



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS DE CASCAVEL*  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO  
PROFISSIONAL

BRUNA REGINA CALLEGARI

**UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CASCAVEL – PR  
2023

BRUNA REGINA CALLEGARI

**UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega.

CASCADEL – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Callegari, Bruna Regina  
Uma proposta de leitura para o 7º ano do Ensino  
Fundamental II / Bruna Regina Callegari; orientadora Rita  
Maria Decarli Bottega. -- Cascavel, 2023.  
118 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Leitura crítica. 2. Interacionismo. 3. Proposta  
didática de leitura. 4. Ensino Fundamental. I. Bottega, Rita  
Maria Decarli, orient. II. Título.

BRUNA REGINA CALLEGARI

## **UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rita Maria Decarli Bottega  
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Franciele Maria Martiny  
Universidade Latino-Americana – Unila

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Greice Castela Torrentes  
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

---

Prof. Dr. Antonio Rediver Guizzo  
3º Membro Efetivo (Unila/Suplente)

Cascavel, 09 de maio de 2023.

À minha irmã Júlia, que, dezoito anos mais jovem que eu, ensinou-me e ensina-me tantas coisas, principalmente sobre o amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a Deus, por ter me abençoado com o dom da vida, com saúde e com as capacidades necessárias para ir em busca de meus objetivos.

Agradeço aos meus pais pela criação que me deram, pelos valores ensinados sobre o trabalho, a honestidade e os estudos. Por respeitarem minhas escolhas e apoiarem-nas como possível.

Agradeço à minha irmã, Julia, pelas noites vindas ao meu quarto fazer-me companhia, rir comigo, por ser minha amiga e confidente.

Agradeço ao meu amor, Júlio Cesar, que além de companheiro de vida, por tantas vezes foi meu apoio em meio à trajetória do mestrado, aconselhando-me, ajudando-me a enxergar soluções para o que parecia impossível.

Agradeço às professoras membros da banca de qualificação, professora Dra. Franciele Maria Martiny e profa. Dra. Greice Castela Torrentes, pela disponibilidade de ler minha dissertação, assistir a minha apresentação, e por toda a contribuição valiosa dada a minha pesquisa.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora doutora Rita Maria Decarli Bottega pelo direcionamento dado a mim desde o início, durante nossas conversas semanais que foram essenciais para o desenvolvimento, inicialmente do projeto e posteriormente, desta dissertação, pois foram momentos nos quais compartilhou comigo seu vasto conhecimento, instruiu-me sobre o percurso de elaboração da pesquisa e inclusive, aconselhou-me e ensinou-me sobre tantas coisas que levarei para toda a vida.

Se procurar bem, você acaba encontrando  
não a explicação (duvidosa) da vida, mas  
a poesia (inexplicável) da vida.

(Carlos Drummond de Andrade, 1984)

CALLEGARI, Bruna Regina. **Uma proposta de leitura para o 7º ano do Ensino Fundamental II**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

## RESUMO

Tendo em vista as observações realizadas no cotidiano escolar das aulas de Língua Portuguesa, onde é evidente que a maioria dos alunos não vai além de uma leitura superficial durante as atividades, surge o questionamento: como proporcionar um trabalho de ensino de leitura – estudo do texto para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, visando desenvolver leitores críticos de textos literários e não literários? Esta dissertação, motivada pelo questionamento exposto, tem por objetivo elaborar uma proposta didática de leitura, na modalidade estudo do texto (GERALDI, 2012) e utilizando as etapas de leitura (MENEGASSI, 2010), para alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, visando à formação de leitores críticos de textos literários e não literários. Para alcançar esse objetivo, buscamos aliar o trabalho da leitura a textos que abordem temas relevantes para os alunos adolescentes, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso excessivo de tecnologias, entre outros. Pretendemos, assim, promover reflexões sobre aspectos importantes para a formação pessoal dos alunos, levando em consideração também o lado humano e a realidade em que muitos deles vivem, em ambientes familiares desafiadores. A fundamentação teórica desta pesquisa se baseia na concepção interacionista de linguagem, com os pressupostos de Bakhtin (2006) e a abordagem proposta por Geraldi (2012, 2013) em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Também utilizamos a perspectiva teórica e metodológica da Linguística Aplicada, abordada por Lopes (2009), que embasa nosso trabalho. Além disso, incorporamos as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010a) e (2010b), que são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção para o trabalho com a leitura – estudo do texto (GERALDI, 2012). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista (ANDRÉ, 2009), (BORTONI-RICARDO, 2008) e se enquadra parcialmente no tipo de pesquisa-ação (ENGEL, 2000). Devido à pandemia do SARS-CoV-2, que resultou na suspensão das aulas presenciais a partir de 2020, nossa proposta didática, desenvolvida como requisito para a conclusão do mestrado no Programa Profletras, não pôde ser aplicada em sala de aula. Portanto, nosso trabalho mantém um caráter propositivo (BONAT, 2009), e não apresentamos resultados relacionados às produções ou desempenho dos alunos, porém, acreditamos que por meio das atividades propostas, os alunos poderiam aprimorar sua compreensão leitora, desenvolver habilidades de interpretação e análise textuais, bem como aplicar essas habilidades em suas próprias produções de texto no futuro. Além disso, os temas abordados permitem que os alunos reflitam sobre questões relevantes em suas vidas, tornando a leitura ainda mais significativa. Embora a proposta não tenha sido aplicada, esperamos que ela possa servir como base e inspiração para professores que desejam promover uma leitura mais aprofundada e crítica em suas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. Cada professor pode adaptar as atividades de acordo com as necessidades e características de sua sala de aula, levando em consideração o contexto específico dos alunos. Com a integração da leitura – estudo do texto, as etapas de leitura e uma abordagem propositiva, acreditamos que seja possível

contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e dos alunos, preparando-os para se tornarem leitores capazes de entenderem e se posicionarem diante dos textos que se oferecem à leitura em sala de aula, e fora dela.

**Palavras-chave:** Leitura crítica; Interacionismo; Proposta didática de leitura; Ensino Fundamental.

CALLEGARI, Bruna Regina. **Una propuesta de lectura para el 7º grado de la Enseñanza Fundamental II.** 2023. Disertación (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2023.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas en el entorno escolar durante las clases de Lengua Portuguesa, donde es evidente que la mayoría de los alumnos se queda en una lectura superficial durante las actividades, surge la pregunta: ¿cómo brindar una enseñanza de la lectura - estudio del texto para los alumnos de séptimo grado de la Educación Básica, con el objetivo de desarrollar lectores críticos de textos literarios y no literarios? Esta disertación, motivada por la pregunta planteada, tiene como objetivo elaborar una propuesta didáctica de lectura, en la modalidad de estudio del texto (GERALDI, 2012) y utilizando las etapas de lectura (MENEGASSI, 2010), para alumnos de séptimo grado de la Enseñanza Fundamental, con el fin de formar lectores críticos de textos literarios y no literarios. Para lograr este objetivo, buscamos combinar el trabajo de la lectura con textos que aborden temas relevantes para los adolescentes, como la convivencia familiar, la salud física y mental, la expresión de sentimientos y emociones, el uso excesivo de la tecnología, entre otros. De esta manera, pretendemos fomentar la reflexión sobre aspectos importantes para la formación personal de los alumnos, teniendo en cuenta también el aspecto humano y la realidad en la que muchos de ellos viven, en entornos familiares desafiantes. El marco teórico de esta investigación se basa en la concepción interaccionista del lenguaje, con los presupuestos de Bakhtin (2006) y el enfoque propuesto por Geraldi (2012, 2013) en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. También utilizamos la perspectiva teórica y metodológica de la Lingüística Aplicada, abordada por Lopes (2009), que fundamenta nuestro trabajo. Además, incorporamos las etapas de lectura propuestas por Menegassi (2010a) y (2010b), que son: decodificación, comprensión, interpretación y retención, así como la lectura - estudio del texto (GERALDI, 2012). La investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo (ANDRÉ, 2009), (BORTONI-RICARDO, 2008) y se enmarca en el tipo de investigación-acción (ENGEL, 2000). Debido a la pandemia del SARS-CoV-2, que resultó en la suspensión de las clases presenciales a partir de 2020, nuestra propuesta didáctica, desarrollada como requisito para la conclusión de la maestría en el Programa Profletras, no pudo ser implementada en el aula. Por lo tanto, nuestro trabajo mantiene un carácter propositivo (BONAT, 2009) y no presentamos resultados relacionados con las producciones o el rendimiento de los alumnos, sin embargo, creemos que a través de las actividades propuestas, los alumnos podrían mejorar su comprensión lectora, desarrollar habilidades de interpretación y análisis crítico, así como aplicar estas habilidades en sus propias producciones de texto en el futuro. Además, los temas abordados permitirían a los alumnos reflexionar sobre cuestiones relevantes en sus vidas, lo que haría que la lectura sea aún más significativa. Aunque la propuesta no se haya implementado, esperamos que pueda servir de base e inspiración para los profesores que deseen fomentar una lectura más profunda y crítica en sus clases de séptimo grado de la Educación Básica. Cada profesor puede adaptar las actividades según las necesidades y características de su aula, teniendo en cuenta el contexto específico de los alumnos. Con la integración de la lectura -

estudio del texto, las etapas de lectura y un enfoque propositivo, creemos que es posible contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los alumnos, preparándolos para convertirse en lectores críticos y reflexivos.

**Palabras-clave:** Lectura Crítica; Interaccionismo; Investigación para la acción; Propuesta didáctica de lectura; Enseñanza Fundamental.

## LISTA DE SIGLAS

|      |                                   |
|------|-----------------------------------|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular    |
| EF   | Ensino Fundamental                |
| LA   | Linguística Aplicada              |
| LD   | Livro Didático                    |
| LP   | Língua Portuguesa                 |
| PCN  | Parâmetros Curriculares Nacionais |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>                               | <b>14</b>  |
| <b>1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA EM SALA DE AULA .....</b> | <b>25</b>  |
| 1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....                                 | 29         |
| 1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA .....                                  | 36         |
| 1.3 ETAPAS DE LEITURA .....                                      | 44         |
| 1.4 LEITOR CRÍTICO.....  | 52         |
| 1.5 MOTIVAÇÕES DE LEITURA .....                                  | 59         |
| <b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>                | <b>62</b>  |
| <b>3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>                 | <b>72</b>  |
| <b>PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>                                   | <b>73</b>  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                | <b>108</b> |
| <b>REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>         | <b>111</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>115</b> |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler e compreender textos, verbais ou não, é uma habilidade imprescindível para se viver em sociedade de maneira satisfatória, podendo pensar em diversos exemplos em que a falta de leitura ou a sua compreensão inadequada seja capaz de levar-nos a situações embaraçosas, complicadas ou até perigosas, bem como fazer-nos sentir deslocados em conversas ou locais.

Certamente, vivemos um tempo em que muito se lê, por meio de todos os aparelhos eletrônicos que temos em mãos no dia a dia e pelas redes sociais variadas à disposição. Entretanto, é urgente discutirmos a relevância do conteúdo lido e a forma como se lê. Diante de tantas *fake news*, percebemos o quanto se torna fácil manipular opiniões, principalmente daqueles que não primam por uma leitura profunda, comparativa entre versões diversas, que não buscam fontes confiáveis para se manterem informados, ou que aceitam tudo o que leem como verdade incontestável.

Ademais, lecionando para adolescentes torna-se nítido que a discussão de temas relevantes para essa fase da vida – cheia de mudanças e tribulações –, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso demasiado de tecnologias etc., seja indispensável no processo de formação desses indivíduos para além dos muros escolares, ou seja, como cidadãos. Como bem explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), (doravante PCN), um dos documentos que já foi norteador da educação básica, a adolescência “trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e sócio-culturais”, (BRASIL, 1997, p. 45). Portanto, como professores, temos lugar importante neste processo e devemos engajar-nos a fim de exercer nossa função de forma positiva para os alunos, pois “a dimensão afetivo-emocional do adolescente implica a busca de referências para constituição de valores próprios, as quais possibilitam novas formas de compreensão das experiências por que passa [...]” (BRASIL, 1997, p. 45). O contato com diferentes textos e pontos de vista proporciona ao adolescente novas formas de compreensão da realidade a sua volta e uma oportunidade valiosa para exercitar sua própria maneira de percebê-la, ao contrapor suas impressões com as dos demais colegas, professores e dos textos em questão.

A prática da leitura, juntamente com atividades de compreensão e interpretação, ainda é amplamente rejeitada pela maioria dos alunos na educação básica. Eles frequentemente não percebem a verdadeira importância dessa atividade e suas aplicações, o que se reflete em todas as disciplinas, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP). Em muitas escolas, a LP é responsável sozinha pelo trabalho com a leitura em sala de aula. No entanto, não estamos nos referindo apenas à leitura de romances extensos, reportagens ou artigos científicos. Inclusive, fazemos referência a situações simples, como a leitura de enunciados de questões em que se pede uma justificativa para a resposta. Muitos alunos limitam-se a respostas como "porque sim", "porque não" ou "não sei". Além disso, em questões de "verdadeiro ou falso", é comum encontrarmos alunos marcando aleatoriamente com um "x", evidenciando a falta de atenção, interesse, concentração e até mesmo compreensão do enunciado. Essas dificuldades também se refletem na elaboração de respostas que expressem suas opiniões e pensamento crítico.

Essas constatações percebidas no dia a dia em sala de aula tornaram-se motivações para o desenvolvimento desta dissertação, cujo título é “ uma proposta de leitura para o 7º ano do Ensino Fundamental II”, do qual detalharei os aspectos teóricos mais adiante, juntamente da proposta didática – requisito para a conclusão do Profletras – cujos textos selecionados e atividades elaboradas pretendem estimular a leitura crítica dos alunos, bem como a discussão e reflexão sobre temas relevantes para a adolescência de maneira saudável, democrática e instrutiva.

Para um melhor esclarecimento do percurso da pesquisadora até o ingresso no Profletras, segue uma breve contextualização de minha experiência docente.

Iniciei a graduação em Letras – Língua Portuguesa e Espanhola e Respectivas Literaturas no ano de 2009, e a escolha pelo curso veio do gosto pelas aulas de LP durante toda a educação básica. Sempre li muito em casa e, com frequência, recebia de minhas tias, que viviam em Curitiba, caixas cheias de revistas de histórias em quadrinhos e, conforme eu ia crescendo, livros variados. Em minha cidade, Medianeira – PR, praticamente não havia livrarias em meus anos escolares, e apenas uma das papelarias da cidade dispunha de livros para a venda, sendo que, de vez em quando, minha mãe me presenteava com algum. Também recorria à biblioteca escolar e à biblioteca pública municipal pegando livros emprestados. Claro que se tratava de outra época, na qual não era comum que as famílias dispusessem de computadores

e *internet* em casa. Ganhei meu primeiro computador de presente de meus pais quando já estava no Ensino Médio, no ano de 2005, e já havia adquirido o gosto pela leitura há tempos –, quem sabe se fosse hoje, eu também não enxergasse a importância da leitura e suas possibilidades, como muitos adolescentes, que acabam preferindo outras atividades entre as tantas disponíveis atualmente, principalmente envolvendo tecnologias, sobretudo *games* e redes sociais.

Durante a graduação, minhas disciplinas preferidas eram Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, tive ótimos professores e percebi que estava no lugar certo. Contudo, senti falta do estudo específico das teorias de concepções de linguagem, leitura e leitor, metodologias de como se trabalhar a leitura e suas estratégias em sala de aula, entre tantos outros aspectos teóricos referentes à disciplina de LP, fundamentais para a prática docente.

Concluí minha graduação em dezembro de 2012 e, em 2013, o estado do Paraná publicou edital de concurso público para a contratação de professores, no qual fui aprovada, tomando posse em 2015. Fui para a sala de aula tendo como única experiência aquela obtida nos estágios de regência realizados durante a faculdade. Retiro as observações a respeito da prática da leitura em sala de aula do cotidiano escolar a partir de então, bem como das discussões com os colegas professores de LP e de outras disciplinas que desenvolvemos em nossa convivência no ambiente escolar.

A defasagem de embasamento teórico sentida no preparo das aulas e no cotidiano de sala de aula, juntamente com a necessidade e desejo de estimular a leitura e desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos me trouxeram até o Proletras e nortearam o tema desta pesquisa que, além de aperfeiçoar meu trabalho docente, espera servir de auxílio para outros professores que apresentem as mesmas dificuldades ou inquietações. Esta angústia vai ao encontro do que Riolfi (2001) define como *pesquisa-dor*:

**Pesquisa-dor** é aquele sujeito que [...] mergulha - implicado em todo seu corpo - na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. Nesse sentido, cada tema ou questão de pesquisa escolhido por um sujeito que teve a chance de, neste momento, efetivamente realizar uma escolha, é uma maneira simbólica de poder abordar, através de uma metáfora (o trabalho de investigação científico-acadêmica), este

absurdo e obscuro objeto que lhe faz falta e, sem que ele saiba, dirija e modela sua existência (RIOLFI, 2001, p. 16), grifos da autora.

Com base em nossa experiência como docentes, podemos observar que a leitura proposta nas "aulas de leitura" ou durante a realização de atividades diversas de compreensão textual revela um entendimento superficial por parte da maioria dos alunos. Identificamos algumas origens conhecidas para essa constatação. Em primeiro lugar, muitos alunos consideram a leitura uma atividade tediosa, sem sequer tentarem buscar um tipo de leitura que lhes agrade. Além disso, alguns alunos não recebem estímulos em casa para desenvolverem essa prática, uma vez que não são expostos ao exemplo de familiares engajados na leitura. Ademais, as aulas de leitura realizadas nas escolas, na maioria das vezes, são formuladas apenas para cumprir uma exigência da disciplina de LP, sem serem planejadas de forma a proporcionar um ambiente e um momento adequados para que essa prática seja prazerosa e significativa para os alunos. Além desses fatores, o fato de o desenvolvimento da leitura ser considerado responsabilidade exclusiva dos professores de LP também contribui para os obstáculos enfrentados na realização dessa prática, pois esses docentes carregam consigo a imagem associada à "tediosa aula de leitura".

A falta de compreensão dos textos lidos é um fator adicional que contribui para tornar a atividade ainda menos interessante para os alunos. Eles frequentemente desconhecem estratégias para uma leitura eficaz, o que dificulta a abordagem dos textos com entusiasmo e senso crítico. Se os alunos não compreendem o que estão lendo, como poderão desenvolver o gosto pela leitura? Se um texto literário tem como objetivo causar surpresa, emoção, riso e provocar reflexões no leitor, mas o aluno deixa passar despercebidos elementos essenciais para essa compreensão, em que momento o texto cumprirá sua função? E ainda, se o aluno se depara com uma afirmação com a qual discorda, mas enfrenta dificuldades para desenvolver argumentos que a refutem, em que momento ele poderá fazer uso de sua voz? Diante dessas questões, nosso objetivo é criar uma proposta didática eficiente que auxilie no trabalho com a leitura.

Estas dificuldades – antes percebidas durante as aulas de LP na realização de atividades, avaliações, perguntas orais durante a classe etc. – ficaram ainda mais evidentes com o contexto da pandemia do Coronavírus COVID-19 e a realidade instaurada com as aulas remotas, pois houve aumento significativo quanto à

participação dos alunos das turmas de 7º ano nas aulas nesta modalidade, fazendo perguntas e respondendo-as, lendo trechos dos textos trabalhados, inclusive, por parte daqueles que no ensino presencial pouco se manifestavam e passaram a participar mais ativamente da aula<sup>1</sup>. Contudo, o aumento de sua participação ativa nas aulas evidenciou a dificuldade da maioria em ultrapassar a barreira das informações explícitas dos textos sem o auxílio docente, sendo muitas vezes necessária a intervenção da professora na realização das atividades.

Riolfi *et al.* (2014, p. 45), acerca do trabalho do professor de LP no ensino de leitura, questionam se “estamos, de fato, proporcionando aos alunos um acesso exploratório do texto que lhes permita ler com rigor ou nos limitamos a garantir-lhes o acesso à decodificação do texto”. Partindo dessa reflexão, nossa proposta didática se baseia no exercício da leitura na modalidade estudo do texto, que é uma das quatro motivações de leitura definidas por Geraldi (2012). Reconhecemos que a leitura – estudo do texto<sup>2</sup> contribui para a formação do leitor crítico, uma vez que permite ao leitor realizar uma leitura de forma aprofundada e reflexiva. Unidas à leitura, em sua modalidade de estudo do texto, as etapas propostas por Menegassi (2010), denominadas de decodificação, compreensão, interpretação e retenção mostraram-se pertinentes ao trabalho de leitura dos textos presentes na proposta didática.

Desta forma, a questão de pesquisa que se apresenta é “como proporcionar um trabalho de ensino de leitura – estudo do texto em turmas de 7º ano do Ensino Fundamental (doravante EF), para a construção de leitores críticos de textos literários e não literários? Para responder à questão proposta, elaboramos, em consonância com as questões teóricas apresentadas, uma proposta didática com enfoque em textos com temas relevantes para os adolescentes, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso demasiado de tecnologias, dentre outros. Assim, a proposta didática recebeu como título “Adolescência na ciranda: o olhar adolescente sobre si mesmo” e ele congrega todos os textos propostos com as suas respectivas atividades, as quais serão oportunamente apresentadas. Em suma, a proposta didática, a partir da seleção teórica utilizada, da

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que não foram todos os alunos matriculados que participaram das aulas remotas, por diversos motivos, portanto, para esta análise levamos em conta os alunos que participaram das aulas em tempo real através da plataforma *Google Meet*.

<sup>2</sup> Adotamos a grafia “leitura – estudo do texto”, utilizada por Geraldi (2012), em sua obra *O Texto na Sala de Aula*.

perspectiva metodológica da Linguística Aplicada e das etapas de leitura expostas tem o foco de promover um ensino de leitura mais abrangente, que vá além da simples decodificação do texto, capacitando os alunos para uma leitura crítica e reflexiva.

Reforçamos que esta pesquisa é fruto da necessidade de melhorar a qualidade da leitura realizada por alunos de turmas de 7º ano do EF, referente à interpretação aprofundada dos textos, realização de atividades, desenvolvimento de argumentação e à formação de leitores críticos, tendo em vista as percepções obtidas por meio da experiência em sala de aula na disciplina de LP de uma escola da rede pública estadual, situada em Medianeira, estado do Paraná, bem como nas aulas remotas que aconteceram durante o ano letivo de 2021 pela plataforma *Google Meet*, e também abordar temas importantes para o adolescente em formação. Acreditamos que, mais urgente do que criarmos leitores assíduos, é ensinarmos nossos alunos a realizarem leituras competentes, sendo capazes de realizarem inferências a partir dos textos que leem, pois, apenas dominando a compreensão da linguagem estes alunos poderão compreender também o mundo a sua volta e tornarem-se seres munidos de percepções pessoais sobre as informações que lhes chegam.

Atendendo ao requisito do Profletras, que prevê a elaboração de uma proposta didática para turma da Educação Básica e considerando a realidade do professor do ensino público no Brasil – que pouco tempo dispõe para refletir sobre sua prática e elaborar materiais e atividades além do livro didático –, elaboramos uma proposta didática que utilizou a leitura – estudo do texto como ferramenta no ensino da leitura nas aulas de LP em turmas do 7º ano do EF.

Decidimos direcionar nossa proposta didática a essa etapa de ensino específica, pois trabalhamos com alunos do Ensino Fundamental II e, mais especificamente, do 7º ano. Essa escolha se baseia no fato de que os alunos já estão familiarizados com o modelo de ensino que envolve um maior número de professores e disciplinas. Além disso, nessa fase, os alunos têm a oportunidade de resgatar a base de conhecimentos adquiridos no 6º ano e ampliar seu repertório, o qual será desenvolvido e aprofundado nas séries seguintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Ao direcionar nossa proposta didática para o 7º ano do Ensino Fundamental II, temos o objetivo de construir uma continuidade no processo de aprendizagem dos alunos, oferecendo uma abordagem que permita consolidar e expandir os

conhecimentos adquiridos anteriormente. Essa abordagem considera a importância de estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados ao longo dos anos e de fornecer uma base sólida para o desenvolvimento das competências necessárias nas etapas subsequentes da educação formal.

A compreensão do contexto específico do 7º ano do Ensino Fundamental II nos permitiu adaptar nossa proposta didática de forma adequada às características e necessidades dos alunos nessa fase de transição. Buscamos explorar tanto o conhecimento prévio dos alunos quanto suas habilidades de leitura, oferecendo atividades e estratégias que promovam um avanço gradual e consistente em seu processo de aprendizagem.

Para ressaltar a importância de nossa pesquisa sobre a leitura, destinada aos alunos de 7º ano, consultamos o banco de dados da BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) com as seguintes palavras-chave: “leitura estudo do texto 7º ano”, “leitor crítico” e “leitura crítica”, elencamos a seguir alguns trabalhos que se assemelham à nossa temática (Quadro 1):

**Quadro 1** – Teses e dissertações sobre leitura – estudo do texto, leitor crítico e leitura crítica.

|  |  |
|--|--|
| <p>ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira. <i>Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental</i>. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.</p> | <p>RESUMO: Este estudo tem como objetivo elaborar, aplicar e avaliar atividades que fomentem a leitura qualificada de textos literários, em especial do gênero conto, nas salas de aula do 7º ano do Ensino Fundamental. Bem como levantar hipóteses sobre a eficácia da aplicação de atividade baseada no texto literário conto com o objetivo de verificar como pode-se melhorar a leitura com a proposta interativa de compreensão e produção de sentido.</p> |
| <p>ALMEIDA, Mariza Macari de. <i>A leitura estudo de texto no ensino fundamental: propostas e possibilidades</i>. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.</p>  | <p>RESUMO: Este trabalho é destinado ao estudo sobre a leitura estudo de texto no 6º ano do Ensino Fundamental. A proposta didática elaborada e aplicada propõe o trabalho com sete gêneros textuais (tira, entrevista, filme, reportagem, cartum, história em quadrinhos e artigo de opinião) com alunos do 6º ano de uma escola pública do município de Altônia/PR.</p>  |
| <p>BARBA, Washington Luís. <i>A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental</i>. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação</p>  | <p>RESUMO: Esta pesquisa busca transformar as práticas de leitura realizadas por alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública</p>  |

|  |   |
|--|---|
| Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.   | municipal de Morro Agudo, São Paulo, Brasil. Foi desenvolvido um trabalho cujo principal objetivo foi formar leitores críticos, isto é, leitores que dialogam com os textos, constroem sentidos e refletem sobre o que leem.  |
| COIMBRA, Jorge Fernando do Nascimento. <i>Leitura do conto na escola: uma proposta metodológica</i> . 2019 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.    | RESUMO: Este trabalho tem como objetivo promover a leitura do texto literário em sala de aula por meio da sequência básica de letramento proposta por Cosson (2006) no livro <i>Letramento literário: teoria e prática</i> que é constituída de Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação cuja unidade de ensino é o texto narrativo (conto) de autores brasileiros da série <i>Literatura em minha casa</i> e outros regionais da autora paraense Maria Lúcia Medeiros.   |
| COSTA, Roberta Guerreiro. <i>A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção</i> . 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.  | RESUMO: Essa dissertação tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção para um problema frequentemente identificado nas salas de aula: a dificuldade em se trabalhar com a leitura literária. O trabalho se destaca em duas atividades cooperativas: a reflexão teórica sobre a leitura do texto literário e as abordagens críticas das práticas leitoras em sala de aula.  |
| DELORENZI, Liliane Barros Oliveira. <i>A atuação do professor de letras e a formação de leitores críticos</i> . 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.   | RESUMO: Este trabalho de pesquisa é proveniente de preocupações com a maneira que os textos escritos são apresentados e trabalhados nas aulas de língua portuguesa do ensino básico. Busca-se entender por que o aluno, no percurso do ensino fundamental, perde o prazer pelos livros literários e qual a responsabilidade das diferentes instituições formadoras na constituição de um leitor crítico.  |
| RIBEIRO, Esdras do Nascimento. <i>Os contos dos irmãos Grimm e o ensino de literatura na turma do 7º ano do ensino fundamental</i> . 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016. | RESUMO: Este trabalho detém-se a discutir o ensino de literatura infanto-juvenil a partir da perspectiva do letramento literário, no intuito de contribuir para a elaboração e/ou reformulação de práticas pedagógicas que corroborem com a formação do leitor literário, com o público-alvo sendo alunos de turmas de 7º ano do Ensino Fundamental. Também objetiva compreender quais são os motivos que levam os alunos do 7º ano do ensino fundamental a apresentarem uma resistência à experiência leitora com o texto literário. |
| SANTOS, Tania Maria dos. <i>Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade</i> . 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –  | Essa pesquisa se propõe a estudar o trabalho de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental com a leitura em sala de aula. O objetivo é discutir  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.</p>  | <p>os significados construídos nesta atividade pelos professores de uma escola municipal de Juiz de Fora, qual seria a prática dos professores de língua portuguesa e os de outras disciplinas.</p>  |
| <p>SCHLINDVEIN, Jaqueline de Alencar. <i>Leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de práticas e sentidos</i>. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.</p>   | <p>RESUMO: O tema desta pesquisa compreendeu a leitura-estudo-de-texto, ancorada sobre o seguinte questionamento: em que condições uma proposta didática sobre leitura-estudo-de-texto pode instigar o aluno do 3º ano do nível fundamental a deixar de ler o texto de forma artificial e muito breve para levá-lo a compreender a necessidade de esforços sistemáticos na construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada? O objetivo geral da investigação foi analisar e refletir sobre o processo de encaminhamento da leitura-estudo-de-texto, por meio da elaboração de uma proposta pedagógica, consoante com a concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação em uma turma do 3º ano do nível fundamental.</p> |
| <p>SILVA, Paulo Rodrigo Pereira da. <i>Estratégias de leitura e a compreensão textual nas narrativas de enigma policial na promoção de letramento literário numa turma de oitavo ano do ensino fundamental</i>. 2019. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns.</p>                | <p>RESUMO: A pesquisa realizada neste trabalho foi proposta com o objetivo de melhorar a prática de leitura e de uma melhor compreensão textual a partir das Narrativas de Enigma Policial numa turma de 8º ano de Ensino Fundamental através do Letramento Literário e desenvolveu-se a partir da perspectiva da Teoria da Literatura unindo-a aos aspectos de letramento literário e das teorias pedagógicas sobre leitura e compreensão textual.</p>  |
| <p>SOUSA, Nelcilene Oliveira de. <i>Leitura e responsividade ao desvendar as entrelinhas do texto: uma proposta de trabalho com o gênero fábula na escola</i>. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.</p> | <p>RESUMO: A investigação tem como temática a leitura crítica, a partir do trabalho com o gênero fábula, em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. O objetivo geral do trabalho consiste em refletir sobre a responsividade discente no ensino e aprendizagem da leitura, com o intuito de formar leitores críticos.</p>   |
| <p>SOUZA, Iderlânia Costa. <i>A construção de inferências socioculturais por estudantes do 7º ano do ensino fundamental com base em um módulo didático</i>. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.</p>  | <p>RESUMO: Este trabalho está voltado a responder o questionamento: quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitem a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB) em Muribeca-SE. Com o objetivo geral de contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas à construção de inferências por parte de estudantes do</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | ensino fundamental, a partir da aplicação de oficinas que trazem temáticas relacionadas ao cotidiano e/ou à realidade social dos estudantes. |
|--|--|

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Constatamos que há diversos estudos referentes à formação de leitores críticos no EF e diversos estudos que utilizam da leitura – estudo do texto como ferramenta para o ensino da leitura aprofundada em sala de aula. No entanto, a tabela expõe, por um lado, a semelhança dos temas, ou seja, a leitura – estudo do texto, leitores críticos e leitura crítica, por outro, estão expostas as diferenças, pois Araújo (2015) e Costa (2018) aliam a formação do leitor crítico à leitura de textos literários, Almeida (2015) realiza um trabalho voltado para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, Barba (2018) realiza a pesquisa voltada ao 9º ano – turma concluinte do EF, Souza (2019) enfatiza a produção de inferências, Schlindvein (2019) aplica sua pesquisa às séries iniciais do EF, Delorenzi (2010) e Santos (2016) analisam com maior profundidade o papel do professor e das instituições referentes ao ensino da leitura. Já Ribeiro (2016), Silva (2019), Coimbra (2019) e Sousa (2016) elegem um gênero textual específico para embasar suas pesquisas.

Apesar dos estudos e pesquisas realizadas sobre o tema da leitura, fica evidente que a formação de leitores críticos, por meio de atividades que estimulem os alunos a realizarem leituras aprofundadas, ativando seus conhecimentos prévios tanto em relação aos textos quanto ao mundo, continua sendo um desafio a ser enfrentado no dia a dia da sala de aula, nas mais diversas realidades e turmas. Isso se torna aparente quando desenvolvemos atividades em sala e aplicamos avaliações escritas, pois constatamos que grande parte dos estudantes se limita a uma leitura superficial.

Por isso, nossa pesquisa objetiva formular uma proposta didática direcionada a turmas de 7º ano do EF pautada na leitura – estudo do texto, vinculada metodologicamente, à perspectiva da LA, utilizando-se das etapas de leitura, que instigue os alunos a lerem textos de gêneros discursivos diversos, acionando e atualizando suas capacidades leitoras com conhecimentos prévios textuais e conhecimentos de mundo, bem como abordar temas relevantes para esta etapa da vida como a saúde física e mental do adolescente e os demais mencionados anteriormente. Entendemos os gêneros discursivos como “tipos relativamente

estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003). Não temos o objetivo de realizarmos uma discussão mais ampla sobre o conceito de gêneros discursivos, nem de efetuarmos um detalhamento da estrutura, conteúdo composicional e estilo, elementos dos gêneros discursivos para Bakhtin (2003). Utilizaremos a noção de “tipos relativamente estáveis de enunciados” que nos permitem localizar a forma de estruturação do texto (conto, crônica, charge, por exemplo) e o seu meio de circulação e a nomenclatura “gênero textual”, que melhor se adequa à nossa proposta didática.

O objetivo geral desta dissertação é elaborar uma proposta didática de leitura para alunos de 7º ano do EF II, para a formação de leitores críticos de textos literários e não literários. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: a) apresentar uma concepção de linguagem e leitura consoantes com um trabalho de leitura e estudo de texto para os alunos de 7º ano; b) selecionar textos literários e não literários apropriados para leitura por parte de alunos de 7º ano, buscando a formação de leitores críticos; c) elaborar atividades para os textos selecionados, pertinentes aos alunos do 7º ano.

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: o Capítulo 1 aborda a fundamentação teórica, explorando aspectos essenciais para o desenvolvimento da nossa pesquisa, como conceitos sobre concepção de linguagem, de leitura, das motivações de leitura, entre outros.

No Capítulo 2, são detalhados os aspectos metodológicos que orientaram nossa pesquisa. Nesse capítulo, fornecemos uma visão geral das etapas e do planejamento da pesquisa, garantindo a compreensão das bases metodológicas sobre as quais a proposta didática foi desenvolvida.

No Capítulo 3, apresentamos detalhadamente a proposta didática elaborada, direcionada aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Atendendo ao requisito do Proletras, descrevemos minuciosamente as atividades propostas para a sala de aula, oferecendo uma visão completa do planejamento, dos recursos utilizados e das estratégias pedagógicas adotadas. Esse capítulo busca fornecer todas as informações necessárias para a implementação da proposta em um ambiente escolar.

## 1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA EM SALA DE AULA

Alguns pressupostos teóricos são importantes para o atendimento do primeiro objetivo específico que é “apresentar uma concepção de linguagem e de leitura consoantes com um trabalho de leitura e estudo de texto para alunos do 7º ano”, pois os conceitos aqui expostos são importantes para o suporte teórico do trabalho. Por isso, neste capítulo, estão apresentadas as concepções de linguagem e de leitura e, nelas, as etapas de leitura, a noção de leitor crítico e as motivações para a leitura.

Apesar de os alunos atualmente realizarem leituras constantes de textos presentes na *internet* – nas redes sociais, *sites*, *games*, plataformas diversas que acessam com frequência –, percebemos que em sala de aula eles apresentam dificuldade para compreender textos dos diferentes gêneros textuais, bem como os comandos das atividades. Essa dificuldade é manifestada em respostas incompletas e/ou inadequadas e se ampliam quando se trata de textos mais longos, que exigem capacidade de estabelecimento de relações entre partes, recuperação de informações ou mesmo a necessidade de estabelecer uma inferência. Por isso, nas discussões com colegas de profissão a frase “os alunos não leem!” é recorrente e causadora das reflexões: “se o aluno não lê, não compreende ou não faz questão de compreender situações que envolvam a leitura, como está o seu entendimento, sua criticidade a respeito do mundo ao seu entorno?” ou “como serão suas relações interpessoais, sociais e, futuramente, profissionais, caso mantenha um nível de leitura abaixo do desejável?”

Dito isto, é importante que os professores tenham clareza das referências que pretendem atingir, ou seja, as habilidades trazidas pela Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC):

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior

protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola (BRASIL, 2017, p. 136).

Sabendo que os documentos oficiais, como a BNCC (2017), exigem que a escola forme leitores autônomos e críticos e que a leitura é uma prática complexa e exige uma gama de ações do leitor, o trabalho sistematizado do professor tem papel fundamental, para que os alunos possam transpor a leitura superficial e tornem-se capazes de analisar elementos implícitos nos textos, formular deduções viáveis através de suas leituras, relacionar o texto com o mundo ao seu entorno e, principalmente, exercer a criticidade e não se configurarem como meros receptores de informações. Apesar de substituídos pela BNCC, os PCN já apresentavam uma preocupação com o domínio textual por parte do aluno, pois:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 32).

O professor que possui essa pretensão pode, entre outras práticas, valer-se do ensino de estratégias de leitura, que Menegassi (2010a) apresenta, o qual abordaremos detalhadamente mais adiante. Como Menegassi (2010b) enuncia:

O desenvolvimento do leitor crítico<sup>3</sup> passa pelo trabalho com uma série de estratégias e habilidades de leitura, à diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Assim, para que esse leitor se constitua como crítico é preciso que desenvolva determinadas características próprias, que, na escola, são orientadas pelo material didático e pelo professor (MENEGASSI, 2010b, p. 42).

---

<sup>3</sup> Percebemos que, às vezes, há a afirmação de que “leitor crítico não existe”, em função de que a criticidade está em eterna construção no cabedal de informações e desenvolvimento de um leitor. No entanto, optamos por manter a nomenclatura “leitor crítico”, seguindo o que Menegassi (2010b) apresenta.

No preparo das aulas, é imprescindível que o professor busque embasamento teórico sobre as práticas de leitura e que tenha em mente os objetivos a se alcançar com os alunos. Os PCN definem, entre os objetivos gerais da disciplina de LP para o EF, que o aluno leitor deve:

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social (BRASIL, 1997, p. 33).

Esta posição é reiterada pela BNCC, ao definir que cabe ao componente da LP “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 67-68) as quais são permeadas/constituídas pelas várias formas de linguagens. Mantivemos isso em mente no processo de elaboração de nossa proposta didática, desde a escolha dos textos que a compõem até o desenvolvimento das atividades. Os princípios e abordagens da LA, como um campo de estudo que busca investigar como os conhecimentos linguísticos teóricos podem ser aplicados de forma prática e eficaz no ensino e aprendizagem de línguas, foram pertinentes para um trabalho relacionado com o ensino da leitura crítica.

A seguir, como já dito no início do capítulo, faremos uma breve abordagem de alguns aspectos teóricos relevantes para o nosso trabalho. Apresentaremos a concepção de linguagem adotada, que é a concepção interacionista de linguagem. Discutiremos também as concepções de leitura, abordando as etapas da leitura e explorando o conceito de leitor crítico. Além disso, enfocaremos as motivações de leitura, com ênfase na leitura - estudo do texto.

Em relação à concepção de linguagem, adotamos a perspectiva interacionista, que enfatiza a importância da interação social e do contexto na construção e no uso

da linguagem. Com base nessa concepção, compreendemos que a linguagem é uma atividade social que permite a comunicação e a construção de significados compartilhados entre os participantes.

No que diz respeito às concepções de leitura, examinaremos as etapas da leitura como um processo complexo que envolve a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção das informações presentes no texto. Entenderemos a leitura como uma atividade ativa, em que o leitor interage com o texto, mobilizando seus conhecimentos prévios e realizando inferências para atribuir significados.

Ao abordar o conceito de leitor crítico, destacaremos a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e questionar os textos, de forma a desenvolver um pensamento reflexivo e uma postura crítica em relação às informações apresentadas. O leitor crítico não apenas compreende o texto, mas também é capaz de avaliar sua veracidade, identificar vieses e explorar diferentes perspectivas.

No que se refere às motivações de leitura, daremos destaque à abordagem da leitura - estudo do texto. Essa modalidade de leitura envolve uma leitura aprofundada e reflexiva, na qual o leitor se engaja com o texto, realiza análises e reflexões sobre seu conteúdo, além de estabelecer conexões com outros conhecimentos.

Esses aspectos teóricos fundamentais nos fornecerão embasamento para a elaboração de nossa proposta didática, buscando desenvolver nos alunos habilidades de leitura crítica e promovendo uma abordagem significativa e engajadora da leitura.

## 1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Segundo Bakhtin (2006, p. 107) “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”. A linguagem, na concepção bakhtiniana, é vista como o produto de interação social, quem diz, diz algo a alguém e, a depender de quem esse alguém seja e a qual contexto sócio-histórico esteja inserido, as formas do dizer serão distintas. Menegassi (2011) complementa explicando que na interação social:

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado (MENEGASSI, 2011, p. 489).

É muito importante levarmos isso em conta quando ensinamos LP, pois é um meio para que o aluno se perceba como sujeito no processo das interações verbais, tanto quando está na posição de leitor, quanto de escritor, ouvinte ou falante. Se, conforme o autor, toda palavra precede de alguém e é dirigida para alguém, talvez seja por isso que muitos alunos não vejam sentido em produzir textos que não possuam um leitor específico, mas apenas como uma tarefa escolar. Esta também é uma questão a se avaliar no momento de propor atividades de produção textual<sup>4</sup>.

Bakhtin (2006) destaca que a realidade fundamental da língua é a interação verbal. Este fenômeno social é o foco da “concepção interacionista de linguagem”, a qual considera que se deve observar o conjunto dos sujeitos envolvidos no processo de enunciação, os recursos expressivos empregados e o contexto no qual as interações verbais acontecem.

A concepção interacionista é a terceira concepção de linguagem, apresentada por Geraldi (2012), que a entende como um trabalho coletivo, no qual os participantes das interações verbais agem e são vistos como sujeitos de suas ações. Esta é a concepção que norteará nosso trabalho e o desenvolvimento da proposta pedagógica, pois conforme Geraldi (2012, p. 41) “[...] ela implicará uma postura educacional

---

<sup>4</sup> Não iremos discutir questões relativas à produção textual, por não ser o foco do presente trabalho. No entanto, na prática cotidiana, produção textual e leitura são etapas de um processo mais amplo, pois o texto produzido pelo aluno deve ser lido para que ocorra a revisão, reelaboração e publicização.

diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Portanto, como aponta Antunes (2003, p. 67), “o leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor. Além de que, conforme Menegassi (2011):

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (MENEGASSI, 2011, p. 490).

A explicação do autor está alinhada com o que Geraldi (2013) coloca, destacando a função da linguagem como uma forma de interação social. Segundo Geraldi, a concepção interacionista de linguagem é construída a partir dos recursos expressivos utilizados por cada indivíduo que participa da interação, levando em consideração a historicidade da linguagem, as ações dos sujeitos envolvidos e o contexto social das interações verbais.

Geraldi (2013) explica sobre a percepção errônea do uso dos recursos expressivos de que tudo o que se tem a dizer possui uma forma adequada e pronta. Esse entendimento faz-nos crer que “quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torneos expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer” (GERALDI, 2013, p. 9). O autor ainda destaca que apenas o conhecimento prévio dos recursos expressivos não define o falar, mas é imprescindível o papel ativo do interlocutor no processo de construção de sentidos, que se dá no momento de interlocução, destacando que esses dois tópicos não se anulam, pois, a própria construção de sentidos só pode ser efetivada através do uso dos recursos expressivos, acompanhados da situacionalidade discursiva.

A construção de sentidos que realizamos em cada interação discursiva não acontece apenas no momento da interação, pois em cada nova criação de sentidos que realizamos valemo-nos de todo o trabalho linguístico – que é ininterrupto – já realizado em situações anteriores, acrescentados sempre dos recursos da situação presente. Daí temos, de forma simplista e resumida, a historicidade da linguagem.

Em relação ao sujeito e suas ações linguísticas, Geraldi destaca que o sujeito desempenha um papel ativo e constitutivo na formação de sentidos. No entanto, ele ressalta que esse trabalho não deve ser entendido como a única fonte dos sentidos. As ações linguísticas do sujeito são agrupadas em ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem, as quais mostram que o sujeito desempenha um papel ativo e complexo na construção dos sentidos, tanto ao utilizar a linguagem para se comunicar e expressar, quanto ao refletir sobre ela e transformá-la de maneiras diversas.

Em conjunto com as ações linguísticas é oportuno citarmos a teoria dos atos de fala de Austin. Os atos de fala possuem três níveis que estão presentes nas interações verbais: atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. A primeira condição para que um enunciado possa ser reconhecido como um ato de fala é o fato de ser produzido segundo as convenções de determinada língua natural, em todos os seus níveis (fonologia, sintaxe, semântica). Esta condição define os atos locucionários e podemos citar como exemplos deles os sons e as palavras características de determinada língua.

Os atos ilocucionários correspondem às ações que os falantes pretendem realizar quando produzem os enunciados. Exemplos de ações possíveis de se realizar nesta perspectiva são cumprimentar, desculpar-se, implorar etc. Neste nível, as condições do contexto da interação verbal já são determinantes para que sua intenção seja atingida.

Por sua vez, os atos perlocucionários consistem nas consequências esperadas pelos atos ilocucionários, como por exemplo, ao cumprimentar alguém, espera-se ser cumprimentado; ao desculpar-se, pretende-se que o interlocutor aceite as desculpas; ao implorar por algo, espera-se convencer o interlocutor a atender a algum pedido. Pelas três categorizações sobre os atos de fala, percebemos que entender a linguagem vai desde perceber o que está sendo dito na linearidade do texto (atos locucionários) até entender as insinuações que envolvem o que está sendo dito (atos perlocucionários). É uma aposta na ação do sujeito que se relaciona com o texto. Não se tem aí uma passividade, ou uma mão única, na qual o sujeito apenas “apreende” o texto, sem ação alguma, como movimento automático. O sujeito leitor age no sentido de construir sentidos, tanto para uma informação linear, quanto para uma que esteja implícita. O objetivo de se trabalhar o ensino da leitura é levar os alunos a perceberem

desde uma informação que está facilmente localizável no texto até aquela menos explícita, que vai exigir do leitor um trabalho de reflexão maior.

Por fim, um outro fator determinante para o sucesso das interações verbais, apresentado também por Geraldi (2013), é o seu contexto social. De acordo com o autor “o controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos” (GERALDI, 2013, p. 61). Geraldi explicita que:

Os usos da linguagem, em diferentes instâncias e por diferentes grupos sociais, revelam diferentes graus de funcionamento dos mecanismos de controle. Numa sociedade altamente dividida, produzem-se também recursos expressivos distintos. No ensino da língua, estas questões são presença constante (GERALDI, 2013, p. 72).

É de extrema importância considerar a noção do contexto social das interações verbais ao abordar a construção de significados textuais em sala de aula. Muitas vezes, os alunos não percebem que um mesmo discurso pode ter interpretações distintas, dependendo de quem o profere, do tom utilizado, do local, da época e de outras particularidades. Portanto, é essencial verificar como os mecanismos de controle da interação verbal estão presentes e são fundamentais no exercício da leitura, uma vez que direcionam ou fornecem elementos indispensáveis para a compreensão dessa prática.

Ao compreender a importância do contexto social, os alunos podem desenvolver uma visão mais ampla e crítica sobre os textos que leem. Eles passam a reconhecer que a interpretação de um texto não é apenas determinada pelo seu conteúdo, mas também pelas circunstâncias em que é produzido e recebido. Isso implica considerar o papel do autor, o propósito comunicativo, as normas sociais e culturais, e outros fatores contextuais que influenciam na construção de significados.

Dessa forma, é necessário incluir em nossas práticas de ensino momentos de reflexão sobre o contexto das interações verbais e como ele influencia a compreensão dos textos. Podemos explorar exemplos concretos, discutir situações de comunicação em diferentes contextos e analisar como os elementos do contexto afetam a interpretação dos discursos.

Ao defender a concepção interacionista – terceira concepção de linguagem –, Geraldi (2012) nega as 1ª e 2ª concepções, que seguem brevemente descritas:

1ª Concepção – A linguagem como expressão do pensamento: conforme o autor, esta concepção entende que a linguagem parte do interior do indivíduo (pensamento) externalizando-se na forma de palavras, ou seja, seria a tradução do pensamento, não sendo afetada pelo meio externo. Insere-se no estudo da gramática tradicional, considerando uma forma “certa” de linguagem, correspondente a das camadas sociais favorecidas economicamente e, além disso, considera que pessoas com dificuldade de se expressarem não pensam ou não sabem pensar. Menegassi (2011, p. 481, destaques do autor) acrescenta que nesta concepção, “ao considerar a língua como uma unidade imutável, não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria ‘variações’ de pensamento, algo incabível nesse contexto”, logo, também desprezando as formas variadas do uso da linguagem. Nesta concepção, a leitura acaba sendo uma atividade superficial, com foco para a análise apenas da capacidade de extrair informações do texto, ou realizar uma boa leitura em voz alta ou ainda, como explica Menegassi (2011, p. 484), “o domínio do bem falar constituía-se como objetivo da concepção de linguagem como expressão do pensamento, não garantindo que o aluno tivesse compreendido realmente o texto”.

2ª Concepção – A linguagem como instrumento de comunicação: Conforme Geraldi (2012):

[...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 2012, p. 41).

Complementando a definição de Geraldi, Menegassi (2011, p. 487) classifica esta concepção como sendo “uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua, o que pode ser observado no trabalho com a prática de leitura”, tendo em vista que nela acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido.

Cada concepção de linguagem traz em seu bojo uma forma específica de perceber a leitura e, a depender do momento e da intenção leitora, uma das

concepções será mais adequada do que as outras. Portanto, o papel docente, no trabalho com a linguagem, é decisivo para o desenvolvimento dos alunos em relação ao posicionamento crítico diante das leituras com que se deparam. A concepção interacionista de linguagem será incorporada nas atividades de nossa proposta didática de forma a promover a interação social e contextualizada dos alunos com os textos. Isso significa que as atividades buscarão criar situações em que os alunos possam interagir ativamente com os textos, construindo significados por meio do diálogo e da troca de ideias com seus pares e com o professor.

É importante destacar que, assim como as concepções de linguagem, o papel do professor também passou por modificações ao longo do tempo, o que provocou incidências importantes para com a relação e a presença dos textos de leitura em sala de aula. Em seu texto *A aula como acontecimento*, Geraldi (2010) aborda a evolução do papel do professor através dos tempos, de acordo com sua relação com o conhecimento e com os alunos. Se à época dos grandes filósofos, o professor era um pensador que se reunia com seus discípulos para juntos produzirem conhecimentos, com o passar dos anos, adquiriu a função de mero reproduzidor do conhecimento produzido por outros e categorizado, classificado e levado até a escola na forma de material didático. Nesse momento, o professor adquiriu o papel mecânico de controlador da sala de aula, onde controlaria o tempo e a forma como se daria o contato dos alunos com o material didático utilizado. O autor explica que a identidade do professor tem muito a ver com essa relação que ele tem com o conhecimento, e que os cursos de graduação apenas os formam no sentido de conceder o título profissional, mas não são o que os tornam professores no sentido essencial.

Nas últimas décadas do século XX, o modelo do professor controlador da sala de aula entrou em crise, na qual ainda vivemos. É mais do que momento de trabalharmos com os alunos de maneira que eles possam trazer questionamentos do seu vivido para a sala de aula, ao invés de receber como uma receita pronta os conteúdos escolares de maneira imutável. Conforme Geraldi (2010, p. 95) pontua:

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas, [...] mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o seu aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2010, p. 95).

Portanto, para que o trabalho com a leitura em sala de aula seja eficiente no sentido de promover leituras críticas por parte dos alunos, os professores devem valorizar os momentos de interação entre eles, estimulá-los a comentarem suas opiniões sobre os textos lidos, realizarem questionamentos, discordarem etc. Esse modo de atividade no dia a dia pode ser muito mais eficiente do que a simples sequência de um conteúdo pré-estabelecido e numa ordem determinada pelo material didático.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Ao longo do tempo, diversas foram as concepções de leitura presentes nos materiais didáticos utilizados na educação escolar brasileira. Por essa razão, é de suma importância que os professores possuam conhecimento sobre essas concepções, a fim de identificarem qual delas é adotada no material didático em uso, permitindo-lhes conduzir as atividades em sala de aula de maneira mais eficiente (MENEGASSI; ANGELO, 2010). Ao fazer isso, os professores podem empenhar-se na busca de uma abordagem pedagógica coerente com a concepção adotada, direcionando suas práticas de ensino de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes. Isso lhes permitirá explorar adequadamente as atividades propostas no material, promovendo uma compreensão aprofundada dos textos e desenvolvendo habilidades de leitura crítica nos alunos. Tais elementos se aproximam da nova identidade docente, abordada no item anterior.

Seguem descritas algumas das concepções de leitura que já embasaram o ensino brasileiro. Entre algumas das principais concepções de leitura do século XX, na Linguística Estruturalista a leitura é tida como:

[...] decodificação, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral, isto é, ler na escrita a palavra casa e produzir na fala a palavra [caza], com som de [z], sabendo-se que se escreve com s, em uma transposição da palavra escrita para a palavra falada. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 15).

Os autores comentam a ideia que se tinha nessa concepção de que após a decifração do código linguístico se chegaria sem problemas ao conteúdo do texto, sem a necessidade de outras formas de ação do leitor, isto é, o leitor conseguiria “por um dispositivo mágico existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhece, dando ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 15).

“Um segundo conceito surge quando se constata a importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 16), sendo que o leitor, já conhecedor das palavras, possui em sua memória seu significado e no momento da leitura recorre a ela para alcançar a compreensão do texto. Essa concepção, porém, ignora a polissemia de alguns termos a depender

do contexto em que se inserem, a intenção do autor que pode estar utilizando de metáforas, ironias etc.

Seguindo com as concepções de leitura, na linguística gerativista começa-se a considerar a importância da sentença, ou seja, a memória lexical não basta, importa compreender o contexto em que a sentença foi produzida. Porém, logo se entende que estudar o texto pela sentença é insuficiente, surgindo a linguística textual que prima o estudo do texto “unidade básica de manifestação da linguagem (não podemos esquecer que o homem não produz apenas palavras isoladas; ele produz textos, que podem ser expressos apenas por uma palavra)” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 16).

Com a pragmática, a leitura passa a ser vista como processo de interação entre leitor e texto. De acordo com os autores mencionados acima, “nesse processo, o leitor, através das informações explícitas e implícitas que o texto fornece, procura alcançar os objetivos e as intenções do autor” (2010, p. 17). Portanto, o intuito nessa concepção não é que o leitor atribua significados ao texto lido, e sim que descubra o que o autor intencionou dizer, ignorando os demais possíveis significados que o leitor possa encontrar.

Na análise do discurso muitos aspectos são levados em conta, ao considerar o que é leitura, pois

[...] ela traz para o bojo das discussões a historicidade na constituição do discurso, isto é, considera-se para o estudo o momento sócio-histórico de leitura tanto do autor quanto do leitor. Nessa perspectiva, o texto sozinho não faz sentido, ele precisa de um leitor, que tem uma história de vida, que vive em uma determinada camada da sociedade, que tem crenças e culturas certas, as quais são trazidas para o texto no momento da leitura (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17).

Todos esses aspectos que são levados em conta no momento da leitura pela análise do discurso permitem uma variedade de leituras possíveis. Aqui o conhecimento prévio do leitor é considerado, bem como o momento em que ele vive e o momento em que o texto é lido, portanto, um mesmo texto lido pela mesma pessoa em momentos diferentes fará emergir significados diferentes. Pelo exposto, as concepções de leitura também variam no decorrer do tempo e, às vezes, coexistem em um determinado momento. Neste trabalho, utilizaremos a concepção de leitura exposta por Geraldi (2010), afiliada à concepção interacionista de linguagem. A leitura,

então, longe de ter como centro a construção de sentido somente pelo autor (o que ele “quis” dizer) ou pelo leitor (apenas o que compreendeu e opinou), é lugar onde o encontro dos dois se dá, carregado das experiências de ambos que convergem para a construção de sentido(s) do texto, num processo dialógico, como cadeia de fios que, metaforicamente, constroem um bordado a partir das pistas presentes no texto (GERALDI, 2010). Não se trata de uma absoluta autonomia do autor ou do leitor, mas de uma dinâmica, em que os dois têm espaços ditos e a serem preenchidos, já que:

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras. (GERALDI, 2010, p. 162, destaques do autor).

Assim, o conceito de leitura adotado é percepção do que está presente no texto enquanto projeto de construção do dizer do autor (que escolheu determinadas formas linguísticas) e do leitor, que atualiza estas formas com base nas suas experiências e é capaz de também preencher o texto com as suas leituras. Na proposta didática elaborada, há a preocupação de que os textos sejam entendidos, discutidos, atualizados e que sobre eles os alunos se posicionem, concordando ou não com o exposto. Acreditamos residir nestes procedimentos formas de ampliação da capacidade leitora dos alunos.

Em conjunto com as concepções de leitura, é importante também trabalharmos as perspectivas de leitura que coexistem na prática de sala de aula: a perspectiva do texto, a perspectiva do leitor, a perspectiva interacionista e a perspectiva discursiva.

Na perspectiva do texto:

Os estudos [...] centralizam-se no sistema linguístico, correspondendo às teorias de decodificação – de base estruturalista [...], portanto uma visão imanentista da língua, com uma finalidade específica que reduz o estudo da língua a um fim único – que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17).

Nesta perspectiva, o leitor realiza o processo ascendente de leitura, partindo do texto para si, “o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas (as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos) e chegar aos níveis superiores do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 18). Nesta perspectiva de leitura são comuns atividades contendo perguntas cujas respostas tenham fácil identificação no texto e consulta ao dicionário para encontrar o significado de palavras desconhecidas, também é comum que os professores solicitem leitura em voz alta e que o texto sirva de pretexto para atividades de estrutura gramatical, por exemplo.

Os autores também apontam que “há diferentes modos de ler, conforme variam os gêneros e os suportes textuais e os objetivos do leitor. Portanto, apenas eventualmente ocorre extração linear de significados, isto é, de maneira explícita como está no texto” (2010, p. 20), conseqüentemente, em sala de aula, a perspectiva do texto não é a mais eficaz, pois sua forma de extração de informações é muito específica. Outro ponto negativo que os autores destacam, refere-se:

[...] à crença de que o texto possui um significado completo, exato e único, não precisando do leitor. Jamais o texto oferece a totalidade de informações; o autor o constrói somente com a informação que julga necessária para que o leitor entenda, eliminando tudo que não é preciso explicitar. Isso exige que o leitor, levando em conta seus conhecimentos, infira de maneira contínua. Como são diferentes as experiências de vida e os conhecimentos de mundo de cada leitor, diferentes também serão os significados gerados por diferentes leitores, como ainda serão diferentes os significados gerados por um mesmo leitor ao ler um mesmo texto em situações diferenciadas de leitura (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 20).

Na perspectiva do leitor realiza-se o processo inverso na construção dos sentidos do texto, a leitura descendente, partindo do leitor para o texto. Na perspectiva do leitor “a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 21).

Nesta perspectiva o leitor possui papel ativo na construção dos sentidos, realizando inferências constantes, porém é importante ressaltar que cada leitor atribuirá o sentido que as suas vivências, memórias e conhecimentos prévios

permitirem, e este pode alterar-se conforme os demais aspectos alterem-se. Sendo assim, a perspectiva do leitor também recebe críticas:

Embora seja atribuído um papel altamente ativo ao leitor, porque ele atribui significado, faz previsões, seleciona informações, inferência, confere, corrige hipóteses sobre o texto, a perspectiva do leitor também tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 24)

Conforme os autores pontuam, a aceitação exagerada das conclusões que o leitor pode vir a extrair do texto dificulta uma análise sobre o que é válido ou não na leitura daquele texto e, em sala de aula, coloca os professores de LP em uma situação delicada no momento de avaliar as respostas das atividades de leitura de seus alunos, pois se todas as respostas são válidas, para quê ou como avaliar?

Na perspectiva da interação leitor-texto “o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto as informações da página impressa – um processo perceptivo – quanto as informações que o leitor traz para o texto – um processo cognitivo” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25). A perspectiva interacionista, então, permite que ao relacionarem-se equilibradamente os elementos textuais e os conhecimentos prévios do leitor, alcance-se a compreensão textual.

Essa perspectiva torna-se eficiente com os diversos gêneros textuais, pois “o propósito da leitura determina o modo como o leitor abordará o texto e o grau de exigência compreensiva”, (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 28).

Por fim, na perspectiva discursiva “não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 31). Os autores definem esta como uma perspectiva que não considera o sentido do texto baseado apenas nas palavras, mas nas relações com elementos fora do texto e nas suas condições de produção. Também leva em consideração o momento sócio-histórico-ideológico do leitor e como esses elementos interferem no significado que o leitor dá ao texto. Um ponto negativo que os autores citam sobre a perspectiva discursiva é que ela deixa de considerar os aspectos cognitivos e os conhecimentos do leitor.

Conforme explica Antunes (2003, p. 69), "o que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se complementam nesse jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto". Nessa perspectiva, consideramos que a utilização da perspectiva interação leitor-texto seja fundamental na formulação de nossa proposta didática e para ser trabalhada em sala de aula. Essa abordagem exige que os alunos desempenhem um papel ativo como leitores, trazendo para o texto seus conhecimentos, especialmente sobre os elementos extratextuais relevantes para aquela leitura. Além disso, é importante que os alunos sejam capazes de identificar os limites impostos pelo próprio texto em relação aos possíveis sentidos, respeitando o que está escrito. Nesse sentido, eles realizam o que Riolfi *et al.* (2014, p. 52) definem como leitura responsável, na qual o aluno "saboreia as sutilezas de um texto e honra o trabalho de quem o preparou". Ler um texto implica considerar seus elementos extratextuais e perceber os elementos da construção de sua linha argumentativa.

Ao adotar a perspectiva interação leitor-texto na formulação da proposta didática, buscamos proporcionar aos alunos um ambiente de leitura que promova a participação ativa, o diálogo entre os elementos do texto e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como o reconhecimento do trabalho e da intencionalidade do autor. Essa abordagem favorece a construção de significados mais profundos e o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica.

Tendo em mente nosso intuito, o de formar leitores críticos, capazes de concordar, discordar, rebater, questionar, duvidar a partir de suas próprias análises das informações que lhes chegam, é interessante trazermos o tópico da promoção e mitificação da leitura, explicado por Britto e Barzotto (1998).

Os autores tratam sobre o perfil do trabalhador moderno que, à época do escrito, deveria ser "um sujeito escolarizado, capaz de manipular textos diversos e resolver problemas" (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 3). Assim sendo, a importância da universalização da leitura é incontestável. Porém, juntamente com este discurso de universalização da leitura surge o que os autores chamaram de "mito do sujeito leitor", que seria mais participativo e mais crítico.

Entendemos que os autores criticam a leitura sem embasamento e definições do que ela seja e sem esclarecer o que realmente venha a ser uma leitura eficiente e crítica. Sendo assim, pretendem desmistificar alguns ditos de senso comum a respeito da leitura. Sendo estes:

Mito 1: Cada leitor tem sua interpretação (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 3). Conforme os autores, existe a noção de que um mesmo texto será lido de diferentes formas por cada leitor distinto, tendo em vista suas vivências, opiniões, lugar social e outros aspectos. Corroendo este mito, há a ideia central de que as opiniões de cada leitor não se formam de maneira totalmente particular, mas de acordo com questões socioculturais. Acreditando que o leitor é o detentor dos sentidos que extrairá do texto, permite-se crer numa:

[...] espécie de vale tudo, em que o leitor aparece como a fonte dos sentidos. Em consequência passa-se a admitir qualquer interpretação de um texto como legítima, sob o argumento de que é a leitura que o leitor faz, o que torna impossível qualquer ação pedagógica (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 3).

Mito 2: O sujeito que lê é capaz de reinventar suas práticas, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 3). Não discordando do mérito que a leitura tem de auxiliar na melhora intelectual dos sujeitos leitores, mas alocar para a leitura a reinvenção de práticas e caminhos é desconsiderar as condições concretas de vida do sujeito. O mito 3 destaca que “uma sociedade leitora é uma sociedade solidária”. Os autores desmascaram tal posição em função de que

[...] a leitura tem sido muito mais instrumento de dominação (as classes dominantes sempre tiveram a leitura ao seu serviço) do que de redenção de pessoas ou de povos. Ninguém fica melhor ou pior, mais solidário ou misantropo, mais crítico ou alienado porque passa a ser leitor. Pode ser, mas não há aí relação de necessidade. Objetivamente, ao contrário do que quer fazer crer o discurso da leitura redentora, não há vínculo necessário entre leitura e comportamentos saudáveis, positivos (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 3).

O mito 4 expõe que “A leitura é fonte inesgotável de prazer”. No entanto, tal premissa requer questionamento, em função de que

Não há dúvida de que possa existir uma leitura prazerosa. Tampouco se duvida de que o texto literário provoque estados anímicos diversos, entre os quais o prazer se inclui. Disto não resulta, no entanto, que esta forma de ler seja melhor ou mais recomendada que outras ou que o sujeito que a realize torne-se por isso um leitor mais capaz ou de outros tipos de texto. Objetivamente, a leitura hedonista só serve para promover a si mesma, e em condições muito específicas. Querer vincular a satisfação intelectual pela realização de um trabalho a um

certo tipo de prazer não passa de uma forma de falsear a realidade (BRITTO; BARZOTTO, 1998, p. 4).

O mito 5 sintetiza que “Quem lê viaja por mundos maravilhosos” e aciona a ideia da leitura como forma de lazer intelectual é a imagem mais presente em campanhas de divulgação de livros, sendo óbvia o interesse pela obtenção do lucro.

Esses adágios comuns referentes à leitura exemplificados pelos autores mostram frases feitas que muitos professores ainda replicam em sala de aula, com o intuito de convencer seus alunos a lerem mais. Porém, essa prática não favorece o ensino da leitura, sendo que na maioria das vezes os próprios professores não acreditam nem vivenciam essas idealizações. Antes de tentar implantar nos alunos uma visão utópica sobre o exercício da leitura, o professor pode ter claro o seu objetivo de trabalho com esta prática tão importante. Como pontuamos anteriormente, mais urgente do que formar leitores assíduos é tornar nossos alunos capazes de realizar leituras competentes e críticas, independentemente do texto lido. E, seguindo o que Britto e Barzotto (1998) defendem, a promoção efetiva da leitura consiste em, proporcionar, primeiramente, o acesso indiscriminado à leitura. Portanto, no trabalho em sala de aula, não há efetividade de ações nos discursos sobre leitura, que, muitas vezes, são mitos e vazios de contribuições realmente interessantes para a formação dos leitores. Apenas repetir falas e frases bonitas sobre a leitura não faz com que ela seja realizada, ampliada ou melhorada. A concepção de linguagem e de leitura assumidas no trabalho demonstram que os “mitos” apresentados o são à medida que promovem falas esvaziadas e sem compromisso com a discussão sobre o acesso à leitura.

Após abordarmos as questões atinentes à leitura, especificamente, em relação às concepções, perspectivas e mitos em relação à leitura, passamos para as etapas e formas metodológicas de trabalharmos com os textos em sala de aula.

### 1.3 ETAPAS DE LEITURA

Para a realização de uma leitura que atenda a relação autor-leitor e a perspectiva interacionista, sem acionar discursos mistificadores sobre a leitura, apresentamos algumas etapas para a realização efetiva da leitura em sala de aula. As etapas de leitura abordadas por Menegassi (2010b) são decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Elas são muito importantes no planejamento e posterior desenvolvimento de atividades de leitura, pois tornam o percurso da leitura mais organizado, como se o grau de complexidade fosse ascendendo conforme o aluno realiza as atividades, saindo da decodificação até chegar à retenção, sendo possível, através delas, observar o progresso dos alunos.

A seguir, descreveremos cada uma das etapas de leitura e as exemplificaremos trazendo questões que estarão presentes em nossa proposta didática, sobre o primeiro texto que a integra, o conto *O baú secreto da vovó*, de Heloísa Prieto<sup>5</sup>.

Conforme explicado por Menegassi (2010b), a decodificação é a primeira etapa do processo de leitura, que envolve o reconhecimento e a compreensão do código escrito. Essa etapa é fundamental, uma vez que sem a decodificação adequada, todas as outras etapas da leitura se tornam impossíveis. É necessário que o leitor seja capaz de compreender o código linguístico utilizado no texto para poder atribuir significado a ele.

Podemos ilustrar esse ponto com um exemplo, como a leitura de um texto em língua alemã por parte de um leitor brasileiro que nunca a estudou. Nesse caso, o leitor terá dificuldades em decodificar o texto, uma vez que não possui conhecimento do código linguístico específico. Da mesma forma, uma criança que ainda não foi alfabetizada também encontrará dificuldades em decodificar um texto escrito, pois ainda não possui as habilidades necessárias para reconhecer as letras e seus sons correspondentes.

A decodificação é, portanto, o primeiro passo no processo de leitura, permitindo que o leitor atribua significado ao texto. À medida que os leitores desenvolvem suas habilidades de decodificação, eles se tornam capazes de avançar para as etapas subsequentes.

---

<sup>5</sup> Texto disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3159/o-bau-secreto-da-vovo>.

**Quadro 2** – Questões de decodificação sobre o conto *O baú secreto da vovó*, de Heloísa Prieto.

1. O conto expõe uma relação entre a menina e a avó. Sublinhe no texto dois momentos que mostram que a relação é amorosa.
2. Que elementos do texto demonstram que a narradora agora é adulta?
3. Retire do texto duas passagens que demonstram que quem narra a história é a menina.
4. Qual era a reação da menina quando sentia medo?
5. Você sabe o que é uma palmatória e um dedal? Faça uma breve pesquisa sobre esses objetos, aproveitando para observar imagens com exemplos, e escreva abaixo para o que eles são ou eram utilizados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento da elaboração da proposta didática, ampliamos a noção da decodificação, apresentando também informações sobre o autor e sobre o momento de produção do texto.

Conforme destacado pelo autor, a compreensão é a habilidade de captar a temática de um texto e resumi-lo. Para que essa habilidade seja desenvolvida, o leitor precisa ser capaz de reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, além de dominar as regras sintáticas e semânticas da língua utilizada (MENEGASSI, 2010b, p. 46).

Nesse sentido, a compreensão vai além da simples decodificação do texto, envolvendo a capacidade de extrair o significado das palavras e construir uma visão global do texto. É preciso identificar as informações-chave, os pontos principais e as relações entre as ideias apresentadas. Além disso, a compreensão requer o domínio das estruturas gramaticais e das convenções da língua para interpretar corretamente as mensagens e intenções comunicadas pelo autor.

**Quadro 3** – Questões de compreensão sobre o conto *O baú secreto da vovó*, de Heloísa Prieto.

6. Qual era a intenção da avó ao mostrar o baú para a neta?
7. Algumas definições da palavra “tecer” no dicionário *on-line* Priberam são: 1. Formar um tecido, uma obra de tear ou outra trama [...] (ex.: o artesão tece mantas; a máquina tece a grande velocidade). 2. Construir uma estrutura com fios produzidos pelo próprio corpo (ex.: o bicho-da-seda tece o seu casulo; observou a aranha a tecer). No trecho: “*Guardei o dedal pra lembrar que a gente precisa tecer a felicidade*”, quais desses significados fazem sentido na citação? Explique.
8. Além de relatar uma situação que lhe causou medo, a menina conta sobre os aprendizados que cada objeto mostrado, juntamente com as situações relatadas por sua avó lhe trouxeram. Observe a tabela abaixo e preencha os quadros de acordo com a história lida.

| Objeto/situação | Aprendizado adquirido |
|-----------------|-----------------------|
| Palmatória      |                       |
| Dedal           |                       |
| Maiô            |                       |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A interpretação, etapa de extrema relevância em nossa pesquisa, segundo Menegassi (2010b, p. 51) “é a etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê”. Sendo assim, para que ocorra, a compreensão deve ter sido concretizada, pois o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. Conforme Menegassi (2010b):

No momento em que o leitor alia os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ele amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando

seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto. A diferença na etapa da interpretação é que novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto, uma vez que a manifestação de leitura ocorre através de informações diferenciadas do texto original. (MENEGASSI, 2010b, p. 51)

Nesse sentido, a interpretação vai além da compreensão literal do texto, envolvendo uma análise crítica e reflexiva das informações apresentadas. O leitor questiona, avalia e desenvolve uma perspectiva própria em relação ao texto, aplicando sua capacidade de análise e julgamento. A interpretação também permite ao leitor estabelecer conexões entre o texto e seu conhecimento prévio, gerando novas ideias e perspectivas que vão além do que está explicitamente escrito.

A etapa de interpretação, portanto, desempenha um papel fundamental no processo de leitura, permitindo que o leitor desenvolva sua capacidade crítica, reflita sobre as informações do texto e produza novos sentidos a partir de sua interação com o texto.

**Quadro 4** – Questões de interpretação sobre o conto *O baú secreto da vovó*, de Heloísa Prieto.

9. Em sua opinião, coisas simples como os objetos citados no quadro da questão anterior são capazes de criarem aprendizados para a vida das pessoas? Justifique sua resposta.
10. Leia o trecho: *“Não, isso é uma palmatória. Quem errasse na escola levava uma batida na palma da mão”*. O que você acha desse método que era utilizado nas escolas de antigamente?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A última etapa do processo de leitura, a retenção, é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. Esta etapa pode acontecer em dois níveis. O primeiro, parte diretamente da compreensão, sem que o leitor faça uso da interpretação. “Nele, o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las” (MENEGASSI, 2010b, p. 55). O segundo nível de retenção, passa por todas as etapas, obtendo-se após a interpretação, que, conforme o autor, é um processo mais amplo do que a compreensão. “A retenção de informações [...] advinda da interpretação, é sempre

maior do que a da compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor [...] e possibilita a construção de um novo texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 55).

A etapa de retenção é essencial para consolidar o aprendizado e garantir que as informações importantes sejam armazenadas na memória do leitor. É por meio dessa retenção que o leitor pode recuperar e utilizar posteriormente as informações adquiridas durante a leitura. O processo de retenção ocorre de maneira mais significativa quando há uma compreensão profunda e uma interpretação ativa do texto, permitindo ao leitor reconstruir e expandir seus conhecimentos a partir das informações assimiladas.

**Quadro 5** – Questões de retenção sobre o conto *O baú secreto da vovó*, de Heloísa Prieto.

**Roda de conversa “Nossos medos e aprendizados”.** Por meio de roda de conversa – a qual pode ser realizada na sala de aula, no pátio ou na quadra da escola, por exemplo – abordar as questões a seguir. Uma sugestão é levar as questões impressas em uma caixinha e solicitar que um aluno de cada vez sorteie uma delas. Após o aluno solicitado responder, abrir espaço para comentários dos demais.

**Questões para a roda de conversa:**

11. Assim como a narradora da história, existe alguma coisa que lhe cause medo? O quê?
12. A narradora diz que ao sentir medo ficava com raiva ao invés de chorar. E você? O que faz quando sente medo?
13. Quando você comenta com algum adulto sobre estar com medo diante de alguma coisa ou situação, qual costuma ser a reação dele/dela?
14. Você se sente à vontade em falar sobre seus medos com as pessoas com quem convive? Por quê?
15. A avó diz para a neta que guardou a palmatória para “lembrar que a gente precisa ser mais forte do que as injustiças”. Você já viveu alguma situação em que essa frase se aplica? Conte para o(a) professor(a) e seus colegas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No contexto escolar, durante a realização das atividades, é observado que a maioria dos alunos do 7º ano possui facilidade na etapa de decodificação da leitura, o que é esperado, uma vez que a alfabetização ocorre nos primeiros anos escolares. Portanto, a decodificação é uma etapa que geralmente já foi superada por esses alunos.

No entanto, ao avançarmos para a etapa de compreensão, muitos estudantes encontram dificuldades em identificar o tema central dos textos e em ir além das informações explícitas. Com frequência, necessitam do auxílio do professor para elaborar suas respostas. Já na etapa de interpretação, a maior dificuldade está em estabelecer conexões entre os aspectos textuais e os elementos extratextuais, bem como com os conhecimentos prévios. Exercitar a criticidade e analisar os aspectos solicitados torna-se um desafio para muitos alunos, que tendem a ficar presos ao que é explicitamente dito no texto, não conseguindo explorar sua complexidade e ir além de sua linearidade ou mesmo estabelecer uma posição a partir do que foi lido.

Essas dificuldades encontradas pelos alunos na etapa de interpretação refletem-se na etapa de retenção, na qual muitos retêm pouco ou quase nada do que leram. A falta de compreensão e interpretação aprofundadas acaba comprometendo a retenção das informações, resultando em um aprendizado limitado, pois a relação entre os textos é prejudicada.

Essas observações no cotidiano escolar destacam a importância de desenvolver estratégias e atividades que ajudem os alunos a aprimorar suas habilidades de compreensão, interpretação e retenção da leitura. É fundamental promover uma leitura crítica e reflexiva, incentivando-os a ir além do explícito, a relacionar o texto com seus conhecimentos prévios e a explorar os aspectos implícitos e extratextuais presentes nos textos.

Outra observação relevante é que muitos alunos que enfrentam dificuldades nas etapas de leitura conseguem elaborar respostas para as mesmas questões quando o professor realiza a leitura em voz alta, de maneira expressiva, clara e bem articulada. A forma como a leitura é apresentada pelo professor tem um impacto significativo na compreensão dos alunos.

Ao nos depararmos com essa situação, é importante considerarmos o questionamento feito por Riolfi *et al.* (2014, p. 62) sobre o trabalho de leitura: "Ao ensinarmos o aluno a ler, costumamos instigá-lo a recuperar pistas textuais que

permitem a construção de um percurso interpretativo, ou nos limitamos a propor uma leitura superficial?". Essa reflexão nos leva a repensar nossa abordagem de ensino da leitura. Devemos incentivar os alunos a explorarem as pistas textuais, a fazerem conexões e a construir um percurso interpretativo mais profundo. Ao propor uma leitura expressiva, o professor pode despertar o interesse dos alunos, envolvê-los emocionalmente e ajudá-los a visualizar e compreender melhor o conteúdo do texto.

Além disso, é fundamental que os alunos sejam encorajados a desenvolver estratégias de leitura autônoma, para que possam superar suas dificuldades e adquirir maior confiança na compreensão e interpretação dos textos. A leitura em voz alta pelo professor pode ser uma estratégia inicial para fornecer suporte e orientação, mas é importante que os alunos também sejam incentivados a realizar leituras independentes, desenvolvendo suas próprias habilidades de decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Ao considerar esses aspectos, podemos promover uma abordagem mais eficaz no ensino da leitura, que vai além de uma simples leitura superficial, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com o texto, construam significados mais profundos e desenvolvam suas habilidades de leitura de forma mais abrangente.

Ainda é válido acrescentar o que Hubes e Choptian (2014, p. 77) abordam sobre o ambiente da sala de aula e o papel do livro didático na formação de leitores competentes:

A sala de aula é um dos principais espaços para formação de leitores proficientes e dentro dela o livro didático (doravante LD) ocupa um espaço favorável para a formação de um leitor capaz de estabelecer comunicação com o texto. Assim, as atividades de leitura do LD e o trabalho do professor como mediador de aprendizagem se constituem instrumentos fundamentais para formar um contexto interativo de aprendizagem (HUBES; CHOPTIAN, 2014, p. 77).

Apesar disso, o LD nem sempre trabalha as atividades de leitura baseadas no percurso interpretativo (RIOLFI *et al.*, 2014), tampouco explora a concepção interacionista de linguagem de maneira satisfatória. Ao observarmos análises de livros didáticos realizadas por Hubes e Choptian (2014), Wiedemer e Augusto (2017) e a análise com os diversos LD já utilizados em nossa prática docente, constatamos que a maior parte das atividades de leitura são conduzidas de modo a primarem pela

extração de informações explícitas dos textos (decodificação), ou como pretexto para atividades gramaticais.

Conforme Wiedemer e Augusto (2017), apesar de não ser o único material utilizado em sala de aula – e que nem deve ser –, o LD ainda ocupa papel central como ferramenta de ensino-aprendizagem na escola pública, por isso, “torna-se necessário que o professor sempre analise e reflita se o LD oferece, em suas atividades de compreensão/interpretação, subsídios que auxiliem o aluno no desenvolvimento da sua compreensão leitora” (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 96) e, caso perceba defasagens desse aspecto, complemente as atividades para que, de fato, visem a formação de leitores competentes/críticos.

Os autores ainda destacam a importância da mediação do professor para que o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno se efetive. Tendo o docente que se “apropriar do material didático que recebe de forma autônoma, analisá-lo e utilizá-lo com discernimento e de maneira adequada. Daí a importância do seu conhecimento e olhar crítico para perceber os problemas e tentar superá-los (WIEDEMER; AUGUSTO, 2017, p. 112)”. Isso faz com que, muitas vezes, o professor tenha que elaborar materiais de leitura por conta própria, o que é dificultado pela sobrecarga de trabalho, hora-atividade insuficiente, atribuições da escola além da sala de aula – como a própria elaboração das aulas, correções, reuniões, conselhos de classe, promoções etc. Por isso, nosso trabalho no Proletras torna-se ainda mais importante, pois, tendo como resultado a elaboração de uma proposta didática direcionada a alunos de 7º ano, será possível contar com um material de autoria própria, podendo ser aplicado em sala de aula e compartilhado com os colegas professores.

## 1.4 LEITOR CRÍTICO

Por muito tempo, a leitura foi compreendida como a habilidade de decodificar as palavras, frases, parágrafos, textos. Porém, para a compreensão das informações que nos chegam a cada instante, dos textos que encontramos em atividades escolares, dos anúncios que vemos em jornais, revistas, *outdoors*, nas canções que ouvimos, nos comandos que recebemos, essa decodificação não basta. Conforme aponta Lajolo (1982) *apud* Geraldi (2012):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59 *apud* GERALDI, 2012, p. 91).

A definição fornecida pelos autores sobre o significado abrangente do ato de ler direciona o processo de leitura para a formação de leitores críticos. Esses leitores possuem habilidades que vão além da decodificação das palavras, permitindo-lhes questionar as informações, incorporar diferentes perspectivas, estabelecer conexões comparativas com sua realidade e desenvolver outras características importantes.

A questão do leitor ou da leitura crítica tem sido alvo de algumas disputas. Para alguns, não há leitura efetiva se não houver o componente crítico. Para outros, criticidade é secundária, ou inexistente. Neste trabalho, acionamos a questão da leitura/do leitor crítico, apresentando o que vem a ser este modelo de leitura ou esta competência do leitor. Menegassi (2010b, p. 43) reúne as características do leitor crítico no quadro apresentado a seguir, o qual será utilizado como referência e orientação na nossa proposta didática. Essas características serão consideradas no planejamento das atividades, visando desenvolver e fortalecer as habilidades dos alunos como leitores críticos. Levando em conta as características do leitor crítico, pretendemos criar oportunidades para que os alunos possam praticar e aprimorar essas habilidades durante as atividades de leitura.

### Quadro 6 – Características do leitor crítico.

- Concebe a leitura como uma prática social, não apenas uma prática escolar;
- Vê os escritos da escola como passíveis de questionamentos;
- Seleciona o material para uso objetivo do tempo;
- Examina rigorosa e criteriosamente a publicidade e a propaganda;
- Abala o mundo das certezas, tanto próprio, quanto do outro;
- Elabora e dinamiza conflitos;
- Organiza sínteses;
- Desenvolve posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos;
- Analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante delas;
- Leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, a leitura como réplica;
- Toma posição frente ao texto;
- Analisa sua própria leitura;
- Emprega estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Toma decisões diante de dificuldades de compreensão;
- Arrisca-se diante do desconhecido;
- Busca no texto a comprovação para justificativas, validando sua leitura com elementos discursivos;
- Seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendem às suas necessidades;
- Pratica constantemente a leitura de textos que circulam socialmente;
- Aprende lendo;
- Considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido;
- Sabe que não há leituras autorizadas, mas apenas reconstruções de significados;
- Determina objetivos e intenções para a leitura;
- Sabe que a leitura é lugar de produção de sentido, lugar de constituição de significado, a partir da relação leitor-texto;
- Considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico;
- Sabe que o texto não está acabado, não é produto; é dispositivo de produção;
- Sabe que a leitura é variável, que o texto tem lacunas para serem preenchidas;
- Produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto;
- Avalia o processo de leitura, sabendo que na interpretação surge um novo texto;
- Mescla as ideias do texto às suas;
- Não encontra somente o sentido desejado pelo autor;
- Sabe que, a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro.

Fonte: Menegassi (2010b, p. 42).

Parece, pelo quadro acima, que o leitor crítico “faz tudo com o texto”: lê, questiona, posiciona-se, entende o gênero do texto e contexto histórico, sabe da provisoriedade da leitura, entre outros aspectos. São muitas as características necessárias para um leitor estabelecer-se como crítico e potencializar essas

habilidades nos alunos constitui-se em um desafio para os professores de LP, tendo em mente, é claro, que a depender da idade, da série, das possíveis dificuldades ou distúrbios de aprendizagem essa criticidade dar-se-á em níveis distintos. Uma questão que se coloca é: Em que medida todas as características do quadro poderão ser desenvolvidas em uma sala de aula, com alunos de 7º ano? Defendemos aqui o *continuum* de produção de conhecimento, sendo que as habilidades de leitura e de estudo do texto são intermináveis, ou seja, muitas podem ser trabalhadas no 7º ano, mas um leitor crítico se forma durante a sua escolaridade e hábitos ao longo da vida, e não apenas em um determinado momento ou ano escolar, sendo assim, iniciamos um trabalho que deverá ser prosseguido. Concordamos com Silva (2009, p. 24) que “ser um leitor crítico não é dom, é aprendido. Por isso, está no alcance de todos nós, é um processo que se cumpre aos poucos. Na escola, o professor deve atuar como um guia, conduzindo seus alunos adiante nesse percurso”.

Portanto, é necessário que o professor planeje suas aulas, com embasamento teórico que se adeque a essa finalidade. Nesse sentido, é de suma importância que o professor seja ciente da necessidade de suas intervenções oportunas no processo do ensino da leitura de seus alunos, pois “a leitura bem-sucedida do aluno decorre de intervenções sistemáticas no trabalho de ensino. É necessário ensiná-lo a executar operações que, por nos parecerem óbvias, deixamos de pontuar” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 51). Os autores acentuam que é papel do professor ensinar aos alunos que ler de modo rigoroso (entendido aqui como detalhado) exige diversas operações de retroação, tendo em vista que o sentido de um texto transcende a soma de suas partes e que para isso o planejamento do professor é imprescindível ao elaborar atividades que exijam dos alunos esse retorno constante às questões suscitadas pelo texto, abandonando a leitura em modo automático.

Antunes (2003) define o que seja uma leitura plena, objetivo das aulas de LP:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Outra questão levantada pelos autores é o direcionamento dado pela maioria dos professores de LP em relação aos ditos clássicos literários. O fato de que a maioria dos textos selecionados para trabalho em sala de aula baseie-se em livros consagrados em épocas anteriores não deixa claro aos alunos o objetivo de leitura, e “para que a leitura do texto seja alcançada, o leitor precisa de um objetivo determinado” (MENEGASSI, 2010b, p. 57). Nesse sentido, várias sugestões de trabalho que pretendem, não o abandono do estudo destas obras, mas uma ressignificação do porquê trabalhá-las, são dadas pelos autores, como por exemplo a utilização de obras adaptadas em forma de histórias em quadrinhos. Riolfi *et al.* (2014) sustentam que:

A literatura é uma espécie de vários mundos. Daí porque cabe observar os elementos textuais desse mundo. No ensino fundamental, essa base é imprescindível. O aluno, ao se familiarizar com a estrutura narrativa, começa a perceber as diferenças entre os textos, a construir sentidos e estabelecer pontes para o diálogo incessante que a literatura mantém com as formas do mundo e suas próprias formas. (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 102)

Baseados nessa afirmação entendemos que o trabalho com textos literários, incluindo aqui os clássicos, seja indispensável no processo de formação do aluno leitor crítico o qual pretendemos. Conforme Riolfi *et al.* (2014):

[...] quanto mais levamos textos para a sala de aula e mais desenvolvemos uma leitura analítica que põe em movimento o “delírio das palavras”, mais o aluno entra em contato com as suas especificidades, construindo um tipo de enciclopédia que lhe permite o diálogo incessante com outros textos. (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 104)

Ao trabalhar com textos literários, procurando formas diferenciadas de proporcionar o contato destes com os alunos, o professor de LP amplia os horizontes destes leitores, possibilitando que conheçam exemplares de gêneros literários os quais dificilmente conheceriam se não no ambiente escolar. Este contato é muito importante, pois permite aos alunos perceberem como a literatura é uma forma de retratar o mundo real, as culturas, os costumes, os problemas sociais em diferentes épocas e lugares etc. Assim como define Antunes (2003):

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral (ANTUNES, 2003, p. 70).

Zanchet (1988) explica que os saberes que a literatura traz, além de referentes ao mundo real, também despertam o desejo, pois podem abarcar o irreal e seguir com sua função. Exemplifica essa questão com *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, que, segundo a autora, indiscutivelmente possui saberes geográficos, históricos, sociais entre outros, mas também “permite dialogar com outros saberes, escondidos, esquecidos, invisíveis e marginalizados” (ZANCHET, 1988, p. 52).

Uma limitação encontrada referente ao papel do professor como mediador da leitura diz respeito a sua formação, havendo várias hipóteses do que possa dificultar esse processo. Entre elas: o professor indicar aos alunos leituras que ele próprio desconheça; os professores, via de regra, não gostarem de ler; a formação universitária do professor ser insuficiente para formar a bagagem necessária de conhecimento leitor, para que possa ensinar os alunos; a falta de tempo do professor – que possui carga de trabalho exaustiva – faz com que acabe trabalhando repetidamente as mesmas obras literárias em sala de aula e a ideia de relacionar literatura e prazer, pois, as obras triviais que comumente são utilizadas com este fim, não necessitam do papel do professor para que chegue aos seus alunos. Conforme a autora esclarece, “o prazer advém da descoberta do conhecer, do sabor do saber. Quem sabe disso, com maior clareza, pode levar seus alunos à descoberta dessa arte, desse conhecimento” (ZANCHET, 1988, p. 55).

Por essa razão é que no objetivo deste trabalho teremos colocado que elaboraremos uma proposta didática de leitura para alunos de 7º ano do EF para a formação de leitores críticos de textos literários e não literários.

Zanchet (1988) ainda reflete sobre a dificuldade de a literatura obter seu espaço na era da explosão de informação. À época do seu escrito, a autora faz o seguinte questionamento: “Num tempo em que as parabólicas adentraram mentes e lugares, existe lugar para a obra literária?” (ZANCHET, 1988, p. 52). Trazendo essa reflexão para a nossa realidade, o empecilho da literatura obter seu espaço não é apenas a facilidade do acesso à informação, mas sim todas as demais formas de entretenimento disponíveis em um simples clique.

Refletimos constantemente acerca da compreensão que os nossos alunos realizam do mundo a sua volta, do convívio em sociedade, já que entendemos a capacidade de compreensão ou pouca compreensão de textos, literários ou não, como parâmetro sobre como estes indivíduos encaram e futuramente encararão suas vivências significativas e qual o sentido que os acontecimentos ao seu redor terão para eles.

Sendo assim, compreendemos a importância de trabalhar com os alunos nas aulas de LP as estratégias de leitura apresentadas por Menegassi (2010a), as quais descreveremos na sequência. Segundo o autor:

O trabalho com estratégias de leitura no Ensino Fundamental é extremamente relevante para a formação de um leitor competente, que consiga ler qualquer texto da sociedade, compreendê-lo e fazer uso de seus conhecimentos para conseguir transitar pelo corpo social em que convive (MENEGASSI, 2010a, p. 41).

Entende-se por estratégias “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (COLL, 1987 *apud* SOLÉ, 1998, p. 68). Alguns alunos podem apresentar uma maior facilidade no reconhecimento e adoção de tais estratégias, porém, o professor pode ensiná-las através da implantação de conhecimentos teóricos na formulação de suas aulas visando a aprendizagem de seus alunos como um todo.

As estratégias de leitura apresentadas por Menegassi (2010a), que incluem seleção, antecipação, inferência e verificação, são ferramentas valiosas para auxiliar os alunos no processo de compreensão dos textos. Essas estratégias incentivam os alunos a se envolverem ativamente com o texto, a fazerem previsões, a construir significados e a verificarem sua compreensão.

Na estratégia de seleção, o leitor foca sua atenção apenas aos dados que lhe são interessantes e necessários para seu propósito de leitura, desprezando informações irrelevantes nesta etapa. Na estratégia de antecipação, o leitor realiza previsões de informações que ainda receberá do texto, respeitando também o objetivo de leitura, baseando-se nos dados implícitos e explícitos que o texto faz referência, criando hipóteses e previsões de possíveis significados. Na estratégia de inferência, o leitor une as informações contidas no texto lido com seus conhecimentos prévios

sobre o assunto, construindo novas informações, hipóteses e inferências possíveis. Por fim, a etapa da verificação é a estratégia em que o leitor tem a oportunidade de verificar se fez uso correto das estratégias anteriores. Confirmando resultados satisfatórios, o leitor pode dar prosseguimento à leitura seguindo o mesmo roteiro, porém, percebendo falhas em uma ou mais etapas da sua leitura, será o momento de retornar ao texto adequando as estratégias de leitura.

Embora essas estratégias sejam importantes e relevantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura, elas não foram abordadas explicitamente na proposta didática. Isso deve-se ao enfoque em outras competências como as etapas de leitura e a leitura – estudo do texto e a limitação de espaço e tempo para explorar todas as estratégias de leitura. Porém, é fundamental que os alunos sejam orientados e incentivados a empregar essas estratégias em suas leituras, mesmo que elas não tenham sido mencionadas explicitamente na formulação da proposta didática.

Os professores podem incorporar essas estratégias de leitura de forma implícita, integrando-as às atividades e fornecendo orientações e suporte adequados para que os alunos as utilizem de maneira eficaz.

A proposta didática buscará promover a seleção de textos relevantes e adequados ao nível de compreensão dos alunos, estimulando-os a antecipar informações com base em seus conhecimentos prévios e a fazer inferências durante a leitura. Além disso, serão propostas atividades que incentivem a verificação da compreensão, por meio de questionamentos, análises críticas e discussões em sala de aula.

## 1.5 MOTIVAÇÕES DE LEITURA

Geraldi (2012), retomado por Riolfi *et al.* (2014) define quatro motivações de leitura que comumente são levadas para o trabalho em sala de aula de LP: a leitura – busca de informações, a leitura – estudo do texto, a leitura – pretexto e a leitura – fruição.

A leitura – busca de informações objetiva a pura extração de informações explícitas contidas no texto, o que faz com que o aluno muitas vezes não veja sentido neste tipo de atividade, pois para os estudantes que já dominam a língua escrita, a leitura – busca de informações resume-se a copiar partes do texto.

A leitura – estudo do texto, escolhida para compor as atividades de nossa proposta didática, na concepção de Riolfi *et al.* (2014) é caracterizada por um movimento em que:

[...] o leitor se debruça sobre determinado escrito, a fim de apreender sua configuração, esse tipo de leitura é ato de apreensão e reflexão, do qual participam não apenas os aspectos formais de um texto [...], mas também aqueles referentes a seu conteúdo (ponto de vista, coerência etc.) (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 50)

Nesse sentido, a abordagem da leitura - estudo do texto requer a ativação de diversas habilidades por parte dos alunos, as quais serão desenvolvidas por meio de atividades que os estimulem a utilizá-las de forma integrada. Durante as atividades propostas, os alunos serão desafiados a analisar a configuração do texto, investigar sua estrutura e estilo, identificar pontos de vista e argumentos apresentados, avaliar a coerência e a consistência das informações, e realizar reflexões críticas sobre o conteúdo.

Por meio dessas atividades, busca-se promover um processo de leitura mais profundo e reflexivo, no qual os alunos se engajam ativamente na compreensão e interpretação dos textos. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades de análise textual, capacidade de argumentação, senso crítico e reflexão sobre o conteúdo apresentado.

Ao realizar a leitura – estudo do texto, os alunos não apenas adquirem conhecimentos específicos sobre os temas abordados, mas também aprimoram suas habilidades de leitura e interpretação, tornando-se leitores mais competentes e

críticos. Dessa forma, a leitura - estudo do texto se apresenta como uma estratégia eficaz para promover uma leitura mais aprofundada e significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Na sequência, a leitura – pretexto, como o termo indica, é aquela leitura em que o texto serve de “ponto de partida” para a realização de outra atividade que seria o objetivo principal do professor, como: dramatizações de narrativas, declamações de poemas, ilustrações de histórias, entre tantas outras possibilidades. A leitura – pretexto pode ser interessante para as atividades de leitura nas aulas de LP, o que muitas vezes acaba tornando-se algo sem sentido é o pretexto em si. Este é o tipo de leitura muito utilizado nas diversas disciplinas escolares, quando ler o texto é pretexto para a compreensão de um conteúdo de Ciências, ou História, por exemplo.

Finalizando as motivações de leitura, a leitura – fruição costuma ser objetivo da realização das chamadas “aulas de leitura”, nas quais é promovida a troca de livros na biblioteca escolar, em períodos pré-determinados. Porém, o objetivo muitas vezes não se concretiza por conta da cobrança obrigatória de leituras visando alguma espécie de avaliação, seja por meio de fichas de leituras, avaliações escritas, exposições orais etc., que se justifica como sendo a única forma de comprovar que o aluno realmente leu. A pretensão com a leitura do texto – fruição é recuperar o ler por ler gratuitamente, a leitura pelo deleite, e isso perde o sentido para o aluno quando ele passa a ser avaliado por algo que deveria ser prazeroso e voluntário.

As quatro motivações têm propósitos interessantes em determinados momentos e etapas de aprendizagem, o importante é que ao utilizar-se delas o professor planeje sua aula e busque embasamento teórico para trabalhá-las da melhor maneira possível. Escolhemos a leitura – estudo do texto para a elaboração da proposta didática pois acreditamos que ela seja eficaz no objetivo de trabalharmos a leitura aprofundada em sala de aula e formarmos leitores críticos.

Geraldi (2012, p. 94) afirma que “infelizmente [...] ‘a leitura – estudo do texto’ é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de LP que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor”. Esta carência existente nas práticas pedagógicas atuais – que ocorre por diversos motivos, entre os quais podemos citar a falta de formação continuada de qualidade aos professores com cursos voltados a problemáticas próprias da disciplina de LP, o excesso de carga horária em sala de

aula, a burocracia existente em relação ao registro das aulas e dos conteúdos, entre outros – é mais um motivo para elaborarmos este trabalho.

Como Riolfi *et al.* (2014) destacam:

No ensino da leitura, a principal tarefa do professor de Língua Portuguesa é proporcionar meios para que o aluno mantenha uma distância calculada do texto. Se aderir às palavras do autor resulta na simples reprodução do discurso alheio, tangenciá-las impede o salto necessário para a interpretação. [...] Por esse motivo, mais do que dar a última palavra a respeito do que está no texto, importa mostrar ao aluno *como estão construídos* os efeitos de sentido de sua leitura (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 63, destaques das autoras).

Sendo assim, precisamos abandonar a crença de que a leitura é uma habilidade nata dos indivíduos, que se torna efetiva após o processo de alfabetização e passar a encará-la como nossa responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, em nossa proposta didática abordaremos temas relacionados à adolescência, a partir de uma seleção que aborda diferentes elementos como adolescência e relações pessoais, uso demorado das tecnologias, relação com os adultos, entre outros, a partir de textos diversos e de diferentes gêneros, com questões elaboradas para cada um deles utilizando a leitura – estudo do texto (GERALDI, 2012) e as etapas de leitura de Menegassi (2010b). Aproveitamos para disponibilizar atividades complementares e sugestões ao professor que pretenda utilizar do material disponibilizado adequando-o a sua realidade.

Ao elaborarmos as atividades seguindo as etapas de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, pretendemos proporcionar ao aluno a “distância calculada do texto” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 63), partindo do nível mais básico de dificuldade – a decodificação –, estimulando o aluno a realizar o percurso interpretativo de leitura inferindo e acionando seus conhecimentos prévios até chegar no nível mais profundo que é a retenção.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa apresentada no âmbito do Profletras enquadra-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e adota uma abordagem qualitativa de caráter interpretativista, sendo classificada como pesquisa-ação, em função de contar com uma proposta didática direcionada ao ensino. É importante ressaltar que, devido à pandemia do SARS-CoV-2, as aulas presenciais foram suspensas por um período considerável, abrangendo o ano de 2020 até meados de 2021, que foi quando o estudo teve início. Como resultado, a proposta didática desenvolvida como requisito para a conclusão do mestrado no Profletras não foi aplicada em sala de aula.

Portanto, nosso trabalho assume um caráter propositivo, consistindo na elaboração de uma proposta didática direcionada às turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Embora não tenha sido possível implementar e testar a proposta didática em um contexto real de sala de aula devido às circunstâncias mencionadas, ela foi elaborada com base em fundamentos teóricos e metodológicos selecionados para o estudo, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento do ensino da leitura e o desenvolvimento de habilidades críticas dos alunos nessa etapa de ensino.

Entendemos que a LA, esteja alinhada aos nossos objetivos, pois como explica Lopes (2009, p. 18), “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, visando transformar a realidade. Sendo a prática de leitura superficial de textos literários e não literários e o pouco exercício do raciocínio crítico por parte de muitos alunos durante a leitura e atividades propostas nas aulas de LP, o que constitui a nossa “dor” (RIOLFI, 2001), como professores, buscaremos ter este olhar para o uso da linguagem através de nossa proposta didática, aliada à leitura – estudo do texto (GERALDI, 2012) e às etapas de leitura (MENEGASSI, 2010b).

Conforme a professora Ana Elisa Ribeiro, “a LA é uma área que está preocupada com nossos problemas sociais, e um de seus eixos continua sendo a leitura: ensinar a ler, ensinar a ler melhor com as tecnologias que temos hoje, ensinar a ler e a desconfiar, ensinar a ler e não cair em *fake News* [...]” (LINGUÍSTICA: O QUE É E COMO SE FAZ?, 2020). Nesse sentido, a formação do leitor crítico é um objetivo que se conecta diretamente a esse eixo da LA. A proposta didática que

desenvolvemos, centrada na leitura - estudo do texto e baseada nas etapas de leitura, tem como intuito contribuir para a formação de leitores críticos (nos moldes já apresentados), tanto em relação a textos literários quanto a textos não literários. Acreditamos que essa abordagem permitirá aos alunos desenvolverem habilidades de análise, reflexão, interpretação e avaliação, capacitando-os a ler de forma mais profunda e consciente.

Ao considerarmos a singularidade de cada indivíduo-aluno em sala de aula, suas experiências de vida e conhecimentos prévios, buscamos proporcionar uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e promova a transformação da realidade por meio da linguagem. Reconhecemos que cada aluno traz consigo perspectivas únicas, e nossa proposta didática busca explorar essas singularidades, incentivando a expressão de opiniões, o diálogo e o questionamento crítico.

Dessa forma, alinhamos nossa proposta aos ideais da LA, visando não apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também a formação de leitores críticos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Ao adotarmos a abordagem qualitativa de caráter interpretativista em nossa pesquisa, buscamos compreender e interpretar os fenômenos sociais que ocorrem no contexto da sala de aula e, dentre eles, está a leitura, com ênfase no estudo do texto. Como mencionado por Bortoni-Ricardo (2008), essa abordagem tem como objetivo entender os diferentes aspectos sociais inseridos nesse contexto específico. No nosso caso, ao observarmos o cotidiano em sala de aula e nos depararmos com as dificuldades no ensino da leitura e na promoção da criticidade dos alunos, estamos empenhados em compreender e interpretar as motivações desses problemas. Buscamos identificar as razões subjacentes que dificultam o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e, a partir dessa compreensão, elaboramos estratégias e ações para modificar essa realidade.

Por meio da pesquisa, pretendemos agir de forma transformadora, utilizando a abordagem qualitativa para entender as dinâmicas presentes na sala de aula, considerando as interações entre professores e alunos, as práticas pedagógicas, os obstáculos e as possibilidades que emergem nesse ambiente. Com base nessa compreensão, trabalhamos para propor ações e estratégias que visam superar as dificuldades encontradas, promovendo uma abordagem mais efetiva no ensino da leitura e estimulando os alunos a exercerem sua criticidade.

Dessa forma, a abordagem qualitativa-interpretativista está inserida, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 10, grifos da autora) no campo da pesquisa social e vincula-se a um “paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**”. Neste sentido, o trabalho prevê um olhar qualitativo para a realidade da escola e da turma escolhida em relação à leitura, bem como o olhar sobre a seleção dos textos a serem utilizados na proposta pedagógica direcionada ao 7º ano. Portanto, a preocupação maior está em oferecer um processo de leitura mais detalhado aos alunos, por meio de textos diversos, e não em catalogar somente os resultados da leitura realizada.

Ao assumir o papel de professor pesquisador, é necessário estarmos atentos aos adjetivos que Bortoni-Ricardo atribui a ele:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Tendo em vista que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (ANDRÉ, 2009, p. 28), valendo-nos da condição de professores de LP, poderemos considerar nossa prática docente e a experiência com os alunos para a escolha dos textos e elaboração das atividades de prática leitora de nossa proposta didática, visando à formação de leitores críticos de textos literários e não literários, bem como trazer à baila a discussão e reflexão sobre temas relevantes para o processo de formação dos adolescentes, através dos temas abordados nos textos selecionados. Sendo então, o caráter interpretativista exemplificado na etapa da escolha dos gêneros textuais e textos inseridos na proposta didática, pois “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Ainda sobre as características metodológicas de nosso trabalho, este caracteriza-se como pesquisa-ação, que conforme definição de Engel:

[...] procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. [...] através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

Concordamos que a pesquisa-ação aliada à Linguística Aplicada (LA) é uma abordagem ideal para a pesquisa educacional, pois integra o embasamento teórico com a prática docente de forma colaborativa e reflexiva. Assim, sendo possível identificar problemas, observar suas dimensões e basear-se nas teorias adequadas para desenvolver estratégias, sendo que na LA não se parte da teoria à prática, mas sim, identifica-se na prática um problema relacionado ao uso da linguagem e utiliza-se de teorias para buscar modificar este problema e a realidade social. “Além disto, a pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores” (ENGEL, 2000, p. 183), e estes, por sua vez, alcançarão melhores resultados com seus alunos. Retomando o termo “pesquisa-dor” (RIOLFI, 2001) não nos limitamos apenas à identificação dos problemas, mas também buscamos contribuir para a busca de soluções, o desenvolvimento de estratégias e a promoção de mudanças.

A pesquisa-ação possui fases pré-estabelecidas, trazidas por Engel (2000), quais sejam: definição de um problema, pesquisa preliminar, hipótese, desenvolvimento de um plano de ação, implementação do plano de ação com coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados.

Dentre estas fases, nossa pesquisa contempla a definição de um problema, qual seja a leitura superficial realizada por grande parte dos alunos do 7º ano do EF de textos literários e não literários, por nós identificado durante as aulas de LP e a realização das atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto; a pesquisa preliminar, que de acordo com Engel (2000, p. 186) “[...] subdivide-se em três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades”, durante os quais buscamos a fundamentação teórica desta pesquisa; e o desenvolvimento de um plano de ação, que é a proposta didática que desenvolvemos.

Quanto à hipótese, foge ao nosso alcance definir motivos específicos para que os alunos leiam de maneira superficial, ou tenham dificuldade de ultrapassar os elementos explícitos em uma leitura, e observar o percurso interpretativo que possibilita a compreensão em maior dimensão dos textos lidos, entretanto, citamos alguns já conhecidos pelos professores: os alunos veem a leitura como prática tediosa, sem muito esforço de mudar essa visão; não recebem estímulo para lerem, pois a maioria não convive com leitores em casa; as aulas de leitura na escola são pretexto para cobrança de avaliações; a dificuldade de compreender textos em um nível mais aprofundado realizando inferências. Não tomamos aqui estas dificuldades como hipóteses para serem confirmadas ou refutadas, mas como indícios de uma realidade escolar sobre a realização da leitura em sala de aula. Por esta razão, as dificuldades foram apenas mencionadas.

Por fim, quanto à implementação do plano de ação e seus desdobramentos, temos em vista que nossa pesquisa não foi aplicada em sala de aula, devido aos fatores já comentados e, por isso, não realizamos estas etapas finais concernentes à pesquisa-ação, mas nossa proposta manteve caráter propositivo. A pesquisa propositiva, de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”, que para nós foi problematizar a leitura superficial comumente encontrada nas práticas leitoras em sala de aula, especificamente em turmas do 7º ano do EF e auxiliar na formação de leitores críticos. Em suma, a partir do que expõe Engel (2000), alguns dos critérios relacionados à pesquisa-ação não foram atendidos pelo fato da proposta didática não ter sido aplicada. Mesmo assim, consideramos a pesquisa como utilizadora do método da pesquisa-ação por seu conceito de aplicação pedagógica e resolução de um problema que afeta o ensino. Em relação aos critérios, eles foram atendidos de forma parcial.

Para contextualizar nossa pesquisa, e elaborar uma proposta didática, tivemos como modelo uma turma de 7º ano do EF, do período vespertino, do Colégio Estadual Cívico Militar Naira Fellini, localizado em bairro da cidade de Medianeira – PR, do ano letivo de 2022.

A turma em questão possuía 29 alunos – a maioria da faixa etária condizente com a série – os quais eram agitados em sala de aula, conversavam muito, andavam pela sala, alguns realizavam brincadeiras inconvenientes com os colegas, entre outros

comportamentos que dificultavam a prática das atividades, principalmente as de leitura, que requerem atenção e colaboração.

Em termos de desempenho em avaliação, no geral a turma era mediana, tendo um percentual aproximado de 10% de alunos com desempenho excelente, e 20% com desempenho abaixo da média.

A pesquisa foi dividida em três etapas: a) revisão bibliográfica para elucidar alguns conceitos sobre o tema abordado e suas relações com o ensino, b) coleta de textos diversos para a elaboração das atividades e c) a elaboração das atividades destinadas a alunos de 7º ano.

Na etapa da revisão bibliográfica elencamos os autores e obras que compõem a fundamentação teórica de nossa pesquisa, entre eles: Bakhtin (2006), Menegassi (2011), Geraldi (2012, 2013) e Antunes (2003) sobre as concepções de linguagem; Menegassi e Ângelo (2010) e Riolfi *et al.* (2014), sobre as concepções de leitura; Riolfi *et al.* (2014) e Menegassi (2010b) sobre as etapas de leitura; Geraldi (2012), Menegassi (2010a, 2010b), Silva (2009), Riolfi *et al.* (2014) e Antunes (2003), acerca do leitor crítico; Geraldi (2012) e Riolfi *et al.* (2014) sobre as motivações de leitura, entre outros.

No momento da coleta dos textos para comporem nossa proposta didática, inicialmente, não se tinha claro se focaríamos em um tema ou gênero textual específico, então, pré-selecionamos textos de diversos gêneros, baseando-nos em seus conteúdos. Após análise do *corpus* de textos formados, percebemos que havia um tema estabelecido: a discussão e reflexão de temas relevantes para nossos alunos adolescentes, no sentido de trabalhar questões como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso demasiado de tecnologias, dentre outros. Este tema mostrou-se relevante em relação à faixa etária dos alunos e aos interesses da professora-pesquisadora e atendeu à necessidade de trazer para nós, professores, a responsabilidade de auxiliá-los nesta fase tão importante e turbulenta. Também nos ficou evidente que uma “dor” (angústia) que tínhamos ao trabalhar com alunos adolescentes de uma escola pública era conhecer a situação vivida por muitos deles, sem um referencial afetivo, estímulo a falar sobre seus sentimentos e emoções, cuidado e proteção, carência, tempo de qualidade com a família e amigos. A apresentação de textos com temáticas relacionadas à vida adolescente foi a possibilidade de construir este “referencial afetivo” junto aos alunos

(que se dará quando a proposta for aplicada) e de ouvi-los a partir do que está posto nos textos, tanto em relação à própria compreensão do texto e em relação ao diálogo e a resposta ao texto, no sentido do posicionamento em relação ao que foi lido.

A proposta didática conta com onze textos principais, sendo que as atividades propostas para eles, contam - em alguns casos - com textos secundários, visando ao trabalho com a intertextualidade e relação/comparação entre textos. Os gêneros e textos escolhidos para a proposta estão descritos no quadro a seguir.

**Quadro 7** – Quadro-síntese dos textos que compõem a proposta didática:

| <b>Gênero textual</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>                                    |
|-----------------------|--|--|
| Conto                 | O baú secreto da vovó  | Heloísa Prieto                                     |
| Tirinha               | Romeu e Dalila   | Angeli   |
| Charge                | Tempos modernos  | Alpino   |
| Crônica               | A estranha que meu pai trouxe pra casa                               | Autor desconhecido                                 |
| Crônica               | A fita métrica do amor   | Martha Medeiros                                    |
| Reportagem            | As revelações sobre o cérebro adolescente                            | Mônica Tarantino, Monique Oliveira e Luciani Gomes |
| Artigo de opinião     | A internet aproxima ou distancia as pessoas que estão na nossa casa? | Wellington Carvalho de Souza                       |
| Música                | Todo mundo quer cuidar de mim  | Brava  |
| Música                | Era uma vez  | Kell Smith   |
| Curta-metragem        | O presente   | Jacob Frey   |
| Biografia             | A mala de Hana   | Karen Levine                                       |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A elaboração das atividades relativas a cada um dos textos, direcionadas ao 7º ano, tiveram as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010b) como base e serão expostas no próximo capítulo. Essas etapas – decodificação, compreensão, interpretação e retenção – foram fundamentais para nortear o desenvolvimento das

atividades em cada texto selecionado. Com o quadro exposto anteriormente, atendemos ao segundo objetivo específico que é o de “selecionar textos apropriados para a leitura, por parte de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, buscando a formação de leitores críticos”.

Ao elaborar as atividades, seguimos uma abordagem sequencial, começando pela etapa de decodificação e avançando gradualmente até a etapa de retenção. Cada etapa foi abordada de forma progressiva, com questões e atividades que visavam estimular o engajamento dos alunos em cada uma delas, levando em consideração o grau de complexidade crescente.

Sendo assim, em cada texto, ao elaborar as atividades, inicialmente, nomeamos as etapas e realizamos separadamente questões que visassem atingir a cada uma delas, de maneira crescente em relação ao grau de complexidade, ou seja, iniciando na etapa de decodificação até a etapa da retenção.

Quando pertinente, na etapa de decodificação de cada texto trazemos informações a respeito dos autores, nos quadros intitulados “Sobre o(a) autor(a)”, e informações como data de publicação dos textos, e comentários que consideramos relevantes.

As questões de compreensão enfocam aspectos explícitos dos textos, entretanto, visamos elaborá-las de maneira que não exijam dos alunos apenas a cópia de fragmentos dos textos, mas que precisem formular suas respostas ativando elementos necessários para essa compreensão, permitindo uma retomada ao texto, quando necessário.

A interpretação é a etapa em que o aluno realiza o papel mais ativo como leitor, sendo necessária a ativação de seus conhecimentos prévios, a reflexão a respeito de determinadas informações lidas, e nesta etapa buscamos trazer questões em que relacionássemos o conteúdo lido com a realidade do aluno, com perguntas de cunho pessoal. Também, foi na etapa da interpretação em que acrescentamos textos secundários, a fim de fazer com que os alunos realizem a relação/comparação entre estes e com as suas próprias vivências.

Na retenção, última das etapas de leitura, conforme Menegassi (2010b), trabalhamos com rodas de conversa, exposições de cartazes, murais etc. a fim de que as visões, interpretações e opiniões dos alunos fossem expostas aos professores e colegas, ampliando assim sua visão de mundo e, certamente, auxiliando para que a

maior quantidade de informações acerca dos assuntos trabalhados seja retida em seu cabedal de conhecimento.

Ao final das atividades referentes a alguns textos constam sugestões de leituras ou atividades complementares, bem como a indicação de vídeos relacionados com a temática dos textos, inseridas nos quadros “Sugestões para o(a) professor(a)”. Após o término da elaboração das questões, para a apresentação da proposta didática aos alunos, foram retiradas as nomenclaturas das etapas de leitura, tendo em vista que estas sejam de interesse apenas dos professores – cujo estudo é indispensável. Salientamos que os textos escolhidos não constam na proposta didática, apenas os seus títulos, seguidos dos *links* onde é possível acessá-los.

O título da proposta didática "Adolescência na Ciranda: o olhar adolescente sobre si mesmo" foi escolhido com o objetivo de estabelecer uma conexão entre a temática abordada e as turbulências vivenciadas pelos adolescentes nessa fase da vida.

A adolescência é um período marcado por intensas transformações físicas, emocionais e sociais. É uma fase de descobertas, questionamentos, busca por identidade e enfrentamento de desafios. Nesse contexto, a imagem da "ciranda" remete à ideia de movimento, mudança, interação e participação coletiva.

A escolha do termo "ciranda" traz à tona a ideia de um processo contínuo e dinâmico, no qual os adolescentes estão envolvidos. Assim como na ciranda, eles estão em constante movimento, girando entre diferentes experiências, relações e aprendizados. Essa metáfora representa a complexidade e a vivacidade dessa fase da vida, na qual os adolescentes enfrentam desafios e buscam seu lugar no mundo.

Nosso objetivo é abordar questões relevantes para os adolescentes, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso demasiado de tecnologias, entre outros temas pertinentes a essa fase. Pretendemos oferecer atividades e reflexões que possam auxiliá-los a lidar com essas turbulências de maneira construtiva, promovendo seu crescimento pessoal, sua autenticidade e sua capacidade crítica.

Dessa forma, o título "Adolescência na Ciranda" sintetiza o objetivo de nossa proposta didática, que é oferecer uma abordagem dinâmica e reflexiva para a compreensão e o enfrentamento dos desafios que se apresentam aos adolescentes durante essa fase da vida.

A proposta didática é flexível e pode ser adaptada às necessidades e preferências de cada professor. Ela foi planejada para ser desenvolvida ao longo de aproximadamente trinta horas-aula, podendo ser aplicada de forma contínua ou intercalada com os demais conteúdos da disciplina de LP.

É importante ressaltar que a proposta didática contém sugestões e orientações para o professor, que podem ser utilizadas como base para o planejamento das atividades. No entanto, o professor deve fazer as adaptações necessárias de acordo com o contexto da turma, considerando o tempo disponível, o perfil dos alunos e outros aspectos relevantes.

Portanto, cabe ao professor utilizar a proposta didática como um guia, adaptando-a conforme necessário, e promover um ambiente propício para a leitura, a discussão e a reflexão, auxiliando os alunos a se tornarem leitores críticos e conscientes de si mesmos e do mundo que os cerca.

### **3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA**

A seguir, está apresentada a proposta didática direcionada aos professores para ser desenvolvida com estudantes do 7º ano do Nível Fundamental II, intitulada “Adolescência na ciranda: o olhar adolescente sobre si mesmo”. Com a proposta didática contendo as atividades sobre os textos que a compõem, o terceiro objetivo específico “elaborar atividades para os textos selecionados, pertinentes à leitura por alunos do 7º ano”, foi atendido. Os pressupostos metodológicos que orientaram a elaboração da proposta didática, bem como a explicação sobre a escolha do título, encontram-se explicitados nas páginas anteriores.

# PROPOSTA DIDÁTICA

## ADOLESCÊNCIA NA CIRANDA: O OLHAR ADOLESCENTE SOBRE SI MESMO

Caro(a) professor(a),

Este trabalho apresenta uma proposta didática elaborada para professores de Língua Portuguesa direcionada a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi desenvolvida como parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Com ela, buscamos oferecer aos professores uma sequência de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula, com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos.

A proposta didática intitulada "Adolescência na ciranda: o olhar adolescente sobre si mesmo" foi elaborada com base na compreensão das demandas e desafios enfrentados pelos adolescentes durante essa fase de transição. O título sugere a ideia de uma ciranda, representando as diversas experiências vivenciadas pelos adolescentes em seu cotidiano.

A proposta aborda temas relevantes para essa faixa etária, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, e uso excessivo de tecnologias. Esses assuntos foram selecionados devido à sua importância no contexto da adolescência e à observação da carência de valorização dos relacionamentos saudáveis no ambiente escolar.

Nosso objetivo principal é desenvolver a criticidade leitora dos alunos, incentivando-os a refletir sobre si mesmos e o mundo ao seu redor. Para isso, foram selecionados textos que abordam os temas propostos, e atividades foram elaboradas de forma a promover uma compreensão aprofundada e reflexiva desses assuntos.

Ao trabalhar esses temas de maneira aprofundada, a proposta busca não apenas promover a leitura crítica, mas também estimular a reflexão, o diálogo e a construção de conhecimento pelos alunos. A intenção é contribuir para o desenvolvimento integral dos adolescentes, auxiliando-os a lidar com os desafios dessa fase e a construir relacionamentos saudáveis e significativos em suas vidas.

A proposta apresenta onze textos principais, de diversos gêneros discursivos, sendo eles descritos no quadro a seguir:

Textos que compõem a proposta didática:

| <b>Gênero discursivo</b> | <b>Título</b>  | <b>Autor(a)</b>                                    |
|--------------------------|--|--|
| Conto                    | O baú secreto da vovó  | Heloísa Prieto                                     |
| Tirinha                  | Romeu e Dalila   | Angeli   |
| Charge                   | Tempos modernos  | Alpino   |
| Crônica                  | A estranha que meu pai trouxe pra casa                               | Autor desconhecido                                 |
| Crônica                  | A fita métrica do amor   | Martha Medeiros                                    |
| Reportagem               | As revelações sobre o cérebro adolescente                            | Mônica Tarantino, Monique Oliveira e Luciani Gomes |
| Artigo de opinião        | A internet aproxima ou distancia as pessoas que estão na nossa casa? | Wellington Carvalho de Souza                       |
| Música                   | Todo mundo quer cuidar de mim  | Brava  |
| Música                   | Era uma vez  | Kell Smith   |
| Curta-metragem           | O presente   | Jacob Frey   |
| Biografia                | A mala de Hana   | Karen Levine                                       |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Alguns destes textos principais são acompanhados de textos secundários para o desenvolvimento das atividades propostas. Trabalhamos com textos de diversos gêneros discursivos com o intuito de proporcionar aos alunos o contato com textos literários e não literários, visando desenvolver a leitura crítica em diferentes situações.

As questões de leitura elaboradas para cada texto da proposta didática visam contemplar as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010b), que são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Na etapa de decodificação, as questões são voltadas para o reconhecimento e compreensão do código linguístico presente no texto, envolvendo aspectos como a identificação de palavras, frases e estruturas gramaticais.

Na etapa de compreensão, as questões buscam auxiliar os alunos na apreensão da temática central do texto, na identificação de informações explícitas e no domínio das regras sintáticas e semânticas da língua utilizada.

Já na etapa de interpretação, as questões estimulam os alunos a analisar, refletir e julgar as informações apresentadas no texto, levando em consideração seus conhecimentos prévios, suas experiências e o contexto social em que estão inseridos.

Por fim, na etapa de retenção, as questões têm o objetivo de verificar a capacidade dos alunos em armazenar as informações mais relevantes do texto em sua memória, seja por meio de rodas de conversa, exposições, resumos ou outras formas de registro.

Além disso, as questões também são elaboradas considerando a abordagem da leitura – estudo do texto proposta por Geraldí (2012), que valoriza a exploração e reflexão sobre os elementos textuais, bem como a relação entre o texto e o leitor, tudo isso levando em conta a perspectiva interacionista de linguagem.

A maioria dos textos acompanha dados sobre seus autores nos quadros intitulados “sobre o(a) autor(a)” e em alguns dos textos também constam sugestões de atividades extras, localizadas nos quadros intitulados “Sugestões para o(a) professor(a)”.

Optamos por não dividir a proposta em módulos, mas sim, nomear suas partes conforme os títulos de cada texto principal, que são onze. Ao total são 16 textos (contando com os textos das atividades secundárias), 7 quadros “sobre o autor”, 9 “sugestões para o(a) professor(a)” e 148 questões de leitura que compõem nossa proposta didática.

Pretendemos, com esta ferramenta didática, contribuir com a melhoria do ensino de leitura no Ensino Fundamental. Destacamos que o material pode ser replicado ou adaptado a diferentes realidades pedagógicas, em cada contexto de ensino e aprendizagem.

Boa leitura e bom trabalho!

## TEXTO 1 – CONTO *O BAÚ SECRETO DA VOVÓ*, DE HELOÍSA PRIETO

(Texto disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3159/o-bau-secreto-da-voovo>)

### Sobre a autora:

Heloisa Prieto nasceu em São Paulo, em 1954. É autora de 88 obras de ficção e fantasia voltadas para públicos diversos. Detentora dos principais prêmios de literatura brasileira, teve diversas obras adaptadas para o teatro, cinema e televisão. Também traduz e coordena coleções e é pesquisadora das tradições orais brasileiras, bem como de mitos e lendas universais.



Adaptado de: <https://heloisaprieto.com/sobre?lang=portugues>

1. A narradora afirma que na noite em que descobriu o baú de sua avó, estava em Santos. Que característica desta cidade é relevante para entendermos melhor a história? Se não conhecer nada sobre a cidade, pesquise na internet.
2. O conto expõe uma relação entre a menina e a avó. Sublinhe no texto dois momentos que mostram que a relação é amorosa.
3. Quantos anos você acha que a narradora tinha quando descobriu o baú de sua avó? Por quê?
4. Que elementos do texto demonstram que a narradora agora é adulta?
5. Retire do texto duas passagens que demonstram que quem narra a história é a menina.
6. Qual era a reação da menina quando sentia medo?
7. Qual era a intenção da avó ao mostrar o baú para a neta?
8. Você sabe o que é uma palmatória e um dedal? Faça uma breve pesquisa sobre esses objetos, aproveitando para observar imagens com exemplos, e escreva abaixo para o que eles são ou eram utilizados.
9. Algumas definições da palavra “tecer” no dicionário online Priberam são: 1. Formar um tecido, uma obra de tear ou outra trama [...] (ex.: o artesão tece mantas; a máquina tece a grande velocidade). 2. Construir uma estrutura com fios produzidos pelo próprio corpo (ex.: o bicho-da-seda tece o seu casulo; observou a aranha a tecer).

No trecho: “*Guardei o dedal pra lembrar que a gente precisa tecer a felicidade*”, quais desses significados fazem sentido na citação? Explique.

10. Além de relatar uma situação que lhe causou medo, a menina conta sobre os aprendizados que cada objeto mostrado, juntamente com as situações relatadas por sua avó lhe trouxeram. Observe a tabela abaixo e preencha os quadros de acordo com a história lida.

| Objeto/situação | Aprendizado adquirido |
|-----------------|-----------------------|
| Palmatória      |                       |
| Dedal           |                       |
| Maiô            |                       |

11. Em sua opinião, coisas simples como os objetos citados no quadro da questão anterior são capazes de criar aprendizados para a vida das pessoas? Justifique sua resposta.

**Roda de conversa “Nossos medos e aprendizados”.** Por meio de roda de conversa – a qual pode ser realizada na sala de aula, no pátio ou na quadra da escola, por exemplo – abordar as questões a seguir. Uma sugestão é levar as questões impressas em uma caixinha e solicitar que um aluno de cada vez sorteie uma delas. Após o aluno solicitado responder, abrir espaço para comentários dos demais.

**Questões para a roda de conversa:**

12. Assim como a narradora da história, existe alguma coisa que lhe cause medo? O quê?

13. A narradora diz que ao sentir medo ficava com raiva ao invés de chorar. E você? O que faz quando sente medo?

14. Quando você comenta com algum adulto sobre estar com medo diante de alguma coisa ou situação, qual costuma ser a reação dele/dela?
15. Você se sente à vontade em falar sobre seus medos com as pessoas com quem convive? Por quê?
16. Leia o trecho: *“Não, isso é uma palmatória. Quem errasse na escola levava uma batida na palma da mão”*. O que você acha desse método que era utilizado nas escolas de antigamente?
17. A avó diz para a neta que guardou a palmatória para “lembrar que a gente precisa ser mais forte do que as injustiças”. Você já viveu alguma situação em que essa frase se aplica? Conte para o(a) professor(a) e seus colegas.
18. A história, além do medo, aborda principalmente sobre os aprendizados que nossas vivências nos trazem. Você consegue pensar em algo marcante que tenha vivido e qual aprendizado essa situação trouxe para sua vida?
19. A avó conta que a roupa que a neta confunde com um traje de jogar tênis era um maiô que ela costurou com a intenção de conquistar quem veio a se tornar o seu marido. Ela diz também que era considerada atrevida mesmo “nadando de roupa”. Qual você acredita ser a explicação para ela ser considerada atrevida por isso?
20. O medo é um sentimento que, na medida certa, protege-nos e nos coloca em segurança, pois auxilia para que não nos coloquemos em situações de perigo. Qual a importância do medo para o desenvolvimento de um adolescente? Cite exemplos que você consiga imaginar.

**Sugestão para o(a) professor(a):**

O *livro dos medos*, do qual Heloísa Prieto é organizadora, contém histórias voltadas para o público juvenil, escritas pela escritora e outros oito autores, abordando sobre experiências que envolvem o medo, cada um à sua maneira. Trata-se de uma ótima sugestão de leitura para realizar em sala com os alunos, lendo, por exemplo, uma história por semana e dedicando um tempo para a troca de ideias entre professor e alunos sobre o teor do texto, enfocando nos sentimentos descritos.

## TEXTO 2 – TIRINHA *ROMEU E DALILA*, DE ANGELI

Leia a tirinha a seguir, de Angeli:

(Tirinha disponível em: <http://2.bp.blogspot.com/-ehmRcT8uus4/To-ffZCW2TI/AAAAAAAAAM8/mRwsfнк6DdA/s1600/1.JPG>)

### Sobre o autor:

Arnaldo Angeli Filho, mais conhecido como Angeli, nasceu em 31 de agosto de 1956, na cidade de São Paulo, e aos 14 anos publicou seu primeiro desenho na extinta revista *Senhor*. Em 1973, foi convidado a desenhar para o jornal *Folha de São Paulo*. Angeli é autor de vários livros e participou de diversos festivais de *comics* na Europa. Teve seus trabalhos publicados na Itália, Espanha, Argentina e Portugal. Por mais de 40 anos, trabalhou como chargista para o jornal *Folha de São Paulo*. Os personagens *Romeu e Dalila* compõem a tirinha acima, publicada em 25 de abril de 1993, no jornal *Folha de São Paulo*.



Adaptado de: <https://www.angelimatador.com/sobre-full>

1. Observando os personagens e o seu diálogo, qual é o relacionamento entre eles?
2. O que as expressões facial e corporal da mulher demonstram sobre seu estado de ânimo?
3. Ao Dalila dizer: “Olhar de tristeza, de mágoa, desilusão... olhar de apatia, tédio, solidão...”, que atitude ela esperava do seu marido Romeu?
4. Pela resposta de Romeu, no terceiro quadrinho, ele estava realmente interessado no motivo de Dalila estar com um olhar diferente? Explique sua resposta.
5. Ainda sobre a resposta de Romeu, você acha que ele realmente não entendeu o que Dalila quis dizer? Por quê?
6. Se Dalila estivesse realmente com conjuntivite, Romeu seria mais atencioso com o seu problema? Por quê?
7. O que a atitude de Romeu revela sobre o casal?

8. Dos problemas citados na tira, classifique no quadro a seguir de acordo com sua origem física/orgânica ou psicológica/emocional:

TRISTEZA – MÁGOA – DESILUSÃO – APATIA – TÉDIO – SOLIDÃO –  
CONJUNTIVITE

| Problemas físicos/orgânicos | Problemas psicológicos/emocionais |
|-----------------------------|-----------------------------------|
|                             |                                   |

9. Apesar do gênero discursivo tirinha ter como característica principal o humor, elas também fazem com que o leitor reflita sobre determinados temas de relevância para a sociedade. O que está sendo questionado, criticado ou exposto na tirinha de Angeli?

10. A tirinha lida foi publicada pela primeira vez há aproximadamente 30 anos. A situação retratada ainda pode ser observada em relacionamentos hoje em dia? Em sua opinião, a forma de lidar com esses fatores em um relacionamento mudou? Explique.

11. No seu cotidiano, os problemas físicos chamam mais atenção do que os psíquicos e emocionais? Relate algo sobre isso.

**Sugestão para o(a) professor(a):**

Apresentar um resumo ou adaptação fílmica sobre *Romeu e Julieta*, realizando um paralelo entre a conhecida história trágica de amor e a tirinha *Romeu e Dalila*, para, posteriormente questionar os alunos sobre as características dos Romeus das duas histórias. O que eles apresentam em comum? Quais as diferenças entre eles? Como é a postura de cada um diante de sua companheira? Aproveite este momento para trabalhar a intertextualidade.

12. Observe o meme abaixo, que circula em várias redes sociais.

(Meme disponível em: <https://br.ifunny.co/picture/como-voce-pode-estar-com-depressao-a-vida-e-linda-FUc40oHx7>).

A ironia utilizada na resposta da segunda mulher foi bem perspicaz ao contrariar a visão comum que a maioria das pessoas têm de que as doenças físicas são mais sérias do que as psicológicas. Reflita e discuta com os colegas e professor(a) sobre as diferentes perspectivas que as personagens têm sobre o tema.

13. Qual a relação entre o meme acima e a tirinha *Romeu e Dalila*?

14. Você já decidiu desabafar com alguém sobre algo que lhe incomodava, chateava, preocupava etc. e teve a impressão de que a pessoa não deu importância para o assunto? Como você se sentiu?

15. A situação retratada na tirinha ocorre entre um casal, porém, não são apenas casais que, em determinados momentos, precisam conversar sobre seus sentimentos e coisas de que não gostam. Em uma amizade, por exemplo, isso também é muito importante. Em sua opinião, por que algumas pessoas optam simplesmente por omitir seus sentimentos?

16. Para se tornar um adulto consciente sobre o que merece em uma relação (seja amorosa, familiar, de amizade, de trabalho...) desde cedo é importante saber identificar o que é preciso aceitar ou não das pessoas com quem se convive. Como você acha que pode exercitar isso no seu dia a dia?

**Sugestões para o(a) professor(a):**

Além das atividades aqui propostas, sugerimos o trabalho com temas como: relações tóxicas, narcisismo, direitos e deveres nas relações interpessoais, saúde mental, entre outros, que pode ser feito por meio de rodas de conversa, confecção de cartazes, pesquisas, vídeos ou demais textos sobre o assunto etc. Para reflexão e debate entre professor e alunos, sugerimos ainda a leitura de capítulos, trechos, ou, se possível, da obra na íntegra *As cinco linguagens do amor*, de Gary Chapman, além do vídeo de entrevista com a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa falando sobre a relação da amizade, disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=w2kaZ2JmEsc&t=338s\\_](https://www.youtube.com/watch?v=w2kaZ2JmEsc&t=338s_)

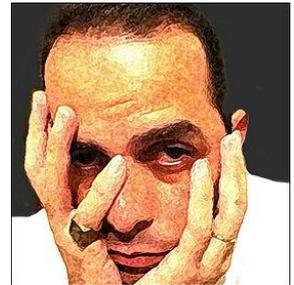
### TEXTO 3 – CHARGE *TEMPOS MODERNOS*, DE ALPINO

Leia a charge a seguir:

(Charge disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/242912973631803319/>)

#### Sobre o autor:

Alberto Alpino é um cartunista brasileiro. Ele nasceu no dia 4 de junho de 1970, em Baixo Guandu, no Espírito Santo. Em 2001, estreou profissionalmente como cartunista com o lançamento da tira “*Luzia*” no jornal capixaba *A Gazeta*. Dois anos depois cria *A Doce Vida* e *Samanta*. A tira *Samanta* o leva a ser publicado nos grandes diários do país, dentre eles o *Jornal do Brasil*. Em 2010, assume a charge diária do portal de comunicação *Yahoo!Brasil*. No ano seguinte, passa a ilustrar o jornal paulista *Folha de São Paulo* e, em 2018, a produzir cartuns para o seu perfil no *Instagram*, o *@cartuns.alpino*.



Adaptado de: <https://alpinocartunista5.wixsite.com/alpino/alpino>.

A charge lida foi publicada em 2015, no portal *Yahoo Notícias*. De lá para cá, muita coisa relativa à tecnologia mudou. Os aparelhos eletrônicos possuem cada vez mais funções. A internet com suas redes sociais, *sites* de entretenimentos, jogos *on-line*, entre tantas outras coisas, ocupa grande parte do dia de crianças, adolescentes, jovens e adultos de todas as idades. Não é mais necessário ir até o banco para sacar dinheiro, fazer pagamentos, pois fazemos tudo pelos aplicativos de celular. A tecnologia adquiriu um espaço que é só seu na vida das pessoas. Espaço que antes era ocupado, por exemplo, pela interação entre familiares e amigos com quem se convivia pessoalmente. Discuta com seus colegas e professor(a) sobre como os impactos da tecnologia estão afetando as relações pessoais e, em seguida, responda as perguntas abaixo:

1. Quando a televisão se popularizou entre os lares das famílias em geral, converteu-se em um evento que costumava reunir todos ao seu redor, mas também

impactou a comunicação entre as pessoas. A charge retrata um momento em que toda a família está em frente à TV. A que eles estão assistindo?

2. O que significa “tempos modernos”?
3. O que significa a fala do pai na charge?
4. De acordo com os elementos verbais e visuais da charge, qual é a crítica que o cartunista inseriu implicitamente na fala do pai?
5. Em sua opinião, o tema abordado na charge retrata um comportamento da sociedade atual? Por quê?
6. Em qual período do dia sua família costuma reunir-se em casa? Neste tempo vocês ficam juntos? Conversam sobre seu dia?
7. Quando está em casa, você prefere conversar com as pessoas com quem mora, ou ficar conectado nas redes sociais? Por quê?
8. Qual é o problema de uma família ter um relacionamento baseado em muitas horas em frente às telas?
9. Leia a seguir um trecho da canção *Família*, da banda de *rock* nacional *Titãs*. A música, lançada em 1987, retrata de maneira cômica relacionamentos familiares.

[...]

*Mas quando o neném fica doente (Uô! Uô!)*

*Procura uma farmácia de plantão*

*O choro do neném é estridente (Uô! Uô!)*

*Assim não dá pra ver televisão*

[...]

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/48973/>

O trecho extraído da canção relaciona-se com a situação da família retratada na charge? Por quê?

10. Que coisas você e sua família costumam fazer juntos?
11. Você teria mais tempo para passar com as pessoas que ama se você e todos eles ficassem menos tempo no celular, computador, em frente à TV etc.?
12. Para você, qual é a importância de dedicar um tempo de qualidade para as pessoas com quem convive?

13. Agora, observe com atenção as duas telas a seguir, do pintor italiano Giovanni Battista Torriglia (1857-1937). O artista pintou muito sobre temas relacionados com interiores românticos, onde descreve a vida familiar na Itália. Nas suas pinturas, Torriglia fez questão de mostrar que a felicidade não era dependente da riqueza material.

**Tela 1 - *Admirando o bebê*, Giovanni Battista Torriglia**

(Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/giovanni-battista-torriglia/admiring-the-baby>)

**Tela 2. - *Uma família feliz*, Giovanni Battista Torriglia**

(Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/giovanni-battista-torriglia/a-happy-family>)

Essas pinturas retratam momentos em família na Itália do início do século XX. Compare-as com a charge *Tempos Modernos*, observando a interação entre os familiares presentes nas situações e preencha o quadro a seguir com as semelhanças e diferenças entre elas. Inclua ao menos 3 itens de cada.

| Comparativo entre charge <i>Tempos Modernos</i> e telas de Guilherme Torriglia |            |
|--|------------|
| Semelhanças  | Diferenças |
|  |            |

**Sugestão para o(a) professor(a):**

Criar na plataforma *Google Forms* um questionário com questões objetivas sobre rotina diária, como por exemplo quantas horas por dia o aluno costuma dormir, ficar na internet, praticar atividade física etc., para os alunos responderem e no final analisar e comparar os gráficos gerados de cada um, que a própria plataforma disponibiliza. As imagens dos gráficos podem ser coladas em um mural e expostas na sala de aula ou corredores da escola, para que os alunos possam comparar as realidades suas e dos colegas e refletir sobre a forma que utilizam seu tempo.

## TEXTO 4 – CRÔNICA A ESTRANHA QUE MEU PAI TROUXE PRA CASA, AUTOR DESCONHECIDO

(Texto disponível em: <https://metaforas.com.br/2014-10-25/a-estranha.htm>)

A crônica lida é de autoria desconhecida e, embora tenha sido pesquisado em vários locais, não foi possível descobrir qual a sua data de publicação. Há várias versões dela disponíveis na internet, inclusive com títulos diferentes como, por exemplo, *A amante*. Para nossas atividades seguintes, utilizaremos a versão acima.

1. Embora não se tenha a data de publicação da crônica lida, alguns momentos do texto dão a entender que os fatos narrados aconteceram há bastante tempo. Sublinhe no texto ao menos dois desses momentos.
2. Retire do texto um fragmento que evidencia que quem narra a história tinha ao menos um irmão ou irmã.
3. O narrador ou narradora do texto, ao descrever sua família, permite-nos observar que pertencia a uma família de características conservadoras/tradicionais. Escreva a seguir alguns trechos que comprovem essa afirmação.
4. Com o passar do tempo, a estranha adquiriu e ampliou sua família. Quais são os seus membros?
5. Antes de revelar-nos quem é “a estranha”, o narrador, por meio da figura de linguagem personificação, atribui vida e ações à televisão. Na tabela a seguir, defina com suas palavras o que cada situação do texto significou na realidade vivida pelo narrador. Observe o primeiro item respondido como exemplo:

| Personificação                                | Situação real  |
|---|--|
| “[...] meu pai conheceu uma estranha [...]”.  | O pai do narrador viu pela primeira vez a televisão e conheceu suas funções. |
| “[...] a convidou a viver com nossa família”. |  |
| “Mas a estranha era nossa narradora”.         |  |

|  |  |
|--|--|
| “Mantinha-nos enfeitados por horas com aventuras, mistérios e comédias [...]”.                           |  |
| “Ela sempre tinha respostas para qualquer coisa que quiséssemos saber de política, história ou ciência”. |  |
| “Conhecia tudo sobre o passado, o presente e até podia predizer o futuro!”.                              |  |
| “Levou minha família ao primeiro jogo de futebol”.   |  |
| “Fazia-me rir e chorar”.   |  |
| “[...] nossa visitante de longo prazo usava sem problemas sua linguagem inapropriada [...]”.             |  |
| “Desde então, mudou muito; já não é tão fascinante como era no princípio”.                               |  |

6. Por que a televisão no texto é chamada de estranha?
7. Releia o trecho: “Meu pai nunca nos deu permissão para tomar álcool, mas a estranha nos animou a tentá-lo e a fazê-lo regularmente. Fez com que o cigarro parecesse fresco e inofensivo e que os charutos e os cachimbos fossem distinguidos. Falava livremente (talvez demasiado) sobre sexo. Seus comentários eram, às vezes, evidentes, outros sugestivos e geralmente, vergonhosos”. De que forma a estranha/televisão fazia essas coisas?
8. De acordo com suas vivências, a televisão – e todos os demais meios de comunicação/entretenimento disponíveis – têm o poder de influenciar comportamentos, interesses, modos de pensar como o texto sugere? Justifique sua resposta.

9. Releia o trecho: “Agora sei que meus conceitos sobre relações foram influenciados fortemente durante minha adolescência pela *estranha*”. Cite situações em que você percebeu fatos ou atitudes motivados por coisas vistas na televisão, redes sociais, ouvidas em músicas etc.
10. Retorne à charge *Tempos Modernos* e escreva um parágrafo analisando o que ela e o texto *A estranha que meu pai trouxe pra casa* têm em comum.
11. Reflita: Em seu convívio familiar, existe ou existiu algo com tanto poder de influência nas relações entre os membros da família como a TV teve na história *A estranha que meu pai trouxe pra casa*? Apresente (oralmente ou por escrito) um breve relato falando sobre isso.

### Texto 5 – Reportagem *As revelações sobre o cérebro adolescente*

(Reportagem disponível em:

[https://istoe.com.br/170256\\_AS+REVELACOES+SOBRE+O+CEREBRO+ADOLESCENTE/](https://istoe.com.br/170256_AS+REVELACOES+SOBRE+O+CEREBRO+ADOLESCENTE/))

A reportagem que você acaba de ler foi publicada no *site* da revista *ISTOÉ*, na coluna *Medicina & Bem-estar*, em 14 de maio de 2021, escrita por Mônica Tarantino, Monique Oliveira e Luciani Gomes.

1. O texto lido trata-se de uma reportagem. Qual é o seu tema (assunto central)?
2. O assunto que a reportagem aborda é relevante para a sociedade? Por quê?
3. Observe o trecho extraído da reportagem: “*Nos Estados Unidos, ele está sendo **capitaneado** pelo Instituto Nacional de Saúde Mental dos Estados Unidos (NIMH)*”.

Retorne ao texto para responder: Qual dos termos a seguir poderia substituir a palavra em destaque, sem prejudicar o sentido da oração?

- a) Rejeitado    b) Conduzido    c) Ameaçado    d) Homenageado

4. Em uma reportagem, a presença de falas de especialistas sobre o assunto abordado enriquece e acrescenta maior credibilidade ao texto. Escolha algumas das falas dos entrevistados que você achou mais importantes sobre o tema da reportagem e preencha o quadro a seguir com algumas dessas informações.

| Nome do(a) especialista | Especialidade ou o que faz/fez | O que disse (resumo) |
|-------------------------|--------------------------------|----------------------|
|                         |                                |                      |
|                         |                                |                      |
|                         |                                |                      |

5. Em sua opinião, essas especialidades possuem relação com o tema abordado na reportagem? Por quê?
6. A reportagem informa que um dos entrevistados, Laurence Steinberg, professor de psicologia da Universidade Temple, *“foi buscar na teoria da evolução a justificativa para o mecanismo cerebral que premia os jovens com sensações agradáveis por se arrisarem”*. Você já ouviu falar sobre a teoria da evolução? Faça uma breve pesquisa sobre o assunto e registre-a por escrito em seu caderno.
7. Outro dos entrevistados, Paulo César Pinho Ribeiro, é um hebiatra – médico especializado em adolescentes. Você já conhecia esse termo? Procure na internet a origem (etimologia) dessa palavra.
8. *“O órgão está patrocinando uma linha de estudos focada na busca de informações para compreender o que está por trás das oscilações de humor e comportamentos de risco que marcam a adolescência”*. Dê exemplos do que poderiam ser as oscilações de humor de que o trecho trata.
9. O que significa dizer que os jovens *“[...] atravessam o período de crescimento como se estivessem em uma montanha-russa”*?
10. De acordo com a reportagem, *“o avanço das pesquisas [...] está demonstrando que por volta dos 15 anos os jovens conseguem perceber o risco da mesma forma e com a mesma precisão que um adulto”*. Sendo assim, qual é a tese dos pesquisadores para que, mesmo percebendo os riscos, os jovens se coloquem em situações perigosas?
11. Segundo Laurence Steinberg, professor de psicologia, qual é a relação da teoria da evolução com o fato dos jovens se agradarem com a sensação de risco?
12. Uma das características do período da adolescência é a de os indivíduos andarem em grupo. De acordo com o neurologista Erasmo Barbante Casella, o que leva a maioria dos adolescentes a terem necessidade de serem aceitos pelos amigos e terem medo da rejeição?
13. A reportagem é iniciada comentando que o NIMH *“está patrocinando uma linha de estudos focada na busca de informações para compreender o que está por trás das oscilações de humor e comportamentos de risco que marcam a adolescência”*. Em sua opinião, qual é a importância de estudos como esse?
14. Houve um tempo em que o termo *“aborrecência”* era utilizado frequentemente, como forma de se referir a esse período da vida, pois entendia-o como uma fase na

qual os adolescentes reclamam muito, isolam-se da família, entre outras coisas. Você acredita que os estudos apresentados na reportagem podem ajudar a modificar este tipo de pensamento? Por quê?

15. “Na adolescência, os indivíduos dão mais atenção para as recompensas em potencial vindas de uma escolha arriscada do que para os custos dessa decisão”. Você já passou por algum “apuro” ou conhece alguém que tenha passado, motivado pela característica adolescente destacada neste trecho?

16. O hebiatra Paulo César Pinho Ribeiro diz que “talvez as dificuldades da vida futura e do mercado de trabalho, por exemplo, levem o jovem a uma situação de viver o prazer imediato. Daí a busca pela bebida, pela droga, pelo sexo e tudo o mais no sentido de se aproveitar a vida”. Qual é a sua opinião a respeito dessa fala do médico?

17. **Roda de conversa.** A seguir, estão alguns fragmentos retirados da reportagem lida, juntamente de *links* de vídeos com trechos de entrevistas da psiquiatra Ana Beatriz Barbosa e um com o resumo de seu livro *Bullying - Mentos perigosas nas escolas*. Leia os fragmentos e assista aos vídeos juntamente com professor(a) e colegas e, na sequência, iniciem a discussão:

Fragmentos:

- *A psiquiatra Ana Cecília Marques, presidente da Associação Brasileira do Estudo de Álcool e Drogas, defende uma ação firme nesse momento. “Os pais devem assumir o seu papel e não deixar que os jovens fumem ou bebam”, diz. O caminho para enfrentar essa questão é o diálogo [...].*
- *Além disso, há a grande necessidade de ser aceito pelos amigos e o peso terrível da rejeição. “É uma fase na qual a identidade não está absolutamente constituída, e o grupo acaba sendo o meio para experimentar e, também, uma lente pela qual o adolescente lê o mundo”.*
- *“O lado complicado é que o adolescente que passa por tantas transformações está mais vulnerável ao aparecimento de alterações como depressão, ansiedade e transtornos alimentares como a anorexia e a bulimia [...]”.*
- *É sabido também que o universo de possibilidades do cérebro adolescente será mais amplo se a criança tiver recebido suporte emocional e familiar, boa alimentação e acesso à educação. “Como na construção de uma casa, o resultado é melhor quando se tem bons alicerces”.*

- “O adolescente deve contestar e confrontar os pais, porque isso faz parte da reformulação pela qual ele está passando”.

Links dos vídeos:

- *Depressão e pânico nos adolescentes*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pK2aLOYKSbs>;
- *Hoje a geração de adolescentes e jovens são mais frágeis?*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wXvkey2xK-g>;
- *Bullying – Mentas perigosas nas escolas*, livro de Ana Beatriz Barbosa Silva, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9fwSvJCMJc>.

### **Sugestão para o(a) professor(a):**

Livro: De cabeça baixa, de Mirna Pinsky.

Tendo como tema central o *bullying*, a história – de linguagem simples e narrada em terceira pessoa – conta os infortúnios vividos pela protagonista Sofia, que, feliz ao mudar-se para São Paulo pensando que na cidade grande faria novos amigos e teria maiores diversões, depara-se com um clima hostil na nova escola e torna-se vítima de *bullying* e *ciberbullying* realizados por um grupo de colegas de classe, autointitulado “AS MAGNÍFICAS”.

A trama exemplifica de forma didática como o processo do *bullying* ocorre e o que desencadeia nos envolvidos. A vítima, que a princípio tenta entender o que fez de errado para não ser aceita em um grupo, tendo sua autoestima afetada, queda no rendimento escolar, isolamento social, sintomas físicos advindos da ansiedade causada pelo estresse vivido, bem como a sensação de que os adultos não a entendem e, por isso, a desistência em falar sobre o assunto. O papel dos adultos: pais, professores e demais profissionais da escola, no combate – as vezes inexistente – das intimidações rotineiras. Sem deixar de analisar também o perfil dos agressores e as razões que muitas vezes são causas dessas atitudes.

Nessa história o final é feliz, podendo a personagem Sofia servir de inspiração para adolescentes que vivam situações semelhantes a ela; também, servindo como ponto de reflexão para os demais adolescentes sobre como o *bullying* é maléfico para todos e como se sente uma vítima dele.

Fonte: criado pela pesquisadora.

**Texto 6 – Artigo de opinião *A internet aproxima ou distancia as pessoas que estão na nossa casa?*, de Wellington Carvalho de Souza**

(Texto disponível em: <https://www.boavontade.com/pt/tecnologia/relacionamento-familiar-internet-aproxima-ou-distancia-pessoas-que-estao-na-nossa-casa>)

O texto que acaba de ler é um artigo de opinião, escrito por Wellington Carvalho de Souza e publicado no *Portal da Espiritualidade Ecumênica*.

1. O autor inicia seu texto com um diálogo entre mãe e filho. Qual a sua intenção ao utilizar este recurso?
2. O texto lido trata-se de um artigo de opinião. Como podemos definir o seu tema central?
3. A tese consiste no ponto de vista defendido pelo autor em textos argumentativos, como é o caso do artigo de opinião. Sublinhe no primeiro parágrafo (após o diálogo inicial) a frase que resume a tese do autor.
4. Os argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista, não destacam apenas os pontos negativos do uso da internet, mas também, algumas vantagens acerca dele. Pinte no texto de cor amarela os pontos positivos destacados, e de azul os pontos negativos.
5. No diálogo inicial do texto, há uma ironia. Explique-a.
6. De acordo com o texto, por que a internet tem afetado as relações familiares?
7. A psicóloga Maria Helena elenca diversos motivos pelos quais é importante que uma criança, além de utilizar ferramentas tecnológicas – que auxiliam no seu desenvolvimento intelectual – também pratique atividades que trabalhem o seu físico. E em relação a jovens e adultos, qual a importância de se praticar atividades físicas e não ficar apenas conectado às tecnologias?
8. Ainda segundo a psicóloga Maria Helena, “do ponto de vista das relações familiares, [a internet] tanto pode ser uma ferramenta utilizada para aproximar mais os indivíduos, como gerar um distanciamento maior. Por isso, o uso da internet necessita ser equilibrado, mas não proibido”. Em sua opinião, como esse uso equilibrado da internet pode ser realizado na prática?

9. “De acordo com a psicóloga Maria Helena Marzabal Paulino, às vezes o afastamento dos familiares não é responsabilidade apenas da tecnologia, mas também uma consequência do grau de união e intimidade que eles compartilhavam antes dela chegar”. Na convivência entre você e seus familiares, seus momentos de interação são curtidos e valorizados ou a tecnologia toma o lugar dessa interação?

10. Referente aos pontos negativos acerca do uso da internet que você destacou anteriormente, cite quais as possíveis consequências que isso pode levar à vida das pessoas.

11. **Roda de conversa: “Eu adolescente e a tecnologia em minha vida”.**

O uso excessivo da internet é um problema vivido por pessoas de todas as idades. Contudo, na infância e adolescência, pode ser ainda mais prejudicial, pois são fases nas quais a pessoa ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

Para esta roda de conversa, reflita sobre o artigo de opinião lido e as atividades realizadas, e observe o infográfico abaixo, que traz características comuns em adolescentes e jovens que estão realizando o uso excessivo da internet:

(Infográfico disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/uso-excessivo>)

**Sugestão para o(a) professor(a):**

O quiz *on-line* disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/quiz-uso-excessivo>, avalia hábitos de utilização que podem indicar um comportamento de uso excessivo da Internet. Se possível, realize-o em classe com seus alunos.

## Texto 7 – Música *Todo mundo quer cuidar de mim, Brava*

(Música disponível em: <https://www.letras.mus.br/brava/94059/>)

### Sobre a banda:

Esta canção, lançada em 2004, pertence a uma banda de *pop rock* nacional chamada Brava e fez muito sucesso na época de seu lançamento, por ter se tornado parte da trilha sonora de *Malhação*, programa televisivo de grande audiência, no ar desde 1995. Sua compositora e vocalista da banda, Paula Marchesini, atualmente é doutora em Filosofia e já estudou e deu aulas em Harvard.

Adaptado de: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2020/>

Agora, você vai assistir ao videoclipe da música acima, disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=XvGqNTzS-aU>. Preste atenção na letra da canção, bem como nas imagens do vídeo.

1. Esta canção foi escrita há quase vinte anos, porém, por possuir um conteúdo subjetivo (que aborda vivências pessoais do eu lírico) poderia muito bem ter sido escrita atualmente. Como você definiria o tema dessa música?
2. Retire da letra da música versos que indiquem que o eu lírico é uma adolescente.
3. Levante hipóteses: Quem pode ser “todo mundo” a quem o eu lírico se refere?
4. O refrão da música apresenta um jogo de palavras com a semelhança entre “sair” e “cair”. Quais os possíveis significados que “cair” representa no contexto?
5. O eu lírico confessa dizer que está triste em situações em que não está. Quais os possíveis motivos para ele fazer isso?
6. De acordo com o que o eu lírico relata, como ele entende a preocupação excessiva das pessoas com quem convive sobre suas experiências pessoais? Justifique sua resposta.
7. Você, sendo um(a) adolescente, acha que as pessoas do seu círculo familiar agem com excesso de preocupação diante de suas escolhas e vivências? Por quê?
8. Veja o trecho de uma entrevista com a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa, no qual ela explica que “os adolescentes precisam vivenciar uma série de emoções e

sentimentos para se prepararem para a vida adulta”, disponível no *link*: <https://www.facebook.com/watch/?v=507639999741356>. Após assistir ao vídeo, faça um comparativo dele com o tema da música *Todo mundo quer cuidar de mim*, de forma escrita ou oral, aproveitando para expressar sua opinião sobre o assunto.

9. Que atitudes frequentes dos adultos ao interagirem com você, que é adolescente, agradam-lhe e desagradam-lhe? Explique.

### Sugestão para o(a) professor(a):

O filme *Divertidamente*, do diretor Pete Docter, 2015, pode ser trabalhado em uma “aula cinema” e ser assistido na íntegra com os alunos, com a finalidade de unir o conteúdo do filme com o da música *Todo Mundo Quer Cuidar de Mim*, analisando como as emoções influenciam a nossa forma de agir. A seguir, a sinopse e detalhes técnicos do filme.



**18 de junho de 2015** No cinema / 1h 35min / Animação, Comédia, Família

Direção: Pete Docter

Roteiro Pete Docter, Pete Docter

Elenco: Miá Mello, Amy Poehler, Otaviano Costa

Título original *Inside Out*

ASSISTA AGORA EM DISNEY +

### SINOPSE:

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que deve enfrentar mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, convivem várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles é Alegria, que se esforça bastante para fazer com que a vida de Riley seja sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle faz com que ela e Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora, elas precisam percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que possam retornar à sala de controle - e, enquanto isto não acontece, a vida da garota muda radicalmente.

Adaptado de: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>

## Texto 8 – Música *Era uma vez*, Kell Smith

(Música disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/era-uma-vez.html>)

### Sobre a autora:

Keylla Cristina dos Santos (São Paulo, 7 de abril de 1993), mais conhecida pelo nome artístico de Kell Smith, é uma cantora e compositora brasileira. Se tornou conhecida pelo single *Era uma Vez* que atingiu mais de 32 milhões de execuções no *Spotify* e 100 milhões de visualizações no Youtube. Filha de pastores missionários, só ouviu e cantou música gospel até os 12 anos, até que um disco de Elis Regina lhe abriu os horizontes. Incorporou ao seu repertório clássicos da MPB, que passou a cantar em barzinhos de Presidente Prudente, até que assinou com a gravadora *Midas Music*.

Adaptado de: <https://www.mgtradio.net/artista/kell-smith>

A música que você acaba de ouvir foi lançada em 2017. “A canção foi criada pela própria Kell Smith, que queria tocar no tema da saudade da infância, experiência já sentida pelos adultos pelo menos uma vez na vida”.

Adaptado de: <https://www.culturagenial.com/musica-era-uma-vez/>

1. Com a mudança do tempo verbal, percebemos que a música faz referência a aspectos do passado, quando relembra a infância, e do presente, no qual a narradora já é adulta. Pinte as estrofes da música que se referem ao período da vida adulta.
2. Preencha o quadro abaixo com o significado das metáforas expressas na música.

|   |  |
|---|--|
| “O dia em que todo dia era bom<br>Delicioso gosto e o bom gosto<br>Das nuvens serem feitas de algodão”. |  |
| “Dava pra ser herói<br>No mesmo dia em que escolhia ser vilão”.   |  |
| “Milhões de mundos e universos tão reais<br>Quanto à nossa imaginação”.                                 |  |
| “E o remédio era beijo e proteção”.   |  |

|   |  |
|---|--|
| “Porque um joelho ralado<br>Dói bem menos que um coração partido”.        |  |
| “É só não permitir que a maldade do mundo<br>Te pareça normal”.           |  |
| “E entender que ela [a felicidade] mora no<br>caminho<br>E não no final”. |  |

3. Em sua opinião, por que na infância basta “um colo e um carinho” para que tudo volte ao normal “sem muita preocupação”?
4. A música trata da reflexão de uma adulta sobre como a vida é mais simples e bela na infância. Você ainda não é adulto(a) mas, certamente, não enxerga o mundo mais como uma criança e possui recordações de sua infância. Quais são suas recordações mais marcantes dessa época?
5. Suas recordações da infância trazem emoções parecidas com aquelas presentes na música?
6. Para você, qual é a importância do carinho, proteção e aconchego na infância?
7. Você já viveu situações nas quais se sentiu com o coração partido?
8. **Mural de fotos “Eu ontem X eu hoje X eu amanhã”:** realizar uma fotomontagem no aplicativo Canva ou similares de forma a retratar sua visão de como você era no passado, como se vê no presente e o que espera do seu futuro. Se preferir, faça a fotomontagem em forma de cartaz.

### Texto 9 – Curta-metragem *O Presente*, de Jacob Frey

Assista ao vídeo disponível no link abaixo:

Link de acesso ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QE28DkJTCOg>

Curta-metragem, ou simplesmente curta, é uma categoria cinematográfica de breve duração, geralmente menos de 30 minutos, rodada para fins artísticos, educativos ou comerciais.

1. Quais são os primeiros sons apresentados no curta-metragem? Eles são o que parecem ser?
2. Qual é a reação do menino quando sua mãe chega em casa?
3. Ao receber o presente e ver do que se trata, o menino fica empolgado. O que faz com que ele mude repentinamente de reação?
4. Após alguns instantes “vidrado” no videogame, o menino volta a prestar atenção no cãozinho. Por quê?
5. Que informação importante é revelada nos momentos finais do curta-metragem?
6. Para você, esse curta-metragem tem propósito mais voltado para o artístico, educativo ou comercial? Justifique sua resposta.
7. Qual é a informação principal que esse curta-metragem quer transmitir?
8. Qual é a relação entre a deficiência física do menino com a sua reação ao perceber a deficiência física do cãozinho?
9. Qual foi a intenção da mãe ao dar de presente justamente esse cãozinho ao seu filho?
10. O vídeo e a reportagem a seguir são sobre a modelo Paola Antonini, 29, que, por motivo de um acidente, teve uma de suas pernas amputadas. Assista ao vídeo e leia a reportagem para, em seguida, você, colegas e professor(a) conversarem sobre o fato e, principalmente, sobre a forma como a jovem lidou com essa mudança drástica em sua vida.

*Links de acesso ao vídeo e à reportagem:*

- *Paola Antonini lembra acidente em que perdeu a perna*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4O9TDZYpnRU>;
- *Paola Antonini, modelo que perdeu a perna e se tornou exemplo de positividade “celebra” sete anos do acidente*, disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/gente/noticia/2021/12/paola-antonini-modelo-que-perdeu-a-perna-e-se-tornou-exemplo-de-positividade-celebra-sete-anos-do-acidente-ckxrm57zu003c015pd3h06dl6.html>.

### Texto 10 – Crônica *A fita métrica do amor*, de Martha Medeiros

(Crônica disponível em: <http://lindasimoes.blogspot.com/2009/04/fita-metrica-do-amor-martha-medeiros.html>)

#### Sobre a autora:

Martha Medeiros é uma escritora, jornalista e cronista brasileira. Ela nasceu no dia 20 de agosto de 1961 em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Formada em Comunicação Social, Martha já escreveu diversos livros e crônicas, muitos dos quais já foram adaptados para o cinema, para a televisão e para o teatro. Um dos grandes destaques foi o livro *Divã*, que foi adaptado para o teatro, em seguida para os cinemas, com dois filmes, e mais tarde, sendo exibido em formato de minissérie.



Adaptado de:  
<https://www.maisbonitatododia.com.br/personalidades/martha-medeiros/>

1. Pinte no texto:
  - a) Pinte de azul, os momentos em que a autora cita exemplos de atitudes positivas, que fazem com que as pessoas sejam grandes.
  - b) Pinte de amarelo, os exemplos de atitudes negativas, que fazem com que elas sejam pequenas.
2. O que significa, na verdade, ser grande ou pequeno, de acordo com o texto?
3. O que significa ser uma pessoa única?
4. Você consegue lembrar de um momento em que uma pessoa foi grande para você? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.
5. Você já se sentiu sendo grande para alguém? Em que momento?
6. Você consegue lembrar de um momento em que uma pessoa foi pequena para você? Relate como foi esse momento e como você se sentiu.
7. Você já se sentiu sendo pequeno para alguém? Em que momento?
8. Complete o quadro abaixo com exemplos de gestos que você presencia no seu cotidiano e considera de grandeza e gestos que considera de pequenez.

| Gestos de grandeza | Gestos de pequenez |
|--------------------|--------------------|
|                    |                    |

**Sugestão para o(a) professor(a):**

Seguem abaixo os *links* de alguns vídeos do psicólogo Léo Fraiman, especialista e mestre em psicologia educacional. Tendo em vista que as atividades desta proposta didática têm como grande parte do tema as relações humanas na perspectiva do adolescente, estes vídeos acrescentam conteúdo que pode auxiliá-lo(a) no trabalho em sala de aula e na forma de relacionar-se com os estudantes.

\* Léo Fraiman fala sobre namoro na adolescência, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=NakE5xNc0ag>;

\* Léo Fraiman fala sobre a adolescência, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Z5iRBKQF15Q>;

\* Como educar os filhos na adolescência, disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=luTP\\_ih2GFs](https://www.youtube.com/watch?v=luTP_ih2GFs);

\* Adolescência – uma fase de mudanças e oportunidades, disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=IGMaGOvE\\_68](https://www.youtube.com/watch?v=IGMaGOvE_68);

\* Relações familiares, disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=cE1Hcsn\\_7jo](https://www.youtube.com/watch?v=cE1Hcsn_7jo);

\* Léo Fraiman fala sobre suicídio de adolescentes, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IAwGTWuMWbs>.

## Texto 11 – Biografia *A Mala de Hana: uma história real*, de Karen Levine

### Sobre a autora:

Karen Levine é uma escritora canadense conhecida por seus livros infantis e juvenis. Ela nasceu em Toronto, em 1952, e estudou Literatura Inglesa na Universidade de Toronto. É autora de vários livros premiados, incluindo *A mala de Hana*, que conta a história de uma jovem judia que foi enviada para um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial. O livro foi baseado em uma exposição de artefatos do Holocausto no Museu do Holocausto de Tóquio e se tornou um best-seller internacional. Ela é uma defensora dos direitos humanos e viajou pelo mundo dando palestras sobre a importância da tolerância e do respeito mútuo. Em 2006, ela recebeu a Ordem do Mérito da Polônia por seu trabalho em promover a consciência do Holocausto.



Adaptado de: <https://prezi.com/mcz2emmv7jw1/karen-levine-nasceu-em-ottawa-canada-mas-agora-vive-em-um/>

1. Qual é o tema central do *livro A Mala de Hana*?
2. Qual é o contexto histórico em que a história se passa e como ele afeta a vida de Hana e sua família?
3. Quais são os personagens principais da história?
4. Através das descrições sobre os personagens, os hábitos, funções e passatempos que tinham, como você caracterizaria a família de Hana?
5. Liste os lugares e épocas em que os fatos narrados acontecem.
6. Quais foram as circunstâncias que levaram Hana Brady e sua família para o campo de concentração de Auschwitz?
7. Qual é o papel da mala de Hana na história?
8. Como Fumiko Ishioka, curadora do Centro de Educação sobre o Holocausto em Tóquio, começou a investigação sobre a história de Hana?
9. Como o uso de fotografias ao longo do livro ajuda a contar a história de Hana e de sua família?
10. Como Hana foi identificada como a menina na fotografia exibida por Fumiko Ishioka?

11. Como a vida de Hana mudou quando ela e sua família foram levadas para Auschwitz?
12. De que forma a relação de Hana com seu irmão mais velho se desenvolve ao longo do livro?
13. Como Hana e seu irmão passaram a maior parte do tempo no campo de concentração?
14. O que aconteceu com a família de Hana no final da Segunda Guerra Mundial?
15. Se você tivesse que viajar para um lugar desconhecido e só pudesse levar uma mala, o que você levaria?
16. O que você já sabe sobre o período histórico em que a história se passa?
17. Como o período histórico em que a história se passa afeta a trama?
18. Quais são os valores morais presentes na história?
19. Como a história de Hana e sua família se relaciona com eventos e questões atuais relacionados ao Holocausto e à discriminação?
20. Como a história de Hana afetou as pessoas que ajudaram a investigar e contar sua história?
21. Como o livro *A mala de Hana* pode nos ensinar sobre o Holocausto e a importância de lembrar e honrar aqueles que sofreram com essa tragédia?
22. Qual é a mensagem principal que a autora deseja transmitir ao leitor através da história de Hana?
23. Você acha que o livro é uma leitura importante para pessoas de todas as idades? Por quê?
24. Como a história de Hana pode ser relevante para as pessoas hoje em dia?
25. Por que você acha que é importante ler livros como *A Mala de Hana*?

**Sugestão para o(a) professor(a):**

O livro *A Mala de Hana*, apesar de abordar um tema sério e relatar alguns detalhes cruéis do Holocausto, é uma leitura fácil e breve. Seus capítulos são curtos e há várias fotografias que acompanham e ilustram os fatos narrados. Sugerimos que sua leitura seja realizada concomitantemente aos outros textos e atividades, podendo separar em torno de 15 minutos por semana para isto e, ao final das demais atividades da proposta pedagógica terminem a leitura do livro e realizem as atividades referentes a ele.

## PALAVRAS FINAIS

A partir desta proposta didática, esperamos contribuir para o ensino da leitura em sala de aula, utilizando-nos da leitura – estudo do texto (GERALDI, 2012) e das etapas de leitura (MENEGASSI, 2010b), pois sabemos que estas são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Através das atividades propostas, os alunos terão a oportunidade de aprimorar sua compreensão leitora, sua capacidade de interpretar e analisar criticamente os textos. Essas habilidades são cruciais não apenas para uma leitura mais profunda, mas também para suas futuras produções de textos próprios.

Os temas selecionados para os textos foram cuidadosamente escolhidos para que os alunos pudessem refletir sobre aspectos relevantes de suas vidas. Essa abordagem torna a leitura ainda mais significativa, pois permite que os alunos estabeleçam conexões pessoais e desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

Esperamos que, por meio desta proposta didática, os alunos se tornem leitores mais proficientes, capazes de analisar criticamente os textos, utilizar seus conhecimentos prévios de forma eficaz e produzir textos com maior propriedade, pois como professores, temos o compromisso de proporcionar aos nossos alunos as habilidades necessárias para uma leitura eficaz e crítica.

Ressaltamos a importância de que cada professor, ao considerar a aplicação da nossa proposta didática em suas turmas, leve em conta o contexto específico da sua sala de aula e a realidade dos seus alunos. Cada ambiente de ensino é único, e é fundamental fazer as devidas adaptações das atividades, levando em consideração as características e necessidades dos estudantes.

Reconhecemos que o processo de ensino é contínuo e sempre em evolução, e estamos comprometidos em buscar constantemente novas estratégias e abordagens para melhor atender às necessidades dos nossos alunos.

Acreditamos no poder transformador da educação e na importância do papel do professor como agente de mudança. Continuaremos empenhados em aprimorar nossas práticas pedagógicas para melhor ensinar e inspirar nossos alunos a se tornarem leitores críticos e reflexivos.

Mais uma vez, agradecemos pela oportunidade e pela confiança depositada em nosso trabalho. Estamos aqui para apoiar e colaborar com todos os professores que compartilham o compromisso de promover a educação de qualidade. Juntos, podemos fazer a diferença na vida dos nossos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa trajetória no Profletras teve início devido à necessidade de aprender a trabalhar melhor a leitura em sala de aula, pois, como já mencionado, por meio das atividades realizadas com os alunos, a sentença “os alunos não leem” era latente.

Agora, na reta final do curso entendemos que a realidade não é que os alunos não leem, mas que cada vez mais realizam leituras superficiais, rápidas, breves, apressadas, sem o entendimento de simples enunciados, não se concentrando em realizar reflexões sobre o que é lido. Sabemos que com as tecnologias existentes temos uma infinidade de informações disponíveis a um clique e essa rapidez reflete no tipo de leitura que vem sendo realizada. Geraldi, em fala que atribui a sua esposa, define este quadro com a seguinte colocação: “Estamos diante de uma juventude obesa de informação e anorexia de reflexões” (LINGUAGEM NA LATA, 2020). Ao identificarmos esta definição como verdadeira de acordo com nossas vivências em sala de aula, tivemos como objetivo elaborar uma proposta didática de leitura, na modalidade estudo do texto e utilizando as etapas de leitura, para alunos de 7º ano do EF II, visando à formação de leitores críticos de textos literários e não literários.

Ademais, pensamos em aliar o trabalho da leitura a textos que tratassem de temas relevantes para nossos alunos adolescentes, como convivência familiar, saúde física e mental, expressão de sentimentos e emoções, uso demorado de tecnologias etc., como forma de levá-los a realizar reflexões sobre aspectos importantes para a sua formação pessoal, de modo que os alunos percebam que a leitura não se trata apenas de ler o texto, mas ler para entender o mundo, para interagir, se posicionar diante do que está sendo dito etc., além de que o trabalho com o tema proposto leva ao aprofundamento, e esse aprofundamento leva a uma maior criticidade e um maior conhecimento do próprio assunto.

Ao tratarmos sobre o leitor crítico, entendemos que, como professores, precisamos ler criticamente a sala de aula e acompanhar as mudanças da escola e sociedade, buscando desenvolver nosso potencial criativo para que nossas aulas auxiliem o maior número possível de alunos a desenvolverem as habilidades adequadas a cada etapa de ensino. Portanto, através da pesquisa-ação de caráter interpretativista, aliada à LA, unimos nossa experiência em sala de aula com a fundamentação teórica na busca do desenvolvimento da proposta didática que

apresentamos, utilizando a leitura – estudo de texto (GERALDI, 2012) e as etapas de leitura (MENEGASSI, 2010b). Percebemos também que os livros didáticos, em sua maioria, apresentam questões superficiais e não exploram todas as potencialidades de leitura dos alunos. Eles muitas vezes não aproveitam os textos de forma eficiente, o que acaba limitando os alunos a um nível superficial de leitura. Como resultado, muitas vezes os professores precisam preencher essas lacunas elaborando atividades complementares para potencializar o aproveitamento desses materiais. No entanto, nem sempre esses profissionais têm condições de realizar esse trabalho de forma adequada.

É importante ressaltar o caráter propositivo de nossa proposta didática. Embora não tenha sido aplicada em sala de aula, foi cuidadosamente planejada com base nos objetivos de nossa pesquisa. Acreditamos que ela tenha o potencial de ser bem-sucedida na formação de leitores críticos de textos literários e não literários. Ao incorporar abordagens teóricas e metodológicas relevantes, juntamente com atividades cuidadosamente elaboradas, esperamos que nossa proposta contribua para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos e promova uma compreensão mais aprofundada e crítica dos textos.

Durante o processo de elaboração da proposta didática, encontramos desafios significativos ao desenvolver as questões. Não se tratava apenas de aplicar a teoria estudada, como a leitura - estudo do texto (GERALDI, 2012) e as etapas de leitura (MENEGASSI, 2010b), mas também de compreender o processo e assumir a responsabilidade de guiar os alunos para extrair o máximo de conteúdo dos textos por meio das atividades propostas. Superar esse obstáculo foi gratificante e, desde então, temos conseguido refletir sobre nossa prática em sala de aula, aproveitando melhor os textos presentes nos livros didáticos e desenvolvendo atividades complementares sempre que necessário. Essa experiência tem nos proporcionado um melhor aproveitamento dos materiais disponíveis, tornando as aulas mais ricas e estimulantes para os alunos.

A partir da análise do aspecto descrito acima, é evidente que a realização de um curso de mestrado pode trazer benefícios significativos para a carreira profissional de um professor. A oportunidade de aprofundar os conhecimentos e adquirir novas habilidades reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos. No

entanto, infelizmente, nem todos os professores têm acesso a essas oportunidades devido à falta de licença ou bolsas de pesquisa.

A sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores muitas vezes inviabiliza a participação em cursos de mestrado, já que demanda tempo e dedicação adicionais. Além das responsabilidades de preparar aulas, lecionar e corrigir avaliações, os professores também precisam conciliar suas vidas pessoais e encontrar tempo para atividades de lazer. Essa sobrecarga torna impraticável a possibilidade de buscar uma formação mais avançada, como um mestrado.

Infelizmente, a educação e a pesquisa ainda não recebem a valorização necessária. Embora sejam mencionadas em discursos políticos, na prática, muitos professores são vistos apenas como uma despesa na folha de pagamento. É importante que a sociedade reconheça o valor do trabalho dos professores e o papel fundamental que desempenham na formação das gerações futuras. Além disso, é necessário investir em políticas que facilitem o acesso dos professores a programas de capacitação e pesquisa, para que eles possam continuar aprimorando sua prática e oferecendo um ensino de qualidade aos alunos.

Apesar de todos os percalços, o Profletras foi uma enorme aprendizagem e, certamente, findamos esta etapa bem diferentes daquilo que éramos no seu início. O conhecimento adquirido nas aulas das disciplinas cursadas e, principalmente, as orientações da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rita Maria Decarli Bottega, agregaram conhecimentos e uma bela visão sobre nosso papel na vida daqueles que ensinamos.

Concordamos com Freire (2000) quando diz:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente (FREIRE, 2000, p. 33).

Como professores estamos em um contexto privilegiado para fazermos parte das transformações que queremos no mundo. Para isso, devemos estar comprometidos com aquilo que acreditamos ser benéfico para nossos alunos e claro, termos iniciativa de realizar ações que de fato promovam estas mudanças.

## REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA PROPOSTA DIDÁTICA

ADORO CINEMA. *Sinopse filme Divertidamente*. Disponível em: <<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>>. Acesso em 14 de abr de 2022.

ALPINO. *Sobre o autor*. Disponível em: <<https://alpinocartunista5.wixsite.com/alpino/alpino>>. Acesso em: 23 de fev de 2022.

ANDRADE, H. *Karen Levine*. 10 de jun de 2015. Disponível em: <<https://prezi.com/mcz2emmv7jw1/karen-levine-nasceu-em-ottawa-canada-mas-agora-vive-em-um/>>. Acesso em: 13 de abr de 2022.

ANGELI. *Romeu e Dalila*. Folha de São Paulo, 25 de abr de 1993.

ANGELI. *Sobre o autor*. Disponível em: <<https://www.angelimatador.com/sobre-full>>. Acesso em: 23 de jul de 2022.

BRAVA. *Todo mundo quer cuidar de mim*. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/brava/94059/>>. Acesso em: 5 de fev de 2023.

BRAVA VEVO. *Brava – Todo mundo quer cuidar de mim*. YouTube, 25 de nov de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XvGqNTzS-aU>>. Acesso em> 10 de abr de 2022.

CARVALHO, W. *A internet aproxima ou distancia as pessoas que estão na nossa casa?* 22 de jun de 2015. Disponível em: <<https://www.boavontade.com/pt/tecnologia/relacionamento-familiar-internet-aproxima-ou-distancia-pessoas-que-estao-na-nossa-casa>>. Acesso em 13 de jan de 2023.

COLÉGIO RIO BRANCO. *Adolescência – uma fase de mudanças e oportunidades*. YouTube, 9 de fev de 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=IGMaGOvE\\_68](https://www.youtube.com/watch?v=IGMaGOvE_68)>. Acesso em: 23 de ago de 2022.

CONSTRUA UMA VIDA MELHOR. *Bullying - Mentas perigosas nas escolas*, Ana Beatriz Barbosa Silva. Youtube, 19 de mar de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P9fwSvJCMJc>>. Acesso em: 16 de jul de 2022.

DONNA GENTE. *Paola Antonini, modelo que perdeu a perna e se tornou exemplo de positividade, "celebra" sete anos do acidente*, 29 de dez de 2021. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/gente/noticia/2021/12/paola-antonini-modelo-que-perdeu-a-perna-e-se-tornou-exemplo-de-positividade-celebra-sete-anos-do-acidente-ckxrm57zu003c015pd3h06dl6.html>>. Acesso em: 23 de fev de 2023.

DRA. ANA BEATRIZ BARBOSA. *Amizade*. YouTube, 14 de mai de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w2kaZ2JmEsc&t=338s>>. Acesso em: 13 de jul de 2022.

DRA. ANA BEATRIZ BARBOSA. *Depressão e pânico nos adolescentes*. YouTube, 2 de mai de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pK2aLOYKSbs>>. Acesso em: 13 de jul de 2022.

DRA. ANA BEATRIZ BARBOSA SILVA. “Os adolescentes precisam vivenciar uma série de emoções e sentimentos para se prepararem para a vida adulta”. Facebook, 14 de nov de 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=507639999741356>>. Acesso em 30 de ago de 2022.

FUCKS, R. *Música Era uma vez, de Kell Smith*. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/musica-era-uma-vez/>>. Acesso em 7 de set de 2022.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-99.

IFUNNY. *Meme*. Disponível em: <<https://br.ifunny.co/picture/como-voce-pode-estar-com-depressao-a-vida-e-linda-FUc40oHx7>>. Acesso em: 24 de jul de 2022.

LÉO FRAIMAN. *Relações familiares*. YouTube, 21 de out de 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=cE1Hcsn\\_7jo](https://www.youtube.com/watch?v=cE1Hcsn_7jo)>. Acesso em 14 de jun de 2022.

LEVINE, K. *A mala de Hana: uma história real*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

LORENTZ, B. *Cantora... e doutora em filosofia: como vocalista que gravou hit da 'Malhação' foi parar em Harvard*, 19 de nov de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/noticia/2020/11/19/cantora-e-doutora-em-filosofia-como-vocalista-que-gravou-hit-da-malhacao-foi-parar-em-harvard.ghtml>>. Acesso em: 15 de nov de 2022.

LUIZ SILVÉRIO. *O presente (The present) – Legendado em português*. YouTube, 5 de dez de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QE28DkJTCOg>>. Acesso em> 14 de abr de 2022.

MAIS BONITA TODO DIA. *Martha Medeiros*. Disponível em: <<https://www.maisbonitatododia.com.br/personalidades/martha-medeiros/>>. Acesso em: 8 de jan de 2023.

MARCOS BROGNA. *Léo Fraiman fala sobre a adolescência*. YouTube, 8 de jun de 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z5iRBKQF15Q>>. Acesso em 24 de ago de 2022.

METÁFORAS. *A estranha que meu pai trouxe pra casa*. 25 de out de 2014. Disponível em: < <https://metaforas.com.br/2014-10-25/a-estranha.htm>>. Acesso em: 17 de jan de 2023.

MGT RÁDIO. *Kell Smith*. Disponível em: < <https://www.mgtradio.net/artista/kell-smith>>. Acesso em: 7 de set de 2022.

PAPO DE MÃE. *Léo Fraiman fala sobre namoro na adolescência*. YouTube, 12 de jun de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=NakE5xNc0ag>>. Acesso em: 5 de set de 2022.

PINSKY, M. *De cabeça baixa*, São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

PRIETO, H. O baú secreto da vovó. *Nova Escola*. 31 de mar de 2010. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/3159/o-bau-secreto-da-vovo>>. Acesso em: 15 de jul de 2022.

PRIETO, H. *Autora: ficção e fantasia*. Disponível em: <https://heloisaprieto.com/sobre?lang=portugues>. Acesso em: 15 de jul de 2022.

PROGRAMA DO PORCHAT. *Paola Antonini lembra acidente em que perdeu a perna*. YouTube, 30 de mai de 2017. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4O9TDZYpnRU>>. Acesso em 14 de nov de 2022.

REDEVIDA. *Confira como educar os filhos na adolescência com Leo Fraiman*. YouTube, 23 de out de 2020. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=luTP\\_ih2GFs](https://www.youtube.com/watch?v=luTP_ih2GFs)>. Acesso em: 23 de ago de 2022.

SAFERNET. *Quis: Uso excessivo da internet*. Disponível em: < <https://new.safernet.org.br/content/quiz-uso-excessivo>>. Acesso em: 16 de jul de 2022.

SAFERNET. *Infográfico: Como identificar o comportamento de uso excessivo da web*. Disponível em: < <https://new.safernet.org.br/content/uso-excessivo>>. Acesso em: 16 de jul de 2023.

SMITH, K. *Era uma vez*. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/kell-smith/era-uma-vez.html>>. Acesso em 7 de set de 2022.

SUPER CORTES PODCAST. *Ana Beatriz Barbosa - Hoje a geração de adolescentes e jovens são mais frágeis*. YouTube, 1 de jun de 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wXvkey2xK-g>>. Acesso em: 17 de jul de 2022.

TARANTINO, M.; OLIVEIRA, M.; GOMES, L. *As revelações sobre o cérebro adolescente*. ISTOÉ, 14 de mai de 2021. Disponível em: < [https://istoe.com.br/170256\\_AS+REVELACOES+SOBRE+O+CEREBRO+ADOLESCENTE/](https://istoe.com.br/170256_AS+REVELACOES+SOBRE+O+CEREBRO+ADOLESCENTE/)>. Acesso em: 26 de jan de 2023.

TITÃS. *Família*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/titas/48973/>>. Acesso em: 14 de fev de 2022.

TODO SEU. *Psicoterapeuta Léo Fraiman fala sobre suicídio de adolescentes*. YouTube, 27 de abr de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IAwGTWuMWbs>>. Acesso em 26 de jun de 2022.

TORRILIA, G. B. *Admirando o bebê*. 11 de abr de 2014. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/giovanni-battista-torriglia/admiring-the-baby>>. Acesso em: 15 de mar de 2022.

TORRIGLIA, G. B. *Uma família feliz*. 11 de abr de 2014. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/pt/giovanni-battista-torriglia/a-happy-family>>. Acesso em: 15 de mar de 2022.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. de. *A leitura estudo de texto no ensino fundamental: propostas e possibilidades*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- ANDRADE, C. D. de. *Corpo, novos poemas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- ANTUNES, I. *Aula de português – encontro & interação*, 8ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, I. de S. P. *Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental*. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitech, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARBA, W. L. *A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.
- BONAT, D. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2017.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.
- BRITTO, L. P.; BARZOTTO, V. H. *Promoção X Mitificação da Leitura*. In: Boletim ALB, n.3, agosto de 1998.
- COIMBRA, J. F. do N. *Leitura do conto na escola: uma proposta metodológica*. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019 Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11789>. Acesso em: 14 jul. 2021.

- COSTA, R. G. *A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção*. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.
- DELORENZI, L. B. O. *A atuação do professor de letras e a formação de leitores críticos*. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *In:\_\_\_\_\_*. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. *In: \_\_\_\_\_*. (Org). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-99.
- HUBES, T. C. C.; CHOPTIAN, L. I. Concepções de leitura: análise de atividades de um livro didático de língua portuguesa. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 76-95, jul./dez. 2014.
- LINGUAGEM NA LATA. *Entrevista com João Wanderley Geraldi*. YouTube, 22 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPfpFa3yyjQ>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.
- LINGUÍSTICA: O QUE É E COMO SE FAZ. *Café com Linguística: Linguística Aplicada*. YouTube, 28 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZfS7o3qL2I>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2023.
- LOPES, L. P. M. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.)*. *Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Ed. Contexto, p. 11-24, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.). *Leitura e Ensino*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010a, v. 1, p. 41-63.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In: Eliana Alves Greco e Tânia Braga Guimarães. (Org.)*. *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. 1 ed. Maringá: Eduem, 2010b, v. 1, p. 35-60.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In: \_\_\_\_\_*. (Org.). *Leitura e Ensino*. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, v. 1, p. 15-40.

RIBEIRO, E. do N. *Os contos dos irmãos Grimm e o ensino de literatura na turma do 7º ano do ensino fundamental*. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2016.

RIOLFI, C. Formacrição. *Línguas & Letras (UNIOESTE)*, Cascavel – PR, v. 2, p. 13-18, 2001.

RIOLFI, C.; *et al.* *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, T. M. dos. *Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

SCHLINDVEIN, J. de A. *Leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de práticas e sentidos*. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SILVA, P. R. P. da. *Estratégias de leitura e a compreensão textual nas narrativas de enigma policial na promoção de letramento literário numa turma de oitavo ano do ensino fundamental*. 2019. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns.

SILVA, V. M. T. *Leitura Literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, N. O. de. *Leitura e responsividade ao desvendar as entrelinhas do texto: uma proposta de trabalho com o gênero fábula na escola*. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

SOUZA, I. C. *A construção de inferências socioculturais por estudantes do 7º ano do ensino fundamental com base em um módulo didático*. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

WIEDEMER, M. L.; AUGUSTO, V. C. P. *Leitura(s) no livro didático: a necessidade da autonomia e mediação do professor*. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente - SP, v. 28, n. 2, p. 92 - 114, Maio/Agosto, 2017.

ZANCHET, M. B. *Literatura e subjetividade: a mediação do professor*. 1ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala, 1988. p. 52-56.