



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE LETRAS**

ANA KARLA GOMES DE OLIVEIRA

**USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DO 8º ANO**

**ARAGUAÍNA – TO
2019**

ANA KARLA GOMES DE OLIVEIRA

**USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS
DO 8º ANO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Letras/Português, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Araguaína, como pré-requisito para conclusão da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora: Profª Drª Vilma Nunes da Silva
Fonseca

**ARAGUAÍNA - TO
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- O48u Oliveira, Ana Karla Gomes de.
USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 8º ANO . / Ana Karla Gomes de Oliveira. –
Araguaina, TO, 2019.
90 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Araguaina - Curso de Letras - Português, 2019.
Orientador: Vilma Nunes da Silva Fonseca

1. PRP. 2. Leitura. 3. Discussão de texto. 4. Estratégia. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA KARLA GOMES DE OLIVEIRA

**USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM
ALUNOS DO 8º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Universidade Federal do Tocantins –
Campus
Universitário de Araguaína, junto ao curso de
Licenciatura Plena em Letras – Língua
Portuguesa e Literaturas fora avaliado para
obtenção do grau de licenciado em Letras –
Língua Portuguesa e Literaturas e aprovado
em sua forma final pelo Orientador e pela
Banca Examinadora.

Orientadora: Profª Drª Vilma Nunes da Silva
Fonseca

Aprovado em, ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Vilma Nunes da Silva Fonseca – UFT
Orientadora

Profº Drº João de Deus Leite – UFT
Examinador

Profª Drª Janete Silva dos Santos – UFT
Examinadora

ARAGUAÍNA - TO
2019

Dedico este trabalho a minha mãe Francisca e ao meu pai Edvaldo que sempre me apoiaram ao longo do curso, e a todos que contribuíram para tornar possível essa realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a graça de cursar a Licenciatura em Letras, por ser o meu porto seguro perante as dificuldades encontradas no percurso acadêmico e na vida, pois és o meu consolo e é dele que provém todas as minhas forças para permanecer lutando e acreditando que tudo dará certo, que me faz sempre manter viva a esperança e o pensamento positivo.

Aos meus pais, Francisca Gomes da Conceição e Edivaldo Rocha de Oliveira, pela assistência e pelo incentivo que me deram para ingressar no ensino superior e, assim, ter novas possibilidades de vida.

Ao meu marido, Alacides Alves, por acreditar no meu potencial, pela compreensão e pela força demonstradas ao longo dessa trajetória.

Ao meu filho, Kauan Gomes dos Santos, por trazer alegria à minha vida e por amenizar os momentos difíceis, dando-me afeto e carinho com a ternura da crianças que é.

À minha amiga, Ana Caroline Carvalho, por tornar o meu ingresso no ensino superior possível, por não medir esforços para que eu ingressasse no curso de Licenciaturas em Letras 2016.1, e por toda assistência que prestaste para fazer de mim uma estudante universitária.

À professora Dr^a. Vilma Nunes da Silva Fonseca pelo acompanhamento durante 4 períodos do curso, pelo aprendizado que adquiri com as suas disciplinas e o seu modo de mediar o conhecimento, e por me orientar no desenvolvimento deste trabalho de forma íntegra, transparente e humana.

Ao professor Dr. João de Deus Leite, pelo carinho, pelo comprometimento com seus alunos, pela atenção que nos deu em suas aulas e pela avaliação e contribuição que fez em prol do melhoramento do meu trabalho.

À professora Dr^a. Janete Silva dos Santos, pelas aulas enriquecedoras que ministrou para nós, por todo seu comprometimento com seus alunos, pela avaliação e pelos apontamentos que fez acerca do meu trabalho.

À professora Dr^a. Eleuda de Carvalho, que com seu carisma e amor pela literatura, fez de suas aulas momentos maravilhosos, em que entramos no mundo da literário fascinados, contemplados pela beleza da arte e pela sua mediação durante as aulas.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), em especial o Câmpus Universitário de Araguaína, que me possibilitou crescer pessoal e, socialmente de maneira acolhedora, fazendo com que minhas expectativas se tornassem realidade.

Aos meus colegas de turma, em especial Lorian, Elizangela e Josiane, por todos os momentos que passamos juntos, compartilhando do mesmo sonho, das mesma dores e das mesmas superações.

A todos, o meu muito obrigada!

É preciso, sobretudo, [...], que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção ou a sua produção.

(Paulo Freire)

RESUMO

No presente trabalho, traçamos um olhar acerca da leitura realizada por alunos de 8º ano de uma Unidade de Ensino (UE) da rede pública da cidade de Araguaína/ TO, onde problematizamos como esses alunos leem os textos trabalhados nas aulas, direcionando meios, uso de estratégias, para uma leitura que levasse os alunos a compreender os textos. Visávamos pormenorizar como esses alunos argumentavam sobre os textos a partir dos direcionamentos dados pela professora, uma vez que sem eles os alunos não faziam inferência sobre os textos trabalhados. Objetivamos destacar, como o uso de estratégias de leitura pode estimular os alunos a relatar suas percepções, seus julgamentos e reconhecimento acerca dos textos, por meio da reflexão sobre o texto. Logo, consideramos em primeiro plano, o fato de que, ao lermos um texto e não conseguirmos posicionarmos-nos a partir dele, não produzimos uma leitura compreendedora. Tomamos como procedimentos metodológico deste trabalho, nossas deduções a respeito da turma pesquisada, contudo, a partir disso passamos a atuar no caso. Buscamos base teórica relacionadas ao tema e para sustentar o nosso estudo pautamos nossas ponderações em Kleiman (2001, 2010, 2011); em Solé (1998). Diante das circunstâncias, empreendemos alguns modelos de leitura e relacionamos à leitura realizada pelos alunos da turma. Em vista à vulnerabilidade da escola, quanto ao índice de desenvolvimento, pontuamos a falta de incentivo à leitura e os fatores que contribuem para o mal desempenho dos alunos em relação às atividades de língua portuguesa desenvolvida na UE. As análises demonstram que, em ambas as aulas analisadas, os alunos da turma em questão demonstram dificuldades relacionadas à leitura propriamente dita e, conseqüentemente, a compreensão e a interpretação do texto, o que faz com que necessitem de estímulos para inferirem sobre sentido do texto. Desta forma, na primeira aula, cujo foco era a leitura realizada pelos alunos, constatamos que eles não estabelecem nenhum objetivo para realizar a leitura, e, assim, não conseguem formular hipóteses e nem compreender os textos, esses alunos tem a leitura como um ato mecânico; na segunda aula, em que o foco era a discussão do texto lido, notamos que a turma, devido à leitura fragmentada, e à falta de hábito, não conseguem discorrer sobre o texto. Todavia, por meio dos procedimentos adotados por nós, a leitura passou a fazer sentido para eles.

Palavras chave: PRP; Leitura; Discussão de texto; Estratégia.

ABSTRACT

In the present work, we take a look at the reading done by 8th grade students from a public school in the city of Araguaína / TO, where we question how these students read the texts worked in class, directing means, use of strategies, for a reading that would lead students to understand the texts. We aimed to detail how these students argued about the texts from the directions given by the teacher, since without them the students would not make inferences about the texts worked. We aim to highlight how the use of reading strategies can stimulate students to report their perceptions, their judgments and recognition about texts through reflection on the text. Therefore, we consider in the foreground the fact that when we read a text and cannot position ourselves from it, we do not produce an understanding reading. We take as methodological procedures of this work, our deductions about the researched class, however, from that we started to act in the case. We sought theoretical basis related to the theme and to support our study we based our considerations on Kleiman (2001, 2010, 2011); in Solé (1998). Given the circumstances, we undertook some reading models and related to the reading done by the students of the class. In view of the vulnerability of the school, regarding the development index, we point out the lack of incentive to read and the factors that contribute to the students' poor performance in relation to Portuguese language activities developed in the UE. The analyzes show that, in both classes analyzed, the students of the class in question demonstrate difficulties related to the reading itself and, consequently, the comprehension and interpretation of the text, which requires stimuli to infer about the meaning of the text. Thus, in the first class, which focused on reading performed by students, we found that they do not set any goal to perform reading, and thus can not formulate hypotheses or understand the texts, these students have reading as an act mechanical; In the second class, where the focus was on the discussion of the text read, we noticed that the class, due to fragmented reading and lack of habit, cannot discuss the text. However, through the procedures we adopted, reading made sense to them.

Keywords: PRP; Reading; text discussion; Strategy.

ABREVIATURA E SIGLAS

PRP - Programa de Residência Pedagógica.

EF - Ensino Fundamental.

UE - Unidade de Ensino.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

UFT - Universidade Federal do Tocantins.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

NURC - Norma Urbana Oral Culta

RD - Recorte Discursivo

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DE AULAS/COLETAS DE DADOS.....	19
QUADRO 2 – OBJETIVO, ESTRATÉGIA E META DA UE PARA O EF – ANOS FINAIS – LÍNGUA PORTUGUESA 2019.....	21
QUADRO 3 – SAEB – ANOS FINAIS DO EF II – LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
QUADRO 4 – DADOS DO IDEB – ANOS FINAIS DO EF II.....	23
QUADRO 5 - ANÁLISE INTERNA COMPARATIVA DOS ÍNDICES GERAIS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO.....	24
QUADRO 6 – ESTRUTURA FÍSICA DO COLÉGIO.....	27

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FOTO DA SALA DE AULA DA UE PESQUISADA.....	25
FIGURA 2 – FOTO DA SALA DE AULA DA UE PESQUISADA.....	25
FIGURA 3 – FOTO DA BIBLIOTECA DA UE.....	26
FIGURA 4 – FOTO DA BIBLIOTECA DA UE.....	27
FIGURA 5 – REPRESENTAÇÃO DOS MODELOS DE LEITURA	36

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	18
2.1 TIPO DA PESQUISA.....	18
2.2 DADOS ANALISADOS.....	18
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	19
2.4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA.....	19
2.4.1 Caracterização da Unidade de Ensino.....	20
2.5 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	28
2.4.2 Caracterização da turma pesquisada.....	29
3. CAPÍTULO TEÓRICO.....	31
3.1 LEITURA ENQUANTO ATIVIDADE DE LINGUAGEM.....	31
3.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	32
3.3 MODELOS DE LEITURA.....	34
3.4 TIPOS DE LEITORES.....	37
3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	41
4. CAPÍTULO DE ANÁLISE.....	45
4.1 DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS DE AULAS MINISTRADAS.....	45
4.2 DO ESTÍMULO AO USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVA DE LEITURA À DISCUSSÃO DOTEXO.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXOS.....	67

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de nossa participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) aderido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), e lançado sob o edital nº 65/2018, no mês de junho de 2018, o qual nos proporcionou uma permanência contínua na escola alvo desta pesquisa pelo período de 18 meses. A partir dele, foi possível um contato mais próximo com os alunos da Unidade de Ensino (UE), o que nos permitiu analisar e pormenorizar a leitura e discussão de textos realizada com os alunos da turma, atividades de linguagens desenvolvidas em uma das turmas que acompanhamos por meio do PRP.

Diante do contexto da Unidade de Ensino, da sala de aula, da metodologia do nosso professor preceptor e da turma que estamos acompanhando, percebemos algumas problemáticas em torno da leitura realizada pelos alunos da turma 82.01 de 8º ano. Mediante os problemas de leitura apresentados pelos alunos, diante da ausência do incentivo à leitura por parte do professor regente, buscamos investigar com esse estudo quais são as dificuldades encontradas pelos alunos do 8º ano para interpretar e para compreender os textos lidos? Desta forma, estaremos contribuindo para o estímulo da leitura na escola, dada a importância desta atividade para a atuação na vida pessoal e profissional de nossos alunos.

Logo, com o presente trabalho, objetivamos, em termos de objetivo geral, *investigar a problemática que afasta alunos e textos, enfatizando os fatores socioculturais que contribuíam ou não para o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental*. Levar os alunos a adquirirem o gosto pela leitura é um trabalho que requer a atenção do professor para não confundir ler somente como a decodificar o texto, mas também compreender as entrelinhas dos enunciados. Percebemos que a turma enfocada, lia os textos e não conseguiam comentá-los, não produziam uma leitura compreendedora.

Numa concepção de leitura socioeducacional, é importante considerarmos que a leitura nos proporciona a imersão em diversos contextos e nos proporciona interagirmos uns com os outros, sem ela a nossa comunicação torna-se limitada.

Nesse sentido, elaboramos os seguintes objetivos específicos, visando a atender o propósito mais amplo desta pesquisa, são eles: (i) reforçar a importância da leitura como prática fundamental na formação do cidadão atuante na sociedade; (ii) averiguar como se dá o trabalho com a leitura na sala de aula, bem como, se realmente os alunos leem e entendem o que estão lendo; (iii) corroborar que ler não se restringe só na decodificação de letras e palavras, mas que

vai muito além do que está escrito; e (iv) ponderar em quais situações a leitura viabiliza o exercício de pensar o uso da linguagem em suas abrangentes formas de interação social.

Assim sendo, mobilizamos a literatura especializada que trata das questões relacionadas ao ensino de leitura a partir de vieses metacognitivos e socioculturais. Destacamos os estudos desenvolvidos, principalmente, por Kleiman (2001, 2010, 2011) e por Solé (1998), dentre outros. Delineamos autores que tematizam a importância da leitura e sua complexidade, com intuito de compreendermos como os alunos leem; por que não atingem um nível de conhecimento que favoreça uma compreensão, para além da superfície do texto; quais estratégias de leitura são mobilizadas no ato de ler e; por fim, como as condições socioeducacionais interferem na formação de “potenciais leitores”, na aprendizagem da leitura. Para que a leitura se efetive, é necessário que entendamos a complexidade que envolve essa prática de linguagem, conjugando as diferentes fases do processo de leitura (decodificação, interpretação, assimilação e compreensão). Nesse sentido, Solé (1998, p. 44) salienta “que ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender”. Assim, se o aluno lê e não consegue dá nenhum significado ao texto lido, e nem é direcionado a dar sentido ao texto, sua leitura pode ser considerada mecânica, fica no ler por ler, sem saber a importância de lermos um texto e darmos sentido a ele.

Cabe ressaltar, que a decodificação constitui o primeiro processo de leitura, por isso é importante considerarmos esse processo para trabalharmos a leitura com os alunos, pois sem ele a leitura dos textos fica comprometida, no sentido do aluno não saber identificar o que está escrito. Assim sendo, a atividade de mediação de leitura, atribuída ao professor, deve ser incentivada no dia a dia da sala de aula.

Para tornarmos este trabalho possível, recorreremos à análise das aulas ministradas por nós durante a realização do PRP, considerando um foco no ensino de leitura, uma vez que consideramos, que dentre as práticas de linguagem trabalhadas com os alunos, sobressaia a dificuldade com a compreensão leitora. Para compor a análise, selecionamos 8 (oito) aulas regidas na turma alvo da pesquisa, visando a descrever o processo de intervenção pedagógica realizada a partir dos procedimentos metodológicos adotado. No entanto, o nosso recorte é composto pela análise de 2 (duas) aulas ministradas, das quais utilizamos a coleta de dados a partir de gravação e de transcrição.

Esta monografia está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta o contexto da investigação e a narrativa do percurso metodológico, incluindo: caracterização da UE e da

turma pesquisadas, informações acerca do PRP, conceptualização da pesquisa, além de explicitação dos procedimentos de análise dos dados. Já o segundo capítulo é constituído pelos apontamentos teóricos que permeiam nosso estudo, sob o qual delineamos algumas considerações acerca da leitura, como prática de linguagem. Dessa forma, organizamos o texto em tópicos e subtópicos (importância da leitura, modelos de leitura, tipos de leitores e estratégias de leitura), visando a ampliar a discussão em tema. O terceiro e último capítulo contém a análise das aulas ministradas no contexto da pesquisa.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos a abordagem, o método e os procedimentos de análise do *corpus* de pesquisa. Além disso, apresentamos dados contextuais para caracterizar a UE, na qual a pesquisa foi realizada, assim como a turma alvo do estudo e o PRP.

2.1 Tipo da pesquisa

Neste estudo de abordagem qualitativa, empregamos técnicas congruentes à pesquisa ação, pois detectamos um problema, suscitado no contexto das aulas de Língua Portuguesa, que necessitava de intervenção. Investigamos a questão linguística para compreendê-la, e tentar “resolvê-la”; empreendemos uma ação didática para a qual realizamos um diagnóstico e elaboramos um plano de atividades. Dessa forma, planejamos e ministramos aulas, fizemos parte do contexto no qual os dados foram gerados e realizamos esse trabalho devido à cooperação e a parceria que celebramos com a escola, por meio do PRP, com o professor preceptor e com os alunos do 8º ano.

Segundo Gil (2002, p. 55), esse tipo de pesquisa se caracteriza pela interação entre pesquisador e participantes da situação investigada. Assim sendo, fizemos a exploração do problema, após o termos detectado. Participamos da situação, de forma ativa, para assim planejarmos uma ação interventiva no caso, e por meio de nossa ação fazermos a análise e a interpretação dos dados obtidos para, enfim, entrarmos com um plano de ação e, por fim, viabilizarmos os resultados alcançados.

Assim, o delineamento estabelecido para o estudo centra em procedimentos metodológicos de cunho qualitativo que concerne em viabilizar um problema presente na contemporaneidade dos alunos da turma pesquisada, que consiste na leitura fragmentada que realizam.

2.2 Dados analisados

Os dados que compõem o material de análise de nossa pesquisa é composto por 2 aulas com vista à interpretação e a compreensão de textos. Estes dados são constituídos pela leitura, pela discussão de textos e pelas atividades aplicadas para a turma nessas aulas que ministramos. Ambas as aulas foram ministradas por nós nos meses de agosto e de setembro por intermédio do PRP. Durante as discussões, foram enfocadas as informações presentes na leitura e,

também, aplicamos atividades referentes aos textos lidos para os alunos responderem. A partir da transcrição de algumas dessas aulas e das atividades, tecemos nossa análise. As transcrições das aulas foram feitas a partir da noção de transcrição explícita nas Normas para Transcrição de Textos Oraís adotadas pelo Projeto NURC/RS presente no anexo 4.

2. 3 Procedimentos de Análise

Nossa análise está, diretamente, relacionada à atividades de linguagens desenvolvidas em uma turma de 8º do EF anos finais, as quais são leitura, discussões de textos e perguntas relacionadas aos textos lidos pelos alunos, como referimos anteriormente, as atividades foram aplicadas para turma na disciplina de língua portuguesa, que estamos acompanhando e para a qual ministramos aulas. Essas atividades foram respondidas por meio da oralidade e da escrita.

A partir das discussões de textos e das atividades respondidas pela turma, efetuamos recortes das respostas para empreendermos a nossa análise. Com fundamento nas estratégias metacognitivas de leitura sustentadas por Kleiman (2011) e por Solé (1998). Verificamos de que modo os alunos, dessa turma, utilizam estratégias de leitura para compreender os textos lidos por eles. Assim, pudemos pontuar as dificuldades que esses alunos encontram para entender as leituras que realizam. Deste modo, por meio de todos os levantamentos, podemos tecer considerações acerca da prática de leitura na escola e repensar como podemos aprimorar a nossa capacidade de leitor.

2. 4 Caracterização do ambiente de pesquisa

Nessa subseção, apresentamos dados contextuais para caracterizar a UE, na qual a pesquisa foi realizada, a turma alvo do estudo e o PRP. Além disso, discorreremos sobre a metodologia usada para o desenvolvimento da pesquisa e pormenorizamos as características dos participantes. O trabalho foi desenvolvido, a partir de informações coletadas em um colégio estadual da cidade de Araguaína – TO. Essas informações foram adquiridas na fase de imersão na escola durante o PRP, voltado a formação de professores, cuja escola a ele se vincula. Por meio dele, passamos a acompanhar uma turma do 8º ano do EF II, na qual coletamos os dados para realização do estudo. Consideramos, a seguir, o cronograma com o período de coleta das informações.

Quadro 1- Cronograma de realização de aulas e coleta de dados

ETAPAS/ Meses	Abril	Maio	Junho	Agosto	Setembro
---------------	-------	------	-------	--------	----------

Realização das aulas				X	X
Coleta de informações	X	X	X	X	X

Fonte: autoria própria.

Fomos inseridos, neste ambiente escolar por meio do PRP, como já citado anteriormente, com o objetivo de vivenciarmos teoria e prática, concomitantemente, e, desta forma, participarmos das ações desenvolvidas na escola, desde observações e regências de aulas a intervenções pedagógicas, desde que, acompanhadas pelo professor preceptor da unidade de ensino.

Nos momentos de aulas que estávamos acompanhando a turma, percebemos que muitos alunos apresentavam problemas de decodificação, tais como ler e não compreender, ler e engolir palavras, trocavam as letras, dificuldade para decodificar e conseqüentemente para entender o texto. Vimos que o problema com a leitura afetava a interpretação dos textos, não conseguiam extrair as informações relevantes do texto devido à leitura desatenta e dispersa.

Com todas essas dificuldades por parte dos alunos, percebemos a falta da prática de leitura nessa sala, pouquíssimas vezes, a vimos sendo praticada em sala, talvez por isso as dificuldades, a falta de estratégias por parte dos professores para resolver, ou pelo menos tentar, esses problemas de leitura, elencados anteriormente, que implica a interpretação e a compreensão dos alunos em relação aos textos. Tendo em vista essas percepções, consideramos necessário a realização de uma pesquisa que abordasse a importância da leitura, enfatizando os modelos de leituras adotados pela turma que desse ênfase aos elementos essenciais para a formação de leitores proficientes.

Assim, para prosseguir com este estudo, partimos do pressuposto de que a prática de leitura, nas escolas, deve ser um dos principais norteadores das atividades de ensino, pois é na escola que muitos alunos vêm ter o primeiro contato com os textos, principalmente, alunos provenientes de famílias carentes, em que, às vezes, os pais não têm os recursos necessários para inserir seus filhos no mundo da leitura.

2.4.1 Caracterização da Unidade de Ensino

Nossa pesquisa foi realizada na UE localizado na região central da cidade, funcionando, desde 2015, sob a direção da atual gestora; e conta hoje com 468 alunos matriculados, de acordo com a secretaria da unidade escolar. Possui, atualmente, 24 professores, todos possuem formação de nível superior e atuam em suas respectivas áreas de formação, apenas alguns,

devido à falta de professores em algumas áreas, ministra aulas em outras áreas para cumprimento de carga horária.

Dos 24 professores do colégio, 14 são efetivos e 10 trabalham por meio de contrato. Esta unidade escolar, também, conta com 3 coordenadores pedagógicos para auxiliar professores e alunos, no desenvolvimento das atividades proposta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Com funcionamento nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, o colégio atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da 1ª a 3ª série do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O atendimento de alunos especiais dessas respectivas turmas é realizado no contra turno. Esta UE recebe alunos de variados bairros da cidade e da zona rural; dos povoados Pilões e Brejão. Esses alunos possuem educação moral, religiosa e cultural diversificada. Ambos pertencem a classe sociais distintas, em que a renda mensal “para a maioria varia entre 2 e 3 salários mínimos” (TOCANTINS, 2018, p. 5).

De acordo com informações da escola, “o grau de instruções dos pais dos alunos, em quase sua totalidade, é de nível fundamental” (TOCANTINS, 2018, p. 5). Tal fato nos leva a refletir as consequências desses fatores na vida escolar desses estudantes, pois o grau de escolaridade dos pais, o acompanhamento do filho em relação às atividades desenvolvidas, na escola, é fundamental para o bom desenvolvimento da escola e dos educandos.

Quadro 2 – Objetivo, estratégia e meta da EU para o EF - anos finais – Língua portuguesa 2019

ETAPA/DIMENSÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIA	META
Educação Básica/ Ensino Fundamental – Anos finais	Ofertar um ensino de qualidade de forma a consolidar e ampliar os conhecimentos dos educandos.	Executar ações para assegurar aos alunos um percurso contínuo de acordo com os currículos e propostas pedagógicas.	1.0 – Linguagens e suas Tecnologias (Elevar o índice de <i>aprovação</i> em Língua Portuguesa dos alunos nos quatro anos finais do Ensino Fundamental – de 83,1% em 2018 para 86,1% em 2019, [...]).

Fonte: Tocantins (2019, p. 55)

No quadro anterior, observamos que, segundo a UE, o índice de aprovação dos quatro anos finais do ensino fundamental do ano passado (2018) foi de 83,1 %, porcentagem que o colégio ver como aceitável, porém almeja superar em 2019, visto que o índice de repetência

tem impacto direto na vida do aluno e da escola. Todos esses fatores são pertinentes a nossa pesquisa, pois o nosso trabalho se desenvolveu a partir das atividades de linguagens, as quais são leitura e interpretação de textos, desenvolvidas em uma dessas turmas, nas quais, alguns alunos tem muitas dificuldades em relação à disciplina de Língua portuguesa, cujas dificuldades estão relacionada à leitura de textos, como dissemos, e que, de certa forma, implica as demais disciplinas, considerando que a leitura efetiva é essencial em todas.

Sabendo da importância da leitura em todas os anos escolares, considerando as dificuldades da turma em foco na disciplina de Língua portuguesa, e levando em consideração que os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nesta disciplina, tem como foco principal a leitura, cujo objetivo “é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” de informações, estas presente no site <http://portal.inep.gov.br/>. Mobilizamos alguns dados referentes ao rendimento dos alunos do EF anos finais do SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para circunstanciar as taxas de rendimento escolar da unidade de ensino enfocada na pesquisa. As informações presentes nos quadros, a seguir são informações secundárias retiradas do seguinte site: <http://idebescola.inep.gov.br/>. Portanto, as afirmações que fazemos acerca dos dados dos quadros se efetuaram mediante a análise dos dados retirados dos sites que citamos. No quadro que está explícito o nível de proficiência dos alunos, trouxemos apenas os dados referentes à disciplina de Língua portuguesa, considerando que os teste do SAEB são realizados por área de conhecimento, apossamo-nos apenas dos dados pertinentes ao nosso estudo, neste caso.

Quadro 3 – SAEB– Anos finais do EF II – Língua portuguesa

Saeb		
Ano	Língua Portuguesa	
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada
2005	216,0	3,9
2007	211,1	3,7
2009	218,7	4,0
2011	231,0	4,4
2013	227,9	4,3
2015	230,3	4,3

2017	275,6	5,9
------	-------	-----

Fonte: Dados do IDEB/MEC

Observando o quadro 3, deparamo-nos com a proficiência média e com a proficiência padronizada dos alunos do ensino fundamental anos finais na disciplina de Língua portuguesa da UE pesquisada, em que podemos inferir que, em uma escala de 0 a 500, a qual é considerada pelo SAEB, nos anos de 2005, de 2007, de 2009, de 2011, de 2013 e de 2015, a UE em questão não chegou a atingir nem 50% do grau de proficiente média em uma escala de 0 a 500 ou no grau de proficiência padronizada em uma escala de 0 a 10. No entanto, por mais que a escola não tenha atingido os 50% de rendimento nesses anos, vemos que ela tem evoluído, mesmo que minimamente, pois, conforme observamos, em todos esses anos, exceto o ano de 2007 em que o nível de proficiência dos alunos foi o mais baixo, percebemos que há um pequeno avanço nos demais anos. Se olharmos para o ano de 2017, vemos que esse avanço está bastante explícito, pois foi o ano em que a escola alcançou a maior nível de proficiência no componente de Língua portuguesa.

Quadro 4 – Dados do IDEB – Anos finais do EF II

Ano	Meta	Valor
2005		3,0
2007	3,1	2,8
2009	3,2	3,2
2011	3,5	3,6
2013	3,9	2,6
2015	4,3	2,9
2017	4,5	4,5

Fonte: Dados do IDEB/MEC

Referente ao índice de desenvolvimento da unidade de ensino, calculado por meio do IDEB, o colégio se encontra com um alto grau de deficiência na aprendizagem, como vemos no quadro 4; trata-se de números obtidos em anos anteriores e, principalmente, nos anos de 2015 e de 2017 que são mais recentes. Segundo o IDEB/MEC, a nota mínima do IDEB deve ser igual ou superior a 6. A unidade em questão projetou uma meta de desempenho para o ensino fundamental anos finais para o ano de 2015 de 4,3, porém alcançou apenas 2,9. Já, no ano de 2017 a meta projetada foi 4,5, ao qual foi concretizada neste ano. Contudo, mesmo conseguindo a meta de desempenho projetada, em 2017, o índice de desenvolvimento dessa escola é considerado baixo, pois não conseguiu alcançar nem a nota mínima exigida. Porém, é

pertinente ressaltar que, de acordo com os dados do quadro, apesar dos altos e baixos, a escola tem evoluído, como mostra o dado do IDEB do ano de 2017. Segundo informações da escola, o motivo para ter chegado à esse número em 2017, se dá pela mudança na gestão da escola, que, como já dissemos anteriormente, a UE está sob a direção da atual gestora desde de 2015.

De acordo com a UE, esses fatores se dão devido à falta de acompanhamento dos pais, a evasão de alunos e ao ingresso destes no mercado de trabalho. Acreditamos que essas ocorrências favorecem para que os alunos apresentem mais dificuldades nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois já são desmotivados desde suas casas, contribuindo, assim, para o mau desempenho escolar. Vejamos o quadro com a análise interna comparativa dos índices gerais de aprovação, de reprovação e de abandono referentes aos três últimos anos feita pela UE.

Quadro 5 - Análise interna comparativa dos índices gerais de aprovação, reprovação e abandono

Níveis/ modalidades	2016	2016	2016	2017	2017	2017	2018	2018	2018
	APR	REP	ABAN	APR	REP	ABAN	APR	REP	ABAN
6º ao 9º	70,9%	24,9%	4,2%	77,1%	20,3%	2,6%	78,2%	20,3%	1,5
E/M	71,1%	18,1%	10,8%	70,5%	13,5%	16%	76,2%	17,3%	6,5%

Fonte: Tocantins (2019, p. 27)

De posse das informações do quadro anterior, vemos que, apesar dos fatores ressaltados pela UE, nos três anos analisados, o índice de aprovação se sobressai aos de reprovação e de abandono. Diante desses dados, podemos inferir que, no ano de 2018, a escola teve o maior índice de aprovação, tanto nos anos finais do EF quanto no ensino médio. Como podemos observar, os índices reprovação nos anos finais do EF são bastante relevantes, em todos os anos, ultrapassou os 20 %; se comparado ao ensino médio, há uma diferença significativa de 3 a 7%. Já em relação ao índice de abandono escolar, averiguamos que o ensino médio apresenta um índice maior, pois, como afirma a escola, esses alunos, às vezes, abandonam os estudos pelo fato de ter que trabalhar.

Um outro fator que contribui para o bom ou o mau desempenho dos estudantes na escola é a estrutura básica da unidade escolar. A UE, hoje, tem uma estrutura considerada satisfatória,

embora para nós, deixe a desejar. As salas de aulas são escuras devido à cor da pintura das paredes, o que leva-nos a pensar que para o sistema pode ser visto como uma pintura agradável, que deixa o ambiente mais colorido, contudo, atrapalha a visibilidade dos alunos e dos professor. Os ventiladores, às vezes, não funcionam, e são poucos para uma climatização eficiente da sala. Infelizmente, esses problemas são fatos não só desta escola, mas de muitas escolas brasileiras, devido à falta de incentivos governamentais voltados para uma educação pública de qualidade que valorize os profissionais da educação e que proporcione aos estudantes escolas com ambientes favoráveis a um bom desempenho escolar. Seguem as fotos da sala.

Figura 1 – Foto da sala de aula da UE pesquisada



Fonte: Autoria própria.

Figura 2 - Foto da sala de aula da UE pesquisada



Fonte: Autoria própria.

Em observação às fotografias da sala da UE em estudo, podemos verificar os fatores que pontuamos anteriormente e, apesar de aparecer aparelho de ar condicionado nas fotos, eles não funcionam há bastante tempo, a climatização das salas, como já dissemos, é feita apenas pelos ventiladores, que apresentam estarem desgastados, como mostram as fotos. Um outro fator que, também, não ajuda na ventilação das salas são as janelas, que possuem uma abertura muito pequena não favorecendo a entrada de ar.

O colégio possui um laboratório com 20 computadores, mas apenas 6 funcionam, e uma biblioteca com livros diversos para atender as necessidades pedagógicas e administrativas da unidade, no entanto, a biblioteca é muito fechada, pouco arejada e possui apenas um ventilador. Tais questões desfavorecem as atividades praticadas neste ambiente e, implica diretamente, o ensino de leitura, sendo que este é um dos únicos locais que a unidade tem para desenvolver aulas diferenciadas fora da sala de aula. A falta de ampliação deste local deixa o incentivo à leitura a desejar, por não propiciar ao aluno estímulos voltados à prática de leitura. Seguem as fotos da biblioteca da UE.

Figura 3 - foto da biblioteca da UE



Fonte: Autoria própria.

Figura 4 - foto da biblioteca da UE



Fonte: Autoria própria.

Em análise das fotos da biblioteca, podemos verificar que ela apresenta um espaço fechado apenas com 2 ventiladores para climatizar o ambiente, contudo, apesar de vermos na segunda foto da biblioteca 2 ventiladores, ela possui apenas 1, o outro foi a bibliotecária que trouxe de sua própria casa; esse ventilador que tem na biblioteca não é suficiente para refrescar o ambiente. Também, pudemos constatar que as aberturas das janelas da biblioteca também são pequenas, e em relação ao ar condicionado que aparece na primeira foto, também, não funciona, como muitos outros da escola. Vejamos, a seguir, o quadro com as informações da estrutura física da UE.

Quadro 6 - Estrutura física do colégio

QUANTIDADE	NOME DAS DEPENDÊNCIAS	DESCRIÇÃO
08	Salas de aula	Aptas para atender as necessidades
01	Sala de educação	
02	Banheiros (01) masculino, (01) feminino, ambos com três espaços sanitários	Precisam ser reformados e ampliados
01	Área coberta	Apta para atender as necessidades
01	Quadra coberta	Apta para atender as necessidades
01	Sala de direção	Precisa ter acessibilidade para as salas administrativas

01	Sala de professor	Precisa ter acessibilidade para as salas administrativas
01	Sala de orientação educacional	Precisa mais arejada e ampliada
01	Almoxarifado	Apta para atender as necessidades
01	Cozinha	Apta para atender as necessidades
01	Dispensa	Apta para atender as necessidades
01	Sala de biblioteca	Precisa ser mais arejada
01	Sala de Coordenação pedagógica	Precisa ter acessibilidade para as salas administrativas
01	Laboratório de informática	Precisa ser ampliado e de mais equipamentos

Fonte: Tocantins (2019, p. 43)

As descrições das dependências do colégio, onde nossa pesquisa foi desenvolvida, reafirmam o que já havíamos dito antes; muitos espaços desse local deixam a desejar e interferem no aprendizado dos alunos, porque a falta de salas arejadas e acessíveis interfere no processo de ensino e de aprendizagem, pois se o aluno não se sente confortável não irá prestar atenção nas explicações do professor.

2. 5 Programa Residência Pedagógica

Voltado à Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Residência Pedagógica visa aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciaturas, proporcionando a inserção no ambiente escolar a partir do 5º período de curso, projeto piloto do Ministério da Educação (MEC) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), com durabilidade de 18 meses. O PRP articula que os formandos em licenciaturas devem sair da universidade com habilidades e com competências que lhes assegurem promover um ensino de qualidade para seus alunos. E, em prol desse propósito, o programa foi criado tendo por objetivos: (i) aperfeiçoar o Estágio Supervisionado Curricular (ESC); (ii) desenvolver projetos, por meio da parceria entre escola e universidade, que fortaleça a prática docente; (iii) fomentar a autonomia das instituições de ensino na formação de professores; e (iv) inserir os educandos de licenciatura nas adequações dos currículos sob orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras ações que contribuam com a formação de professores.

O PRP aderido pela UFT tem uma carga horária de 440h, conforme informações do edital, com 60h para ambientação da UE; “320 horas de imersão, a qual 100 das 320 horas serão destinadas à regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica;” e as 60 horas restantes, de um total de 440h, ficaram “destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades”, contabilizando, desta forma, a carga horária total do programa. Assim, com essa carga horária extensa, tendo 18 meses de programa para alcançá-la, o PRP nos proporcionou a vivência nessa escola e nos permitiu um olhar mais aprofundado acerca das dificuldades da turma que acompanhamos. Implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), o PRP ainda se encontra em andamento, com previsão de término em janeiro de 2020, podendo ser lançado novos editais para futuras etapas, se consolidado.

2. 4. 2 Caracterização da turma pesquisada

Em busca de evidenciarmos os fatos expostos, neste trabalho, buscamos descrever todas as informações relevantes para a concretização da pesquisa. Assim, traçamos neste subtópico a caracterização da turma do 8º ano, 82.01, onde concentramos nosso estudo. A turma é composta por 18 alunos, sendo 61% do sexo biológico masculino, representando o número absoluto de 11 alunos, e 39% do sexo biológico feminino, cujo número absoluto é 7, todos os alunos possuem idades entre 13 e 16 anos.

Nessa turma, não temos nenhum aluno diagnosticado com algum tipo de deficiência, porém, temos um caso de 1 aluno com sérias dificuldades de leitura e escrita. O aluno em questão conhece todas as letras alfabéticas, contudo, não sabe formar sílabas, palavras, frases, ou seja, não sabe ler nem escrever, apenas faz cópias do que o professor escreve no quadro sem fazer nenhuma assimilação. Enfatizaremos mais sobre o assunto, logo adiante no capítulo de análise, no qual relacionamos as dificuldades dos alunos com as atividades de linguagem analisadas.

No período que acompanhamos essa turma, depreendemos que os alunos dessa classe demonstravam um certo desinteresse pela disciplina de Língua portuguesa, não gostam de participar da aula. Alguns alunos não fazem as atividades que o professor pede, e a maioria não gosta de interagir com o professor, em relação às perguntas que ele faz ou, no momento da explicação, conversam muito, mas apenas conversas paralelas ao conteúdo. Após essas constatações, e para enfatizar a relação da turma com a disciplina e atividades nela desenvolvida, perguntamos para o professor regente da sala, da disciplina em questão, como

ele classifica o nível de aprendizagem dessa turma (82.01) em relação às atividades de Língua portuguesa? Em resposta (presente no anexo 5), o professor foi coerente com as nossas percepções enfatizando a falta de interesse dos alunos pela disciplina.

A turma 82.01 quanto à disciplina de Língua portuguesa é mediana, referente a aprendizagem, não pela leitura, *todos sabem ler*, mas a falta de atenção quanto a questão de ‘análise sintática’ da própria língua portuguesa, é muita aquém do ensinado. A turma em sua maioria não entenderam ainda a questão da importância do aprendizado, o que é um processo, e ainda não veem o estudo como projeto de vida.
(Resposta do professor dada a pergunta realizada em setembro de 2019)

Desta forma, podemos perceber na enunciação do professor que os alunos dessa turma apresentam um certo desinteresse pelos estudos, porém, o professor apresentou algumas contradições, ao que já pontuamos, afirmando que todos os alunos sabem ler. Como já dissemos, nem todos sabem, há um aluno na turma que não sabe ler nem escrever; o professor tem pleno conhecimento, pois ele acompanha o aluno há 1 ano e já tínhamos conversado sobre as dificuldades dele. Mas o professor optou pela generalização, devido ao problema atingir apenas 1 dos 18 alunos da turma, já que esse aluno é o que precisa de uma atenção individual, que não lhe é possível oferecer. Faz-se necessário o acompanhamento deste por outras pessoas.

3. CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas que subsidiam essa pesquisa, ressaltando os principais pontos que norteia nosso estudo, aqui, abordamos a leitura em uma perspectiva contextual em relevância a sua importância para o ensino de Língua portuguesa e demais disciplinas.

3.1 Leitura enquanto atividade de linguagem

Em vista a significância do ensino de leitura na escola, abordamos, nesta seção, a leitura e sua importância de forma a demonstrar quais aspectos da leitura são significativos para o ensino na sala de aula.

Como enfatizado por Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Deste modo, essa constatação pressupõe que sempre que realizamos uma leitura temos um objetivo para alcançar, seja para obter uma informação, para identificar a temática do texto, para sentir prazer, para tirar dúvidas sobre um assunto, enfim, sempre que lemos estabelecemos um propósito, mesmo que não tenhamos conhecimento desses fatores.

Assim sendo, sabemos que são diversos os aspectos que constitui a leitura, considerando-a em sua totalidade, ou seja, uma leitura efetiva mediante a interpretação e compreensão do texto. Nesse sentido, Kleiman (2011) afirma que:

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo. (KLEIMAN, 2011, p. 10)

Tal afirmação, presume a leitura como uma prática complexa, se partimos do pressuposto que, para que compreendamos um texto, é necessário que façamos uma leitura abrangente que não esteja embasada apenas no dito, mas que esteja entrelaçado à inúmeros conhecimentos relacionado ao objeto lido, que no caso é o texto. Cujo objeto, envolve variadas dimensões que estão relacionadas a leitura em seu sentido completo. Trataremos, de forma mais detalhada, desse assunto logo mais adiante no subtópico em que falamos das estratégias de leitura.

Além do mais, por meio da leitura é possível termos uma visão vasta do mundo. Ela proporciona ao indivíduo leitor conhecer, viajar, investigar, indagar o mundo sem mesmo sair do lugar, mas para isso, é preciso ser um leitor habituado que vê na leitura um meio para aquisição de conhecimento.

Em conformidade ao que já pontuamos, trabalhamos a leitura em uma perspectiva interativa, cuja natureza postula um trabalho mais abrangente, intrínseco ao texto e ao leitor, da qual são considerados diversos fatores para que a leitura realmente seja tida como efetiva.

Nesse sentido, Kleiman (2010, p. 10) afirma que “ao lermos um texto, qualquer, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Assim, indagamos esse processo interativo da leitura como meio para a compreensão dos textos, em que, cujo meio envolve os conhecimentos prévios do leitor e a relação dele com os textos, pautado em seus níveis de conhecimento.

3. 2 A importância da leitura

A prática de leitura é um meio para a aquisição de conhecimentos, em que deveria ser exercitada e incentivada com frequência e dedicação pelos professores. Nesse mundo, em que podemos encontrar os mais variados conhecimentos, é englobado diversas técnicas para sua efetivação por completo, pois ler não é algo superficial que se resume apenas ao que está escrito, mas se estende para o que não foi dito, para o que está nas entrelinhas de forma implícita no texto.

De acordo com Kleiman (2001, p. 7) a compreensão do que lemos inicia quando entendemos que “o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução”.

Portanto, a leitura é uma atividade rotineira que implica diversos fatores, não temos como nos tornamos leitores se não lemos muito, não temos como compreendermos os textos se não temos o hábito de ler. Deste modo, ressaltamos que o ato de ler envolve muitas questões, sobretudo, a capacidade para extrair informações do texto, seja ela explícita ou implicitamente.

Em razão a esses apontamentos, enfatizamos a relevância da prática de leitura na escola, porque se o aluno não ler, e nem é incentivado a isso, poderá passar por grandes decepções ao

longo de sua vida pessoal, profissional e social. Em síntese, a leitura é a base de nossos aprendizados, sem ela, a assimilação de novos conhecimentos fica limitada.

Mediante ao que já postulamos, Martins (2006) discorre que:

O conceito de leitura [...] liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só o desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao indivíduo integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe do senhores, dos homens livres. (MARTINS, 2006, p. 22)

Assim, a escola como agente fundamental da formação do cidadão ativo, crítico e atuante no meio em que vive, deve formar leitores proficientes que saibam interpretar textos de todas as áreas do conhecimento, e que também ensine que ler não está restrito apenas ao texto escrito, mas que é uma prática ampla que se estende ao ato de ler e compreender o mundo sob a ótica da leitura para assim atuar nele.

Além do mais, as dificuldades presentes nas escolas em relação a leitura são muitas, encontramos alunos com grande resistência a prática de leitura, muitos não sabem ler nem o que está escrito, gaguejam, não conseguem ler com a devida entonação, e conseqüentemente não entendem o que leem, acarretando, assim, objeções para interpretar e compreender os textos lidos. Esses fatores acarreta certas implicações no desenvolvimento do aluno, pois se não conseguem fazer inferências, deduções às leituras que fazem é porque não conseguiram entender o conteúdo lido e explicado, ocasionando um certo *déficit* ao seu aprendizado e conseqüentemente ao da escola.

Para Kleiman (2001) só compreendemos as informações implícitas dos textos, porque primeiramente, somos capazes de perceber as informações explícitas, as que estão nas linhas do texto. Logo, ver-se a importância do trabalho com a leitura na sala de aula para a formação do aluno leitor. Porém, para que o trabalho com a leitura seja efetivo, o professor como mediador do conhecimento, deverá intervir de maneira que eleve o aluno a superar suas dificuldades e enxergar na leitura uma atividade prazerosa e um meio para obter conhecimentos diversos.

Nessa perspectiva, consideramos que um dos caminhos a ser trilhado pelo professor é levar textos que remete a realidade do aluno, algo que o aproxime do seu conhecimento de mundo, que não esteja muito longe de sua realidade cotidiana.

Como afirma Freire (1989), antes de conhecermos e deciframos as palavras, já tínhamos um certo conhecimento do mundo, e quando usamos a linguagem dentro da nossa realidade, ambas se predem efetivamente. E assim, fazemos uma mesclagem do texto com realidade do aluno fazendo da leitura uma prática significativa e, conseqüentemente, tornando apta a compreensão do texto.

Por isso, o papel do professor é muito importante, pois ele será o eixo norteador encarregado de direcionar os educandos pelo caminho da leitura prazer, da leitura como fonte de conhecimento, como formadora de novas ideias. E, por mais trabalhoso que seja, o ensino da leitura nas escolas é fundamental. Contudo, esse ensino não pode ser reduzido apenas como um meio de focalizar elementos isolados, aleatórios, fora do contexto, pois assim, não teremos leitura, apenas uma atividade referente a termos da linguagem.

Vale ressaltar, que essa não é uma prática restrita somente ao professor de Língua portuguesa, mas é uma responsabilidade de todos os professores, sem exceção, todos devem dá prioridade a leitura e suas demandas, pois a necessidade da leitura está presente em todas as disciplinas.

Em vista as essas questões, o incentivo da leitura em sala de aula pelo professor é um dos principais meios para a formação do aluno leitor, contudo, para formar alunos leitores é extremamente relevante que o professor mediador seja, antes de tudo, um leitor, não adianta querer que seu aluno habitue-se à ler, se o professor não vê na leitura uma prática prazerosa, habitual e importante.

3.3 Modelos de leitura

A leitura nos proporciona interagir com diversos contextos, por meio do ato de ler imergirmos num mundo de descobertas, porém, este ato vai além do simples passar de olhos pelas palavras, ao realizar uma leitura, o leitor deve se garantir da compreensão do que está lendo, retirando do texto as informações que são relevantes para si, de acordo com os objetivos que estipulou ao iniciá-la (SOLÉ, 1998, p. 31).

Deste modo, são muitos os fatores que devem ser considerados ao realizar uma leitura. Assim sendo, Solé (1988) postula alguns modelos de leitura relevantes para o modelo que sustenta nossa pesquisa, sendo este o modelo interativo, no entanto, todos envolve a compreensão do texto, cujos modelos requer uma ordenação do conhecimento para se chegar a compreensão do texto, por isso são chamados de modelos hierárquicos.

Por conseguinte, conforme Solé (1998), temos o modelo *ascendente (bottom up)* neste, considera-se que o leitor possua conhecimento textual, em que diante do texto consiga identificar seus componentes textuais (letras, palavras, frases etc.) e a partir daí vá o decifrando, inicialmente pelas letras, depois palavras, frases e assim sucessivamente até conseguir assimilar os escritos do texto. Contudo, este modelo tem foco principal apenas no texto, nos componentes que o tem, impossibilitando a realização de inferências, não nos deixando a oportunidade para usar nossos conhecimentos de mundo, pois toda a atenção do leitor está voltada para o dito, sem deixar florar as percepções em torno das informações implícitas do texto.

Conforme nossas ponderações, este é um dos modelos no qual a turma pesquisada já está mais habituada, convencionada, em que a leitura dos alunos centra-se, em suma, nas informação que estão no texto de forma explícita, levando-os a se esquivarem da reflexão do que está nas entrelinhas dos textos. Tal fato, postula as dificuldades encontradas pela turma para compreender o que leem. Como afirma Kleiman (2011) aguçar os conhecimentos prévios, inclusive o conhecimento de mundo, é fundamental para o processo de compreensão do texto, pois é a partir dele que o leitor faz inferências ao que ler, o não uso deste torna a compreensão do texto limitada.

Um outro modelo, também enfatizado por Solé (1998) que vai na contramão deste primeiro, é o modelo *descendente (top down)*, este acontece quando o leitor desconsidera o processo de ordenação do texto (letras, palavras, frases...) e utiliza como principal meio de compreensão, seus conhecimentos prévios, juntamente com a formulação de hipóteses, isto é, utiliza-se também de meios cognitivos para entender, antecipar informações do texto que está lendo, e assim se certificar das informações estipuladas. Neste modelo, é relevante o conhecimento que o leitor possui sobre o texto, pois assim, conseguirá entender com menos dificuldades, porque a leitura não estará focada nas habilidades de decodificação, mas na reflexão sobre o que se está lendo.

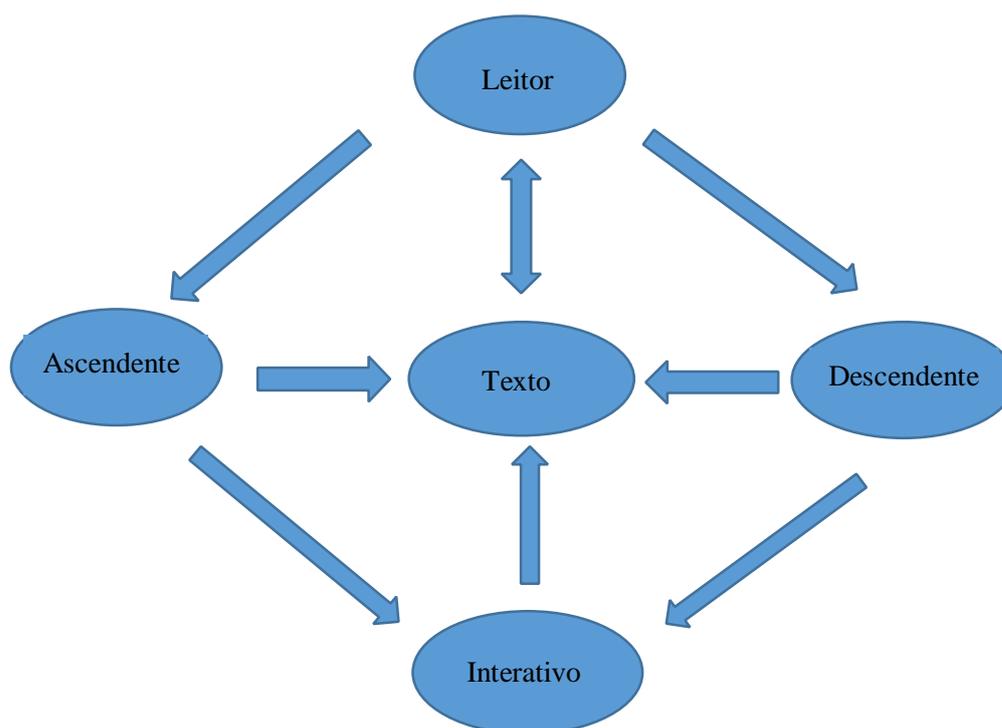
Ao contrário deste dois, no modelo *interativo* a concentração da leitura não está apenas no texto ou no leitor, por mais que seja relevante os conhecimentos prévios do leitor para dá sentido ao texto. É como se o leitor fizesse uma mesclagem entre um modelo e outro. Desta maneira, esse modelo é descrito da seguinte forma:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a

informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo tônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24)

Conforme a afirmação da autora, no modelo interativo de leitura, para que o mesmo aconteça, leva-se em conta o modelo *ascendente* e *descendente*, ou seja, considera-se texto e suas propriedades, leitor e seus conhecimentos prévios, e na relação entre ambos este modelo é estabelecido. Com base neste pensamento, e com foco no modelo interativo, é que vamos discorrer, na cessão de análise, sobre a leitura realizada pelos alunos que compõe nosso objeto de pesquisa. Segue abaixo a representação de como funciona esse modelo de leitura.

Figura 5 – Representação dos modelos de leitura.



Fonte: autoria própria.

Desta forma, conforme ilustrado na figura acima, podemos perceber que no modelo de leitura interativo, o leitor faz uso dos dois primeiros modelos que ressaltamos, pois, para que esse modelo se efetive é necessário que o leitor se aproprie de seu conhecimento textual e

prévio, considerando que ambos funciona como ponto de partida para que o leitor também utilize outros níveis de conhecimento, como enfatiza a autora.

Além do mais, Kleiman (2011) apresenta dois outros modelos de leituras frequentemente utilizados pelos leitores proficientes, cujos modelos pressupõe, logo de início, a formulação de objetivos, pois a leitura só acontecerá, nestes modelos, devido aos objetivos que o leitor pretende alcançar, sem deixar de levar em conta a forma do texto.

No primeiro modelo de leitura enfatizado pela autora, conhecido como “*scanning*” ou *avistada*, ao ler um texto, do tipo informativo por exemplo, o leitor faz primeiramente uma leitura visual, observando em um passar de olhos todas as informações, no intuito de manter o foco na que lhe for mais interessante, em vista saber e enxergar qual assunto é tratado no texto, sempre procurando estabelecer relações com o que já se sabe a respeito do assunto.

O outro modelo que Kleiman (2011) traz é o “*skimming*” caracterizado como *desnatamento*, em que a leitura ocorre por meio da seleção das partes do texto, como por exemplo ler somente o primeiro ou o último parágrafo do texto, ou somente os gráficos que contém no texto etc. Ou seja, neste modelo o leitor vai ler primeiramente as partes que achar conveniente para alcançar seus objetivos pautados na informação que deseja.

A exemplo disso, ressaltamos que uma das ocorrências deste último modelo de leitura na escola, acontece quando, por exemplo, é pedido ao aluno que responda uma atividade, elaborada pela professora, logo após a leitura e discussão de texto, considerando que as respostas da atividade seja retirada do texto, é bem provável que o aluno não irá lê-lo por inteiro novamente, mas primeiramente lerá a parte, o parágrafo do texto que acredita que esteja a resposta. Cujos modelos é utilizado pelos alunos analisados por meio desta pesquisa, ao qual será enfatizado e evidenciado no capítulo de análise.

3. 4 Tipos de leitores

Em meio aos princípios que envolve a leitura, sabemos que assim como temos os modos de ler, também temos que considerar, para que ocorra uma leitura eficiente, além do que já foi discorrido até aqui, os tipos de leitores, visto que cada leitor possui suas particularidades mediante a leitura, tais particularidades vão surgindo de acordo com suas habilidades perceptivas, cognitivas e também conforme as mudanças contextuais ocorrentes no mundo.

Desta maneira, situaremos aqui alguns tipos de leitores que irão nos ajudar situar o contexto que a prática de leitura, na escola e fora dela, se localiza nos dias contemporâneos, uma vez que, com as demandas e surgimento de novos gêneros, de acordo com Santaella (2004,

p. 17) a leitura engloba diversas formas de comunicação adquirindo, assim, um caráter multissemiótico nos dias de hoje. Desta forma, considerando as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão entrelaçadas ao ato de ler, nos situaremos sobre três tipos de leitores contemplados pela autora em questão e que são pertinentes à esse estudo.

O primeiro tipo de leitor que ressaltamos é o leitor *contemplativo (meditativo)* caracterizado por Santaella (2004), mediante o contexto e obrigatoriedades da época. No período em que é situado o surgimento desse tipo de leitor “a leitura se fixou definitivamente como um gesto do olho, marcado pela leitura silenciosa, onde era predominante o uso do livro impresso, da forma expositiva, fixa” (SANTAELLA, 2004, p. 20), como livros, pinturas, gravuras e outros. Esse tipo de leitor, segundo a autora, nasce em meados do século XIV na era do Renascimento permanecendo até o século XIX. Isso não quer dizer que com as mudanças de contexto esses leitores vão desaparecer, pelo contrário, surgem novos leitores e ambos permanecem. Assim, esse leitor, é tido como o leitor da era pré-industrial.

Esse tipo de leitor estabelece uma comunicação “silenciosa, solitária, de foro privado” entre texto e leitor, comunicação esta, concretizada apenas em pensamento, sem fazer uso da voz, da emissão de sons, possibilitando ao leitor uma leitura mais rápida e de textos mais complexo.

Desta forma, Santaella (2004) afirma:

Em resumo, esse primeiro tipo de leitor é aquele que tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. (SANTAELLA, 2004, p. 24)

Neste sentido, ao leitor *contemplativo ou meditativo* concerne em fazer leituras apenas com o passar de olhos pelos textos na forma física, comunicando-o em pensamento, ele contempla e medita ao ler o texto fazendo a assimilação das informações, e o comum desse leitor é a leitura de textos palpáveis, corpóreo.

O segundo tipo de leitor que vimos como pertinente enfatizar é o leitor *movente (fragmentado)*, como o próprio nome já diz, esse leitor é caracterizado como o leitor “do mundo em movimento” observando diversos aspectos da leitura, com várias formas de textos, sejam eles verbais, não verbais, faz-se uma mistura entre ambos.

De acordo com Santaella (2004) esse tipo de leitor surge com as grandes transformações das cidades, ocasionada pela Revolução Industrial, ao qual refletiu significativamente nas vidas das pessoas, se sobressaindo a divisão de classe, isto é, operários de um lado e a elite industrial de outro. E neste contexto de grandes mudanças, assinalado por uma nova era, a moderna, devido as demandas de comunicação ocasionada pela industrialização e, em virtude disso, do grande aumento da população nos centros urbanos, é criado o jornal, a fotografia, o cinema e a TV, e é nesse ambiente que se perpetua esse leitor em movimento. Conforme enfatiza Santaella (2004) esse leitor é considerado em movimento ou fragmentado devido ao fato de estar sempre se ajustando as novas modas que iam surgindo na época. É um leitor de “linguagens efêmeras, híbridas, misturadas”, como a do jornal estabelecida pela “impressão mecânica do telégrafo e da fotografia”, grandes novidades da época. Este tipo de leitor é classificado como um leitor de memória curta, que opta pelos fragmentos e pela diversidade da linguagem.

Neste viés, Santaella (2004, p. 29) respalda que esse tipo de leitor, aparece com o advento do jornal, visto como “o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade”. No mesmo sentido, o leitor movente, se perpetua em nosso cotidiano e se enquadra no perfil do leitor atual, tendo em vista a série de mudanças que vem ocorrendo, pois como já dissemos, o fato de surgirem novos tipos de leitores, não faz com que os já existentes vá a extinção.

Percebemos que esse segundo tipo de leitor, nos leva a refletir que com os novos propósitos e situações contemporâneas, os livros impressos vem perdendo cada vez mais espaço, contudo, essa situação não deve servir de pretexto para a falta de incentivo à leitura na escola em meio as dificuldades encontradas pelos alunos para realizar uma leitura que contemple os seus aprendizados, como a falta de compreensão do que leem devida o *déficit* do hábito de ler.

Assim, vemos que o leitor movente é conduzido pelas urgências da realidade, que transita entre as diferentes formas de linguagem (do objeto para o signo, da linguagem verbal para a não verbal...), diferente do leitor contemplativo que é o leitor do livro, um observador, este é um “leitor de formas, volumes, massas, interações de forças movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 30).

Deste modo, esse leitor é norteado por uma nova maneira de comunicar-se com o mundo que não está ancorada somente no livro, mas em outras formas de comunicação, formas estas bastante presente nos dias atuais, por isso esse tipo de leitor (movente ou fragmentado) é postulado por Santaella (2004) como intermediário em relação ao primeiro tipo de leitor (o contemplativo) e o último que iremos pontuar logo adiante.

O terceiro tipo de leitor que abordaremos é o leitor *imersivo ou virtual*, assim como os outros, esse é significativo para a nossa investigação, uma vez que os jovens de hoje estão totalmente imerso no mundo da virtualidade, e a leitura do livro impresso, em muitas, vezes tornou-se fatigável para eles, contudo, a leitura de livros não devem perder espaço, tendo em vista a importância da mesma, para a formação do jovem crítico, curioso e preparado para dá seu ponto de vista com base em fatos e argumentos coerentes e contemplativos.

Desta maneira, de acordo com Santaella (2004, p. 32) o leitor imersivo ou virtual surge com os novos espaços impalpáveis da virtualidade, na então nomeada ‘era digital’ no vigente século XXI marcado pela comunicação em massa via computador, internet, onde as informações se propagam pelo mundo em tempo real, numa velocidade surpreendente dando aos textos um caráter incorpóreo e eletrônico. Este leitor de agora não é visível pelo manuseio de páginas em papéis no momento da leitura, mas pelo manuseio da tela do suporte eletrônico usado para realizar a leitura.

No mesmo sentido, Santaella (2004) descreve o leitor imersivo como diferente dos outros dois enfatizados por nós, anteriormente. Assim afirma:

[...] não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Em conformidade, esse leitor do século XXI, o dito leitor virtual é em verdade o tipo de leitor predominante, considerando o fato dos avanços tecnológicos estarem cada dia mais presente na vida das pessoas. Desta maneira, é importante que o professor esteja atento a esses detalhes para que aconteça um trabalho verdadeiro de incentivo à leitura, sempre buscando

ênfazer a relevância que a leitura tem para a vida em sociedade, seja ela realizada por meio do livros impressos ou eletrônico nunca perderá sua validade. E, em vista a importância da leitura, diante das dificuldades dos alunos a se situarem diante dos textos, nos sentimos na obrigação de pormenorizar os caminhos que o leitor trilha para chegar na compreensão do texto lido e nos propomos realizar esse estudo.

Assim, descrevemos esses três tipos de leitores no intuito de embasarmos nossa pesquisa, uma vez que ela se trata da leitura realizada, e considerando que quem o realiza é um leitor seja ele proficiente ou não, não deixa de ser um leitor, assim sendo, não poderíamos deixar de ressaltar os tipos de leitores, pois ambos são fundamentais para entendermos o porquê dos alunos pesquisados serem caracterizados como esse ou aquele tipo de leitor.

3. 5 Estratégias de leitura

Nesta subseção enunciamos as estratégias de leitura que podem ser usadas para chegarmos a compreensão de um texto, considerando o caráter complexo que ela envolve, cujo processo (SOLÉ, 1998, p.116) requer do leitor “a emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Neste sentido, ao desenvolvermos esta pesquisa, estamos possibilitando ao leitor uma reflexão ao ato de ler, e ao apontarmos caminhos por onde este ato percorre, estamos oferecendo ao leitor uma reflexão acerca de suas habilidades leitoras, ao qual é ênfazado por Kleiman (2011) como uma atividade metacognitiva, cuja reflexão e controle do leitor está voltada para seu próprio saber.

Deste modo, como já viemos expondo, a leitura é um ato complexo, onde estão envolvidos inúmeros saberes. Visando tornar esse processo menos doloroso, buscamos respaldar esse estudo com base em algumas estratégias de leitura, em vista ênfazar quais os alunos pesquisados utilizavam e não utilizavam quando realizavam suas leituras, como já dissemos.

Isto posto, temos como necessidade conceituar o que pode ser considerado uma estratégia de leitura. Tendo em vista a leitura, as estratégias para realização desta, podem ser tidas como procedimentos, técnicas, habilidades para alcançar o que deseja. Desta forma, Solé (1998, p. 69) afirma que “a estratégia tem em comum com todos demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”. Assim sendo, é importante pontuarmos que as estratégias de leitura estão inteiramente ligadas

às capacidades cognitivas do leitor, por isso leva-o a refletir sobre seu próprio saber, uma vez que, com as estratégias de leitura, o aluno é conduzido a formação de uma identidade de leitor com habilidades para extrair informações e fazer inferências ao texto.

Logo, utilizamos como base para análise desse estudo duas estratégias de leitura, que são procedimentos ou técnicas que o leitor utiliza para chegar a compreensão do texto, as quais podem ser utilizada pelo professor para trabalhar a leitura em sala de aula e ajudar seus alunos a realizar uma leitura satisfatória, e de certo modo, certificar-se se a leitura realizada pelo turma realmente aconteceu, se conseguiram compreender o texto, penetrar em suas entrelinhas ou se ficaram só na superficialidade do texto.

Para tanto, enfatizamos os seguintes níveis de conhecimento que devem ser considerados para o uso de estratégias, aos quais são: conhecimento linguístico, textual e de mundo, que, segundo Kleiman (2011), fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, que são os conhecimentos que ele já possui. E considerando tais níveis de conhecimento, nossa análise se pauta no estabelecimento de objetivos e formulação de hipóteses, que de acordo com a autora, são estratégias metacognitivas que podem ser usadas ao realizarmos uma leitura.

Portanto, o conhecimento linguístico do leitor, que é um dos aspectos relevantes para a prática de leitura na escola, pois está diretamente ligado ao processamento do texto (KLEIMAN, 2011) que ocorre, por exemplo, quando fazemos a percepção das letras, das palavras, agrupando-as em frases, e sucessivamente vai se estabelecendo relações entre as constituintes das frases (Artigo, Nome, Adjetivo [a mulher bonita] ou Nome, Verbo [bebeu água]) e assim por diante; cujo processo é denominado por Kleiman (2011) de *segmentação ou fatiamento*, é o ponto de partida para uma leitura de qualidade. Com base nisso, o conhecimento linguístico, como componente do conhecimento prévio, é indispensável para a compreensão do texto, sem ele a leitura torna-se limitada.

Assim, conforme o leitor realiza esse processamento, isso lhe permitirá identificar outros segmentos das frases, como a composição da mesma, que tem sujeito, verbo, objeto etc. até alcançar uma compreensão. Por isso a importância de professores trabalharem em suas aulas com textos completos, e não apenas com fragmentos, pois o trabalho com textos fragmentados limitará a compreensão do aluno, devido à falta de contexto, uma vez que perdem seu sentido maior, o de comunicar (ANTUNES, 2010, p. 46).

Um outro nível de conhecimento, que também faz parte do conhecimento prévio, é o conhecimento textual que consiste “na classificação do texto do ponto de vista da estrutura” (KLEIMAN, 2011, p. 17), ou seja, se é um texto narrativo, “caracterizado pela marcação

temporal cronológica”, se é expositivo (marcado pela exposição das ideias, tirando o foco das ações), se é argumentativo e outros. Assim, se o leitor possui esse conhecimento fica mais fácil a compreensão do texto. Contudo, esse tipo de conhecimento é considerado complexo, não é algo que se aprenda da noite para o dia, por isso é sumariamente importante o professor trabalhá-lo com seus alunos.

Por conseguinte, um outro nível de conhecimento que implica na compreensão ou incompreensão do texto é o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que também faz parte dos conhecimentos prévios do leitor. Este conhecimento de mundo é algo que se adquire com a vivência do dia a dia ou por meio de estudos, adquirindo assim, um caráter formal ou informal (KLEIMAN, 2011, p. 20), por isso é importante que o ativamos no momento da leitura. Esse tipo de conhecimento é que nos leva a fazer inferências no texto, a partir de algo extralinguístico, isto é, algo que está fora do texto. Considerando este fato, tal conhecimento reflete a importância do professor trabalhar com textos que remetem a realidade dos alunos, visto que, tornaria a leitura menos dolorosa para a turma, porém, o trabalho com textos mais complexos também faz parte do processo e deve deixar de ser enfatizado.

Já discorridos sobre os níveis de conhecimentos que são pertinentes a nossa investigação, centramos agora nas estratégias de leitura que servirão de base para pontuarmos as leituras realizadas pelos alunos objetos da pesquisa, cujas são: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, ambas voltadas à regulamentação do próprio conhecimento do leitor.

Em vista de uma leitura efetiva, pressupomos que o leitor estabeleça alguns objetivos ao realizá-la, conforme o que pretende alcançar, desta forma, o estabelecimento de objetivos é tido como estratégia metacognitiva de leitura, consiste em adquirir uma informação, conhecer outras realidades, aprender uma receita, sanar uma curiosidade, além de facilitar lembrarmos do texto lido, enfim, são inúmeros os objetivos que podem ser estabelecidos pelo leitor, isso, de acordo com o tipo de texto que estará lendo (KLEIMAN, 2011, p. 34)

A outra estratégia que citamos, como base da análise, é a formulação de hipóteses que são feitas a partir dos objetivos, e representam grande destaque para a compreensão dos textos. As hipóteses estabelecidas pelo leitor dependem dos objetivos que ele quer alcançar, leva em consideração que o texto não é um produto pronto, ou seja, consiste em suposições estipuladas pelo leitor acerca do assunto que deve ser tratado no texto. Assim ao formular hipóteses, o leitor poderá depreender o tema e subtemas, os assuntos trabalhados no texto. Deste modo, as hipóteses são formuladas por meio de indagações, por exemplo, ao iniciarmos a leitura de um texto fazemos a seguinte pergunta: qual o tema trabalhado nesse texto? Essa pergunta

funcionaria, neste caso, como formulação de uma hipótese estabelecida pelo leitor, ao qual o objetivo é descobrir a temática presente na leitura. Nesta situação, o leitor também poderia supor do que se tratava o assunto do texto a partir do título do mesmo, porém, essa suposição poderia ser confirmada ou desfeita, assim o leitor estaria fazendo uma verificação da hipótese. Neste sentido, Kleiman (2011) afirma que:

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão. (KLEIMAN, 2011, p. 43).

Desta maneira, vemos que o uso de formulação de hipóteses é essencial para a compreensão do texto. Trabalhar a leitura na sala de aula utilizando essa estratégia, e outras, é de grande relevância para levarmos os alunos a exercitarem à atividades voltadas ao entendimento do texto, e conseqüentemente, estaríamos formando leitores ativos, que sabem dá sentido ao que leem. E é sob essas considerações, que procuramos desenvolver nosso estudo, visando apontar as objeção que a falta desses direcionamentos trazem para a prática de leitura na escola.

Portanto, o uso de estratégias de leitura pelo professor, no contexto escolar, funcionará como uma espécie de guia (SOLÉ, 1998, p.76) que ajudará o aluno a construir os sentido do texto e, conseqüentemente, contribui para que se possa chegar a uma compreensão. Assim, a partir do momento que o uso de estratégias de leitura contribui para a compreensão de textos, também facilita a formação do aluno leitor, considerando que o uso delas ajuda o aluno a dar sentido a sua leitura com a interação entre professor, aluno e texto.

4. CAPÍTULO DE ANÁLISE

Neste capítulo, traçamos comentários e descrições de 8 aulas que ministramos e, também, particularizamos 2 aulas, deste conjunto de 8, transcrevemos e analisamos na segunda seção deste capítulo. Desse modo, na seção 4.2, pormenorizamos o diálogo entre nós e os alunos da turma em estudo com foco na leitura e na discussão de texto.

4.1 Descrição e comentários de aulas ministradas

Para sustentar o nosso trabalho e desenvolvê-lo com clareza, com coerência e com compromisso, procuramos analisar como se deu a relação dos alunos com a leitura nessa turma. Assim, traçamos a descrição e os comentários de oito aulas ministradas por nós na classe. Dado a necessidade de um delineamento para análise, fizemos um recorte das aulas e utilizaremos apenas 2 das 8 aulas para dá ênfase a nossa investigação.

Até o atual momento do programa, foram muitas aulas ministradas, porém, comentaremos apenas algumas que são pertinentes à nossa pesquisa. Todas as afirmações que fizemos acerca da turma foram obtidas por meio de observações, de acompanhamentos, de conversas no momento das aulas e de informações mobilizadas do PPP da unidade de ensino. Como algumas aulas foram ministradas uma seguida da outra, sendo o mesmo conteúdo em ambas, comentamos todas juntas.

Aulas 01, 02 e 03 (plano de aula está presente no anexo 1) foram uma seguida da outra, pois trabalhamos com os alunos no contra turno. Iniciamos com a leitura da crônica “Meu ideal seria escrever”, de Rubem Braga. Os alunos sempre reclamam muito, quando é para ler algum texto. Vimos que eles não compreendem o caráter multifacetado da leitura, dizem que o texto é grande, que não gostam de ler. Como afirma Kleiman (2001, p. 7), a leitura envolve muitos aspectos, tais como “percepção, processamento, memória, inferência, dedução”, e esses alunos, como vemos, não têm esse conhecimento do que envolve a leitura. Mas, mesmo com todas as reclamações fizeram a leitura. Depois, fizemos uma segunda, e uma terceira comentando parágrafo por parágrafo.

Percebemos que os alunos fizeram uma leitura muito superficial, leram por ler, sem nem um objetivo. Utilizaram apenas alguns conhecimentos linguísticos, como podemos passar a partir de teorizações de Kleiman (2011). O conhecimento linguístico do leitor é um dos aspectos relevantes para a prática de leitura, na escola, e está ligado ao processamento do texto que ocorre quando fazemos a percepção das letras. Contudo, a leitura não se resume só a esse nível de conhecimento, esse é apenas o ponto de partida. É visível que tinham que ler,

atentamente, buscando assimilar as informações do texto, pois, como ressaltamos, segundo Solé (1998, p. 31), o leitor deve se garantir da compreensão do que está lendo, retirando do texto as informações que são relevantes para si, de acordo com os objetivos que estipulou ao iniciá-la. Assim, após a leitura e a conversa dirigida sobre o texto, procuramos trabalhar a interpretação e a compreensão em relação às observações deles sobre o texto.

Em continuidade, perguntamos qual era o tema discorrido naquele texto, eles não souberam responder, porque não atentaram à leitura, percebemos que ambos usam, inconscientemente, o modelo ascendente de leitura, isto é, sabem ler, decifrar letras, palavras, frases, mas não conseguem inferir, posicionar-se sobre o texto, por focarem apenas nos elementos superficiais do texto, não veem que a leitura requer interação. De acordo com Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”; infelizmente, esses alunos não tem esse pensamento, a exemplo, ainda não veem na leitura a função social que ela tem, a maioria estava confundindo tema com o título do texto. Ao perguntar a que gênero pertencia aquele texto, apenas uma aluna respondeu, corretamente, os demais não souberam responder.

O primeiro objetivo dessas aulas era promover um contato inicial de aluno e texto mediante a leitura, para assim, averiguar o nível de leitura que a turma se encontrava, e pudemos constatar, após a leitura, que não estão em um nível elevado, não conseguem extrair nem a informações mais simples dos textos, o que fazia com que a leitura não acontecesse.

Em continuação com a aula, perguntamos se sabiam dizer se o texto era do tipo “narrativo” ou “descritivo”, e eles não souberam responder; o que nos leva a refletir sobre o índice de 83% de aprovação ressaltado por nós no capítulo metodológico. Apenas um aluno respondeu, os demais já tinham ouvido falar sobre o assunto, mas não sabiam identificar a tipologia do texto lido, falamos que era narrativo, pois de acordo com Kleiman (2011, p. 17), esse tipo de texto “caracterizado pela marcação temporal cronológica”, no caso da discussão que realizamos, pelo modo como o autor escreve o porquê que o ideal dele seria escrever, a forma que ele ia discorrendo o assunto do texto, pelos tempos verbais presentes no texto, etc. ao qual trazia reflexões sobre cenas do cotidiano que presenciara.

Os alunos não apresentaram nenhuma curiosidade sobre o texto, eles quase não falavam nada a respeito do conteúdo que estava sendo explicado, conversam muito, mas apenas conversas paralela, eles não são de participar, de interagir com o professor durante a aula. Na segunda parte dessas aulas, fizemos algumas perguntas orais que levavam os alunos a interpretar o texto, tais como: de acordo com o texto, o que motiva o narrador a querer escrever

uma história engraçada? Considerando o entendimento de vocês sobre o texto, o que significa a expressão “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria?” Conforme as informações no texto, qual foi a história inventada pelo narrador para comover as pessoas? E qual o tema principal do texto?

Ao fazer essas perguntas, estávamos fazendo uso de estratégias para levar os alunos a compreenderem o texto. De acordo com Solé (1998, p. 75), do ponto de vista construtivista, as estratégias são tidas “como uma ajuda proporcionada ao aluno para ele poder construir seus aprendizados”. Assim, alguns responderam com coerência às informações do texto que eles leram. Na primeira pergunta, disseram que era para fazer as pessoas felizes, informação esta que está bem explícita no texto, eles conseguiram perceber sem dificuldades. Na segunda pergunta, que requer certa reflexão por parte dos alunos sobre uma frase, a maioria não soube responder; apenas uma aluna disse que a frase queria dizer que as pessoas ficariam felizes, ao lerem a história do narrador. Então complementamos que “sim”, que todos limpariam seus corações com lágrimas por chorar de tanto rir.

Percebemos que os alunos não tinham nenhum objetivo com a leitura, mas, de certa forma, mesmo que inconsciente, formulavam hipóteses, pois, quando fazíamos as perguntas eles respondiam e voltavam ao texto, a nosso pedido, para verificar e, dessa forma, usavam o modelo de leitura *skimming*, que, segundo Kleiman (2011), caracteriza-se pela seleção das partes do texto, pois, ao ouvir as perguntas e para respondê-las, os alunos voltavam na parte do texto que eles imaginavam que estavam a resposta.

A terceira pergunta sugeria que eles voltassem ao texto, lessem novamente para se certificarem da informação, não conseguiram responder. Segundo Solé (1988, p. 31), “isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular”, e vemos que só a primeira leitura que fizeram não lhes permitia agir dessa forma mediante o texto. Todos ficaram com dúvidas pela questão, não está totalmente explícita no texto, o que nos leva a pensar que não fizeram a primeira leitura individual, porque essa questão exigia um pouco mais de percepção da leitura, e, de certa forma, no decorrer de todo o texto. O narrador responde a essa questão, ao narrar que tipo de história seria ideal para ele escrever, cujo tema enfatiza que escrever e ler faz bem para a vida. E, nesta, já se respondeu à última questão referente ao tema principal do texto, que é justamente o bem que a leitura e a escrita fazem na vida das pessoas. Os alunos, mais uma vez, confundiram “tema” com o “título”, porém, já estavam cientes do erro, só não sabiam discorrer com clareza sobre o assunto.

Aulas 04, 05, (plano de aula presente no anexo 2). Nestas aulas, objetivamos que os alunos fizessem uma leitura autônoma que lhes proporcionassem fazer inferências e suposições durante a leitura, embora demonstrassem resistência quando se tratava de atividades voltadas para o ato de ler.

Logo de início fizemos três leituras do texto, que era “A última crônica”, de Fernando Sabino, uma leitura individual, uma compartilhada e uma última explicativa, em que íamos lendo parágrafo por parágrafo, explicando e perguntando o que os alunos tinham entendido deste ou daquele parágrafo. Eles, desta vez, disseram algo sobre o texto, após perguntas dirigidas, porém, eles são muito sucintos, falam, limitadamente, pouquíssimas coisa. Quando pedíamos para os alunos falarem o que tinham compreendido do texto, eles simplesmente não diziam nada referente à leitura, ficavam todos calados nos olhando.

Percebemos que essa turma ainda não compreendeu a essência da leitura, depreendemos que não entenderam ainda que a leitura ‘envolve não apenas a visão e percepção, mas inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática’ (SANTAELLA, 2004, p. 23), acreditam que ler se resume apenas em percorrer as palavras escritas, não leem buscando extrair as informações do texto, principalmente as implícitas, mas isso não é culpa deles, apenas não lhes fora ensinado.

E, ao aplicarmos a atividade escrita, pudemos constatar a superficialidade da leitura realizada pela turma, mesmo após termos feito a discussão do texto. Era uma atividade interpretativa composta pelas seguintes perguntas: “1) Qual o título do texto? Você acha que o título tem a ver com o texto? Por quê? 2) O narrador-personagem relata que entrou no botequim da Gávea para tomar um café, porém há um outro motivo. Qual? 3) Há uma intertextualidade no texto? Qual? 4) Qual é o tema principal da crônica? Há algum subtema? Se sim, qual? 5) Em qual trecho do texto, é perceptível a pobreza da família descrita pelo narrador? Responda com trechos do texto. 6) O autor usa um termo pejorativo para se referir à menina aniversariante. Qual é esse termo? Por que o uso desse termo? 7) De acordo com o texto, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica? 8) Sobre qual assunto essa crônica nos leva a refletir? 9) E conformidade com as informações do texto, porque o casal senta no fundo do botequim? Em qual parágrafo está presente essa informação? 10) Essa crônica é narrada no presente ou no pretérito(passado)? Como você chegou a essa conclusão?”

Uma constatação que pudemos fazer é que os alunos não têm consciência das estratégias de leitura, não sabem que objetivo querem com a leitura, e, de forma direta, não formulam hipóteses, a não ser que os levemos a fazerem uso das estratégias para compreenderem o texto.

Segundo Solé (1998, p. 31), “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos objetivos”. Assim, vemos, neste pensamento, a importância das estratégias de leitura para direcionar os alunos a realizá-la, porque, se eles não tem a consciência de que objetivo pretendem alcançar com a leitura, cabe ao professor direcioná-los a estabelecerem seus objetivos.

Dos 17 alunos que fizeram a atividade, pouquíssimos conseguiram desenvolver respostas coerentes com o que estava sendo perguntado. Uns não conseguiram pela dificuldade em interpretar o texto, e outros por demonstrar falta de interesse pelas atividades desenvolvidas na disciplina. Eles responderam, apressadamente, sem nem ler a questão direito, apenas para ganhar o visto do professor.

Aulas 06, 07, 08 (plano de aula presente no anexo 3). Estas aulas foram realizadas no contra turno e, ainda, são sequenciais às anteriores. Nestas, após várias leituras de textos do gênero textual “crônica”, pudemos constatar que esses alunos se enquadram no perfil do leitor movente enfatizado por Santaella (2004), em que é pontuado como um leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, que não se concentra apenas no texto, querem captar todas as formas ao mesmo tempo, e, em algumas vezes, acaba que a essência do texto lhes escapa. Dando continuidade, propusemos apresentar aos alunos as principais características que norteiam esse gênero.

Como os alunos já estavam familiarizado com o gênero, da tipologia narrativa, as explicações acerca de sua estrutura não ficou muito distante do conhecimento deles. Nosso foco aqui não era dá prioridade aos aspectos estruturais do texto, porém, tais componentes faz-se necessário ao conhecimento dos alunos para a atividade de produção de textual.

Para explicar cada características, enfocamos no seguinte texto:

_ Crônica Narrativa: Características

Embora seja um gênero textual com **limites bem flexíveis**, podendo muitas vezes aproximar se do gênero **conto**, a crônica possui algumas características presentes em quase todas as grandes composições:

- **Tematizar situações cotidianas:** diálogos entre casais, cenas em um restaurante, momentos em uma estação de metrô são temas comuns em crônicas.
- **Linguagem leve:** o uso do nível **coloquial** da língua é bem-vindo nas crônicas. Em alguns casos, o humor ou, ainda, o tom poético pode marcar a linguagem usada nesse gênero.
- **Narrativas curtas:** em geral, as crônicas não são textos longos. Os enredos costumam durar, no máximo, poucas horas, e, em geral, a **narrativa** ocorre em um ou dois cenários.

- **Poucos personagens:** por ser uma narrativa curta, é comum que as crônicas representem apenas um pequeno grupo de pessoas e, em muitos casos, apenas um personagem surge no texto.

Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/cronica-narrativa.htm> Acesso em: 20 de setembro de 2019.

No momento da explicação, tivemos a percepção de que os alunos estavam conseguindo assimilar bem as características com as explicações de cada uma, e, dando continuidade à aula, pedimos que identificassem as características que explicamos a partir do texto “O menino e o arco íris”, de Ferreira Gullar, no entanto, não conseguiram identificar sozinhos sem a nossa ajuda, tivemos que fazer junto com eles, demonstrando-as dentro do texto.

O próximo passo, depois dos anteriores, foi trabalhar a produção de texto. Pedimos para que os alunos escrevessem uma crônica com temas de suas livre escolhas, a maioria apresentou dificuldades para desenvolver o texto, mesmo sendo com um assunto do seu dia a dia. Três dos alunos presentes não conseguiram fazer, 7 dos dez presentes conseguiram realizar a atividade, foram sucintos em relação à quantidade de linhas, alguns escreveram 10 linhas no máximo, reafirmando as dificuldades que encontram para escrever um texto, e, se já não fazem uma boa leitura, não tem o hábito de ler, conseqüentemente encontram dificuldades para escrever. O assunto fica limitado e repetitivo, eles não têm argumentos para desenvolver os textos que escrevem, o que nos leva a refletir sobre a importância da leitura para o cidadão dentro e fora da sala de aula.

4.2 Do estímulo ao uso de estratégias metacognitiva de leitura à discussão do texto

Nesta seção, traçamos a nossa análise com foco nas estratégias de leitura, cujo estímulo partiu da professora residente, para levar os alunos a comentar, a argumentar e a inferir nos textos trabalhados nas aulas, especificamente nas 2 aulas em que centramos nossa atenção. Problematizamos quais foram utilizadas pelos alunos da turma em que realizamos a nossa pesquisa, para interpretar e compreender os textos trabalhados. Conforme ponderações que já salientamos, demonstramos, nesta seção, como o uso de estratégias de leitura podem levar o aluno a compreender os textos que leem, tendo em vista as implicações que envolvem a leitura. Para tanto, partimos da hipótese de que se o aluno não consegue inferir, argumentar ou comentar os textos lidos por eles não produziram uma leitura efetiva e compreendedora.

Antes de começarmos a tecer a nossa análise, que foi efetuada por meio de recortes das aulas transcritas, fizemos algumas ponderações acerca do texto que trabalhamos nas aulas que analisamos, sendo a análise constituída a partir da transcrição fonética de 2 aulas ministrada no dia 30 de agosto no 1º e 2º horário, tendo cada aula duração de 50 minutos. Cabe ressaltar que as aulas que foram transcritas para serem analisadas, eram uma seguida da outra. Por isso, trabalhamos 1 mesmo texto em 2 aulas, em que matemos o foco na leitura, na interpretação e na compreensão do texto.

O texto que selecionamos para trabalhar nestas 2 aulas, como já dissemos na subseção dos comentários e da descrição de 8 aulas que ministramos, fazem parte do campo artístico literário, apesar de também estarem presente no campo do jornalismo midiático, uma vez que, o texto selecionado foi do gênero textual “crônica”, cuja via de circulação, primeiramente, eram os jornais. Hoje, já temos em coletâneas de livros de autores clássicos, em revistas e, também, nas vias virtuais, comtemplando, deste modo, os leitores do ciberespaço.

O texto que levamos para os alunos era um texto da tipologia narrativa, sendo ele a crônica “Meu ideal seria escrever...”, de Rubem Braga (presente no plano de aula 1). Esse texto foi escolhido, tendo em vista as dificuldades dos alunos em argumentar a respeito do que leram. Escolhemos esse gênero do tipo narrativo, pelo fato de a narração já ser algo presente em nosso cotidiano, algo que praticamos desde quando aprendemos a falar, ao qual acontece, por exemplo, quando temos que contar algo a alguém.

Porém, quando se trata da narrativa escrita, de um gênero específico, como a crônica que, apesar de tratar de fatos do nosso dia a dia, a sua assimilação, às vezes, torna-se um pouco complexa, pela forma como o autor expõe os fatos e, também, devido às características do gênero, que podem adquirir um tom conotativo, se considerarmos o campo de atuação, vulgo literário, neste caso. E um outro fator que também é relevante é que os alunos em questão, não têm o costume de ler os textos e, depois, comentá-los, por não ser uma prática adotada pelo professor regente. Portanto, a escolha desse texto e de outros foi pensada considerando o fato de os alunos terem de lê-los e, logo após, fazerem as suas inferências a respeito do que tinham lido. Para tanto, para estimulá-los a falar, íamos lhes dando direcionamentos por meio de perguntas e estratégias de leitura.

Visamos, nestas aulas, levar o aluno a apreender os sentidos globais do texto, levando em consideração os tipos de leitores que estávamos lidando, cujas características se pauta no leitor movente (fragmentado) que, como pontuamos, não mantém a concentração apenas no texto. Ao mesmo tempo em que estavam lendo, estavam conversando com o colega ou

mexendo no celular, sendo necessário chamar a atenção deles quase que o tempo todo, pois, se não focassem na leitura, não saberiam o que comentar depois no momento da discussão do texto. Desta forma, levar os alunos a imergir no mundo da leitura é uma tarefa que requer atenção do professor para que se perceba as particularidades destes leitores fragmentados cuja concentração não centra apenas no texto, o que, às vezes, torna-se mais difícil para o professor trabalhar a leitura na sala de aula.

Neste texto que trabalhamos, a crônica “Meu ideal seria escrever...”, de Rubem Braga, é abordado o desejo do narrador personagem em escrever uma história engraçada para fazer as pessoas felizes. Neste texto, deixa-se subtendido o bem que a leitura e a escrita trazem para a vida, pois, ao mesmo tempo em que as pessoas se sentiriam felizes ao ler aquela história inventada pelo narrador, ele, também, estaria contemplado pela felicidade que todos sentiram ao ler sua história, e não estariam mais sós, mas, na companhia de uma boa história, como a moça doente da casa cinzenta mencionada na crônica pelo narrador.

Assim, iniciamos a nossa análise com algumas reflexões acerca da resposta, em relação às atividades de linguagens na turma em estudo, do professor regente, para reforçarmos a visão do professor acerca da leitura dos alunos na disciplina de Língua portuguesa ministrada por ele. Deste modo, considerando a pergunta que fizemos para o professor, percebemos que mesmo sabendo das dificuldades da turma, ressaltadas no primeiro capítulo, o professor afirma que todos sabem ler, considera apenas que o aluno é alfabetizado, não leva em conta se ele é um leitor que ler e compreende o que ler ou, não compreende.

De acordo com Martins (2006, p. 23), “uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de ‘ler pelos olhos de outrem’”. Desta forma, percebe-se na enunciação do professor que seus alunos sabem ler porque são alfabetizados, há uma desconsideração, de sua parte, das dificuldades que os alunos apresentam em assimilar as informações dos textos por si só sem o auxílio do professor. Assim, os alunos leem apenas pelo ponto de vista do professor, pois não são incentivados a darem o seus próprios pontos de vista, as suas percepções de leitura.

Isto posto, evidenciamos que o *déficit* dos alunos, em relação à leitura não é resultado apenas da falta de interesse dos alunos pela disciplina de Língua portuguesa, mas também pela falta de estímulos no âmbito da sala de aula o professor apenas pede que os alunos leiam um ou dois parágrafos, depois não os leva a refletir sobre o texto, além do mais, nas atividades do

livro didático, após a leitura, o professor faz as perguntas e ele mesmo responde sem dar espaço para os alunos pensar em uma resposta cabível às perguntas.

Feitas estas ponderações, seguimos com a análise das aulas, *corpus* da pesquisa, ministradas por nós, conforme percebemos, com base no Recorte Discursivo 1 (RD1). Direcionamos os alunos a realizarem a primeira leitura individual do texto para depois fazermos uma segunda leitura.

RD1

Professora Residente: enTÃO... boa tarde pessoal... vamos começar né: :... a nossa aula... eu vou... passar aqui um textinho para vocês lerem... é importante que vocês LE: :iam... marque as partes que acharem mais imporTANte... se: : achar necessário anotar alguma coisa que... acharam importante ai do ladinho vocês anotem tá? que depois... a gente vai conversar... sobre::... o que vocês compreenderam... sobre a leitura de vocês...tá? então pra ficar melhor para vocês falarem... é importante que marquem as parte que acharem mais importante...vamos ter ai uns dez minutinhos para vocês lerem... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 1º horário)

Desta forma, neste recorte depreendemos que os alunos não têm nenhum objetivo de leitura até o momento, e para realizar o trabalho com a leitura na aula, a professora residente considera que os alunos possuam conhecimento linguístico que, segundo Kleiman (2011), consiste na percepção das letras, das palavras, as quais vamos agrupando-as em frases, e, sucessivamente, vamos estabelecendo relações entre as constituintes das frases. Assim, vemos que supomos que os alunos sabiam identificar letras, palavras, frases, isto é, sabiam ler o que está escrito, e, desta maneira, notamos que damos alguns direcionamentos para os alunos realizarem a leitura “é importante que vocês LE: :iam... marque as partes que acharem mais imporTANte... se: : achar necessário anotar alguma coisa que... acharam importante ai do ladinho vocês anotem tá?”. Conforme o enunciado “que depois... a gente vai conversar... sobre::... o que vocês compreenderam... sobre a leitura de vocês...tá? então pra ficar melhor para vocês falarem... é importante que marquem as parte que acharem mais importante...” vemos que um de nossos objetivos, ao dar esses direcionamentos para os alunos, era levá-los a falar sobre o texto. Para tanto, partimos da hipótese de que os alunos iriam ver alguma parte do texto como importante e marcar, depois, argumentariam em cima do que marcaram. Percebemos, desta forma, que ao fazermos uso de objetivos e de hipóteses para trabalhar a

leitura com os alunos, estávamos nos submetendo ao uso de estratégias para direcionarmos os alunos a realizarem a leitura.

Desta forma, ao expor nosso objetivo, mesmo que de forma indireta, estávamos estimulando os alunos a estabelecerem, também, o seu primeiro objetivo para realizarem uma leitura efetiva, pois segundo Kleiman (2011, p. 43), o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses “pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento”. Neste caso, estaríamos levando os alunos a refletirem sobre o conhecimento adquirido com a leitura do texto, mesmo eles não tendo conhecimento de que estavam fazendo uso de objetivos para realizar a leitura, que está vinculado ao fato de terem que ler o texto, e depois, falar sobre ele, cujo objetivo se pauta em saber do que o texto se trata, constituindo, desta forma, a estabelecimento de objetivo como uma estratégia metacognitiva de leitura, uma vez que os alunos não estão lendo simplesmente por ler, mas para refletir e inferir sobre o que leram, em que ambos estão buscando extrair informações do texto para, depois, de adquiridas, socializar e argumentar sobre elas.

E, após os alunos terem realizado a primeira leitura individualizada, como lhes fora pedido, dissemos que faríamos uma segunda leitura, só que agora compartilhada como demonstra o enunciado “agora... vamos fazer uma segunda leitura do texto... com todos... cada um vai ler um parágrafo...”. Nós mesmos apontamos qual aluno leria o primeiro parágrafo. Levando em consideração que a maioria dos alunos da turma não gosta de participar da aula, indicamos um dos alunos com um certo receio de ele se recusar a ler, porém ele não mostrou nenhuma resistência a nosso pedido, tal qual mostra o recorte discursivo seguinte:

RD2

Professora Residente: [...] aluno um... pode ler o primeiro parágrafo...

Aluno 1: meu ideal seria escrever... meu ideal seria escrever uma história Tãã:O engraçada que aque-la moça que está doente... naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal ris-se risse tanto que chegasse a cho::rar e disse-se ai meu Deus que história mais engraçada... e então a contasse para a cozinhei-ra e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história... e todos a quem e::la contasse rissem mui::to e ficassem alegremente espantados de vê-la tão a-le-gre... ah que minha história fosse...como um raio de sol irresistível-mente lou-ro quente vivo em sua vida de moça reclusa enlutada ...doente... que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio... ri-so e depois repetisse para si própria...mas essa história é mesmo muito engraçada... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 1º horário)

Deste modo, é possível ver, neste recorte, que primeiro o aluno faz a leitura do título, e logo depois, inicia a leitura do texto, vemos que o aluno apresenta algumas dificuldades, como gaguejar “cozinhei-ra”, “a-le-gre...” ou demorar algum tempo para pronunciar a palavra “trê::s”, “mui::to”. Tais problemas podem atrapalhar a assimilação das informações do texto, o que nos leva a pensar que este aluno não tem o hábito de ler, fato este, evidenciado quando o aluno se engancha nas palavras, as quais são palavras simples.

Priorizamos nas aulas em que analisamos, o modelo interativo de leitura, em que também não descartamos os demais, pois, como ressaltado, e de acordo com Solé (1998), para que o modelo interativo ocorra é preciso levar em consideração os modelos ascendente e descendente. Assim, necessitamos que os alunos mantivessem o foco nos elementos textuais do texto (letras, palavras, frases etc) relacionassem-nos aos seus conhecimentos prévios, em que estão envolvidos o conhecimento linguístico, textual e de mundo. A partir de então promovêssem uma interação entre texto e leitor e, depois, no momento da discussão do texto, entre texto, leitor e mediador, que, no caso somos nós, produzindo, desta forma, suas inferências ao texto.

Ao pedirmos para o aluno 2 efetuar a leitura do 2º parágrafo do texto, ele demonstrou mais dificuldades do que o primeiro aluno. Vejamos a partir do RD3:

RD3

Professora Residente: Agora você aluno dois leia o segundo parágrafo...

Aluno 2: que um casal que estivesse em casa... mal-humorado o marido... bastante... a-berre/ (aborrecido) com a mulher... a mulher basTANte irritada com o marido que esse casal também fosse an-tigui/ atíngido/ pela minha história... o mario (marido) a léria (leria) e... começariar (começaria) a rir... o que aumen-ta-ria a irritação da mulher mas depois que está (esta) apesar de sua má vontade... tomasse conhecimento da história ele (ela) também risse...risse muito e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem... sem rir mais e que um... ouvido aquele riso do outro se... lembra::s-se do alegre tempo de namora/ (namoro) e re-rem/ reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos...

((alguns alunos conversam com os colegas e mexem no celular)).

(Aula do dia 30 de agosto de 2019, 1º horário)

Ficou evidente, nesse recorte, que o aluno que realizou a leitura faz a troca de alguns sons das palavras por outros similares, como, quando pronuncia a palavra “an-ti-gui” ou “atíngido” ele se refere a palavra “atingido”. Desta forma, podemos ver que o aluno não

pronuncia algumas palavras em suas entonações correta, tal fato demonstra que o aluno tem problemas de leitura relacionado a dicção, ou seja, não pronuncia as palavras corretamente, o que ocasiona problemas na compreensão do texto, pois, cuja pronuncia incorreta da palavra interfere diretamente na compreensão das frases e, conseqüentemente, do texto.

Neste momento da aula, a turma fica um pouco dispersa, conversam entre si ou fazem uso do celular, foi preciso chamarmos a atenção deles “prestem atenção na leitura dos colegas peSSOAl... não fiquem conversando ou mexendo no celular... isso atrapalha a aula... e depois vocês não vão saber responder as perguntas que eu vou fazer se não prestarem atenção...”, no entanto, apesar de termos chamado a atenção da turma, não deixamos de considerar que os leitores atuais, principalmente em se tratando da sala de aula, não são leitores totalmente contemplativos que mantêm a atenção somente no texto, são leitores moventes, querem fazer tudo ao mesmo tempo, ler, conversar, usar o celular por um instante, tudo isso faz parte do processo, contudo, não podemos deixar que percam o foco da leitura que estão realizando.

Em busca de que todos focassem no texto, fizemos a leitura do 3º parágrafo, e, diante de suas dificuldades, a turma pediu para que concluíssemos a leitura do texto, como demonstra o RD4.

RD4

Aluno 1: LER logo tudo professora...

Professora Residente: NÃO... eu quero que vocês leiam... como vocês se tornarão leitores se não leem... **Aluno 2:** é melhor quando a senhora ler...

Professora Residente: NÃO... mas é todos nós que vamos fazer a leitura do texto...

Professora Residente: agora o aluno 3... leia... por favor... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 1º horário)

Depreendemos, a partir do enunciado do aluno 1 “LER logo tudo professora...”, que a turma demonstra certa insegurança na sua própria leitura, preferem que o professor leia para eles, como enuncia o aluno 2 “é melhor quando a senhora ler...”, pois, assim, sentem-se mais confortáveis, não estarão sujeitos ao erro na frente dos colegas, como, quando pedimos que lessem, alguns alunos ficaram envergonhados. Todavia, procedemos a aula explicitando aos alunos que o importante é que todos leiamos, como demonstra a seguinte fala: “NÃO... eu quero que vocês leiam... como vocês se tornarão leitores se não leem”, pois segundo Martins (2006, p. 22) a leitura está atrelada “ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” e se o aluno não ler, seja em casa ou na escola, essa formação torna-se reduzido. Á vista disso, reafirmamos que

ler na sala de aula não é só um papel do professor, e quando proferimos a fala “NÃO... mas é todos nós que vamos fazer a leitura do texto...”, ratificamos o papel da leitura dentro da sala de aula, cuja prática está sujeita a alunos e professores, porém é papel do professor instigar essa prática em seus alunos.

Finalizamos a leitura do texto com o aluno 3, 5 e o aluno 6, ambos apresentaram a mesmas dificuldades de leitura (gaguejar, demorar para pronunciar as palavras) que o aluno 1. Não citaremos a leitura dos dois últimos parágrafos, pelo fato das dificuldades dos alunos que efetuaram a leitura já terem sido ressaltadas, quando fizemos as observações da leitura do 1º parágrafo realizada pelo aluno 1, no entanto, a transcrição dos mesmos está presente no final deste trabalho para posteriores reparos. No próximo recorte discursivo, enfocamos a discussão do texto lido por nós e os alunos, em que pormenorizamos as inferências feita pelos alunos a respeito do texto a partir das perguntas direcionadas que fizemos.

RD5

Professora Residente: então pessoal... vamos lá... qual seria o tema do texto que vocês leram?

Professora Residente: o tema é o assunto principal do texto... vocês sabem né?...

Aluno 1: meu ideal seria escrever...

Professora Residente: por que você acha que esse é o tema?

Aluno 1: porque é o título do texto...porque ela fala em escrever uma história...

Professora Residente: mas... quem foi que disse que o título do texto é o tema tratado nele? o título tem relação com o tema... com o assunto trabalhado no texto... mas ele não vai dizer especificamente o assunto do texto... dá para levantarmos algumas hipóteses a partir do título... mas só teremos a confirmação após a leitura do texto... enTÃO... como vocês já leram... do que se trata o texto?

Aluno 3: a história fala da própria história...

Professora Residente: porquê?

Aluno 3: porque o autor do texto... fala no texto em escrever uma história...

Professora Residente: mas porque ele quer escrever essa história?... segundo o texto...

Aluno 5: para fazer a moça doente feliz...

Professora residente: mas só a moça doente...

Alunos: ((todos ficam calados))

((sinal bateu)). (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 1º horário)

No RD5, focalizamos as interlocuções entre nós e os alunos, deste modo depreendemos que ao proferirmos aos alunos a pergunta “então pessoal... vamos lá... qual seria o tema do

texto que vocês leram?” estávamos conduzindo-os a refletirem sobre o que tinham compreendido do texto, e desta forma, averiguaríamos se tinham conseguido alcançar o objetivo estabelecido e realizado uma leitura efetiva e compreendedora e se tinham estabelecido algum objetivo de leitura. Diante da pergunta que efetuamos, vemos que o aluno 1 responde “meu ideal seria escrever...” percebemos na resposta do aluno 1, que ele elencou apenas o título do texto para se referir a temática trabalhada pelo autor, o que nos deixou subtendido que o aluno 1 entendia como tema do texto o título do mesmo, entretanto, apesar do assunto do texto está relacionada ao título, não significa que o tema seja o título na integra.

Desta forma, mediante a resposta do aluno 1, há uma tentativa em leva-lo a pensar um pouco mais sobre sua resposta, que ocorre quando perguntamos “por que você acha que esse é o tema?...” contudo, vemos que o aluno 1 insiste em sua resposta, “porque é o título do texto...porque ele fala em escrever uma história...”, porém, acrescenta algumas palavras a mais que estão explícitas no texto e são condizentes ao tema abordado. E por meio da interlocução entre nós e o aluno 1, pudemos constatar que esse aluno se apropriou apenas do modelo de leitura ascendente, pois não conseguiu empreender o assunto principal que estava implícito no texto, pois sua atenção estava apenas nas informações explícitas.

Notamos que, para corrigirmos e acrescentarmos à resposta do aluno 1, articulamos a seguinte pergunta: “mas... quem foi que disse que o título do texto é o tema tratado nele?” Ao qual nós mesmos respondemos, como podemos ver “o título tem relação com o tema... com o assunto trabalhado no texto... mas ele não vai dizer especificamente o assunto do texto...”, neste intuito, percebemos que, ao respondermos ao nosso próprio questionamento, poderíamos ter redirecionamos os alunos ao uso da segunda estratégia de leitura que elencamos no capítulo teórico segundo o respaldo de Kleiman (2011), que é a formulação de hipóteses, cujo uso poderia ajudá-los na compreensão do texto, nesse sentido, apresentamos uma falha relacionada ao uso das estratégias metacognitivas que vimos abordando, pois dissemos que daria para os alunos que daria para levantar hipóteses, no entanto, naquele momento, não explicamos quais, como mostra nossa fala “dá para levantarmos algumas hipóteses a partir do título... mas só teremos a confirmação após a leitura do texto... enTÃO... como vocês já leram... do que se trata o texto?”, desta forma, em continuidade com a aula insistimos em perguntar ao alunos do que se tratava o texto, mas poderíamos ter elencados apenas com as hipóteses que mostraremos a seguir.

Assim, diante do que postulamos, percebemos a possibilidade de termos atentado os alunos ao uso de algumas hipóteses referente ao texto lido, no qual uma das possibilidades

seria a suposição de que o título do texto fossem uma pergunta, em que no texto estaria a resposta, desta forma estariam predizendo o tema, nesse sentido Kleiman (2011, p. 43) afirma que “ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema”, ou seja, o aluno assimilaria mais facilmente a temática discorrida pelo autor. Uma outra suposição que poderia ser levantada por nós para levar os alunos a chegarem ao assunto principal do texto, poderia ser “porque as pessoas ficariam felizes ao ler a história engraçada inventada pelo narrador personagem”. Cujas respostas estariam, de acordo com a crônica trabalhada, no fato de que as pessoas ficariam felizes ao ler a história, pelo fato da leitura proporcionar ao leitor aflorar seus sentimentos, e porque a leitura, e não menos a escrita, é um bem para todos nós.

Deste modo, ao utilizarmos essas hipóteses, não só estaríamos fazendo com que os alunos descobrissem o tema do texto como também estaríamos induzindo-os a refletirem sobre seus próprios saberes, uma vez que teriam de pensar sobre suas percepções a respeito do texto para responder as hipóteses levantadas, desta maneira, tal fato faz com que a formulação de hipótese seja uma estratégia (procedimento, técnica) metacognitiva de leitura, pelo que o leitor ter de fazer uma reflexão acerca de seus conhecimentos sobre o texto. É importante ressaltar, que tais hipóteses não foram elencadas por nós no momento da aula, devido ao motivo de não as termos percebido, mas ressaltamos as aqui, pelo fato de que poderão ser tomadas como exemplo para outros trabalhos com textos.

Em retomada a fala dos alunos quanto ao tema, nos deparamos com a seguinte resposta do aluno 3: “a história fala da própria história...” nesta, podemos pontuar que o aluno considera o texto de Rubem Braga uma história, no qual nesta história é narrado a história do escritor, ou seja, depreendemos que o aluno 3 traz esse ponto de vista, devido ao título do texto “meu ideal seria escrever”, e ao desejo do narrador personagem de querer escrever uma história engraçada, em que, relaciona tais fatos a figura do escritor.

Em continuidade com a discussão, percebemos que há um estímulo constante em levarmos os alunos a falarem sobre o texto, sempre estamos fazendo perguntas, já que os alunos, não falam espontaneamente, em se tratando da opinião deles sobre os textos. Desta forma, em relevância a resposta do aluno 3, podemos constatar o esboço de mais uma pergunta, constituída com o enunciado “mas porque ele quer escrever essa história?...” vemos que em resposta, o aluno 5 foi coerente com a pergunta, apesar de sucinto. Vejamos a: “para fazer a moça doente feliz...” notamos que, de fato, há explícito na crônica o desejo de fazer a moça doente da casa cinzenta feliz, contudo, esse desejo não está restrito só a moça doente, mas a todos que lessem a história e que enxergassem na leitura uma forma de sentir prazer. Desta

forma, percebemos que o aluno 5 conseguiu assimilar algumas informações do texto, visto que sua resposta está plausível as informações do texto.

Deste modo, pudemos constatar que o aluno 5, não só utilizou o modelo de leitura ascendente como também usou o modelo descendente, pois ele identifica os componentes textuais do texto ao lê-lo, assimila as informações explícitas, e a partir dos procedimentos que adotamos, das perguntas e suposições que elencamos certifica-se o porquê do desejo do narrador em escrever uma história engraçada, utiliza o conhecimento adquirido sobre o texto cujas perguntas o levou a refletir, e desta forma, constitui o modelo descendente de leitura. E a partir dessa interação entre aluno texto e nós, porque também fizemos parte da discussão, se estabelece o modelo interativo como pontuado no capítulo teórico.

Após o sinal do colégio bater, indicando o término da aula, continuamos a segunda aula falando sobre a crônica de Rubem Braga, pois ainda tínhamos que levantar alguns pontos referente ao texto. Explicamos para os alunos que o narrador queria escrever uma história não só para a moça doente mas para todos, que todos pudessem ler a sua história.

RD6

Professora Residente: vocês marcaram pessoal... alguma parte que vocês acharam importante?

Alunos: não... A senhora quer que nós fale o quê?

Professora Residente: o que vocês entenderam... o que compreenderam do texto... **Aluno 1:** NAM::... moço...

Professora Residente: vamos gente... vamos colaborar... vocês estavam conversando agorinha... agora não quer falar... a hora é agora... falem... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 2º horário)

Pudemos perceber durante as aulas, que os alunos, desta turma, não são de falar muito em relação ao conteúdo, ao texto lido, por não terem o hábito, por isso se mostraram resistente a prática, como mostra a fala do aluno 1 “: NAM::... moço...” ao insistirmos que falassem, talvez por ser novidade para eles, no entanto, pudemos constatar que tudo é uma questão de prática, conforme fomos estimulando-os a falarem foram se soltando, a partir das conversas paralelas deles fomos inibindo seus comentários sobre o texto como demonstra a transcrição da aula 2, contudo, esse é um trabalho que acontece a longo prazo, e consideramos esse fato.

Apesar de não terem marcado nenhuma parte do texto, como demonstra o RD6, a turma conseguiu extrair informações relevantes do texto que são significativas para a compreensão do mesmo, como demonstra o DR7, devido ao fato de serem fatores que já tinham visto falar, já tinham tido aulas sobre o assunto e isso contribuiu mais com a aula.

RD7

Professora Residente: vocês sabem dizer que tipo de texto é esse?... se é um texto informativo... descritivo ou narrativo?...

Aluno 3: narrativo...

Professora residente: por que você acha que é narrativo?...

Aluno 3: porque o autor estar narrando a história... ele tá descrevendo... tá contando...

Professora Residente: isso... é um texto narrativo... muito bem aluno 3... percebemos isso... pelas referências no tempo da história...

quando o autor fala... “que aquela moça doente naquela casa”... quando fala no casal mal humorado... nas cadeias e hospitais... é:: como se referisse ao tempo da história... assim vai dando um caráter narrativo ao texto...

Professora Residente: vocês acham... que há um... sentido lógico nesse texto?... tem ligação entre uma frase e outra... entre um parágrafo e outro... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 2º horário)

Como vimos discorrendo, esse tipo de trabalho de ler o texto depois levar os alunos a comentarem e inferirem sobre ele é principiante nessa turma, por isso, os alunos quase não participam da aula, são poucos os que falam alguma referente aos textos. A maioria permanecem calados, como descrito nas transcrições. Mas retomando o assunto do RD7, temos como base da aula a retomada dos questionamentos, ao qual podemos ver nesta fala “: vocês sabem dizer que tipo de texto é esse? se é um texto informativo... descritivo ou narrativo?” notamos que esse questionamento que fazemos se refere a tipologia do texto, onde pudemos notar que a turma já possuía algum conhecimento a esse respeito, pois diante da pergunta que proferimos o aluno 3 responde que o texto é “narrativo...”, e mesmo assim, continuamos indagando-o, pois como demonstra o enunciado acima, do RD7, queríamos que explicasse porque achava que o texto era narrativo, cuja resposta do aluno 3, mais uma vez foi coerente se constituindo da seguinte forma “porque o autor estar narrando a história... ele tá descrevendo... tá contando...” isto posto, depreendemos que esse aluno dispõe do conhecimento textual, pois conseguiu classificar o texto, do ponto de vista da estrutura, sem o nosso auxílio.

Diante das concepções acerca do sentido do texto, é notável que levamos os alunos a pensarem quanto ao sentido lógico do texto. Ao colocarmos em evidências o enunciado “vocês acham... que há um... sentido lógico nesse texto?... tem ligação entre uma frase e outra... entre um parágrafo e outro...” vemos que estávamos influenciando os alunos a refletirem sobre a ligação entre as palavras, as frases e a constituição do sentido do texto.

Assim sendo, vejamos o RD8:

RD8

Professora Residente: que é a questão da coeRÊN::cia... da coesão...você sabem o que é isso?... coerência e coesão...

Aluno: 1: o sentido... (Aula do dia 30 de agosto de 2019, 2º horário)

Em vista o enunciado presente no RD8, e em consonância com o RD7, verificamos que antes mesmo de nos referirmos aos termos coerência e coesão para os alunos, primeiros nos referimos ao conceito dos termos, o que facilitou ao alunos responder a indagação que fizemos, a qual foi composta da seguinte forma “que é a questão da coeRÊN::cia... da coesão...você sabem o que é isso?... coerência e coesão...”

Percebemos que mediante a pergunta, o aluno 1 atribui o enunciado ao “sentido” do texto, reforçando o que já tínhamos dito antes de fazer a pergunta, desta maneira, é evidente que o aluno 1 estava atento a nossa explicação e apenas repetiu o que já tínhamos falado, pois como vemos no RD8, esta indagação que proferimos não o levou a refletir sobre o texto, mas o levou a pensar nas colocações que havíamos feito sobre o texto, pois se tratava de um conceito que já tinha dito antes, e que é pertinente para que o texto se configure como uma forma comunicativa de sentido lógico, que se o aluno não estivesse atento não saberia responder.

Em prosseguimento com a aula, seguimos estimulando os alunos da turma a falarem sobre o texto, explicamos resumidamente, porque o texto que estávamos lendo era uma crônica, pois teríamos uma aula só para falar sobre esse assunto. Também, comentamos aos alunos os meios de circulação desse gênero textual, em que os alunos não demonstraram já ter conhecimento desse texto nessas vias de circulação que apontamos, as quais eram: jornais, internet, coletâneas de livros dos autores renomados e outros.

Mediante os RD que expusemos e diante de toda a transcrição das aulas analisadas, assinalamos para a importância da leitura em sala de aula, pois se os alunos não são estimulados a ela dentro da sala de aula, estarão sujeitos a aceitarem somente a visão do professor a respeito do assunto, sem terem argumentos para discordar, se for o caso, e mediante a situação, ficará difícil superar suas dificuldades.

Considerando as características dos leitores de hoje, que centram-se no leitor movente e ao mesmo tempo imersivos no ciberespaço, o professor não pode deixar de incentivá-los para uma leitura mais contemplativa, reflexiva que leva o aluno a compreensão de textos mais complexos, de autores clássicos, porque por mais que com o passar do tempo vão surgindo novos leitores, a essência da leitura é a mesma, todas requer uma leitura efetiva, caso contrário,

se o aluno ler um texto e não o compreende, tal ato não pode ser considerado leitura, uma vez que, a leitura envolve “percepção, processamento, memória, inferência e dedução.

Cabe destacar que, conforme fomos estimulando os alunos por meio de perguntas, levantamentos de hipóteses e levando-os a perceberem que sempre que lemos temos um objetivo a alcançar, por mais que, as vezes, não nos damos conta disso, percebemos que estávamos direcionando-os para o caminho de uma leitura efetiva e contempladora que percorre as linhas e entrelinhas dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de execução desta pesquisa, traçamos parte dos caminhos que percorremos com o PRP, programa que nos proporcionou realizar este estudo e possibilitou adquirirmos experiências enriquecedoras para a nossa futura prática docente. Aqui, expusemos 8 aulas de um conjunto mais amplo, com o objetivo de entendermos as problemáticas que afastavam alunos e textos na turma em que estávamos e, de certa forma, enfatizar meios que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades leitoras desses alunos, mediante as dificuldades de leitura que se encontravam. Neste sentido, vemos, em Solé (1998), que a leitura é um processo interativo entre leitor e texto. Assim, pontuamos que um dos problemas de leitura deste alunos está relacionado à ausência dela na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Do mesmo modo, também vimos, em Kleiman (2011), que são diversos os fatores que constituem a leitura efetiva necessitando, desta forma, da atenção do professor.

Portanto, no âmbito da sala de aula, considerando todas as suas particularidades, mediante os índices vulneráveis de desenvolvimento que a UE apresenta, ocasionado por vários fatores, aos quais alguns deles, segundo a UE, são devido à evasão escolar, à falta de acompanhamento dos alunos pelos pais, à entrada de alguns no mercado de trabalho, por causa das condições socioeconômicas desses alunos e outras questões. E, no contexto da sala de aula que estivemos, diante das nossas percepções e deduções, como já pontuamos, propomos-nos investigar as dificuldades encontradas pelos alunos da turma, acompanhada por nós, para interpretar e compreender os textos que liam, pois a maioria dos alunos não demonstrava familiaridade com a leitura.

Assim, demonstramos, neste trabalho, que a leitura se faz necessária em todas as disciplina, não somente em Língua portuguesa, pois é preciso que trabalhemos, a leitura, na escola, e que demos a ele prioridade no âmbito da sala de aula, pois não temos como adquirir o hábito de ler se não lemos. E se os alunos não leem em casa, por diversos motivos ou razões, é na escola que receberá os primeiros estímulos para ingressar no mundo da leitura. Para tanto, ponderamos que ler não se restringe só à superficialidade dos textos, mas que é preciso adentrá-lo, e para isso, levamos em conta considerações acerca de 3 tipos de leitores e 5 modelos de leituras que podem ser estudados pelo professor para mediar a leitura entre seus alunos.

Mediante as ponderações que fizemos, ressaltamos que os alunos que enfocamos apresentam dificuldades para interpretar e para compreender os textos que leem, por falta de prática não leem corretamente as palavras, as frases, não pronunciam as palavras na entonação

correta, e como não tem um auxílio para estimularem a compreender os textos trabalhados, suas leituras ficavam na prática de ler por ler, sem dá sentido à leitura realizada, cujos reflexos estão explícitos na avaliação diagnóstica da UE feita pelo SAEB, como demonstramos no quadro 3, em que está explícito os níveis de proficiência dos anos finais do EF II da UE, em que em todos os anos, exceto um, as turmas não chegaram a 50% da nota em uma escala média de 0 a 500, pois o foco do SAEB, como dissemos, na disciplina de Língua portuguesa, é a leitura, cujo objetivo consiste em averiguar se alunos conseguem apreender os sentidos global do texto, e como vimos, não conseguem, não porque não querem, mas porque não são incentivados a isso.

Na primeira aula que analisamos, ratificamos que os alunos investigados apresentavam dificuldades na leitura propriamente dita, como gaguejar, engolir palavras, pronunciar uma palavra de som parecido no lugar da palavra correta, e que tais ocorrências interferiam diretamente no sentido do texto, lhes impossibilitando argumentar e fazer suas inferências sobre o texto, a leitura para eles era uma prática mecânica de ler por ler, sem precisar refletir sobre o que leram.

Ao voltarmos nosso olhar acerca das ponderações que fizemos sobre a escola e a sala de aula, vimos um contraponto em relação ao índice de aprovação em Língua portuguesa ressaltado pela escola. Observamos que os alunos apresentam dificuldades consideráveis relacionadas a leitura, sendo ela um dos principais elementos para se alcançar uma nota aceitável, contudo, o índice de aprovação de 83% na área de língua portuguesa é considerado alto se levarmos em conta todas as observações que fizemos trazermos uma reflexão sobre a escola.

Pudemos ressaltar que, são muitos os problemas envolvendo a leitura na contemporaneidade da turma enfocada. Para o ano escolar em que estão, esses problemas de decodificação, de ler e não conseguir interpretar, não conseguir compreender interfere de forma significativa no aprendizado desses alunos e, também, reflete no índice de desenvolvimento da unidade de ensino, como pudemos observar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> acesso em 15 de setembro de 2019.

BRASIL. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acessado em: 20 de setembro de 2019.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Pergunta Frequentes – Participação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> acesso em 05 de novembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª Ed. São Paulo. Cortez 1989

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo. Atlas, 2002

IRANDÉ, Antunes. **Análise de textos fundamentos e prática**. São Paulo. Parábolas, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Leitura ensino e pesquisa**. 2ª Ed. São Paulo. Pontes, 2001.

____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13ª Ed. São Paulo. Pontes, 2010.

____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 14ª Ed. São Paulo. Pontes, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9ª Ed. São Paulo. Brasiliense, 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>, acesso em: 10 de setembro de 2019.

PALMAS (TO). Edital de processo seletivo para alunos e voluntários do Programa Residência Pedagógica nº 65/2018. RP/UFT nº 65/2018. [Para ingresso de alunos bolsistas e voluntários no Programa Residência Pedagógica]. Palmas: órgão oficial do município, Palmas, ano 18, n. 65, p. 1, 25 junho 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo. Paullus, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

TOCANTINS. Secretária de Educação. Araguaína. Colégio Estadual Jorge Amado, 2018.

ANEXOS

Anexo 01 – Plano de aula 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
 PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO
 DIRETORIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO
 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor
 Sala 22, Bloco IV, Reitoria | 70901-100 Palmas/TO
 (63)32294171 | www.uft.edu.br/residenciapedagogica@uft.edu.br



PLANO DE AULA (LÍNGUA PORTUGUESA)

INFORMAÇÕES GERAIS

Professora Orientadora: Dr^a Vilma Nunes da Silva Fonseca

Preceptor(a): Carlos Alberto Ribeiro Gama

Unidade de Ensino: Colégio Estadual Jorge Amado

Série/Turma/Turno: 8º Ano/
82.01/ vespertino

Residente: Ana Karla Gomes de Oliveira

Matrícula: 2016110584

Data: 30/08/2019

Quantidade de aulas: 3

1 COMPONENTE CURRICULAR

Língua portuguesa.

2 TEMA DA AULA

Gênero textual crônica.

3 COMPETÊNCIAS GERAIS

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

4 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

5 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

6 CAMPO DE ATUAÇÃO

Campo artístico-literário.

7 PRÁTICA DE LINGUAGEM

Leitura, produção de texto.

8 OBJETO DE CONHECIMENTO

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

9 HABILIDADES (BNCC)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

10 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

1ª Aula

No primeiro momento dessa aula vamos promover um contato inicial com o texto, mediante a leitura. Os alunos farão uma primeira leitura individual, depois faremos uma leitura compartilhada.

Logo depois, faremos uma conversa dirigida, buscando extrair dos alunos a compreensão que obtiveram do texto depois da leitura, dando ênfase aos aspectos globais do texto, bem como a textualidade, a coesão e coerência, os conectores para retomada de sentido no texto, os temas e subtemas presente no texto, a progressão temática etc.

Em prosseguimento com a aula, faremos alguns levantamentos acerca do gênero que está sendo trabalhado(crônica). Perguntaremos se sabem a que gênero textual pertence o texto lido? Quais são os componentes interpessoais do texto, ou seja, quais são as informações que o texto traz? Qual o estilo o estilo e o contexto de produção em que o texto está inserido? Vocês acham que essa é uma crônica narrativa ou descritiva? Por quê?

2ª Aula

Essa aula iniciaremos com uma atividade oral, com o objetivo de nos certificarmos do desenvolvimento da leitura dos alunos, o que conseguiram perceber, quais informações do texto foram extraídas por eles.

Atividade.

- 1) De acordo com o texto, o que motiva o sujeito discursivo do texto a querer escrever uma história engraçada?
- 2) De acordo com o entendimento de vocês, o que significa a expressão “que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria”?
- 3) Conforme as informações contidas no texto, qual foi a história inventada pelo sujeito discursivo para comover as pessoas?
- 4) Qual é o tema principal do texto? E os subtemas?

3ª Aula

Nesta terceira aula continuaremos com a discussão do texto.

11 RECURSOS DIDÁTICOS

Textos impressos, lousa, apagador, pincel.

12 AVALIAÇÃO

Avaliaremos o envolvimento do aluno com os conteúdos aplicados, bem como a interação, assiduidade, compromisso com a aula e o empenho deles em relação as atividades desenvolvidas.

13 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CEREJA, William Roberto, THEREZA, Cochar Magalhães. Português linguagens 8º ano. Editora Saraiva 9º ed. São Paulo, 2015.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. CONCEIÇÃO DUARTE, Milcinele da. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista** -1. Ed- São Paulo: Parábola, 2018.

BRAGA, Rubem. **Meu ideal seria escrever.** Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~jobis/c-ide.html> / Acesso em 28 de agosto.

Anexo 02 – Plano de aula 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Direto
Sala 22, Bloco IV, Reitoria | 70900-1
(63)32294171 | www.uft.edu.br/residenciapedagogica@uft.edu



PLANO DE AULA (LÍNGUA PORTUGUESA)

INFORMAÇÕES GERAIS

Professora Orientadora: Dr^a Vilma Nunes da Silva Fonseca	
Preceptor(a): Carlos Alberto Ribeiro Gama	
Unidade de Ensino: Colégio Estadual Jorge Amado	Série/Turma/Turno: 8º Ano/ 82.01/ Matutino
Residente: Ana Karla Gomes de Oliveira	Matrícula: 2016110584
Data: 03/09/2019	Quantidade de aulas: 2

1 COMPONENTE CURRICULAR

Língua portuguesa.

2 TEMA DA AULA

Gênero textual crônica.

3 COMPETÊNCIAS GERAIS

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

4 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

5 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e

críticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

6 CAMPO DE ATUAÇÃO

Campo artístico-literário.

7 PRÁTICA DE LINGUAGEM

Leitura, produção de texto.

8 OBJETO DE CONHECIMENTO

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

9 HABILIDADES (BNCC)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

10 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

1ª Aula

No primeiro momento, pediremos que os alunos façam a primeira leitura do texto, depois faremos uma leitura conjunta, em que cada parágrafo do texto será lida por um aluno.

Texto 1

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida.

Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeitalhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da

celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Fernando Sabino.

Disponível em: https://www.pensador.com/a_ultima_cronica_de_fernando_sabino/ acesso em: 02/09/2019.

Depois de feita as duas leituras, conjunta e compartilhada, faremos a discussão do texto juntamente com os alunos, sempre perguntando a compreensão que tivera após a leitura do texto. O objetivo é que eles falem o que compreendera sem o uso de perguntas específicas.

2ª Aula

Nesta aula, logo no início, aplicaremos uma atividade escrita de interpretação do texto para a turma responder, depois que todos tiverem respondido comentaremos questão por questão.

Atividade

- 1) Qual o título do texto? Você acha que o título tem a ver com o texto? Por quê?
- 2) O narrador-personagem relata que entrou no botequim da Gávea para tomar um café, porém há um outro motivo. Qual?
- 3) Há uma intertextualidade no texto? Qual?
- 4) qual é o tema principal da crônica? Há algum subtema? Se sim, qual?
- 5) Em qual trecho do texto é perceptível a pobreza da família descrita pelo narrador? Responda com trechos do texto.
- 6) O a autor usa um termo pejorativo para se referir a menina aniversariante. Qual é esse termo? Por que o uso desse termo?
- 7) De acordo com o texto, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica?
- 8) Sobre qual assunto essa crônica nos leva a refletir?
- 9) E conformidade com as informações do texto, porque o casal senta no fundo do botequim? Em qual parágrafo está presente essa informação?

Essa crônica é narrada no presente ou no pretérito(passado)? Como você chegou a essa conclusão?

11 RECURSOS DIDÁTICOS

Textos impressos, atividades impressas, lousa, apagador, pincel.

12 AVALIAÇÃO

Avaliaremos o envolvimento dos alunos com a leitura e discussão do texto e, o compromisso de ambos com a atividade escrita aplicada.

13 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CEREJA, William Roberto, THEREZA, Cochar Magalhães. Português linguagens 8º ano. Editora Saraiva 9º ed. São Paulo, 2015.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. CONCEIÇÃO DUARTE, Milcinele da. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista** -1. Ed- São Paulo: Parábola, 2018.

SABINO, Fernando. A última crônica. Disponível em:

https://www.pensador.com/a_ultima_cronica_de_fernando_sabino/ acesso em: 02/09/2019.

Anexo 03 – Plano de aula 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓREITORIA DE GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PROGRAMAS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Direto
Sala 22, Bloco IV, Reitoria | 70900-100 Palmas/TO
(63)32294171 | www.uft.edu.br | residenciapedagogica@uft.edu.br



PLANO DE AULA (LÍNGUA PORTUGUESA)

INFORMAÇÕES GERAIS

Professora Orientadora: Dr ^a Vilma Nunes da Silva Fonseca	
Preceptor(a): Carlos Alberto Ribeiro Gama	
Unidade de Ensino: Colégio Estadual Jorge Amado	Série/Turma/Turno: 8º Ano/ 82.01/ vespertino
Residentes: Ana Karla Gomes de Oliveira	Matrícula: 2016110584
Data: 06/09/2019	Quantidade de aulas: 3

1 COMPONENTE CURRICULAR

Língua portuguesa.

2 TEMA DA AULA

Gênero textual crônica.

3 COMPETÊNCIAS GERAIS

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

4 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

5 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e

criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

6 CAMPO DE ATUAÇÃO

Campo artístico-literário.

7 PRÁTICA DE LINGUAGEM

Leitura, produção de texto.

8 OBJETO DE CONHECIMENTO

Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

9 HABILIDADES (BNCC)

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

10 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

1ª Aula

Nesta aula vamos fazer explicações acerca das características do gênero textual crônica, pois nas aulas anteriores focamos somente em leitura, interpretação e reflexão sobre os textos, deste mesmo gênero, trabalhados. Explicaremos cada característica que faz parte da crônica. Explicaremos com base no texto abaixo.

Crônica Narrativa: Características

Embora seja um gênero textual com **limites bem flexíveis**, podendo muitas vezes aproximarse do gênero **conto**, a crônica possui algumas características presentes em quase todas as grandes composições:

- **Tematizar situações cotidianas:** diálogos entre casais, cenas em um restaurante, momentos em uma estação de metrô são temas comuns em crônicas.
- **Linguagem leve:** o uso do nível **coloquial** da língua é bem-vindo nas crônicas. Em alguns casos, o humor ou, ainda, o tom poético pode marcar a linguagem usada nesse gênero.
- **Narrativas curtas:** em geral, as crônicas não são textos longos. Os enredos costumam durar, no máximo, poucas horas, e, em geral, a **narrativa** ocorre em um ou dois cenários.

- **Poucos personagens:** por ser uma narrativa curta, é comum que as crônicas representem apenas um pequeno grupo de pessoas e, em muitos casos, apenas um personagem surge no texto.

Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/cronica-narrativa.htm>
Acesso em: 20 de setembro de 2019.

2ª Aula

Nesta segunda aula, vamos fazer a leitura e discussão do texto, logo após iremos identificar as características da crônica, explicadas na aula anterior, dentro do texto, juntamente com os alunos. Cada um irá marcar cada característica no seu texto. Depois de concluída essa etapa, vamos passar uma atividade.

Texto.

O MENINO E O ARCO-ÍRIS

Era uma vez um menino curioso e entediado. Começou assustando-se com as cadeiras, as mesas e os demais objetos domésticos. Apalpava-os, mordida-os e jogava-os no chão: esperava certamente uma resposta que os objetos não lhe davam. Descobriu alguns objetos mais interessantes que os sapatos: os copos – estes, quando atirados ao chão, quebravam-se. Já era alguma coisa, pelo menos não permaneciam os mesmos depois da ação. Mas logo o menino (que era profundamente entediado) cansou-se dos copos: no fim de tudo era vidro e só vidro.

Mais tarde pôde passar para o quintal e descobriu as galinhas e as plantas. Já eram mais interessantes, sobretudo as galinhas, que falavam uma língua incompreensível e bicavam a terra. Conheceu o peru, a galinha d'Angola e o pavão. Mas logo se acostumou a todos eles, e continuou entediado como sempre.

Não pensava, não indagava com palavras, mas explorava sem cessar a realidade.

Quando pôde sair à rua, teve novas esperanças: um dia escapou e percorreu o maior espaço possível, ruas, praças, largos onde meninos jogavam futebol, viu igrejas, automóveis e um trator que modificava um terreno. Perdeu-se. Fugiu outra vez para ver o trator trabalhando. Mas eis que o trabalho do trator deu na banalidade: canteiros para flores convencionais, um coreto etc. E o menino cansou-se da rua, voltou para o seu quintal. O tédio levou o menino aos jogos de azar, aos banhos de mar e às viagens para a outra margem do rio. A margem de lá era igual à de cá. O menino cresceu e, no amor como no cinema, não encontrou o que procurava. Um dia, passando por um córrego, viu que as águas eram coloridas. Desceu pela margem, examinou: eram coloridas!

Desde então, todos os dias dava um jeito de ir ver as cores do córrego. Mas quando alguém lhe disse que o colorido das águas provinha de uma lavanderia próxima, começou a gritar que não, que as águas vinham do arco-íris. Foi recolhido ao manicômio.

E daí?

Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/cronica-o-menino-e-o-arcoiris-ferreira.html> / Acesso em: 04/09/2019.

Atividade

A atividade será voltada a produção de texto, todos os alunos irão produzir uma crônica com temas de sua livre escolha.

3ª Aula

Esta aula será destinada para os alunos concluírem a atividade da aula anterior, no caso, a produção de texto.

11 RECURSOS DIDÁTICOS

Textos impressos, lousa, apagador, pincel.

12 AVALIAÇÃO

Avaliaremos o envolvimento dos alunos com a aula e a produção de texto.

13 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CEREJA, William Roberto, THEREZA, Cochar Magalhães. Português linguagens 8º ano. Editora Saraiva 9º ed. São Paulo, 2015.

GULLAR, Ferreira. O menino e o arco-íris. São Paulo: Ática, 2001. p. 5. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/cronica-o-menino-e-o-arco-iris-ferreira.html> / Acesso em: 04/09/2019.

Anexo 4 – Norma Urbana Oral Culta – NURC/RS

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANta coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?
Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	é difícil de explicar assim [porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UPF, UFRGS, etc.)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá.
3. Números: por extenso
4. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa)
6. Não se utilizam sinais de pausa típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Anexo 5 – Resposta do professor

1) Como você classifica o nível de aprendizagem dessa turma (82.01) em relação as atividades de Língua portuguesa, em especial a leitura?

A turma 82.01 quanto a disciplina de Língua Portuguesa é mediana, referente a aprendizagem, não pela leitura, todos sabem ler, mas a falta de atenção quanto a questões de "análise sintática" da própria língua portuguesa, é muito acima do que esperado.

A turma em sua maioria não entenderam ainda a questão da importância do aprendizado, o que é um processo, e ainda não tem um estudo como projeto de vida.

AULA (1) Dia 30 de agosto de 2019 (Primeiro horário)

Professora Residente: enTÃO... boa tarde pessoal... vamos começar né: :... a nossa aula... eu vou... passar aqui um textinho para vocês lerem... é importante que vocês LE: :iam... marque as partes que acharem mais imporTANte... se: : achar necessário anotar alguma coisa que... acharam importante ai do ladinho vocês anotem tá? que depois... a gente vai conversar... sobre::... o que vocês compreenderam... sobre a leitura de vocês...tá? então pra ficar melhor para vocês falarem... é importante que marquem as parte que acharem mais importante...vamos ter ai uns dez minutinhos para vocês lerem...

Alunos: ((leem em silêncio))

Professora Residente: terminaram pessoal?

Alunos: Sim...

Professora Residente: agora... vamos fazer uma segunda leitura do texto... com todos... cada um vai ler um parágrafo...

Professora Residente: aluno um... pode ler o primeiro parágrafo...

Aluno 1: me::u ideal seria escrever... meu ideal seria escrever uma história TÃ::O engraçada que aque-la moça que está doente... naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal ris-se risse tanto que chegasse a cho::rar e disse-se ai meu Deus que história mais engraçada... e então a contasse para a cozinhei-ra e telefonasse para duas ou trê::s amigas para contar a história... e todos a quem e::la contasse rissem mui::-to e ficassem alegremente espantados de vê-la tão a-le-gre... ah que minha história fosse...como um raio de sol irresisti-vel-mente lou-ro quente vivo em sua vida de moça reclu-sa enlutada ...doente... que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio... ri-so e depois repetisse para si própria...mas essa história é mesmo muito engraçada...

Professora Residente: Agora você aluno dois leia o segundo parágrafo... **Aluno 2:** que um casal que estivesse em casa... mal-humorado o marido... bastante... a-berre/ (aborrecido) com a mulher... a mulher basTANte irritada com o marido que esse casal também fosse an-ti-gui/ atíngido/ (atingido) pela minha história... o mario (marido) a léria (leria) e... começaria (começaria) a rir... o que aumen-ta-ria a irritação da mulher mas depois que está (esta) apesar de sua má vontade... tomasse conhecimento da história ele (ela) também risse...risse muito e ficas-sem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem... sem rir mais e que um... ouvido aquele riso do outro se... lembra::s-se do alegre tempo de namora/ (namoro) e re-rem/ reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos...

((alguns alunos conversam com os colegas e mexem no celular))

Professora Residente: prestem atenção na leitura dos colegas peSSOAl... não fiquem conversando ou mexendo no celular... isso atrapalha a aula... e depois vocês não vão saber responder as perguntas que eu vou fazer se não prestarem atenção...

Professora Residente: que nas caDEias... nos hospitais... em todas as salas de espera a minha história chegasse... e tão fascinante de graça tão irresistÍvel tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria... que o comissário do distrito...depois de ler minha história... mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse... "por favor...se comportem...que diabo... eu não gosto de prender ninguém..."e que assim todos tratassem melhor seus empregados... seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história...

Aluno 1: LER logo tudo professora...

Professora Residente: NÃO... eu quero que vocês leiam... como vocês se tornarão leitores se não leem...

Aluno 2: é melhor quando a senhora ler...

Professora Residente: NÃO... mas é todos nós que vamos fazer a leitura do texto...

Professora Residente: agora o aluno 3... leia... por favor...

Aluno 3: e que ... (ela) aos poucos se espalhasse pelo mundo... e::... fosse contada de mil maneiras... e fosse atribuída a um pe::r-sa na Nigéria a um austra::-liano em Du...-blin a um japonês em Chicago... mas... que em todas as línguas ela guardasse a sua fres-cura a sua pureza:: o seu encanto sur-preen-den-te e que no fundo de uma aldeia da China um chinês muito pobre muito sábio e muito velho dissesse... nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida... valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem foi com cer-te-za algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um SANto que dormia e que ele pensou que já estivesse morto sim deve ser uma história do céu que... se fil-trou por acaso:: até nosso conhe::cimento É divina...

Professora Residente: agora você... aluno quatro... leia para a gente...

Aluno 4: ah NÃO professora... eu não gosto de ler... eu não vou ler não...

Professora Residente: então você... aluno cinco... faça a leitura do proximo parágrafo...

Aluno 5: e quando... todos me pergunTAssem..."mas de onde é que você tirou essa história"?... eu responderia que ela não é minha que eu a ouvi por acaso na rua de um desconhecido que a contava a outro desconhecido... e que por sinal começara a contar assim...

"ontem ouvi um sujeito contar uma história..."

Professora Residente: aluno seis...

Aluno 6: e eu es::conderia completa-mente a humilde verdade que eu inventei toda a minha história em um só segundo quando pensei na tristeza daquela mo::ça que está doente que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro...

Professora Residente: então pessoal... vamos lá... qual seria o tema do texto que vocês leram?

Professora Residente: o tema é o assunto principal do texto... vocês sabem né?...

Aluno 1: meu ideal seria escrever...

Professora Residente: por que você acha que esse é o tema?

Aluno 1: porque é o título do texto...porque ele fala em escrever uma história... **Professora Residente:** mas... quem foi que disse que o título do texto é o tema tratado nele? o título tem relação com o tema... com o assunto trabalhado no texto... mas ele não vai dizer especificamente o assunto do texto... dá para levantarmos algumas hipóteses a partir do título... mas só teremos a confirmação após a leitura do texto... enTÃO... como vocês já leram... do que se trata o texto?

Aluno 3: a história fala da própria história...

Professora Residente: porquê?

Aluno 3: porque o autor do texto... fala no texto em escrever uma história...

Professora Residente: mas porque ele quer escrever essa historia?... segundo o texto...

Aluno 5: para fazer a moça doente feliz...

Professora residente: mas só a moça doente...

Alunos: ((todos ficam calados))

((sinal bateu))

AULA (2) - Dia 30 de agosto de 2019

(Segundo horário [continuação da aula 1])

Professora Residente: NÃO... né pessoal... não era só para a moça doente... mas pra TODOS que lessem a sua história... o marido mal humorado... a mulher... que sua história fosse lida nas cadeias... nos hospitais...e também em outros países...como ele escreve lá:: no quarto parágrafo... ele queri::a que as pessoas se tratassem melhor... vivessem bem socialmente uma com as outras... que recuperassem o sentimento perdido... quando ele fala do marido e da esposa por exemplo... tudo isso... serial possí::vel por meio de uma história boa... engraçada...

Professor Residente: mas... voltando ao tema do texto... qual seria mesmo o tema do texto?

Alunos: ((todos ficam calados))

Professor Residente: em pessoal...

Professor Residente: será que o narrador do texto... fala que escrever ou ler uma história faz bem para a vida... faz as pessoas felizes... o que vocês acham?..

Alunos: acho que sim...

[

sim...

Professora Residente: por que vocês acham que sim ?...

Alunos: ((todos permanecem calados))

Professora Residente: porque ele fala isso o tempo todo... né gente... ele fala porque seu ideal seria escrever... em todos os parágrafos ele diz os porquês... para fazer as pessoas felizes... e... se as pessoas se sentiriam felizes ao ler... e o narrador da história ao escrever... então o assunto principal do TEXto é esse... escrever ou ler... uma história engraçada... faz bem para a vida... faz as pessoas felizes...

((os alunos conversam muito))

Professora Residente: SILÊNCIO... prestem atenção... vamos participar da aula... vamos discutir o texto pessoal... é imporTANte que vocês deem a opinião de vocês... não precisam ficar com vergonha... eu só quero que vocês falem o que entenderam do texto... que participem da aula... vamos deixar as conversas paralelas para depois...

Professora Residente: vocês marcaram pessoal... alguma parte que vocês acharam importante?

Alunos: não...

[

A senhora quer que nós fale o quê?...

Professora Residente: o que vocês entenderam... o que compreenderam do texto...

Aluno 1: NAM:... moço...

Professora Residente: vamos gente... vamos colaborar... vocês estavam conversando agorinha... agora não quer falar... a hora é agora... falem...

Professora Residente: vocês sabem dizer que tipo de texto é esse?... se é um texto informativo... descritivo ou narrativo?...

Aluno 3: narrativo...

Professora Residente: por que você acha que é narrativo?...

Aluno 3: porque o autor estar narrando a história... ele tá descrevendo... tá contando...

Professora Residente: isso... é um texto narrativo... muito bem aluno 3... percebemos isso... pelas referências no tempo da história... quando o autor fala... “que aquela moça doente naquela casa”... quando fala no casal mal humorado... nas cadeias e hospitais... é:: como se referisse ao tempo da história... assim vai dando um caráter narrativo ao texto... **Professora Residente:** vocês acham... que há um... sentido lógico nesse texto?... tem ligação entre uma frase e outra... entre um parágrafo e outro...

Professora Residente: que é a questão da coerência... da coesão... vocês sabem o que é isso?... coerência e coesão...

Aluno 1: o sentido...

Professora Residente: isso gente... a coerência se refere ao sentido lógico do texto... e a coesão a ligação entre uma palavra e outra... entre uma frase e outra...

Professor residente: em relação ao contexto de produção do texto... podemos dizer que estava num momento bom ou ruim...

Aluno 3: ruim...

Aluno 1: como assim professora?...

Professora Residente: a situação dos personagens... das pessoas que o narrador cita... é boa ou ruim ?...

Aluno 1: ruim...

Professora Residente: então... a partir disso podemos pensar o contexto de produção...

Professora Residente: vocês sabe dizer se:... esse texto é uma crônica... um conto... um poema?... o que vocês acham que é?... de acordo com o conhecimento de vocês?...

Aluno 3: uma crônica...

Professora Residente: Porquê?...

Alunos: ((ficam calados))

Professora Residente: vocês estão com vergonha de falar... não precisa ficar envergonhada gente... pode se sentir a vontade... mas... voltando... é uma crônica sim... caracterizada pela linguagem simples que o autor usa... por se tratar de um fato que reflete experiências do cotidiano... pelo desejo do narrador em escrever uma história... tudo isso são características da crônica... ok?... pegar algo do nosso dia a dia... um fato atual... algum:: acontecimento... e dá a ele por meio da palavra... beleza... um olhar diferenciado que prenda atenção do leitor...

Professora Residente: onde podemos encontrar esse tipo de texto gente?... hoje em dia..

Aluno 2: no jornal...

Professora Residente: SIM... em jornais... internet... coletâneas de livros dos autores renomados... como Rubem Braga... por exemplo... autor dessa crônica que a gente leu... revistas...

Professora Residente: já ouviram falar desse autor?...

Alunos: não...

[

NÃO...

Professora Residente: Rubem Braga foi um grande crônista... JORNalista brasileiro... façam uma pesquisinha sobre ele... em casa... para vocês conhecerem melhor:: esse autor...

Professora Residente: e aí... vocês gostaram do texto?...

Alunos: SIM...

[

sim...

Professora Residente: então gente... é isso... na leitura... é importante que vocês prestem atenção ao que estão lendo... tentem supor do que se trata a história... ao ler o título... as vezes a gente imagina do que se trata o texto... aí já vamos fazendo uma leitura atenta... tente se perguntar por que vou ler esse texto... posso aprender::... alguma coisa com ele... é importante que vocês sempre estejam atentos a leitura para tentar assimilar as informações do texto... se não vão terminar de ler e não lembra mas de Nada... não sabem responder uma pergunta... é importante que vocês falem comigo gente... tem que interagir com a aula... com o texto... só vou saber se vocês realmente leram se vocês responderem as minhas perguntas... se vocês conseguirem falar alguma coisa sobre o texto... não fiquem calados na hora de falar sobre o texto... se não vou ficar falando sozinho... ok?... se:: vocês acharem melhor marcar as partes que acharem MAIS importante VOCÊS marquem... fica melhor para falar... porque::... leitura não é só ler o que está escrito... né... é ler:: e ler as entrelinhas e saber extrair as informações::es...

saber enxergar o que está por trás daquilo que está escrito né... porque nem sempre as informações estão naquilo que estamos lendo... mas podemos extraí-las a partir do que lemos... são as informações implícitas no texto... nas entrelinhas dele...

Professora Residente: agora... eu vou fazer algumas perguntinhas para vocês a respeito do texto... vocês tem alguma dúvida?... querem fazer alguma pergunta?...

Alunos: não...

[

não...

Professora Residente: de acordo com o texto... o que vocês acham que motiva o narrador:: a querer escrever uma história engraçada?... o que leva ele a escrever uma história engraçada...

Aluno 4: alegrar as pessoas...

Aluno 3: fazer as pessoas felizes...

Aluno 1: para a moça doente ficar feliz...

Aluno 2: “por causa da menina do setor dele lá”...

Professora Residente: os demais que não responderam concordam?... é isso mesmo?...

((todos concordam que sim))

Professora Residente: é isso pessoal... para fazer as pessoas felizes né?... através da história dele...

Professora Residente: vamos lá pessoal... de acordo com o entendimento de vocês... o que significa a expressão “que TODOS limpassem seu coração com lágrimas de alegria”?... tá lá::... no::... nesse último parágrafo da folha de vocês... vão analisando a frase aí... que é pra vocês verem o que quer dizer... tá aqui oh... aluno quatro... achou?...

Aluno 4: não...

Professora Residente: aqui oh... “que todos limpassem... seu coração”... o que significa?... o que ele (narrador) quis dizer com essa frase?...

Aluno 1: pra gente... tirar a tristeza do nosso coração...

Professora Residente: e vocês... o que acha?...

Professora Residente: aluno quatro... e você... o que significa a frase?...

Aluno 4: “sei lá”...

Professora Residente: não chamou sua atenção em nada?... a... atenção de vocês... meninas... o aluno dois quer falar alguma coisa... não?...

Professora residente: É isso gente... que o aluno um falou... que através das histórias as pessoas tirassem todas as mágoas e tristezas de seu coração... que sentissem prazer ao ler aquela história... que todos se tornassem alegres e humanos... porque a literatura tem esse

poder... de nos humanizar... de despertar em nós sentimentos... por exemplo... quando lemos um romance... assistimos uma novela... ou um filme mesmo... as vezes a gente... É:: a gente sente raiva... daquele personagem... a gente fi::ca torcendo pela aquela personagem... que der tudo certo no final... né mesmo?... que mexe com nossos sentimentos... então a literatura tem esse... poder de... nos tornar mais humanos... ela (literatura) nos transforma... e::... um dos subtemas que está presente no texto é isso... de que a... leitura transforma... ler e escrever faz bem pra todos nós...

Professora Residente: CONTINUANDO pessoal... conforme as informações do texto... qual foi a história inventada pelo narrador para comover as pessoas?... qual foi a histó::ria que ele inventou par comover as pessoas?...

Aluno 2: uma história feliz...

Professora Residente: se era para fazer as pessoas felizes... SIM... seu desejo era escrever uma história para alegrar as pessoas... mas... em todo o texto... ele fala o porque que seu ideal seria escrever... né mesmos?... e não diz qual é essa história engraçada... descreve somente o desejo de escrever essa história...

Professor Residente: vocês... conseguiram perceber qual é o tema principal do texto?...

Aluno 4: a leitura...

Professora Residente: vocês acham... que a leitura transforma?...

Aluno 1: sim...

Professora Residente: OI... SIM ou NÃO...

Professora Residente: sim:: né... se a gente desperta algum sentimento ao lermos um texto... se aprendemos algo por meio da leitura de um texto... se ficamos felizes ao ler um texto... com certeza não seremos mais os mesmos... então... SIM... a leitura transforma... então um dos subtemas que está implícito aqui no texto... é o de que a leitura transforma... que todos devem ler... por que a leitura é um bem para todos nós...

((o sino bateu))