, ou seja, não mostrava se todos eles compreendiam (ou não) a ambiguidade, percebi a

¹⁷Os textos aparecem aqui com a mesma numeração apresentada nos exercícios diagnósticos dos conhecimentos prévios dos estudantes (APÊNDICE C)

necessidade de verificar essa compreensão por meio de um procedimento complementar: uma entrevista semiestruturada, que será discutida adiante.

É importante acrescentar, também, que como não se efetivou a intenção inicial de aplicar, ao final, os mesmos exercícios utilizados antes da realização da intervenção, julguei pertinente utilizar os exercícios diagnósticos iniciais como material pedagógico sobre ambiguidade. Assim, os alunos voltaram a eles, depois da aplicação do vídeo, e os resolveram em grupos escolhidos por mim de modo a colocar em contato alunos que percebia ter mais facilidade, com outros que tinham menos facilidade de aprendizagem daquele conteúdo.

Avaliação escrita do suporte material dos exercícios diagnósticos iniciais

Já no momento da aplicação dos exercícios diagnósticos iniciais, comecei a perceber o impacto que poderia ser causado pela intervenção. O suporte material do exercício, que eu havia, como de costume, elaborado com cuidado, de modo que ficasse atraente (foi apresentado em folha colorida) criou entusiasmo na turma, como foi apontado anteriormente. Embora eu não tivesse o propósito de que os estudantes analisassem o formato, a apresentação desse instrumento, essas avaliações acabaram por surgir, oralmente. Assim, decidi solicitar, ao final dos exercícios, que fizessem uma avaliação desse suporte material, por escrito.

Exercícios escritos durante a aplicação do vídeo

Os dados provenientes das atividades realizadas durante a aplicação do vídeo foram enviados a um banco de dados, conforme já mencionado. Os exercícios ali resolvidos foram corrigidos por mim, posteriormente.

Exercícios finais para avaliação da aprendizagem

Assim como é importante a fixação imediata do conteúdo, também o é a mensuração/avaliação, a médio e longo prazos, da aprendizagem deste. Por essa razão, quatro semanas após a intervenção – período em que o conteúdo não foi mais trabalhado -, solicitei que realizassem exercícios escritos finais (APÊNDICE D) que envolviam ambiguidade lexical. O instrumento continha textos de duas propagandas e de uma placa, todos com conteúdos ambíguos. Pedi que verificassem a clareza das mensagens contidas nesses textos, bem como os sentidos neles expressos, as interpretações depreendidas dos mesmos. Esses

exercícios tinham o objetivo de avaliar a aprendizagem que os alunos haviam realizado durante a intervenção.

Em princípio, o planejado era aplicar os mesmos exercícios antes e depois da intervenção, para que se pudesse fazer uma avaliação mais exata da aprendizagem dos alunos, já que o primeiro exercício não seria discutido com eles, ou corrigido antes de ser aplicado, no final da intervenção. Entretanto, devido às limitações percebidas na análise preliminar dos resultados do instrumento diagnóstico, resolvi modificar os exercícios finais, construindo novos, semelhantes aos primeiros, mas que utilizassem outros textos ambíguos. Ficou claro que a entrevista realizada, na qual foram discutidos os exercícios iniciais, bem como a aprendizagem produzida pela realização dos próprios exercícios, prejudicariam a exatidão da avaliação esperada.

Eis os exercícios finais:

Observe os dois comerciais de carro abaixo e responda:

A) "Siena bate o novo Corsa 16V e não foi uma batida leve."

B) "Nova Ferrari F50 veio para atropelar os concorrentes."

Os comerciais estão claros para você? Justifique.

Em uma placa em um determinado lugar está escrita a seguinte frase:

Estudantes viram piranhas.

Está clara a mensagem da placa para você?

O que a placa sugere?

Avaliação escrita de toda a atividade realizada com vídeo

Na aula que seguiu àquela em que se deu a aplicação dos exercícios finais para avaliação da aprendizagem, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno texto apreciativo de todo o conjunto de atividades realizadas na intervenção.

Questões incluídas nas avaliações do trimestre (provas)

No trimestre, foram realizadas duas provas. Em ambas, havia, além de questões relativas a outros conteúdos, aquelas concernentes à ambiguidade, já que este se constituiu em um conteúdo da série sendo, portanto, cobrado nas

avaliações. Nessas provas, foram introduzidas duas questões sobre ambiguidade, uma em cada. As questões foram as seguintes.

Excerto da 1ª prova:

Nos casos abaixo, assinale o item em que **não** ocorre um caso de ambiguidade lexical:

- A) Estudantes viram piranhas.
- B) Corto cabelo e pinto.
- C) A mãe olhava o filho sentado no sofá.
- D) O dinheiro estava no banco.

Excerto 2ª prova:

Observe o slogan dos calçados Ferracini.

Sempre presente

Ferracini Calçados

A mensagem proposta por esse slogan fica clara para você? Explique.

c) Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento utilizado para obter informações em uma pesquisa de caráter qualitativo. Segundo Lüdke e André (1986), esse instrumento de coleta de dados possui uma grande vantagem sobre as outras técnicas, que é captar imediatamente informações desejadas e que não foram capturadas por outros instrumentos. Ela permite, também, um maior aprofundamento das informações obtidas (p.34, 35).

As entrevistas foram realizadas porque foi considerada eficaz para capturar o que eu, no momento, estava procurando: uma informação específica que não havia sido obtida, de forma clara o suficiente, em outro instrumento de coleta de dados (exercícios diagnósticos iniciais) ou que não estava visível à minha observação. Percebi que esses exercícios não me haviam fornecido dados precisos sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre ambiguidade, como já expliquei anteriormente.

A entrevista realizada teve o objetivo de explorar o entendimento do aluno sobre os textos ambíguos, dando-lhes a oportunidade de relatar tudo o que pensaram sobre tais textos e que, talvez, deixaram de expressar no exercício

escrito. Ela procurou capturar, nas falas dos alunos, o raciocínio que eles utilizaram para dar aquelas respostas; suas formas de interpretar a questão.

A entrevista foi individual, gravada em áudio e teve uma duração média de 15 minutos. Foi realizada no horário de minha aula: enquanto cada aluno estava sendo entrevistado, os demais permaneciam em sala, fazendo outras atividades a eles designadas. O roteiro da entrevista continha as seguintes instruções:

1) fazer com que os estudantes explicitem, verbalmente, as ideias expressas no exercício escrito (no caso de respostas pouco claras);

2) investigar se eles conseguem mencionar todas as possíveis opções de sentido que poderiam ter passado pela cabeça do autor ao produzir o texto;

3) solicitar que explicitem a razão que poderia ter levado o autor a escrever da forma que o fez, utilizando as palavras que usou.

As perguntas realizadas foram, por exemplo:

O que achas que o autor quis dizer quando escreveu esta propaganda/piada/frase?

Tentei clarear expressões escritas nos exercícios diagnósticos que poderiam ser interpretadas de diferentes maneiras. Por exemplo, na terceira propaganda: “Aqui damos importância à massa!”, apareceram expressões do tipo “*para causar impacto*”, “*fazer refletir*”, “*chamar atenção*”. Em relação a elas, solicitei que explicassem o que significavam para o estudante.

As perguntas não foram feitas todas de uma vez. A cada resposta dada, se eu sentisse necessidade de explorá-la, outra pergunta era feita, sempre com a intenção de esclarecer o que tinha sido respondido nos exercícios diagnósticos relativos aos conhecimentos prévios.

4.2.2 Processo de análise dos dados

Os exercícios diagnósticos iniciais foram analisados com vistas a verificar o conhecimento sobre ambiguidade. O conteúdo das respostas foi classificado em três grupos, conforme se verá adiante. Esses grupos foram organizados com base na percepção da ambiguidade (ou ausência dela). Essa classificação foi auxiliada pelos dados provenientes das entrevistas, no caso dos exercícios iniciais. O mesmo procedimento de análise foi empregado em relação aos exercícios finais de avaliação, embora, dessa vez, sem o uso complementar da entrevista.

Os dados provenientes dos exercícios realizados durante a aplicação do vídeo foram analisados a partir de critério certo/errado.

Os documentos das duas avaliações escritas (uma sobre o suporte dos exercícios e outra sobre a intervenção como um todo) sofreram um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003) O *corpus* analisado foi organizado em categorias provenientes dos próprios dados, denominadas emergentes, ou provenientes do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural (categorias teóricas ou analíticas). As categorias provenientes da análise foram: 1) **reação geral à intervenção**; 2) **aprendizagem do conteúdo**; 3) **efeitos da forma como foi organizada a intervenção**. A seguir, apresento os achados da pesquisa.

5 ACHADOS DA PESQUISA

Definidas as categorias, passo à análise e discussão dos resultados encontrados na investigação.

Os achados resultaram das análises dos dados provenientes dos diversos instrumentos utilizados para coletar informações que permitissem avaliar a intervenção pedagógica. Essas informações sofreram constante processo de triangulação (VIANNA, 2007), característica das análises qualitativas. A seguir, apresento os achados da pesquisa, por categoria de análise.

1) Reação geral à intervenção

Apresento, como primeira categoria, a reação geral dos estudantes frente à intervenção da qual participaram, pois julgo importante revelar a forma como se colocaram na posição de aprendentes e o modo como foram afetados pelo trabalho, fatores fundamentais no processo de internalização, conforme nos ensina Vygotsky (2009). O aprendiz ativo e afetado pelo conteúdo trabalhado vai internalizá-lo mais adequadamente.

A partir de minhas observações, durante a aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados, percebi que, desde que colocaram os olhos na folha suporte dos exercícios diagnósticos iniciais, os alunos proferiram alguns comentários sobre a apresentação desse material. Eles comentaram que estava “bonito”, “bem apresentado”, “criativo”. O fato de realizarem os exercícios com cuidado e sem rasuras sugere que os estudantes foram impactados positivamente pela apresentação do material.

No registro escrito das impressões dos alunos¹⁸ sobre esse material, verifiquei que ratificaram os comentários orais, como mostra o seguinte exemplo:

¹⁸Optei por colocar nomes fictícios para preservar a real identidade dos sujeitos. A ideia de utilização de “Maria” e “João” para os participantes do estudo foi tomada, por empréstimo, de um trabalho, ainda em fase de preparação, de minha orientadora Magda. Acredito que “Marias” e “Joãos” (nomes que remetem ao clássico conto de fadas dos irmãos Grimm) representam muito bem os inúmeros alunos que, como os sujeitos da pesquisa, passaram por mim e me marcaram profundamente, cada um com sua história. É por eles e para eles que fiz essa pesquisa.

Trabalhos como esse, bem apresentável (sic), colorido, é muito bom de praticar, ajuda no incentivo do aluno a querer aprender a interpretar textos, frases. Gostei muito deste trabalho de interpretação. (**Maria 14**)

Interessante foi a opinião da aluna **Maria 5**, mostrada a seguir. Ela confirma os comentários de **Maria 14** e vai além: solicita que trabalhos desse tipo sejam feitos mais vezes. Muito significativa, a meu ver, foi a frase final de incentivo que a aluna escreve: “[P]arabéns. Continue assim.” (**Maria 5**). A frase reproduz meu discurso usual, ao avaliar os meus alunos, e mostra que **Maria 5** se coloca em uma posição ativa no processo de avaliação, sugerindo a valorização desse processo.

Com base em minhas observações, aliadas às avaliações orais e escritas, produzidas nessa ocasião, percebo o aparecimento do que Vygotsky (2009) chama de afeto em relação à primeira atividade relacionada à intervenção. Entendo que a proposta afetou os alunos, gerou a motivação para realizar as tarefas, bem como para produzir aprendizagem. Parece-me que os educandos conseguiram perceber meu cuidado em relação a essa aprendizagem, analisando o material utilizado - um exercício que, provavelmente, perceberam como preparatório para a introdução de um conteúdo a ser ensinado. Acredito que o uso de materiais bem elaborados pode indicar que o professor valoriza os protagonistas do processo de aprendizagem. Um material atraente, organizado com cuidado, pode contribuir para atrair a atenção dos alunos, afetá-los positivamente, motivá-los, como mostra o depoimento de **João 1**: “E com a folha bonita valoriza mais com mais cuidado na hora de escrever”.

Apesar da boa qualidade de apresentação do material didático ser uma constante em minha prática, notei que a impressão com fundo colorido e ilustrações do suporte do exercício (não muito comum, pois é onerosa em termos de tempo e dinheiro) chamou-lhes muito a atenção. Assim, levou-me a refletir sobre a importância, para a motivação em relação à aprendizagem, de instrumentos de mediação que sejam atraentes e que sugiram valorização, por parte do professor, de sua atividade didática e de seus alunos. Entretanto, perguntei-me: temos condições de, sistematicamente, elaborar instrumentos de ensino desse tipo?

A afetação positiva, produzida nos alunos, pela intervenção, apareceu também, mais adiante, na maioria das redações de avaliação de todo o trabalho. Penso ser possível afirmar que todo o processo interventivo gerou nos alunos uma avaliação positiva sobre o estudo da ambiguidade. Eles parecem ter considerado o

conteúdo interessante, a atividade prazerosa, desenvolvendo a vontade de aprender, como pode ser observado no trecho a seguir:

[...] o vídeo educativo-interativo feito na sala dos professores achei descontraído, pelo fato também de eu ter gostado da matéria, isso ajuda bastante a estimular o aprendizado do aluno.[...] Achei descontraído pelo fato de ser on-line as atividades e também por ter gostado da matéria.
(**Maria 14**)

Notei a afetação promovida pela intervenção também por sentir que os alunos estavam muito envolvidos, motivados, concluindo as tarefas com agilidade, interesse e entusiasmo.

O trecho da avaliação escrita final da aluna **Maria 5** mostra indícios dessa afetação positiva causada pela intervenção: “Acho que de todas as matérias eu adorei mais ambiguidade”.

2) Aprendizagens relativas ao conteúdo do vídeo

A avaliação das aprendizagens relativas ao conteúdo contido no vídeo – ambiguidade – foi analisada a partir dos dados coletados por meio dos seguintes instrumentos: a) documentos – exercícios iniciais para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes; exercícios escritos durante a aplicação do vídeo; exercícios finais para avaliação da aprendizagem; avaliação escrita de toda a atividade realizada com vídeo; questões incluídas nas avaliações do trimestre (provas); e b) observação.

Para a análise das informações contidas nos exercícios iniciais para diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes e dos exercícios finais para avaliação da aprendizagem, estabeleci as seguintes classificações: a) percebe a ambiguidade; b) percebe a ambiguidade implicitamente; e c) não percebe a ambiguidade. A seguir, cada uma dessas classificações será explicada, em seus detalhes.

a) **percebe a ambiguidade**: neste grupo de respostas, foram inseridas as indicativas de que os alunos haviam identificado os dois sentidos possíveis do texto lido, embora nenhum tenha mencionado o conceito de ambiguidade.

Como exemplo de resposta classificada nesta categoria, apresento a de **João 1**, nos **exercícios iniciais**. Ele demonstra ter percebido os dois sentidos da seguinte frase: ***No dia da criança, não pense apenas no presente de seu filho.***

Pense em seu futuro. O aluno conseguiu explicitar que a palavra “presente” tinha dois sentidos: presente material; presente tempo. Ele coloca a seguinte resposta:

O autor quis dizer que no dia da criança não tem que se pensar só em presente material, em dar presente, como também não só no presente tempo.

A seguir, apresento outro exemplo de resposta de aluno classificado nesse grupo, agora retirado dos dados dos **exercícios finais**. A pergunta era relativa ao seguinte texto: **Siena bate o novo Corsa 16 V e não foi uma batida leve**, questionando se estava claro o que o autor do comercial queria dizer.

A aluna **Maria 6** conseguiu formular uma resposta, na qual explicitou os dois sentidos possíveis do texto lido e, além de utilizar a palavra “polissêmica”, um dos conceitos estudados, ela identifica, no texto, a palavra que tem esse sentido. Esse fato pode ser observado na resposta dada pela aluna, o que justifica a sua inclusão nesta classificação.

Não, porque temos a palavra polissêmica “bate”, que dá a entender que houve uma batida (acidente) ou batida no sentido de superar, ser melhor do que o corsa 16V. (**Maria 6**)

Ainda no que concerne aos **exercícios finais**, temos a resposta da aluna **Maria 9**, que mostra aprendizagem do conteúdo: ela percebe os dois sentidos possíveis atribuídos ao texto, assim como cita, em sua resposta, os conceitos-chave do conteúdo: polissemia e ambiguidade. Eis a resposta dada pela aluna relativa à clareza da mensagem inscrita em uma placa: **“Estudantes viram piranhas”**.

Não está clara. Pois a frase é ambígua, possui uma palavra polissêmica, ou seja, que tem mais de um sentido. A placa sugere o sentido de os estudantes enxergarem (sic) piranhas (animal), no caso, na água. E pode ser os estudantes virarem piranhas, tipo garotas de programa.

b) **percebe a ambiguidade implicitamente**: foram, assim, classificadas as respostas que indicavam, de alguma forma, a percepção dos dois possíveis sentidos das frases ambíguas, embora tal percepção não fosse claramente explicitada. A ideia de que percebiam a ambiguidade de maneira implícita, não conscientizada, foi confirmada na entrevista, em relação às respostas que apresentavam apenas um sentido para a frase analisada. Alguns sujeitos deram indícios de perceber, embora de maneira ainda pouco nítida, que havia “algo estranho” nos textos, como mostram

os exemplos que seguem, sugerindo que notavam outras possibilidades de entendimento para os textos.

Maria 3, nos **exercícios diagnósticos iniciais**, escreveu o seguinte, para comentar o texto “**Aqui, damos importância à massa**”: “Aqui damos valor a comida”. Como sua resposta não foi completa, recorri à entrevista para esclarecer a resposta dada, mas percebi que ela parecia não entender a pergunta feita (“**O que o autor quis dizer quando escreveu esse texto?**”). Antes de responder, leu a pergunta novamente, e indagou: “Que massa?” Respondi transferindo-lhe a pergunta que ela não soubera responder. Agindo assim, tentei induzi-la a pensar, para ver se comentava a polissemia do texto, que ela parecia perceber, por sua resposta escrita e pela pergunta feita. **Maria 3**, no entanto, não conseguiu verbalizar a resposta à minha pergunta. Neste caso, penso que se pode inferir que ela percebia implicitamente a ambiguidade, mas esta não podia ser conscientemente explicada ou nomeada pela aluna. O fato de ter feito a pergunta sugere, entretanto, que ela percebia a possibilidade de mais de um sentido para o texto.

É interessante comentar, aqui, que a pergunta da entrevista (“**Por que o autor escreveu a propaganda/a frase dessa forma?**”) não parece ter sido bem entendida por vários alunos, especialmente em relação ao uso da palavra “forma”. Eles se detiveram a analisar o conteúdo do texto ambíguo, quando perguntados, sem perceber, pelo menos não explicitamente, que a forma por meio da qual a ideia tinha sido expressa é que seria a responsável pela ambiguidade do texto. Os alunos, provavelmente, não prestaram atenção à forma, ficando preocupados apenas com o conteúdo, como se este estivesse desvinculado daquela. Não havia consciência de que conteúdo e forma estão dialeticamente relacionados.

Este exemplo, trazido dos **exercícios finais**, também ilustra a resposta de um aluno classificado neste grupo (percebe a ambiguidade implicitamente). Texto: “**Nossa Ferrari F50 veio para atropelar os concorrentes**”.

A frase tem dois sentidos. A Ferrari F50 veio com tudo para passar na frente dos concorrentes (outros carros), ou a Ferrari F50 foi usada para atropelar os concorrentes. A palavra polissêmica é “atropelar”. (**Maria 4**)

A aluna parece perceber a ambiguidade, embora não consiga explicitar claramente os dois sentidos do texto. Ela identificou a palavra polissêmica, mas, na

segunda interpretação, não utilizou um sinônimo para “atropelar”. Muito embora não tenha conseguido explicitar esse segundo sentido, não se pode afirmar que ela não perceba o estranhamento produzido pelo texto. Pode-se cogitar também que o fato aconteceu ou por falta de vocabulário ou por descuido, já que os alunos estão acostumados a imaginar que o professor “interpreta”, “completa”, o que eles escrevem. Assim, não precisam explicitar tudo o que pensam ou querem dizer.

c) **não percebe a ambiguidade**: os alunos classificados neste grupo pareciam não perceber que havia uma expressão que evocava mais de um sentido. Na entrevista, também não conseguiram explicar a resposta que deram aos itens dos exercícios iniciais: produziram explicações confusas, contraditórias, incluindo opiniões sobre o conteúdo do texto, o que era inadequado.

Um exemplo pode ser visto na seguinte resposta, referente ao texto 3 dos **exercícios diagnósticos iniciais**: “Pensam em dar presentes, dar mais e mais. O pai se preocupa em dar muita coisa, as crianças acabam querendo tudo. Porque o futuro é mais importante. As crianças que têm tudo, acabam sem limites” (**Maria 2**). Tal resposta foi dada quando a aluna foi solicitada a explicar o que o autor queria dizer nesta frase: **“No dia da criança, não pense apenas no presente de seu filho. Pense em seu futuro”**. Neste caso, poder-se-ia pensar que a aluna não mencionou nada sobre ambiguidade porque não entendeu a pergunta ou não prestou a devida atenção ao que estava sendo solicitado. Entretanto, nos exercícios finais, observei que a aluna internalizou o conteúdo referente à ambiguidade e conseguiu responder às questões propostas coerentemente. O que pode ser observado mais adiante (p.69).

Explicados os critérios para classificação das respostas produzidas nos exercícios iniciais e finais, apresento o resultado da classificação das respostas dos alunos nos dois grupos de exercícios realizados. Esse resultado pode ser observado na tab. 1 e na fig. 1.

Tabela 1: Resultado da classificação das respostas dadas nos exercícios iniciais (diagnósticos) e finais (avaliação da intervenção).

CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS	EXERCÍCIOS DIAGNÓSTICOS INICIAIS	EXERCÍCIOS FINAIS
Percebe a ambiguidade	10	45
Percebe implicitamente a ambiguidade	31	03
Não percebe a ambiguidade	07	00

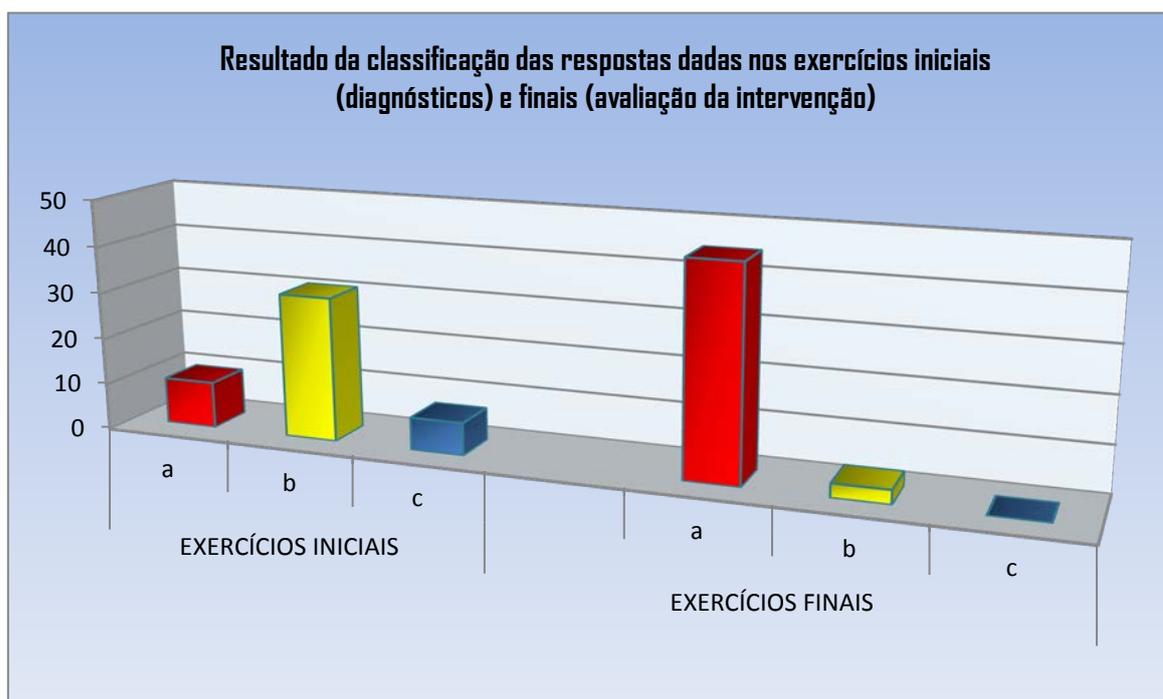


Figura 6: Resultado da classificação das respostas dadas nos exercícios iniciais (diagnósticos) e finais (avaliação da intervenção).

Os dados apresentados na tab. 1 (e que podem ser visualizados no gráfico da fig. 1) mostram que, nos **exercícios iniciais**, a maioria das respostas dos alunos (31) foi classificada no grupo “b”, ou seja, o das que indicam percepção implícita da ambiguidade. Algumas das respostas foram consideradas como pertencentes ao grupo “a” (10), aquele que denota percepção da ambiguidade, enquanto que o menor número (7) ficou no grupo “c”, que indicava não percepção dessa característica. Analisando esses dados, nota-se que a maior parte das respostas dos alunos (41), antes da intervenção, sugeria que eles conseguiam perceber que havia mais de um sentido nos textos analisados, embora tal percepção pudesse não ser, para a maioria, algo muito claro, explícito. É importante frisar, como o fiz antes,

que nenhum dos alunos usou o conceito de ambiguidade em suas respostas, sugerindo pouca (ou talvez nenhuma) familiaridade com ele.

O grupo em que havia mais respostas era aquele da percepção implícita da ambiguidade. As respostas classificadas nesse grupo sugerem que o conceito espontâneo (VYGOTSKY, 2009) de ambiguidade estava desenvolvido (em diferentes graus), na mente dos alunos, antes da intervenção, pois eles conseguiam empregá-lo na prática, embora de forma que poderia ser considerada inconsciente. Os alunos cujas respostas foram classificadas no grupo “a” talvez estivessem com o conceito espontâneo de ambiguidade mais amadurecido do que aqueles cujas respostas foram incluídas no grupo “b”. Os alunos pareciam sensíveis às ambiguidades, isto é, reagiam às frases, mas não sabiam explicar o estranhamento que tais frases produziam por causa da polissemia. O conceito científico (VYGOTSKY, 2009) de ambiguidade, por seu lado, parecia estar ausente no grupo que formulou esse tipo de respostas: os seus integrantes não usaram a palavra que define o conceito, elemento necessário para mostrar a aprendizagem efetiva desse conceito científico. Com base em Vygotsky (2009), julgo que as respostas da maior parte dos alunos no exercício inicial, evidenciavam a necessidade de ajuda, para elaborar, claramente, o conceito de ambiguidade, que, possivelmente, se encontrava na Zona Desenvolvimento Imediato desses alunos, como um “broto”.

Os dados apresentados na tab. 1 (e que podem ser visualizados no gráfico da fig. 1) mostram que, nos **exercícios finais**, a maioria das respostas dos alunos (45) foi classificada no grupo “a”, ou seja, aquele que denota percepção e entendimento do conceito de ambiguidade. No grupo das respostas que indicam percepção implícita da ambiguidade, nos exercícios finais, encontrava-se um grupo bem reduzido de alunos. Apenas 03 das respostas foram consideradas como pertencentes a este grupo (“b”).

Cabe ressaltar que, nos exercícios finais, dos 16 alunos, 13 deles, ao explicitarem suas respostas, utilizaram, em suas justificativas, a palavra “ambiguidade”, dois deles utilizam a palavra polissemia e, apenas um, ao dar suas respostas, não utilizou o “rótulo” do conceito científico aprendido, embora tenha acertado a resposta.

Comparando os resultados dos exercícios iniciais com os dos finais, penso ser lícito dizer que houve um aumento importante no número de respostas que

indicam a percepção da ambiguidade. Isso sugere que houve um avanço no que tange à aprendizagem desse conceito científico.

Ilustrando essa percepção, trago o exemplo da aluna **Maria 2**: ela produziu uma resposta clara e coerente, relativa ao comercial da Ferrari, antes citado, mostrando internalização do conteúdo ambiguidade, no exercício final. Sua resposta foi a seguinte.

[...] há ambiguidade na frase; a palavra “atropelar” é polissêmica. A propaganda pode sugerir que a Ferrari foi atropelar literalmente os concorrentes como se fosse um acidente, enfim um ato de violência, ou que a Ferrari veio para “abalar” a concorrência, deixa-los (sic) com medo.

Nota-se, na explicação dada pela aluna, que ela consegue utilizar os termos próprios do conceito científico de ambiguidade, que envolve uma rede de outros conceitos, sistematizados. Percebo, aqui, mudança em relação ao desempenho dela nos exercícios iniciais, quando comentou o conteúdo de uma outra frase e não se referiu à ambiguidade e nem sequer percebeu, no texto analisado, o duplo sentido (p. 66)

Em outro dos exercícios diagnósticos iniciais, relativos à frase **“Aqui damos importância à massa”**, a aluna (**Maria 2**) respondeu da seguinte forma: "Que nessa hora é o ponto mais importante, digamos assim". Presumo, pois, que a aluna antes do trabalho com o vídeo não tinha conhecimento do conteúdo como o que mostrou ter no momento da realização dos exercícios finais.

Outra resposta desta aluna nos exercícios finais ratifica a percepção de sua aprendizagem relativa à ambiguidade. Em relação à frase **“Estudantes viram piranhas.”**, ela escreveu que a mensagem não estava clara e explicou:

A placa pode sugerir diversos sentidos, pois é uma frase ambígua causada pela palavra “VIRAM” que é polissêmica. Pode sugerir que os estudantes viraram piranhas no sentido do próprio animal, aquele peixe e tal, ou também que os estudantes viraram piranhas no sentido de xingamento a uma pessoa.

O mesmo contraste entre as respostas apresentadas nos dois grupos de exercícios pode ser percebido nas escritas da aluna **Maria 10**, sugerindo a apropriação do conteúdo estudado. Em relação ao texto: **“Aqui damos importância à massa”**. A resposta inicial da aluna foi que o autor queria dizer “que fazem a massa com capricho”. Entretanto, em relação à frase **“Estudantes viram**

piranhas”, dos exercícios finais, a aluna conseguiu elaborar uma resposta adequada:

[a placa] sugere que os estudantes viraram piranhas, peixe, ou garotas que são piranhas, ou ainda que os estudantes avistaram piranhas. Piranha é a palavra polissêmica.

Apesar de a aluna ter apontado somente a palavra “piranha” como a que tinha duplo sentido, e não ter reconhecido que “viram” também o tinha, minha observação, aliada às atividades de aula, fornecem-me indícios suficientes para inferir que ela aprendeu o conceito trabalhado. A justificativa apresentada está correta, mostrando que consegue trabalhar com o conhecimento científico de polissemia.

Por meio do banco de dados do vídeo, que armazenou as respostas dadas pelos estudantes, durante a aplicação deste, foi igualmente possível perceber que a maioria se apropriou do conhecimento nele veiculado, respondendo às questões propostas adequadamente, conseguindo explicar os sentidos das expressões, das palavras, bem como identificar as palavras com duplo sentido.

Notei que apenas um grupo não conseguiu identificar, na 3ª questão interativa, a palavra ambígua. A pergunta era **Qual a palavra que causou a dupla interpretação no exemplo dado: Capacete: quem tem cabeça, usa?**. Ao responder à pergunta, os alunos não se ativeram à identificação da palavra. Apenas reescreveram a frase da seguinte forma: “Capacete: quem tem inteligência, usa”. A pergunta requeria uma resposta fechada – a palavra ‘cabeça’.

Ao retomarmos o conteúdo, devido ao problema do baixo som durante a primeira apresentação do vídeo, eu já tinha as respostas dos grupos referentes às questões interativas. O grupo ao qual me refiro no parágrafo anterior foi questionado sobre o porquê de eles darem aquela resposta. Retomei a pergunta e pedi-lhes que a lessem, calmamente. Ao fazer isso, um dos componentes conscientizou-se de que era para colocar somente a palavra polissêmica. Diante do questionamento que fiz, eles perceberam que a resposta estava inadequada e, ao serem indagados sobre a resposta dada, novamente, disseram não ter entendido anteriormente, não ter prestado atenção ao que estava sendo perguntado. Assim, pode-se supor que o equívoco na resposta possa ter sido originado pela sua forma e não pelo não aprendizado dos alunos no momento da aplicação do vídeo.

Além da comparação entre o desempenho observado nos exercícios iniciais e nos finais, a aprendizagem do conteúdo sobre ambiguidade, por parte dos alunos, foi verificada por meio da análise do comportamento destes durante a realização de exercícios sobre o tema, em aula (observações anotadas em meu caderno de campo).

Durante a realização de exercícios, após a intervenção, os alunos, por vezes, comparavam as respostas que produziam naquele momento com as respostas iniciais, dadas antes da intervenção. Ao fazerem isso, expressavam certa indignação por não terem percebido, antes, que havia uma palavra/expressão com duplo sentido, que a propaganda continha um trecho ambíguo. Alguns exemplos de suas verbalizações: “Como eu não vi isso?” “Está clara a ambiguidade aqui!” “Como eu não vi que o autor queria fazer uma brincadeira, um jogo?” Essas verbalizações parecem indicar uma internalização do conteúdo trabalhado, agora, claramente, conscientizado pelos estudantes.

Com base na minha percepção como professora da turma, penso ser possível dizer, novamente, que, depois da aplicação do vídeo, começou a ocorrer a internalização do conteúdo ambiguidade. Notei que esse conceito científico foi aprendido, pois os alunos mostravam ter consciência acerca dele quando realizaram exercícios orais relativos ao tema. Nessas ocasiões, deram respostas sistematizadas, conscientes. Um exemplo disso pode ser observado no seguinte acontecimento, protagonizado por uma aluna, durante a realização de um exercício: em determinado momento, enquanto era realizada a correção, os educandos explicitavam, comentavam as respostas, todos ao mesmo tempo, ansiosos, para saber se estas estavam corretas. Por causa do tumulto, pedi-lhes, então, que as respostas fossem dadas, uma de cada vez, e emiti a seguinte frase “Se todos falarem juntos, fico toda enrolada”. Nesse momento, rapidamente, para minha surpresa, uma das alunas, salientou: “Olha a ambiguidade aí!”. Eu retruquei, perguntando-lhe: “Como?” Ela me respondeu: “Olha a ambiguidade na sua frase!”, acrescentando: “A Prof^a Marion está toda enrolada”. (**Maria 14**). Resolvi, então, explorar o exemplo da aluna e inquiri a turma sobre a ambiguidade da frase. Todos se manifestaram, afirmando que a palavra “enrolada” era polissêmica, pois provocava uma dupla interpretação. Fui adiante, questionando-os sobre as possíveis interpretações, e eles, rapidamente, expuseram-nas. Minha intervenção provocou o uso do conteúdo e esse uso foi correto e adequado. A aluna **Maria 14** mostrou que

internalizou e consegue usar o conceito em circunstâncias de sua vida diária, o que sugere uma aprendizagem com sentido. Isso também foi mostrado por **Maria 5**, quando escreveu o seguinte, na avaliação final da intervenção: “tudo que eu aprendi eu fico tentando achar na rua onde tem frases ambíguas”.

Nas avaliações escritas finais dos alunos, como ilustrado na frase de **Maria 5**, houve um reconhecimento de que havia ocorrido aprendizagem do conteúdo do vídeo, fato que parece ratificar os achados relativos à comparação entre os resultados dos exercícios iniciais e finais da intervenção.

Os depoimentos abaixo, extraídos das avaliações escritas finais de diferentes participantes, indicam que os alunos estavam conscientes do que aprenderam com a intervenção.

Através do vídeo assistido em sala de aula, abordando o tema "ambiguidade", **consegui entender o assunto falado, e aprendi quando posso ou não usá-lo [...] aprendemos a introduzir situações do dia a dia na matéria.** (Maria 6)

O vídeo proporcionou e facilitou o nosso **entendimento sobre ambiguidade** e os exercícios trabalhados nos ajudaram a decifrar um texto com duplo sentido. (Maria 6)

eu aprendi muito bem. (Maria 5)

Depois do vídeo **passei a entender melhor a matéria** (Maria 3)

foi muito interessante por causa que vimos outra coisa que não tínhamos conseguido interpretar antes de ter a explicação sobre a ambiguidade. (Maria 11)

A aluna **Maria 8**, em seu depoimento, ao fazer o comparativo entre os exercícios aplicados no início da intervenção e os aplicados no final, deixa claro que foi bem mais fácil responder aos exercícios finais, uma vez que, na concepção dela, já tinha aprendido a matéria. Eis seu depoimento:

Analizando (sic) o 1º exercício e o último, vi que o último foi bem mais fácil pois **já tinha aprendido a matéria.**

Finalizando a avaliação dos efeitos da intervenção relativos ao aprendizado do conteúdo trabalhado no vídeo, trago dados sobre as duas provas da avaliação do

* Os grifos que aparecem nos trechos das avaliações dos alunos foram feitos pela professora pesquisadora.

trimestre (que incluíam outros conteúdos), realizadas, aproximadamente, um mês e meio após o término da intervenção.

Na 1ª avaliação, todos os alunos (16) conseguiram identificar o item que não apresentava ambiguidade, ou seja, eles perceberam que três, das quatro frases apresentadas, continham ambiguidade, indicando internalização do conteúdo. Já na segunda avaliação, a análise das respostas, em sua maioria, deixa claro que os alunos perceberam, igualmente, a ambiguidade, conseguindo identificar a palavra polissêmica, fazer relações. Exemplos de respostas a esta segunda questão, que ilustram a internalização adequada do conteúdo, podem ser observados a seguir:

Não, a palavra presente é polissêmica, não se sabe se os calçados podem ser sempre um presente, ou se os calçados estão sempre ao nosso lado".
(Maria 13)

Não, pois é uma frase ambígua em que presente é a palavra polissêmica, que tem dois sentidos. Pode ser interpretada como sendo presente material ou presente de estar sempre presente na vida das pessoas. **(Maria 1)**

Parece importante comentar, todavia, que nem todos os alunos alcançaram nível de entendimento e capacidade de utilização do conceito de ambiguidade semelhante a esse, como ilustra a resposta que segue:

Não, pois não se sabe se é sempre presente na Ferracini ou se Ferracini está sempre presente. **(Maria 5)**

A resposta dessa aluna não ficou clara, pois ela parece perceber a ambiguidade na frase, sem, no entanto, conseguir explicá-la. A aluna parece ainda estar desenvolvendo o conceito científico de ambiguidade, pois opera com o conceito espontâneo, que não requer explicitação, definição.

Apesar da dificuldade mostrada no exemplo anterior, que pode ter ainda permanecido em alguns alunos (poucos), os analisados mostram que houve mudanças do desempenho dos alunos após a intervenção. Essas mudanças, parece lícito inferir, podem ser atribuídas à intervenção.

3) Efeitos da forma como foi organizada a intervenção (método da intervenção)

A seguir, explico os resultados referentes aos efeitos causados pela forma como a intervenção foi organizada. Primeiramente, trago à baila a análise relativa ao

uso do vídeo educativo-interativo. Logo após, analiso as opiniões dos alunos sobre os exercícios, relativos ao uso do conceito trabalhado, realizados durante a intervenção. Para finalizar, examino a importância da proposta de realização desses exercícios de maneira conjunta, colaborativa. Os dados para estas análises foram retirados da avaliação escrita final.

Antes de passar a esses itens da análise, gostaria de apresentar o comentário de uma aluna, que parece expressar a opinião geral sobre o método da intervenção:

Não vejo pontos negativos nesse método de aula, porque assim se torna **bem mais fácil de aprender.** (Maria 6)

Quanto ao vídeo, segundo os alunos, ele continha explicações dadas de forma bem detalhada. O fato de poder parar e rever, usando os botões de avançar e retornar também lhes agradou, pois cada grupo trabalhou na sua velocidade, no seu tempo.

Outros depoimentos que ilustram as opiniões acerca da forma como a intervenção foi organizada, podem ser vistos a seguir:

a ideia do trabalho foi bem legal [...] e também gostei porque nós saímos de dentro da aula e do quadro negro, pois fomos para a sala dos professores e usamos o computador.(Maria 3)

Sobre o vídeo eu gostei demais, porque **foi uma forma diferente de trabalhar** e achei muito interessante porque gostei bastante da matéria "ambiguidade". (Maria 12)

Achei descontraído pelo fato de ser on-line as atividades e também por ter gostado da matéria. (Maria 14)

a aplicação do vídeo, que aliás eu gostei muito, bom foi o que eu mais gostei. Fomos para a sala dos professores, nos sentamos nas cadeiras deles, e assistimos uma videoaula trabalhando com o notebook, a videoaula foi sobre ambiguidade, foi muito diferente, gostei muito, gostaria que acontecesse mais vezes. (Maria 9)

O vídeo eu adorei **foi uma aula diferente de todas** e bem legal e o único ponto negativo foi o som que era baixo, mas não dificultou a minha aprendizagem eu aprendi muito bem. Foi excelente. Parabéns pela criatividade(Maria 5)

ele me ajudou e muito na resolução dos exercícios nele inseridos (sic) [...] Friso também que **gostei muito da parte dos slides** porque me prendeu mais no conteúdo(Maria 8)

o vídeo explicou muito bem e fez-nos entendermos melhor do que se trata ambiguidade. (Maria 11)

o vídeo só tem positivo, pois fez toda aula participar, dando suas ideias ((**Maria 10**))

gostei muito do vídeo, **achei super interessante esse lance de ter um "mini-professor(a)" computadorizado para nos dar aula, é uma bela iniciativa; serve até para quando um professor ficar doente**, aprendemos de uma forma divertida e nem um pouco monótona. Só achei um pouco baixo o áudio, de resto tudo estava perfeito (**Maria 2**)

Com o vídeo educativo interativo, (...) aprendemos mais, com mais tempo sobrando, para tirar dúvidas, já que o trabalho era online. [...] **tinha figuras, falas em destaque**. Ficou ótimo! (**Maria 4**)

Os estudantes também fizeram especial menção, nas avaliações escritas finais, ao uso de imagens, de elementos visuais e animações – professor virtual para explicar o conteúdo. Tal manifestação leva-me a inferir que isso lhes chamou a atenção, afetou-os.

Outro elemento destacado nos trechos das avaliações dos alunos foi quanto à utilização de exemplos que fazem parte do dia a dia. Tal escolha foi intencional. Pretendia, com o uso de placas, outdoors, propagandas, trabalhar a partir de uma base de conceitos espontâneos, buscando uma via para que os estudantes ascendessem ao conhecimento científico.

[...] O vídeo proporcionou e facilitou o nosso entendimento sobre ambiguidade e os exercícios trabalhados nos ajudaram a decifrar um texto com duplo sentido [...] Podendo assistir a uma explicação de forma interativa, a nossa compreensão sobre o assunto se torna mais efetiva e maleável e foi o que aconteceu, aprendemos a introduzir situações do dia-a-dia na matéria. (**Maria 6**)

Durante aplicação da intervenção, pude perceber a empolgação deles no momento em que as placas do dia a dia apareciam no vídeo, assim como as letras das músicas conhecidas deles, que apresentam trechos ambíguos.

Parece que o formato on-line, possibilitando o aluno aprender a seu tempo, utilizando os botões de controle do *player*, constituiu-se, também, em ponto positivo da intervenção.

A realização tanto de exercícios relativos ao conteúdo aprendido, como de diferentes atividades conjuntas, colaborativas, parece terem sido considerados aspectos positivos da intervenção.

os exercícios nos ajudaram a exercitar [...] para identificarmos [...] onde a (sic) ambiguidade. Para sempre prestarmos atenção numa plaquinha que talvez tenha mais de um sentido e que não conseguíamos identificar. (**Maria 11**)

os exercícios tinham frases ambíguas [que] eram muito interessante (sic), pois fez cada um de nós pensar mais que as frases podem ter mais de um sentido. **(Maria 10)**

A formação de duplas parece que funcionou muito bem, potencializando a realização adequada das atividades e a aprendizagem do conteúdo trabalhado. Pude confirmar isso em alguns trechos das avaliações finais da intervenção, escritas pelos alunos. Elas se referem à repetição dos exercícios diagnósticos iniciais, que utilizei como parte do processo de exercitação do conteúdo, após a aplicação do vídeo. Relembrando: as duplas foram por mim designadas.

foi em dupla, não pude escolher, fiz o trabalho com o Felipe **por escolha da professora**, no início não tinha gostado, mais depois nós começamos a nos entender e **consequimos fazer o trabalho.** **(Maria 13)**

Outra atividade [...] que surpreendeu à (sic) todos. Os exercícios foram iguais ao 1º teste [...], só que desta vez a gente tinha uma visão bem diferente do que a da primeira vez. E **desta vez o trabalho foi em dupla o que facilitou muito.** **(Maria 9)**

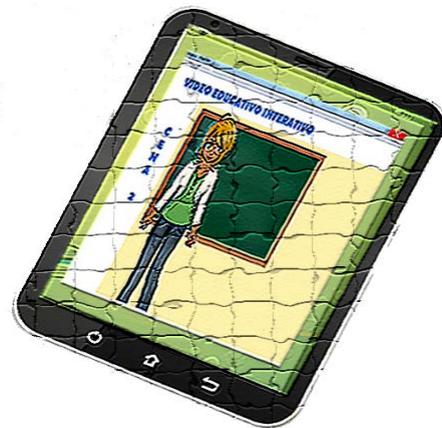
[...] desta vez, por escolha da professora fiz o trabalho com a **Maria 8** e achei muito legal, adorei, **trabalhamos juntas e acho que nos saímos muito bem.** **(Maria 9)**

Ressalto, aqui, com base nas observações que realizei e nos testemunhos escritos dos alunos, a importância do trabalho colaborativo como potencializador das aprendizagens, conforme apontado por Vygotsky (1982) e ratificado nos trabalhos de Damiani (2000, 2008 e 2009), embora o trabalho em grupos não seja fácil de ser proposto e realizado. Damiani (2008, citando COSTA, 2005) afirma que na colaboração, os membros de um grupo se apoiam, visando a atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. O trabalho colaborativo implica no diálogo e esse, por sua vez, é feito pela fala, importante ferramenta da aprendizagem: aprende-se com ela e por meio dela (WELLS, 2001).

Nas opiniões dos alunos, podem-se perceber algumas dificuldades iniciais da ação coletiva entre pares. Tais dificuldades, provavelmente, tenham sido decorrentes da falta de experiência da prática compartilhada com um colega com o qual não estavam acostumados a trabalhar. Para alguns, essa situação provocou “desconforto” relativo à divergência, à falta de afinidade, fatores que, no entanto, são considerados positivos à aprendizagem, pois fazem com que os sujeitos avaliem,

revejam, discutam, façam evoluir suas ideias e busquem soluções conjuntas para problemas ou tarefas. Esse tipo de interação pode maximizar o processo de aprendizagem de conceitos do aluno que ainda se encontram em estado embrionário, na ZDI (VYGOTSKY, 2009). É nessa zona que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora, conforme nos ensina o autor.

Os dados aqui analisados permitem inferir que a forma como a intervenção foi realizada obteve sucesso em termos de promover o interesse e a consequente aprendizagem dos alunos. Parece que a única crítica, proveniente dos alunos, foi relativa ao som baixo do vídeo, fato que deve ser levado em conta para as próximas aplicações do vídeo, mas que não desabonam a forma da intervenção, como um todo.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já evidenciado na introdução deste trabalho, é preciso acompanhar as inovações tecnológicas. Faz-se necessário que haja a efetiva incorporação das TIC, como suporte de práticas pedagógicas que sejam capazes de contribuir na mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

Partindo do objetivo deste trabalho, pretendi avaliar se, a partir do planejamento, da implementação e da avaliação de uma intervenção, elaborada com base na teoria histórico-cultural, que visou a ensinar o conceito de ambiguidade lexical - usando um vídeo educativo-interativo -, favoreceu a aprendizagem desse conteúdo.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2012, com uma turma de alunos de 8ª série da qual eu sou professora de Português e Literatura.

Antes de apresentar as considerações finais desta pesquisa, penso ser imprescindível destacar que a pesquisa realizada representou muito mais que uma exigência à obtenção do grau de Mestre. Ela me trouxe conhecimento, embasamento teórico, que há muito necessitava para alicerçar minha prática. As discussões no nosso grupo de pesquisa, as trocas estabelecidas sobre nossas investigações foram enriquecedoras e contribuíram muito para que eu conquistasse isso. Como afirmei, anteriormente, muitas das atividades que desenvolvia com meus educandos eram realizadas sem um aprofundamento teórico que permitisse o devido entendimento do que estava fazendo. Assim, esses anos de estudo ao longo do Mestrado, contribuíram com a teoria de que eu necessitava para que tais práticas fossem refletidas, modificadas, enriquecidas e formalmente avaliadas.

Com este trabalho, pude constatar que a tarefa de ser pesquisador constitui-se em algo complexo, difícil mesmo, mas, ao mesmo tempo, muito instigante. Nos estudos efetivados, aprofundei meus conhecimentos relativos à teoria histórico-cultural de Vygotsky, fazendo leituras das obras desse autor bem como dos pós-vygotskyanos: Damiani, Daniels, Delari Junior, Duarte, Freitas, Luria, Molon,

Moysés, Ratner, Rey, Rubstov, Sannino e Sutter, Sforini, Van der Veer e Valsiner, Wells, Wertsch, entre outros.

No que tange aos achados gerais da intervenção, os mesmos sugerem sucesso. Percebi aprendizagens por parte do grupo de alunos que dela participou. Embora, por um lado, não tenha elementos suficientes para afirmar, com certeza, que as aprendizagens tenham sido promovidas somente pela intervenção (o vídeo educativo-interativo), por outro lado, os achados da pesquisa fornecem indícios que apontam para o bom resultado das atividades de ensino efetivadas.

Os efeitos da intervenção nos aprendizes podem ser percebidos a partir de mudanças em termos de aprendizagens: eles parecem ter internalizado o conceito científico de ambiguidade lexical, pois foram capazes de utilizá-lo nos exercícios e em ocasiões do dia a dia. Antes da intervenção, o que sabiam sobre o tema parecia bastante limitado, não conscientizado e, portanto, sem grandes possibilidades de ser aplicado com o devido controle. Assim, considero que uma das maiores contribuições da intervenção parece ter sido levá-los a adquirir essa consciência sobre o conceito trabalhado, o que lhes permitirá usá-lo de maneira correta.

Outro ponto que julguei importante foi o desenvolvimento das atividades colaborativamente. Para isso, mais uma vez a figura do professor foi imprescindível. Tive de planejar as atividades para que pudessem ser desenvolvidas em grupo e percebi que o trabalho colaborativo pode ser, também, um excelente instrumento de mediação da aprendizagem. Apesar de, em alguns momentos, o trabalho em grupos causar estranhamento, o resultado foi positivo, eles trabalharam bem, gostaram de desenvolver as atividades, trocaram ideias e percebi que aprenderam com isso.

É importante salientar que a implantação de uma proposta como a apresentada, considerada inovadora (em termos da realidade empobrecida que percebo predominar em nossas escolas), em um ambiente educativo, requer tempo para preparar e dedicação integral. São inúmeras as dificuldades estruturais e de pessoal apresentadas nas escolas públicas, o que reduz a possibilidade de um trabalho diferenciado. Mesmo assim, considero que esse tipo de trabalho é uma alternativa possível e necessária de ser levada a cabo.

Embora a maioria dos estudantes tenha mostrado que aprendeu o conteúdo trabalhado na intervenção, houve diferença nos seus processos de aprendizagens: alguns alunos não conseguiram internalizar o conceito completamente, ficando este ainda em sua ZDI, apesar dos avanços verificados. Isso me parece aceitável, porque

os estudantes têm ritmos de aprendizagem distintos, bem como parte de patamares de conhecimento sobre o tema diferenciados. Assim, não tenho a pretensão de considerar que o vídeo produzido seja o melhor instrumento mediador possível para a aprendizagem sobre ambiguidade, mesmo que os resultados sugiram sua eficácia e que a hipótese inicial, de que ele seria um instrumento efetivo para esse fim, pareça ter sido confirmada. Entretanto, acredito que o objeto de aprendizagem proposto pode se constituir em uma ferramenta importante na sala de aula. Penso, igualmente, que, por meio da utilização de objetos multimídia, mostrar aos colegas professores, instalados em suas práticas usuais, que é possível desenvolver uma prática diferente.

Creio que a pesquisa realizada contribuiu para mostrar que todos podem aprender e, para que isso aconteça, são necessários empenho e vontade de mudar por parte do professor, para promover um bom ensino, ou seja, aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Apesar de todos os indícios de aceitabilidade por parte dos alunos, despertando seu interesse e seu entusiasmo, para mim, como pesquisadora, surgiram alguns questionamentos, ao final do trabalho:

1) o fato de o vídeo explicar um conteúdo interessante, como é a ambiguidade, pode ter beneficiado a aprendizagem, despertado o interesse e a motivação dos estudantes, pra além do fato de ser veiculado por um vídeo?

2) Se o vídeo abordasse um conteúdo mais complexo e/ou menos atraente, será que os alunos teriam esse mesmo grau de aprendizagem?

As respostas a essas perguntas poderão ser buscadas na prática, com a implementação, aplicação e avaliação de novas intervenções, que pretendo continuar realizando no ensino de outros conteúdos da Língua Portuguesa. Pretendo também divulgar este estudo para que outros profissionais possam fazer uso desta ferramenta tecnológica em suas salas de aula, criticá-la, fazê-la avançar, dando, dessa forma, continuidade à produção de conhecimento sobre a utilização das mídias na educação.

Percebi que, além da relevância de utilizar as TIC, o valor de utilizar, no vídeo, conteúdos que apresentavam uma relação com a realidade dos alunos - placas, outdoors, enfim materiais com os quais o estudante se depara, cotidianamente. Isso trouxe sentido aos conceitos estudados, mostrando sua

aplicabilidade. Não lhes foi apresentada a teoria descolada da prática, e tal característica me parece fundamental.

Partindo do fato de que os alunos destacaram como importantes à aprendizagem a apresentação do material utilizado, percebi a importância de os professores produzirem materiais bonitos, bem apresentados, para o ensino do conteúdo de suas disciplinas. Este foi um achado surpreendente. Entendi que os estudantes se sentem valorizados pelo tipo de atividade como a realizada na intervenção. Parece que a usual carência de atratividade das atividades escolares faz com que deem valor às diferenciadas, que denotam investimento do professor no sentido de atrair sua atenção pela estética e pela vinculação com seus interesses. Isso parece criar um ambiente de estímulo, motivação e envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, fazendo com que os alunos participem ativamente da internalização do conhecimento trabalhado.

Percebi que o material atrativo, diversificado, do interesse dos alunos, despertou neles o gosto pela aprendizagem. As animações, o som, as interações foram alguns dos elementos possíveis de gerar esse interesse e esse gosto; foram elementos que, na minha percepção contribuíram, de maneira significativa, na aprendizagem dos estudantes sobre a ambiguidade.

Por tudo isso, julgo imprescindível a escola investir no seu aluno, usando estratégias diversificadas e inovadoras. Todavia, para que isso ocorra, é necessário um sistema de ensino voltado para a capacitação de professores, para a preparação de material pedagógico atualizado, atraente, que provoque melhoria na aprendizagem, ou seja, é preciso investimento para que se tenha um ensino de boa qualidade.

Finalmente, devo dizer que, fazendo uma avaliação geral do trabalho com o uso do vídeo educativo-interativo, com base na aplicação do exercício diagnóstico inicial e no exercício final, com base nas entrevistas orais, na aplicação de exercícios, nas minhas percepções durante as aulas e nas percepções colhidas nas avaliações dos alunos participantes, permito-me pensar que a ferramenta produzida e utilizada no ensino da ambiguidade lexical constituiu-se em um instrumento valioso, no que tange à aprendizagem, ao interesse e à motivação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. 1997 1.Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à quarta série

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação Projetos Tecnologia e Conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2001.

_____. **Pedagogia de projetos e integração de mídia**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>>. Acesso em set/2010.

ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL SALVADOR, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI A. (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, Quem Diria?! Em Minha Sala de Aula**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3ed. São Paulo: Ática, 2009.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia e Educação: o futuro da escola na sociedade da Informação**. Campinas, SP: Mindware Editora, 1998.

CHAVES, Eduardo. **Multimídia: conceituação, aplicações e tecnologia**. Campinas: People Computação, 1991.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> Acesso em nov/2012

DAMIANI, M. F. **O trabalho colaborativo desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural**. In: DAMIANI, M. F.; PORTO, T. M. E. e SCHLEMMER, E. Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender. Brasília: Líber Livros, 2009.

_____. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

_____. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educ. rev. [online]. 2008, n.31.

DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. H. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2011.

DUARTE, Newton **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte – 2 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea) disponível em:

<<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20a%20prender.pdf>>. Acesso em abr/2012.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2001.

FALAVIGNA, Gladis. **Inovações Centradas na Multimídia: repercussões no Processo de Ensino – Aprendizagem**. Porto Alegre: 2009. ediPUCRS

FERREIRA NETO, A. **Uma Construção Coletiva**. Disponível em <<http://www.projetopedagogicocnec.xpg.com.br/umaconstrucaocoletiva.htm>>. Acesso em jun/2010.

FERRÈS, J. - **Televisão e Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

FIORIN, José Luiz. **A precisão da frase. Ambiguidade lexical e sintática ajudam a tornar mais frágeis os argumentos.** Língua Portuguesa, São Paulo: Segmento, Ano 4, número 54, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo: EDUC, n. 10/11, 2000.

_____. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, Luiz Fernando **Vídeos Didáticos:** uma proposta de critérios para análise. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3128/2463>> Acesso em set/2011.

GONZÁLEZ REY, F. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vygotsky. **Educación e Sociedade,** ano XXI, n. 70, 2000.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e Desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

GUIMARÃES, Maria Helena Uma nova agenda para a educação básica brasileira. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico** Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=71&id=890>> Acesso em mar/2012.

LAMPERT, Ernâni. **Experiências Inovadoras e a Tecnologia Educacional.** Porto Alegre: Sulina 2000.

LEFFA, V. J. . A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada:** temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

_____. **Uma ferramenta de autoria para o professor:** o que é e o que faz. *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v. 41, n. 144.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino:** teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

_____. VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Texto, hipertexto e interatividade. **Revista de Estudos da Linguagem.** Vol. 16, n. 2, p. 165-192, jul/dez 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da, BOING, Luiz Alberto. **A pesquisa do professor da educação básica em questão.** *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2009, vol.14, nº.42.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Altamiro B. (1992). **Os desafios da imagem e das Comunicações no Ensino dos anos 90.** Comunicação Apresentada no VI Encontro a Informática e o Ensino Disponível em <<http://www.lerparaver.com/lpv/dissertacao-sobre-computador-pratica-pedagogica-realce>>. Acesso em ago/2011.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo.** São Paulo: Moderna, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo, EPU/EDUSP: 1986.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação: Bauru, SP**, v. 9, n. 2, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Um contínuo ressurgir de fênix: reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. In **Análise textual discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

Moran, José Manuel. Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual. In **Saberes e Linguagens de educação e comunicação.** Organização: Tânia Maria E. Porto. Pelotas, Editora da UFPel, 2001.

MORAN José Manuel Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias Artigo publicado na revista **Informática na Educação: Teoria & Prática.** Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/innov.htm#mud>>. Acesso em mai/2011.

_____. A integração das tecnologias na educação. Artigo publicado na revista **Informática na Educação: Teoria & Prática.** Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: jul/2011.

MORAN José Manuel. MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papirus Editora, 2006.

_____. O Vídeo na Sala de Aula; Artigo publicado na revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/integracao.htm>>. Acesso em: jul/2011.

MOYSÉS, L. M. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 1997.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

OLIVEIRA, E. S. G.; COSTA, M. A.; VILLARDI, RAQUEL. **A Internet como forma de mediação na aprendizagem**. Análise crítica de novas estratégias didáticas. UERJ, Brasil, 2008.

PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina de Azevedo; PIETROCOLA, Maurício. Políticas para fomento de produção e uso de objetos de aprendizagem. In **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. – Brasília : MEC, SEED, 2007. Disponível em <<http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>> Acesso fev/2011.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 n. 5, 2001.

REGO, Teresa Cristina **Vygotsky, uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2009

RODRIGUES, L. M. P et al. **Maneiras do dizer: língua portuguesa no ensino médio**. Pelotas: UFPel/FAU, 1998.

RODRIGUES, L. M. P; BRANDÃO, T. S. **Práticas do dizer: um exercício da linguagem**. Pelotas: UFPel/FAU, 1999

SANNINO, Annalisa. **Activity theory as an activist and interventionist theory. Theory & Psychology**, v. 21, n.5.

SANTOS, Sérgio Ricardo. Os vídeos interativos e suas modalidades. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. Ano 4 - Edição 4 – Junho-Agosto de 2011

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem Conceitual e organização do Ensino: contribuições da Teoria da Atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004

SCHLEMMER, E. TREIN, D. (2008) **Criação de Identidades Digitais Virtuais para Interação em Mundos Digitais Virtuais em 3D**. Congresso Internacional de EaD – ABED.

SILVA, Marco. Que é interatividade. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998.

SILVA, R. M. D. da; FERNANDEZ, M. A. Recursos informáticos projetados para o ensino de ciências: bases epistemológicas implicadas na construção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem. In **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. – Brasília: MEC, SEED, 2007. 154 p. Disponível em <<http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>>. Acesso em nov/2010

_____, R. M. D. da; FERNANDEZ, M. A. Recursos informáticos projetados para o ensino de ciências: bases epistemológicas implicadas na construção e desenvolvimento de objetos de aprendizagem. In **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Organização: Prata, C. I; Nascimento, A. C. A. A. Brasília: MEC, SEED, 2007. Disponível em: <<http://www.RIVED.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>>. Acesso em: nov/2011.

SOUZA JUNIOR, Arlindo José de; LOPES, Carlos Roberto. Saberes docentes e o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. In **Objetos de Aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Organização: Carmem Lúcia Prata, Anna Christina Aun de Azevedo Nascimento. – Brasília: MEC, SEED, 2007. Disponível em <<http://rived.mec.gov.br/artigos/livro.pdf>>. Acesso em nov/2011

SPEROTTO Rosária Ilgenfritz et al. “**Objetos de aprendizagem**”: TICS constituindo subjetividades no contemporâneo
<http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/364.%20objetos%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em dez/2011.

SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz et al. **Os desafios na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Geometria**. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010224751.pdf>> Acesso em fev/2013.

SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. **As TICS constituindo novos modos de aprendizagens no contemporâneo**. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao,_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/12_55_25_AS__TICS_CONSTITUINDO_NOVOS_MODOS_DE_APRENDIZAGENS__NO_CONTEMPORANEO.PDF> Acesso em jul/2012.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Trad. José Alberto Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.

VAUGHAN, Tay. **Multimedia: Makin it work**. Berkeley, CA, Osborne, 1994.

VIANNA, Heraldo Maecelim. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Editora Plano, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas, Tomo I, Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos**. Madri Editorial Visor, 1997.

_____, L. S. **Obras Escogidas, Tomo II, Pensamiento y Lenguaje**. Madri, Editorial Visor, 1993.

_____, L. S. **Obras Escogidas, Tomo III, Historia Del desarrollo de lãs funciones psíquicas superiores**. Madri, Editorial Visor, 1995.

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

WILEY, D. **The instructional use of learning objects**. On-line version. Disponível em: <<http://reusability.org/read/>>. 2000. Acesso em mar/2012

APÊNDICES

AMBIGUIDADE

Você já ouviu falar em ambiguidade?

O que é?

Ambiguidade é a característica de algo que pode ter mais de um sentido. Ela pode ser casual, isto é, ocorre sem que se tenha a intenção de construí-la; ou também pode ser propositadamente construída, o que acontece com frequência em textos publicitários, cartuns, músicas, enfim – às vezes, com o objetivo de criar um texto com humor.

Mattoso Câmara (1986) apresenta a seguinte definição de ambiguidade: “circunstância de uma comunicação linguística se prestar a mais de uma interpretação”. Para se identificar a ambiguidade, torna-se necessário um pouco de conhecimento de mundo.

Embora funcione como recurso estilístico, a ambiguidade também pode ser um vício de linguagem, que decorre da má colocação da palavra na frase. Nesse caso, deve ser evitada, pois compromete o significado da oração. Então, se quisermos escrever um bom texto, temos de nos preocupar em usar uma linguagem clara, objetiva e coesa, sem provocar duplo sentido.

Existem várias classificações para a ambiguidade.

1.1. Ambiguidade sintática

1.2. Ambiguidade semântica

1.3. Ambiguidade visual

1.4. Ambiguidade lexical

As ambiguidades que vamos estudar agora são **a visual e a lexical**:

AMBIGUIDADE VISUAL: é a característica de imagens nas quais vemos coisas diferentes, conforme o enfoque. Com tais imagens, deve-se procurar sempre algo a mais do que o primeiro olhar nota.

Veja os exemplos abaixo:

O que é possível observar nas imagens a seguir?



Figuras 1 e 2: Exemplo de ambiguidade visual.

Resposta 1ª figura: É possível ver uma mulher sentada à penteadeira, ou uma caveira.

E na segunda figura, o que pode ser visto?

AMBIGUIDADE LEXICAL

A ambiguidade lexical consiste na dupla interpretação que incide apenas sobre o item lexical. Segundo Mattoso Câmara (1986), a ambiguidade é consequência da homonímia ou da polissemia.

Preciso limpar minha manga. Está clara a mensagem? Justifique.

Não, porque temos uma palavra que pode desencadear um duplo sentido:

manga

(Manga – fruta / Manga – parte do vestuário) Poderá surgir a aceção de manga, no sentido de mangueira de água.

Atente a mais um exemplo: **O arquivo está precisando de manutenção?**

A palavra arquivo induz à interpretação de um arquivo como móvel, um arquivo como conjunto de documentos ou de um arquivo como instituição.

Observe outros exemplos (figuras 3, 4 e 5): quais são as possíveis interpretações? Explique-as.



Figura3



Figura 4



Figura 5

A ambiguidade lexical pode ser percebida também nas letras dos mais diversos estilos musicais.

– Na Música Popular Brasileira

No dia em que a Terra parou (Raul Seixas)

E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia que o professor também não tava lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar
No dia em que a Terra parou (Ôôôô)

– No Funk

Tremendo vacilão (Perlla)

Deu mole prá caramba
É um tremendo vacilão
Tá todo arrependido
Vai comer na minha mão

– No Axé

É fogo (Harmonia do Samba)

Isso aqui vai pegar fogo
Temperatura sobe
É não tem como controlar
É fogo de alegria

– No Pagode

Sai da minha aba (Só pra Contrariar)

Se dou a mão, quer logo o pé

Isso me aborrece
Sai pra lá bicão, sai pra lá mané
Vê se desaparece
É toda a hora meu cumpadre
Quebra o galho aí

Referências:

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. Dicionário de Linguística e Gramática.
Petrópolis: Vozes, 1986

CANÇADO, Márcia. Manual de semântica. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

http://www.dgz.org.br/fev02/Art_05.htm

http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/465-475.pdf

Apêndice B - Questionário de Coleta de Dados

QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Os dados coletados serão utilizados na pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Educação na UFPel /FaE, com o objetivo de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa.

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

Nome: _____

Idade: _____

Ocupação do pai: _____

Ocupação da mãe: _____

Tempo que estuda na escola: _____

Endereço (bairro): _____

Prof.ª Marion Rodrigues Dariz
Responsável pela Pesquisa



Apêndice C - Exercício Diagnóstico Inicial

EXERCÍCIO DIAGNÓSTICO INICIAL

Observe as frases e as propagandas abaixo. Explique o que o autor quis dizer em cada uma delas.

1. No dia da criança, não pense apenas no presente de seu filho. Pense em seu futuro.

2. Observe a publicidade da Bienal de 2004:

“A gente quer chocar você logo na entrada.

Este ano a Bienal é gratuita.”

3. “Vá aos rodeios do nosso país. Você terá uma queda por eles.”

4. — Por que o português está sempre com o pé esquerdo fedendo?

Porque sua mulher vive dizendo a ele: “Lava o pé direito, gajo!”.

5. A seguir, temos uma declaração que foi dada pela modelo para à Revista Veja:



6. Aqui damos importância à massa!

Apêndice D – Exercícios Finais

E.M.E.F. DR. JOAQUIM ASSUMPÇÃO
EXERCÍCIOS FINAIS – PÓS-VÍDEO

NOME: _____ SÉRIE/TURMA: _____

Elaborar uma propaganda não é tarefa fácil. Ela tem que ser interessante, atrair a atenção, fazer pensar. A informação precisa ser transmitida de forma rápida e impactante.

Uma boa propaganda vai atingir com eficiência o público alvo e evidenciar o que se tem a oferecer da melhor maneira possível. Ela irá provocar reações imediatas.

Observe os dois comerciais de carro abaixo e responda:

A)

"Siena bate o novo Corsa 16V e não foi uma batida leve."
--

B)

"Nossa Ferrari F50 veio para atropelar os concorrentes".
--

Os comerciais estão claros para você? Justifique.

A) _____

B) _____

Em uma placa em um determinado lugar está escrita a seguinte frase:

Estudantes viram piranhas.

Está clara a mensagem da placa para você?

O que a placa sugere?

Boa sorte!

ANEXOS

Anexos B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicito à direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Joaquim Assumpção autorização para realização da pesquisa intitulada *Aprendizagem da Ambiguidade Lexical mediada pelo uso do vídeo educativo-interativo à luz da perspectiva histórico-cultural* sob responsabilidade da professora Marion Rodrigues Dariz com orientação da professora doutora Magda Floriana Damiani, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas .

Comprometemo-nos a seguir as normas e rotinas da escola, zelar pelo sigilo ético dos depoentes e dados obtidos da pesquisa. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas com sigilo e resguardo ético da Instituição.

Informo que a pesquisa será feita com uma turma de 8ª série (18B) do Ensino Fundamental e que pais e alunos estão cientes da pesquisa, dos quais obtive autorização para a coleta de dados.

Pelotas, agosto de 2012.

Prof.ª Marion Rodrigues Dariz
Responsável pela Pesquisa

Direção da Escola

Anexos A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos pais ou responsáveis do(a)

Aluno(a): _____

Eu, Marion Rodrigues Dariz, professora de Português e Literatura, venho por meio deste, solicitar a sua autorização para utilizar imagens, fotografias, vídeos, trabalhos escritos e depoimentos dos alunos da 8ª série, turma 18B, sujeitos de minha pesquisa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. A referida pesquisa tem como objetivo aplicar e analisar os impactos de um vídeo educativo-interativo produzido pela docente nas aprendizagens dos estudantes. Utilizarei essas informações como fonte de análise e confirmação das categorias observadas, sabendo que, por questões éticas, os nomes dos sujeitos pesquisados não serão divulgados. O material será utilizado para minha pesquisa, a ser realizada, nos anos de 2011 a 2012.

Pelotas, agosto de 2012.

Assinatura do responsável pelo (a) aluno (a)

DVD com cópia do vídeo educativo-interativo