



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

**KAMILLA PERES DA SILVA**

**O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

KAMILLA PERES DA SILVA

**O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À  
FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras, habilitação Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues

**CAMPINA GRANDE-PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Kamilla Peres da.  
O ensino da leitura no estágio supervisionado de língua portuguesa [manuscrito] : dos documentos oficiais à formação docente / Kamilla Peres da Silva. - 2022.  
37 p. : il. colorido.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.  
"Orientação : Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Coordenação do Curso de Letras - CEDUC."

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino de leitura. 3. Documentos oficiais. 4. Formação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.225


KAMILLA PERES DA SILVA

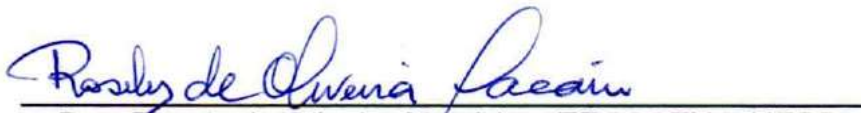
**O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À  
FORMAÇÃO DOCENTE**


Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Artes, da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de graduada em Letras,  
habilitação Língua Portuguesa.

Aprovada em: 29/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – TEOSSENO-UEPB  
Orientador

  
Dra. Rosely de Oliveira Macário – TEOSSENO-UEPB  
Examinadora

  
Ms. Maria Gorette Andrade Silva – TEOSSENO-UEPB  
Examinadora

Aos meus pais, meus filhos e esposo,  
pelo amor, dedicação, ensinamentos,  
pelo apoio incondicional em todos os  
momentos da minha vida, DEDICO.

[...] a prática educativa evidenciada na escola, em relação ao ensino da leitura, muitas vezes, contradiz-se. Como sustenta Rodrigues (2012), a leitura de mundo é essencial para a compreensão do texto e da vida humana, considerando a atuação do homem nos diferentes setores na sociedade. No entanto, a experiência do aluno é ignorada na sala de aula e sua voz silenciada. Mas o contrário é o que nos motiva nessa pesquisa: faz-se necessário pensar os entraves que dificultam a compreensão da leitura na atualidade, de modo a contribuir para a formação de cidadãos que dialogam com os textos. (MACÁRIO; RODRIGUES, 2018, p.437)

[...] cabe aos programas de formação de professores ressignificar a práxis educativa em torno do ensino da leitura, o que começa pela formação do professor. Implica também saber se este é um professor/leitor, no sentido de ser um incentivador, com condições favoráveis para despertar no aluno a vontade de também ler determinado texto. (MACÁRIO; RODRIGUES, 2018, p.435)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>14</b>
3.1	A LEITURA .....	14
3.2	O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	15
3.3	A AULA DE LEITURA.....	17
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	19
4.2	LOCAL DA PESQUISA E PÚBLICO-ALVO.....	20
<b>5</b>	<b>RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</b>	<b>21</b>
5.1	PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE E A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	21
5.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES INTERVENTIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	22
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>34</b>

# **O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS À FORMAÇÃO DOCENTE**

## **RESUMO**

Durante o estágio supervisionado de Língua Portuguesa, pode-se observar a necessidade de se trabalhar a leitura em sala de aula, considerando as novas demandas da sociedade moderna e a necessidade da ampliação dos letramentos que auxiliaram o sujeito na relação com o meio e a desenvolver habilidades que os tornem críticos e reflexivos. Com essa observação, surgiu a inquietação que conduziu à seguinte questão: quais os benefícios do estágio supervisionado para a formação docente de um professor que atua no ensino da leitura, na aula de Língua Portuguesa? Diante do apresentado, foi objetivado evidenciar uma experiência de ensino de leitura, na prática de sala de aula, no contexto do estágio supervisionado no Ensino Médio. A experiência vivenciada no estágio ocorreu na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida (Prata), localizada na cidade de Campina Grande - Paraíba. O estudo contou com o aporte teórico de Pimenta e Lima (2004; 2006; 2012), Antunes (2003; 2009), Geraldi (1997), Kleiman (1989), Macário e Rodrigues (2018), Marcuschi (2008), Martins (1994), Rodrigues (2016), Silva e Rodrigues (2019), Solé (1998) e Yunes (2002), bem como dos documentos oficiais: BNCC (BRASIL, 2018), PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), RCEMPB (PARAÍBA, 2006). Com base nestes aportes, foi realizada uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e documental, que refletiu acerca da prática docente vivenciada em estágio supervisionado. Os resultados apontam que o ensino da leitura, no estágio supervisionado, tomado como um processo coletivo e contínuo, deve ser realizado de forma interativa e reflexiva, levando os alunos a compreenderem que a leitura é uma prática social diária, portanto, o seu ensino deve ser aprimorado para que se tenha resultados positivos no desenvolvimento intelectual e na prática sócio discursiva do aluno. Outrossim, os documentos oficiais apresentam caminhos que auxiliam o professor de Língua Portuguesa na sua formação inicial e continuada, conduzindo para a formação de leitores críticos e reflexivos, tomando a leitura em uma perspectiva interacionista.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Ensino de Leitura. Documentos oficiais. Formação docente.

## **ABSTRACT**

During the supervised internship in Portuguese, one can observe the need to work on reading in the classroom, considering the new demands of modern society and the need to expand literacies, which helped the subject in the relationship with the environment and the develop skills that make them critical and reflective. With this observation, the concern arose that led us to the following question: what are the benefits of the supervised internship for the teacher training of a teacher who works in teaching reading in the Portuguese language class? In view of the above, it was aimed to highlight an experience of teaching reading in the classroom practice in the context of the supervised internship in High School. The experience lived in the internship took place at Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida (Prata), located in the



city of Campina Grande - Paraíba. The study had the theoretical contribution of Pimenta e Lima (2004; 2006; 2012), Antunes (2003; 2009), Geraldi (1997), Kleiman (1989), Macário e Rodrigues (2018), Marcuschi (2008), Martins (1994), Rodrigues (2016), Silva e Rodrigues (2019), Solé (1998) And Yunes (2002), as well as the official documents: BNCC (BRASIL, 2018), PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 2000), RCEMPB (PARAÍBA, 2006). Based on these contributions, an exploratory bibliographic and documentary research was carried out, which reflected on the teaching practice experienced in supervised internship. The results indicate that the teaching of reading in the supervised internship, taken as a collective and continuous process, must be carried out in an interactive and reflective way, leading students to understand that reading is a daily social practice, therefore, its teaching must be improved in order to have positive results in intellectual development and socio-discursive practice. Furthermore, the official documents present paths that help the Portuguese language teacher in their initial and continuing education, leading to the formation of critical and reflective readers, taking reading from an interactionist perspective.

**Keywords:** Supervised internship. Reading Teaching. Official documents. Teacher training.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estágio supervisionado é um componente curricular encontrado em todos os cursos de licenciatura. Ele busca proporcionar ao licenciando uma aproximação com a realidade escolar, na qual se estabeleça um diálogo com os conhecimentos acadêmicos adquiridos ao longo da graduação. Pimenta e Lima (2004) afirmam que nessa etapa se inicia um novo ciclo, sendo o momento no qual o professor em formação aprenderá estabelecer uma relação entre teoria e prática, ao passo que se depara com variadas situações inerentes à sala de aula. O contato inicial com situações concretas, juntamente à reflexão e ao posicionamento crítico, orientado por teorias diversas, propiciará no estágio a melhor compreensão dos processos práticos de ensino e, conseqüentemente, levará à configuração de uma identidade docente.

O encontro do conceitual com o concreto corresponde a uma possibilidade de busca das possíveis soluções para os problemas e inadequações do contexto escolar, além da análise das próprias teorias, tendo em vista seu aspecto temporal sobre a realidade. Com isso, a atividade de estágio recebe um caráter de pesquisa, na qual permite a reelaboração de métodos e práticas enquanto se amplia os conhecimentos a partir dos novos dados observados que articulam o contexto sócio-histórico, cultural e organizacional do ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998), para o desenvolvimento desses saberes é indispensável a tomada do texto, nas mais diversas modalidades e seus usos sociais, considerado como unidade básica de ensino para que se oportunize o desenvolvimento de reflexões e pontos de vistas, exigência constante de uma sociedade letrada. Nesse universo de expectativas, a contribuição da escola, no ato de letrar, é orientada pelos documentos oficiais que perpassam métodos tradicionais, fazendo-se necessários à organização de ações para a inserção dos alunos no processo de produção de sentidos perante o estudo do texto, além da reflexão do uso da língua na sociedade e do desenvolvimento da

capacidade de utilização da linguagem, viabilizando a formação de um leitor competente e atuante.

O eixo da leitura, uma das práticas que compõem o processo de ensino de língua portuguesa, é tomado pelos documentos oficiais como um processo interativo que envolve professor, aluno e texto. Deste modo, a leitura deve ser trabalhada de forma contextualizada pelo professor e que os estudantes sejam membros ativos desse processo, havendo o aproveitamento mútuo das experiências vividas por ambos. Nesse processo, os diálogos produzidos entre os envolvidos têm a função de enriquecer os saberes e de revelar a diversidade do pensamento, contribuindo para formação social e profissional dos indivíduos.

Partindo dessas constatações, nosso estudo buscou respostas para a seguinte questão problema: quais os benefícios do estágio supervisionado para a formação docente de um professor que atua no ensino leitura na aula de Língua Portuguesa? Tínhamos como objetivo evidenciar uma experiência de ensino de leitura na prática de sala de aula, no contexto do estágio supervisionado, no Ensino Médio. Especificamente, levantar informações teóricas e práticas acerca do estágio supervisionado e do ensino de língua(gens); refletir sobre o ensino de leitura na prática de sala de aula, na perspectiva da formação de professores de Língua Portuguesa; vivenciar e relatar essa experiência em estágio supervisionado do Ensino Médio com ênfase no eixo leitura.

Nossa pesquisa é parte exploratória e parte aplicada; bibliográfica e documental. Fundamentada nos documentos oficiais que normatizam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba - RCEMPB (PARAÍBA, 2006), entre outros, e autores que discorrem sobre o exercício do estágio supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004; 2006; 2012) e o ensino da leitura na aula de Língua Portuguesa: Antunes (2003; 2009), Geraldi (1997), Kleiman (1989), Macário e Rodrigues (2018), Marcuschi (2008), Martins (1994), Rodrigues (2016), Silva e Rodrigues (2019), Solé (1998), Yunes (2002), sobre os quais nos debruçamos, na parte exploratória deste estudo, para o entendimento sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa no ensino da leitura em escola pública do Ensino Médio da Paraíba.

Para coleta de dados, foram utilizados o diário de pesquisa, máquina filmadora e observação participante. A pesquisa foi desenvolvida em campo de estágio e contou com a participação da professora titular da turma e dos alunos colaboradores. Foram observados os alunos da escola “Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida” (Prata), campo da pesquisa. Para a parte aplicada do estudo, foi elaborado e testado um material didático nomeado Módulo Didático. Na análise dos dados, fizemos uma abordagem qualitativa e descritiva das ações tanto da professora pesquisadora e estagiária quanto dos alunos e de seus desenvolvimentos de aprendizagens, ao longo do período de estágio supervisionado. Esses dados foram relevantes para refletirmos sobre a importância do estágio supervisionado para a formação do professor, bem como nos serviu de base para concluirmos sobre o papel incentivador das pesquisas e dos documentos oficiais para o aprimoramento das ações de ensino de Linguagens com foco no eixo de leitura.

Diante desse panorama, buscando cumprir os objetivos propostos e responder à questão problema convocada nesta pesquisa, para além dessa introdução, organizamos este trabalho em tópicos. O tópico 2, intitulado “O estágio supervisionado

na formação do professor de língua portuguesa: entre a teoria e a prática”, contextualiza como o estágio supervisionado acontece na licenciatura e discute a importância do estágio na formação docente do professor de Língua Portuguesa. No tópico 3, “O ensino da leitura no estágio supervisionado de Língua Portuguesa”, apresentamos as teorias norteadoras para o desenvolvimento do ensino de leitura na sala de aula: inicialmente, buscamos definir o que é leitura e; verificamos as diversas vertentes (teóricas e práticas) consolidadas para o aprimoramento da leitura no âmbito escolar. No tópico 4, “Acerca da metodologia da pesquisa”, caracterizamos e apresentamos o local e o público-alvo do estudo. No tópico 5, “Relato das ações desenvolvidas no estágio supervisionado”, discorremos acerca do modo como planejamos a ação docente no estágio supervisionado e relatamos como foram desenvolvidas as práticas docentes vivenciadas em sala de aula de Língua Portuguesa, além de adentrarmos na análise do *corpus*. Por fim, tecemos nossas considerações finais e apresentamos as referências consultadas, permitindo, se necessário, que os leitores, e/ou demais pesquisadores, busquem tais fontes para melhor aprofundar seus conhecimentos acerca do tema.

## **2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

O estágio supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96, normalmente, entendido como parte prática da vida dos estudantes em formação. Mas, para além disso, é instituído “como campo de conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2012), já que, através dele, se articulam a compreensão das práticas institucionais e a atuação, capaz de possibilitar ao estagiário a institucionalização dos aspectos teóricos discutidos na academia. Juntamente a isso, a mobilização de investigações, análises e problematizações dos métodos de ensino e da sua própria práxis, corroboram, portanto, para uma redefinição que deve caminhar para a reflexão, a partir de uma prática (PIMENTA; LIMA, 2004).

De acordo com o Parecer CNE/CP 09/01, o estágio pode ocorrer *in loco*, sendo em ambientes da área que o profissional em formação atuará ou em ambientes cenográficos, sob a responsabilidade e orientação de um profissional habilitado na área. Nesse processo, o licenciando é exposto a diversas reflexões teórico-metodológicas, consideradas primordiais para o embasamento de suas ações docentes. À guisa dessa circunstância, Pimenta e Lima (2012, p. 55) afirmam que essa etapa

Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. [...] Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

O enfoque, outrora incumbido ao estágio supervisionado, em que se predominava um ensino prático, ou seja, focado no “como fazer”, foi superado a partir das discussões circunscritas na Comissão de Estágio, quando começou a ser compreendido como um meio amplo, no qual encontramos novos conhecimentos advindos da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 15). É sob essa ótica que Pimenta e Lima (2004) defendem essa etapa como uma possibilidade do desenvolvimento da postura de um pesquisador.

Para as autoras, aluno em formação, assumindo as habilidades de pesquisar, para assim desenvolver intervenções pedagógicas adequadas, baseando-se nas teorias apreendidas durante a graduação, entenderá que o estágio não é só a prática, e sim, a correlação entre dois conhecimentos, pois são indissociáveis. Como aponta Pimenta e Lima (2012), as teorias iluminarão os caminhos do graduando, permitindo-o questionar o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, questionar elas próprias, já que são teorias provisórias de uma realidade também provisória.

Em vista desse panorama, torna-se oportuno perceber que o primeiro contato com a experiência de lecionar, proporcionado pelo estágio, é indispensável para o início da constituição de perspectivas de ensino e para o desenvolvimento de uma identidade docente que, segundo Pimenta e Lima (2005, p. 19 *apud* PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55),

[...] se constrói, [...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Portanto, as experiências vivenciadas e analisadas corroboram para o aperfeiçoamento e ampliação dos saberes, algo primordial para área docente, tendo em vista seu caráter relevante e transformador da sociedade, que merece profissionais bem capacitados, com todos os constituintes que formam o âmbito educacional.

A estrutura do estágio, especificamente na área de Língua Portuguesa, acontece em três etapas. A primeira, constitui-se na observação, da qual o aluno vai para campo observar as práticas desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, a partir disso refletirá sobre as teorias de ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista as orientações dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, os Referenciais Curriculares da Paraíba, bem como os teóricos que refletem sobre a prática de ensino e que serviram de base para o professor em formação no curso de licenciatura, a exemplo de Antunes (2003), Geraldi (1997), entre outros.

A segunda etapa do estágio supervisionado é a intervenção nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa etapa, o aluno, com o auxílio do orientador/supervisor, produzirá plano de ensino e material didático, considerando as teorias estudadas, os documentos oficiais e o contexto real de sala de aula, iniciando, assim, sua prática de ensino.

Nessas etapas, o futuro professor de Língua Portuguesa deve buscar se qualificar para desempenhar o seu papel como um professor consciente da realidade, tomando a educação como uma prática social e se capacitando para desenvolver nos alunos as habilidades e competências propostas pelos documentos oficiais. Assim, já no contato inicial com a realidade escolar, é importante que o estagiário assuma o comprometimento com o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse processo, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva (BNCC-BRASIL, 2018, p. 14). Isso supõe considerar os aspectos socioculturais, afetivos, emocionais, cognitivos e corporais dos alunos, além daqueles oriundos da sociedade moderna. Esses são valores essenciais, considerando que

[...] ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (PCN-BRASIL, 1998, p. 22).

Em meio aos direcionamentos supracitados, o questionamento do que realmente se deve ensinar nas aulas de Língua Portuguesa surge entre os professores, principalmente pelo fato da permanência de um ensino de forma tradicional, no qual se privilegia o domínio de regras gramaticais e os exercícios meramente de classificação e identificação, deixando-se em segundo plano o ensino baseado no sociocultural. Na tentativa de reverter esse cenário, pode-se afirmar que o compromisso com letramentos múltiplos, “que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida” (OCEM-BRASIL, 2006, p. 29), é um dos pontos de partida, dado sua “condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania, com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (OCEM-BRASIL, 2006, p. 29).

Nesse sentido, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias que levem o estudante a uma apropriação adequada da língua, que respeite e diferencie os seus usos, de acordo com cada situação do cotidiano. Uma vez que é no ambiente escolar que o sujeito desenvolve efetivamente o seu conhecimento linguístico, é válido considerar as práticas de linguagem em situações que possam contribuir para a sua formação e atuação na sociedade.

Mas, a partir dessas observações surge um outro questionamento: como o professor de Língua Portuguesa adequará as suas aulas para alcançar a diversidade linguística, tendo em vista nossa vivência em um ambiente multicultural. Para Bagno (1999, p.140), é importante que esse professor

[...] assuma uma posição de cientista e investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico teórico e prático, e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente. [...] fazendo a crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula.

Esse posicionamento dialoga com a perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2004), referente à habilitação enquanto pesquisador, no exercício da formação

docente, mas que pode e deve continuar durante toda docência, para que se busque a qualidade e adequação do ensino. Principalmente quando considerado as novas demandas sociais e a necessidade da “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BNCC-BRASIL, 2018, p. 67-68).

Portanto, a questão não é ensinar ou não gramática, mas como ensinar. Como ratifica o autor, é claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultados naturais das forças internas que governam o idioma (BAGNO, 1999, p. 52). A norma padrão é apenas uma das diversas variações presentes em nossa língua, e é importante que o aluno se utilize dos recursos que ela oferece para aplicá-la em situações quando solicitada e, junto a isso, reconheça a língua como heterogênea, histórica, cultural e social. Isso significa efetuar um ensino pautado em leituras diversas, no qual se priorize a língua em seu funcionamento, marcada por dialetos, estilizações e registros.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC-BRASIL, 2018, p. 67).

Ademais, considerar que no processo de aprendizagem o aluno já possui uma bagagem de conhecimento sobre a realidade e o mundo que o cerca é relevante para que o ensino dialogue com esses conhecimentos prévios, de modo a contribuir para uma aprendizagem mais significativa. É certo que os debates durante a formação do professor e as investigações no campo da prática proporcionam sustentação teórica e metodológica que dão condições para, em sua formação inicial e continuada, construir caminhos mais adequados para a capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Não haverá uma fórmula para ser seguida, mas orientações advindas das diversas concepções e conceitos disseminados pelos documentos, orientações curriculares e teorias disponíveis.

### **3 O ENSINO DA LEITURA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesta seção, apresentamos brevemente um panorama dos estudos realizados sobre o ensino da Língua Portuguesa no que se refere ao eixo leitura.

#### **3.1 A LEITURA**

O ato de ler surgiu há muito tempo com o alfabeto criado pelos gregos. Com isso foi possível observar o mundo de forma diferente (YUNES, 2002), sem que houvesse uma neutralização. No século XVIII, a leitura era denominada como um ato de decodificação de palavras. Bastava o sujeito saber verbalizá-la que era considerado um leitor. Esse vozeamento era vinculado à oralidade, devido haver, na época, muitas recitações e leituras em voz alta, além da memorização ser muito valorizada (CHARTIER, 1986 *apud* DARTON 1996). Já no século XIX, a leitura foi

denominada como um fenômeno individual e superficial. Segundo Darton (1996), o sujeito reproduzia os signos que lia, mas não havia uma total compreensão do que estava escrito, isso porque a língua era reconhecida como algo fechado, sem ligação com o aspecto sociocultural.

Atualmente, temos uma visão ampliada da leitura. Ela é tomada como um processo

[...] no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN-BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse sentido, o texto só tem contexto a partir da ação do leitor sobre ele, ou seja, o significado do enunciado é construído por meio de um processo interativo entre leitor e texto, no qual diversas ações são mobilizadas para a efetiva compreensão do que se lê. A partir desse momento dialógico, múltiplas leituras e vários sentidos são construídos, possibilitando a formação de opiniões e pontos de vista e, logo, é viabilizado ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico. Nessa perspectiva, a leitura recebe um caráter de empoderamento e inclusão social, enquanto sua aprendizagem liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural (MARTINS, 1994).

Tendo isso em vista, a leitura recebe destaque no âmbito escolar. É através dela que o sujeito se relacionará com todos os conteúdos ministrados e com o meio onde vive, podendo intervir politicamente, a partir de uma atuação ativa e crítica, tornando a escola um espaço melhor. Diante disso, há a necessidade de o professor avançar da ideia de que o ensino de leitura deve ser pautado na decodificação de letras e sons. A leitura é um processo e o seu ensino deve ser relacionado com o social do indivíduo. Na visão de Antunes (2009, p. 195), “ler é uma forma de saber o que se passa, o que se pensa, o que se diz, é uma forma de ficar inteirado acerca do que vai pelo mundo”. Na escola, quando o sujeito tem o contato com o texto, de forma adequado, ele terá a oportunidade de ampliar sua visão de mundo e compreenderá as culturas dominantes (BOURDIEU; CHARTIER, 1996) e, se tornará o sujeito de sua própria história (RODRIGUES, 2009).

### 3.2 O ENSINO DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Sabemos que mesmo o ensino passando por diversas alterações, sobretudo com o imperativo de atender às diversas mudanças socioculturais, ainda há inadequações em sua prática, pois o uso de métodos tradicionais é recorrente, em específico no ensino da leitura que, ao não ser entendida como um processo amplo, recai na decifração de signos linguísticos sem valor semântico/discursivo atribuído, juntamente a não mediação adequada do professor, afetando diretamente a construção de interpretações diversas, a criticidade e o gosto pela leitura, que devem ser estimulados desde os anos iniciais da Educação Básica.

Pensando no contexto tecnológico e globalizado que vivenciamos atualmente, surgiu, na década de 90, alterações nos documentos oficiais, partindo da visão do Ministério da Educação-MEC/Brasil. O ensino da Língua Portuguesa, antes sustentado como algo unificado e descontextualizado, passa a ser compreendido como heterogêneo e diretamente relacionado ao social. No eixo da leitura, em específico, esta recebe a condição de possibilitadora da formação integral do indivíduo, que permitirá que ele interaja com o mundo, pois, é por meio da compreensão dos símbolos e da interação com as palavras do meio social que o sujeito se comunicará. Além disso, a leitura recebe o caráter de transformadora para a sociedade, sendo por meio dela que o sujeito se desenvolverá pessoal e profissionalmente.

Com essas novas orientações, e concebendo o texto como mediador em sala de aula (RODRIGUES, 2012; 2016), os gêneros textuais, são vistos como uma possibilidade para o trabalho com a língua e um grande aliado na consolidação de conhecimentos linguísticos e discursivos, tendo em vista que as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BNCC-BRASIL, 2018, p. 75). Quando se fala em preparar o aluno para participação nas mais diferentes práticas sociais por meio de textos, deve-se levar em consideração não só os textos cuja linguagem for verbal, mas uma gama de variadas linguagens multimodais que permitem os multiletramentos (SILVA; RODRIGUES, 2019). Considerando, portanto, “desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BNCC-BRASIL, 2018, p. 70).

A interação entre o leitor e o texto promove um constante diálogo, no qual ao mesmo tempo em que informações são extraídas do que se lê há, também, atribuição de tantas outras por parte do leitor. Nesse processo,

[...] o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita. Poderá ver-se no texto e ver o texto como objeto, dialogar com o ‘outro’ que o produziu, criar seu próprio texto (PCNEM-BRASIL, 2000, p. 22).

Nesse sentido, o processo da leitura ocorre de forma coletiva, no qual o significado textual se construirá pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto (PCN-BRASIL, 1998, p. 44). Os PCN (BRASIL, 1998, p.40 *apud* MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 316) reforçam tais ideias ao apontarem

[...] categoricamente que ‘o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes’. Ao utilizar a expressão ‘trabalho com a leitura’, ao invés de ‘ato de leitura’, postula-se que a atividade configura-se como um processo coletivo e não individual, em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura.

A participação ativa do leitor, por meio dos seus objetivos diante do texto e a carga de conhecimentos prévios, o levará à compreensão do que se lê, do que está nas entrelinhas, bem como dos sentidos implícitos no texto, viabilizando “a formação



e o desenvolvimento do leitor competente” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 318). Diante disso, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2017), traz que a

[...] leitura, por sua vez, permite ampliar as possibilidades tanto de se aprender nas demais áreas de estudo escolar quanto de se adquirir autonomia para construção dos conhecimentos fora da escola. Ela é [...] o caminho para a formação do cidadão crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo no seu agir. [...] a leitura amplia os horizontes do conhecimento, favorece o acesso as novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, inclui o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida (PARAÍBA, 2017, p.74).

Portanto, mediante a discussão empreendida neste tópico, percebemos que os vários documentos oficiais, em relação ao ensino da leitura, a tomam como um processo ativo que corrobora para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, possibilitando a atuação na sociedade enquanto cidadão e o desenvolvimento ético e intelectual.

### 3.3 A AULA DE LEITURA

Atualmente, com novas práticas e orientações, o ensino é tomado como construção de conhecimentos, no qual o aluno é direcionado a agir, a tornar-se protagonista de suas ações, dialogar, criar hipóteses, refletir e discutir com o professor e os colegas em sala de aula. Nessa concepção de ensino, a leitura ultrapassa a mera decodificação, ao abranger a interação com o outro e a ampliação dos sentidos dos textos, ganhando uma nova perspectiva: o desenvolvimento do sujeito leitor.

Nesse cenário, a preocupação com a formação dos leitores vem sendo, já há algum tempo, o centro da discussão nos debates acerca da Educação. Assim sendo, o que é discutido converge para um mesmo ponto, que as experiências de leitura propostas em sala de aula podem promover o acesso às culturas e políticas, sendo por meio delas que nos colocamos em contato com novos saberes e conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolvemo-nos criticamente. Mas para que isso ocorra são necessárias readequações e reflexões acerca das práticas propostas, no contexto da sala de aula. Para Menegassi e Fuza (2010),

[...] o indivíduo utiliza a leitura como uma forma de ação nas situações presentes no seu contexto social, não se pode, então, considerá-la como repetição infundável de atividades escolares que visam, por exemplo, a uma única forma de leitura ou ao preenchimento de fichas exaustivas. Dessa forma, a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 319).

A formação e o desenvolvimento são entendidos por Menegassi e Fuza, (2010) de formas distintas. Segundo os teóricos, a formação é contemplada por fases, nas quais existirão a leitura de diversos textos, “até alcançar o desenvolvimento em leitura, momento em que se apropria daquilo que lê, trazendo à sua realidade, realizando inferências, entre outras atividades de letramentos sociais, não apenas o escolar, para a formação do leitor competente” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 320). Portanto, para organizar o trabalho com a leitura em sala de aula de Língua Portuguesa é

fundamental que o professor desenvolva práticas que visem a formação e o desenvolvimento de um leitor capaz de lidar com as situações diversas das sociedades complexas (RODRIGUES, 2017a).

Devemos entender, portanto, que o ensino e a aprendizagem da leitura acontecem num contínuo, iniciando-se no ensino infantil, quando a criança experimenta a leitura de situações diárias e pode ser estimulada à interpretação de gestos e expressões da sua realidade social, como sugere Rodrigues (2017b), quando nos lembra da influência da oralidade nesse processo. Para o autor, a leitura é aperfeiçoada num processo de letramento contínuo que se inicia na família e ganha status social/oficial na sala de aula, mediante o letramento escolar. E deve percorrer por todo Ensino Fundamental e Médio, com práticas pautadas em estratégias que levem à exposição a todo tipo de texto e construções de sentido. Nessa fase de aperfeiçoamento da leitura, o incentivo para leitura, de forma organizada e coletiva, que protagonize os diversos textos (seja apresentando livros paradidáticos que chamem atenção do leitor; por meio de grupos de leituras, como o sarau; no debate acerca de um texto não verbal ou na dramatização de textos), cativa o aluno para o ato da leitura, para a descoberta do prazer do texto (BARTHES, 2006), para a mobilização de perspectivas ou para a compreensão das intenções textuais.

O trabalho com o ensino de leitura literária, por exemplo, realizado considerando seus aspectos estéticos, culturais e sociais, é um importante aliado “como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica” (MARTINS, 2006, p.84). Para Rodrigues (2009), a leitura e a literatura podem ser muito provocantes para o leitor em formação continuada. Segundo o autor, a leitura de uma obra literária envolve não somente a razão, mas as sensibilidades, isto é, os afetos, as emoções, as memórias dos leitores; o que possibilita uma reflexão mais apurada e de múltiplas interpretações, inclusive considerando as diversas modalidades da linguagem que, segundo Santaella (1996), se situam no domínio da leitura semiótica.

Dessa forma, entendemos que do contato efetivo com os textos literários, o indivíduo passa a ter novas visões de mundo, ampliando seus horizontes, o que faz com que reflita sobre si e sobre o que está ao seu redor. Entretanto, o que impede isso de acontecer na prática de sala de aula, muitas vezes, é o fato de alguns aspectos das obras selecionadas pelo professor e/ou o currículo escolar estarem distantes da realidade leitora sociocultural do alunado, causando repulsa pelo texto, por este não atender ao seu universo cultural como leitor, como alerta Rodrigues (2009). Diante disso, pensando no desenvolvimento de ações docentes que propiciem a efetivação da leitura em ambiente escolar, precisamos buscar leituras que atendam as realidades leitoras dos alunos, bem como devemos considerar que eles são sujeitos em processo contínuo de aprendizagem, que não chegam à escola sem saber nada, já possuem pontos de vistas e reflexões sobre diversos assuntos que podem ser, inclusive, utilizados pelo educador, para que se tenha ligação entre a sua realidade com o que se ensina na escola (RODRIGUES, 2017b).

De acordo com Demo (2003, p.7), “a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno”. Por outro lado, direcionar os alunos a serem agentes no contexto escolar promove o desenvolvimento do senso crítico, contribuindo para que eles sejam transformadores de uma sociedade; e o professor, o facilitador nesse processo, incentiva ou motiva a aprendizagem. Ele é essencial para

que isso aconteça, funcionando como uma ponte entre o aluno e o que ele aprende. Dessa forma,

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores (KLEIMAN, 1989, p. 11).

Nessa perspectiva, destacamos Solé (1998) que, em “Estratégias de leituras”, traz a proposta de um trabalho com o texto em três etapas: o antes, o durante e o depois da leitura. Na primeira etapa, os conhecimentos prévios dos alunos devem ser mobilizados através das expectativas acerca dos elementos do texto, tais como: autor, tema, ideia principal etc. Após isso, a ocorrência da confirmação ou retificação das ideias inicialmente levantadas, assim como a construção do tema, formulações de ideias implícitas no texto, busca de informações complementares, construção do sentido global, busca por intertextualidades e o reconhecimento de determinadas palavras, constituirão a etapa “durante a leitura”. Por fim, o depois da leitura será o momento direcionado à construção de síntese semântica do texto, utilização do registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto. Tais estratégias servem de exemplos quando o assunto é desenvolver a formação leitora do aluno.

Dessa forma, a escolha das estratégias utilizadas é o que permitirá o aluno ir além do seu conhecimento, formalizando relações com diversas situações sociais, aumentando cada vez mais suas percepções enquanto leitor e desenvolvendo a criticidade por meio dos debates levantados.

## **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Em um artigo científico, assim como em qualquer trabalho de conclusão de curso, a metodologia é um ponto muito importante, pois situa o leitor a compreender os procedimentos utilizados na pesquisa. Com base nos objetivos pretendidos, a pesquisa deve seguir etapas, como a escolha de tema, levantamentos bibliográficos, coleta de dados e a sua materialização. Tendo estes aspectos em vista, na parte exploratória da nossa pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o estágio supervisionado de Língua Portuguesa e o ensino de leitura, em livros, artigos publicados, em periódicos disponíveis na internet etc.

Segundo Cerro, Bervian e da Silva (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses, com o intuito de investigar, por meio de documentos, o objeto de estudo. A partir dos materiais já existentes, o pesquisador irá selecionar o que é válido para sua pesquisa fazendo um estudo analítico dos textos. Entre os autores pesquisados, podemos citar os que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do nosso trabalho. Para tanto, citamos Pimenta e Lima (2004; 2006; 2012), Antunes (2003; 2009), Geraldi (1997), entre outros.

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, o que as tornam diferentes, na concepção de Severino (2007), é o material a ser utilizado. Com base no autor precitado, os materiais usados na pesquisa documental englobam não só os

documentos impressos, mas fontes diversificadas, tais como jornais, revistas, documentários, filmes, fotos, documentos legais entre outros. Com isso, este estudo também apresenta caráter documental, por trazer os documentos oficiais nacionais como referências para o ensino da leitura na formação docente em estágio supervisionado.

No que refere aos objetivos, depreende-se o seu caráter exploratório que, segundo Leite (2008), serve para aprofundamento de um determinado assunto, ou seja, objetivar com maior conhecimento um tema. Portanto, nesta pesquisa, os objetivos serviram para delinear as informações acerca da prática do estagiário no que se refere ao ensino da leitura.

A parte aplicada da pesquisa se constitui pesquisa-ação, pesquisa que, com os dados analisados qualitativamente, gera a busca por melhoras no contexto investigado. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), dentre as características tangíveis identificadas na pesquisa-ação, podemos dizer que ela é situacional, por considerar o diagnóstico do problema, além de ser auto avaliativa, pois modificações são continuamente avaliadas, cujo principal objetivo é melhorar a prática.

Sendo assim, a pesquisa-ação se propõe a contribuir para a teoria da educação, de maneira ampla, bem como para a prática, como esclarece Stenhouse (1979 *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008). Ademais, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Do ponto de vista de sua natureza, fizemos uma pesquisa básica e aplicada, por oportunizar conhecimentos novos para avanços da ciência, gerando conhecimentos para aplicações práticas dirigidas a solução de problemas específicos (o ensino da leitura no estágio supervisionado). Portanto, todos os dados foram coletados em torno desses aspectos metodológicos, garantindo êxito em nosso estudo científico.

## 4.2 LOCAL DA PESQUISA E PÚBLICO-ALVO

A escola que serviu de campo para nossa pesquisa foi a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, conhecida como Estatual da Prata, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. Essa instituição atua em duas modalidades de Ensino Médio: ensino regular e integrado. Em sua estrutura possui 32 salas de aulas, sala de diretoria, de secretaria, de professores, de informática, laboratório de ciências, quadra esportiva coberta, pátio descoberto, banheiros com acessibilidade, refeitório, auditório, área verde, cozinha e biblioteca. Os docentes habilitados nas várias disciplinas são, em sua maioria, concursados.

Ao que se refere aos materiais didáticos e tecnológicos, compreendemos que ainda são pouco explorados, diante do que foi exposto e observado nas aulas da professora colaboradora e na parte de observação do estágio supervisionado.

A escola tem aproximadamente 1289 alunos matriculados, em média. 35 alunos, por turma. A turma que desenvolvemos o estágio foi o 2º ano ADM IV, no período vespertino, com cerca de 25 alunos. Por meio das observações realizadas, percebemos, de imediato, o interesse dos estudantes pelas aulas. Também chamou nossa atenção o interesse deles pela temática proposta para o nosso trabalho (“Violência de Gênero”), possivelmente, por ser um tema atual e do cotidiano de muitos alunos. Como veremos mais na frente, a escolha do tema foi oportuna, uma

vez que por meio dele os alunos construíram argumentos e relataram suas vivências diárias.

A professora colaboradora demonstrou intimidade com a turma e todos pareciam interagir sem dificuldades. Nas aulas que observamos, percebemos que ela buscava trabalhar ampliar as propostas de atividade do livro didático, trazendo informações extras por meio de materiais impressos ou informações no quadro. No entanto, a leitura trabalhada em sala ocorria apenas em momentos em que se necessitava a extração de trechos que tratariam de aspectos gramaticais. A maioria das leituras eram feitas de forma compartilhada entre os alunos, pois havia uma certa resistência com esse tipo de atividade, principalmente, com textos em prosa. Nas aulas, a metodologia usada voltava-se para a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. É importante dizer que a professora colaboradora precisava seguir o plano de ensino construído para as escolas cidadãs da Paraíba e percebemos que isso a limitava em sala de aula.

Nas nossas atividades, para incentivar a participação da turma e facilitar a aprendizagem, buscamos trabalhar com aulas expositivas e dialógicas, utilizando recursos diversos, tais como: computador, *Datashow*, slides, material impresso (Módulo Didático), áudio e vídeos etc. O ensino de leitura foi trabalhado de modo interativo, considerando a relação leitor, autor e leitura (RODRIGUES, 2009).

## **5 RELATO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

### **5.1 PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE E A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO**

Ao observarmos os aspectos do cotidiano do nosso público-alvo, percebemos a necessidade de desenvolvermos atividades voltadas para o ensino da leitura. Pensando em contribuir com o desenvolvimento e a capacitação dos alunos de atuar nos diversos contextos sociais, elaboramos atividades e organizamos um Plano de Ensino e Módulo Didático com destaque para alguns gêneros textuais de circulação na sociedade contemporânea. Assim, exploramos o uso da linguagem oral, escrita e multimodal, de forma contextualizada, focando no ensino da leitura e envolvendo os alunos em metodologias ativas, momento em que eles foram protagonistas das ações de letramento escolar (RODRIGUES, 2017b).

Para a realização do nosso trabalho, elaboramos, inicialmente, uma proposta de ensino acompanhada de um material didático (Plano de Ensino + Módulo Didático), cuja temática foi a “Violência de Gênero”. Esse tema foi subdividido em quatro subtemas: A violência contra a mulher nas mídias; Desigualdade e violência de gênero no mercado de trabalho; Machismo e feminismo; e Femicídio. A escolha da temática se deu com o intuito de proporcionar um debate atual com variados pontos de vistas que seriam colocados em interação, gerando diversas reflexões. Além dos conteúdos, foram trabalhados elementos motivadores, tais como músicas, charges e tirinhas, em prol do aperfeiçoamento da capacidade de leitura dos alunos mediante gêneros diversos tecidos em linguagem multimodal.

A seleção de textos e a produção das atividades exigiram bastante atenção, pois, além de termos um conteúdo proposto pela professora da turma, queríamos apresentar um material adequado para os alunos, que contemplasse textos e linguagens múltiplas e que não fossem considerados, por eles, “enfadonhos”. O Plano de Ensino foi sequenciado e buscou adequar-se ao cronograma proposto tanto pelo orientador/supervisor do estágio quanto pela disponibilidade da escola. Ele foi

elaborado para 08 encontros, contendo os conteúdos solicitados pela professora colaboradora e propostos pelo plano geral da escola. Esse planejamento reflete a metodologia pensada e desenvolvida para o estágio supervisionado que serviu de campo para este estudo.

## 5.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES INTERVENTIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Em conformidade com as discussões suscitadas anteriormente, entendemos que o estagiário de Língua Portuguesa, na perspectiva de ampliar sua formação docente, no que se refere ao ensino da leitura, deve ter conhecimento sobre o que propõem os documentos oficiais nacionais, para assim, desenvolver uma prática formativa que leve seu aluno a compreender a funcionalidade da língua(gem) e da leitura na sua vida, uma vez que a aprendizagem desses fenômenos acontece em processo contínuo (RODRIGUES, 2017b).

Não existe uma fórmula mágica para aprender a ensinar, principalmente ensinar a leitura. O que podemos fazer é estudar as bases teóricas, observar a prática docente, entender as práticas já existentes e reformular nossas próprias práticas de ensino. Dessa forma, concordamos que para o início de uma prática docente que começa pela formação do professor de Língua Portuguesa em curso de licenciatura plena não há espaço melhor do que o estágio supervisionado. Como dizem Pimenta e Lima (2012), a teoria é uma luz para o futuro professor que a põe em prática no estágio supervisionado.

Pensando nisso, retificamos a necessidade da disciplina de estágio supervisionado, pela possibilidade de articulação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2012) afirmam que a relação do estagiário com o espaço escolar não se dá apenas com as práticas de ensino, mas com a realidade escolar em que os alunos vivem, uma vez que na sala de aula nos deparamos com diferenças socioculturais e econômicas, pontos que interferem na aprendizagem dos alunos. Percebemos que cada escola tem suas particularidades e divergências, mas só compreendemos isso bem, quando vivenciamos o estágio supervisionado.

O futuro profissional deve aprender a organizar e planejar as suas ações para assim chegar na sala de aula apto. Tratando-se especificamente do ensino de leitura, cujo enfoque permeia este trabalho, compreendemos que para que o trabalho do profissional de educação seja considerado adequado e de qualidade, ressaltamos que é de extrema necessidade que o estagiário entenda que a leitura é um processo contínuo e que os documentos oficiais são essenciais para a orientação da prática docente. Dessa forma, destacamos a imprescindibilidade de um planejamento pautado em tais documentos. Eles são fundamentais para um direcionamento que propicie um agir docente coerente com cada cena que desenha a sala de aula de Língua Portuguesa das escolas brasileiras, o que diz respeito ao pluralismo cultural que compõe os regionalismos culturais do nosso país (RODRIGUES, 2016).

Nesta perspectiva, ao vivenciarmos a prática do estágio supervisionado percebemos a importância do planejamento, principalmente para o ensino de leitura. No que tange a esse aspecto, compreendemos, a partir da experiência no estágio, que planejar não é apenas construir uma sequência de atividades, mas saber o porquê de estarmos propondo aquela ação para os alunos e como esta contribuirá para a formação leitora do discente. Em nossa experiência, já de início, pudemos perceber a importância do estágio supervisionado para o processo de ensino da leitura, quando nos deparamos pela primeira vez com a sala de aula. Observamos e fomos

observados pelos alunos. Em seguida, percebemos que eles ainda estavam condicionados à leitura de sala de aula apenas como um vozeamento, prática artificializada e, muitas vezes, constrangedora para muitos alunos, como nos explicou o nosso professor supervisor do estágio.

Sabemos que houve um grande avanço nos modelos de ensino de leitura, mas percebemos no estágio supervisionado que alguns professores ainda praticavam a leitura de textos como pretextos para o ensino da gramática, para o exercício do idioma etc. Constatamos, em nossas observações, que alguns profissionais de ensino de Língua Portuguesa ainda desconsideram os novos ensinamentos e, por isso, não trabalham a leitura com base nos documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Por essa razão, percebemos que quando os alunos se depararam com a leitura, principalmente a leitura de textos literários, reclamam e acham cansativos.

Como veremos mais adiante, em nossa experiência de ensino, a leitura da literatura proposta pela professora titular da turma foi algo desafiador. Os alunos se queixavam que as temáticas eram distantes de suas realidades. A seleção de textos literários descumpria a assertiva de que o contato com a leitura do texto literatura deve ser por meio de obras que se aproximem da realizada dos alunos.

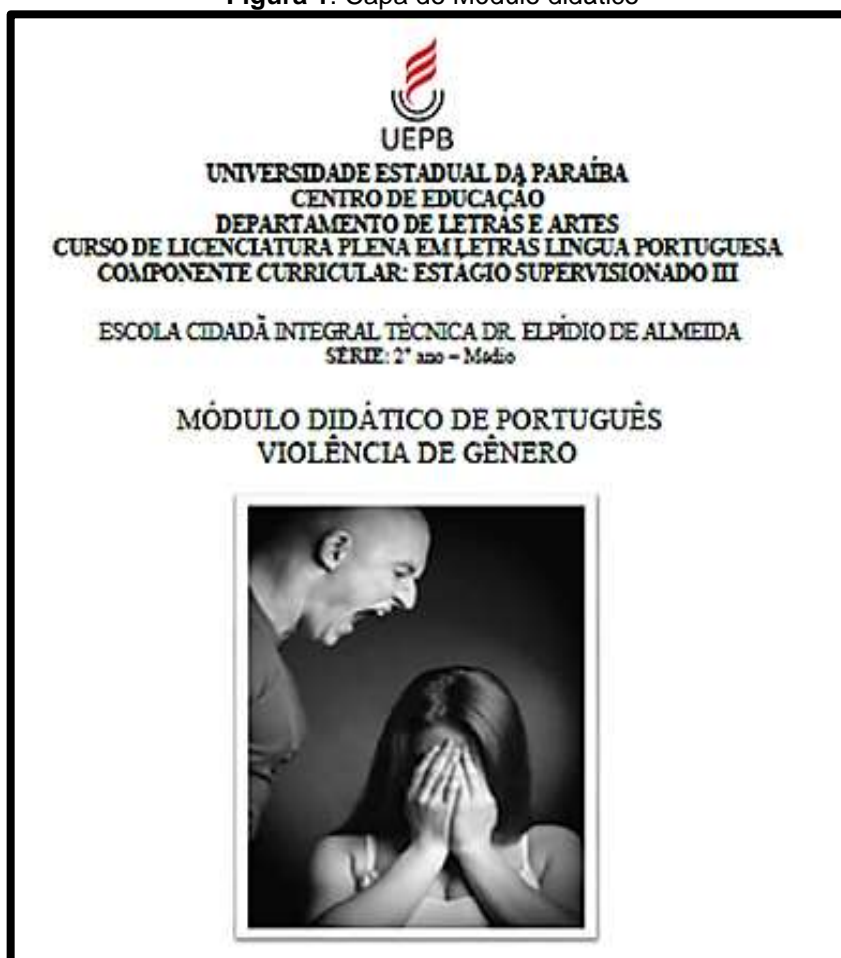
De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), os textos literários ajudam o aluno a entender o seu presente, pois não são obras estáticas. Outrossim, Rodrigues (2009) nos permite refletir justamente acerca da necessidade de se aproximar do leitor a partir de obras que já fazem parte do seu cotidiano de leitura. Dessa forma, buscamos, na nossa prática de ensino, trabalhar com a leitura de forma que o aluno percebesse que ela o ajudaria na sua formação como cidadão, fazendo-o refletir e se posicionar perante as situações diárias. Caminhamos de acordo com a proposta das OCEM (BRASIL, 2006), quando afirmam que é através da leitura que o aluno reflete e debate com outros sujeitos e conseguem desenvolver sua prática linguageira.

Passaremos agora a uma descrição reflexiva de nossa prática de ensino de leitura, no estágio supervisionado em sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Inicialmente, salientamos que apesar de focarmos no ensino da leitura, no nosso estágio supervisionado não desconsideramos os eixos oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, pois consideramos que tais habilidades compõem um contínuo necessário nos processos de ensino e aprendizagem da língua(gem) e, também, porque seguimos a proposta que nos foi passada pela professora titular da turma e que já estava sendo implementada na escola, seguindo os ditames normativos da instituição de ensino, uma escola cidadã que segue um projeto oficial do Estado e que deve ser aplicado pelos professores da referida escola. Devido a essa assertiva e imposição de alguns conteúdos passados pela professora titular, tivemos que organizar nossa proposta de ensino de leitura adequando-a ao que a escola já havia planejado para os alunos da turma envolvida com o estágio.

Voltando-nos estritamente ao trabalho aplicado em nossa vivência de estágio, o qual foi direcionado a partir de um plano de ensino dividido em 8 encontros, com a temática “Violência de gênero”, um tema que foi proposto pela turma, a partir de um primeiro contato, e que se impôs relevante pelo fato de que muitos dos alunos envolvidos com a cena escolar em destaque relataram, em sala de aula, as taxas elevadas de violência contra a mulher. Concluímos, então, com os alunos que esse tema nortearia nossas ações de ensino de leitura e, portanto, faria parte do nosso planejamento para as aulas, visando fornecer leituras atuais e pertinentes para a formação leitora do alunado do Ensino Médio.

Já que a temática era sobre a violência de gênero, utilizamos em nossos encontros textos multimodais que, presumíamos que facilitaríamos a compreensão do leitor em formação escolar, contemplando a leitura semiótica proposta pela BNCC (BRASIL, 2018). Para tanto, usamos gêneros textuais que faziam parte do cotidiano do aluno, inclusive os literários, com a intenção de despertar o senso crítico e reflexivo dos leitores, inclusive, dando a oportunidade de fazerem indagações sobre o assunto estudado, bem como proporem outras leituras relacionadas com as discussões geradas pelas leituras dos textos base que compunham o material didático (Módulo Didático – ver figura 1) elaborado para o exercício de ensino no estágio supervisionado.

**Figura 1:** Capa do Módulo didático



**Fonte:** Módulo didático

Em nossos estudos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa, desenvolvemos diversas atividades que tiveram objetivos diferentes, mas para o atual estágio supervisionado foi importante experienciar uma nova realidade, o ensino da leitura no Ensino Médio. Partindo dos dados coletados na aplicação do Plano de Ensino e Módulo Didático, materiais que foram descritos na metodologia deste trabalho, selecionamos alguns encontros que focaram no ensino da leitura.

Na nossa metodologia, buscamos trabalhar com atividades que levassem os alunos a se interessarem pelas aulas e participarem, de forma efetiva e colaborativa. Portanto, usamos o método expositivo dialogado e a utilização de textos multimodais, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, assim como propõem as OCEM (BRASIL, 2006) e a BNCC (BRASIL, 2018), quando dizem que o professor deve prezar



pela formação integral do aluno, por isso, deve levar em consideração o meio social que vive, afinal vivemos em uma sociedade multiletrada e globalizada. Dessa forma, buscamos uma linearidade para o nosso Plano de Ensino. No que se refere às atividades, tentamos começar com propostas de leitura que despertassem a vontade de aprender e, conseqüentemente, fomos propondo atividades com mais complexidade, mas sempre buscando trazer atividades motivadoras e que se apresentassem para os alunos como leituras necessárias para a formação crítica e reflexiva de um leitor proficiente.

Realizar essas atividades previamente planejadas possibilitou ao nosso estudo refletir sobre a influência dos recursos didáticos utilizados pelos educadores para facilitar o processo de aquisição da leitura. Através das atividades desenvolvidas na turma, pudemos observar e analisar a familiaridade do leitor com o exercício da leitura, refletindo sobre o que líamos nos documentos oficiais para o ensino da leitura. Observamos que a perspectiva trabalhada nesses documentos foca o ensino da leitura como a melhor forma para tornar-se um cidadão consciente e crítico, por meio da interação que deve ocorrer entre o texto, o aluno e o professor, sendo o texto o mediador desse processo de letramento (RODRIGUES, 2017b). Dessa maneira, o plano de ensino que aplicamos focava no ensino da leitura em diferentes formas. Tomamos a leitura mediante diferentes maneiras, mas sempre com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre sua realidade e de como se tornar um ser crítico, capaz de viver/sobreviver numa sociedade complexa em que a leitura se impõe relevante para compreender as diferentes práticas sociais, suas funções e sentidos.

Em sala, propomos a leituras de textos em prosa, em versos, a leitura de textos multimodais e a leitura colaborativa. Nesta última, a nossa participação como professores leitores foi maior, mas dividíamos a leitura entre os alunos, para que a aula ficasse dinâmica e não concentrada em nossas ações. Para a escolha dos textos, levamos em consideração as variadas modalidades da linguagem e os multiletramentos que existem na sociedade, baseando-se nas recomendações da BNCC (BRASIL, 2018).

O professor estagiário, na perspectiva dos documentos oficiais, deve ser um agente do ensino da leitura, com a “estratégia de mediação adequada para o trabalho de formação de leitores, sobretudo para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos educandos” (RCEMPB-PARAÍBA, 2008). Diante disso, em nossa prática de estágio supervisionado foi fundamental auxiliar o aluno, orientando suas leituras e as atividades reflexivas, pois é fato que a sala de aula se compõe de uma heterogeneidade de alunos (RODRIGUES, 2016) que, muitas vezes, necessitam de auxílio docente, e/ou de colegas, para um melhor desenvolvimento de suas atividades discentes. Em nossas aulas, percebemos que muitos alunos não conseguiam interagir com suas leituras e isso gerou uma certa dificuldade em nossa prática.

Sabemos que raramente encontramos uma turma na qual a maioria dos alunos conseguem interpretar suas leituras de forma objetiva. Mas, em nosso caso, isso se deu porque os alunos não estavam acostumados com indagações sobre as suas leituras. Percebemos, na observação, que a professora passava muitas informações em aulas expositivas, desconsiderando que os alunos possuem conhecimentos de mundo, os quais o professor pode usar a favor de sua prática de ensino, em prol da aprendizagem da leitura pelo aluno. Dessa forma, era recorrente, em seu método, a leitura silenciosa, seguida do exercício de interpretação escrita.

Entendemos que mesmo a maioria da turma preferindo a leitura silenciosa dos textos em sala de aula, por reproduzirem um hábito escolar preexistente, era possível

dinamizar essa prática de letramento a partir das reflexões geradas com a temática trabalhada. Dessa forma, os textos que utilizamos no Módulo Didático foram selecionados com antecedência e estudados para sabermos se atendiam realmente aos propósitos tanto da temática quanto dos conteúdos solicitados pela professora da escola. Assim, diversificamos os gêneros textuais que tematizavam o assunto estudado, pois concordamos com Marcuschi (2008) que é impossível se relacionar com o meio social sem os gêneros textuais. Tivemos, com isso, a consciência de que os alunos precisam se apropriar dos diferentes gêneros textuais, porque é através deles que se comunicam/interagem socialmente.

Ao longo do processo de letramento escolar promovido pelo estágio supervisionado, buscamos ouvir e nos aconselhar tanto com o professor supervisor quanto com a professora titular da turma. Aprendemos que é importante alcançarmos o respeito e termos uma relação amigável com nossos alunos. Estas são formas de ganharmos a confiança deles e o interesse pela aula. Como está proposto nos PCN (BRASIL, 1998), quando afirmam que a leitura possibilita ao leitor realizar um trabalho ativo de construção do significado do texto. Assim, investimos nesse ideal de relação e nos aproximamos dos leitores em formação e promovemos um debate sobre o tema proposto, partindo de algumas leituras prévias e também dos conhecimentos de mundo dos alunos.

Foi relevante percebermos que os alunos eram muito proativos e que traziam para o debate as experiências sobre suas vivências com o assunto tematizado pela proposta de ensino. Eles relataram casos sobre mulheres que sofreram abusos e assédios, nos mais diversos ambientes. Isso fomentou ainda mais as leituras, pois todos estavam de acordo que a violência contra a mulher está arraigada na nossa sociedade, que é um crime e que precisa ser resolvido.

Para gerar um ambiente descontraído e favorável ao desenvolvimento da leitura na turma, buscamos trabalhar a leitura de forma prazerosa. No encontro intitulado “Leitura e dinâmica de apresentação”, propomos uma atividade multimodal, com a leitura da capa do nosso Módulo Didático, na qual os alunos trouxeram para essa situação suas inferências sobre a leitura da imagem, refletindo e expondo as suas leituras.

No momento do trabalho com a leitura da imagem, buscamos atentar para os conhecimentos prévios dos alunos. Freire (2003) afirma que o ensino a partir da leitura do mundo é o que mais surte efeitos positivos na educação e as aulas tornam-se mais atrativas. Foi notório que quando os alunos se depararam com a temática proposta, eles começaram a participar da aula, cada aluno se posicionou sobre a leitura do texto multimodal, uma vez que para ler uma imagem devemos levar em consideração aspectos como cores, sombras, texturas etc. e organização da ilustração no texto. Na sequência, aplicamos a dinâmica a partir de um elemento motivador, cuja ação partia da leitura de imagens constantes numa caixa.


A temática foi de fato um acerto. Pensada a partir de um primeiro contato com os alunos, buscamos a familiaridade dos leitores com um assunto bastante evidenciado nas mídias televisivas e digitais. Dessa forma, a dinâmica da caixa seguiu o mesmo propósito da leitura de capa e atualizava os leitores sobre vários tipos de violência, mais especificamente sobre a violência de gênero. Partimos da assertiva que a leitura de imagens estimula o estudante a aprender a ler e interpretar o mundo a sua volta, afinal, nos deparamos constantemente com textos multimodais e precisamos aperfeiçoar os nossos alunos para formas plurais de leitura do nosso cotidiano (RODRIGUES, 2011). Isso se justifica pelo fato de que os professores que investem “[...] num modelo de leitura, único e legítimo, corroboram para manter nossa



A segunda música (Ver Figura 3), mesmo sendo de uma cantora não conhecida por muitos dos alunos, trazia um ritmo que eles gostavam e uma letra que chamou a atenção de todos.

**Figura 3:** Música Maria da Vila Matilde – Elza Soares

Dando continuidade a aula, iremos ouvir e ler outra música. Então, fique atento!

<p><b>Texto 2</b></p> <p><b>Maria da vila Matilde</b></p> <p>(Porque Se a da Penha É Brava, Imagine a da Vila Matilde)</p> <p><b>Elza Soares</b></p> <p>Cadê meu celular?      Eu vou ligar pra um oito zero      Vou entregar teu nome      E explicar meu endereço      Aqui você não entra mais      Eu digo que não te conheço      E joga água fervendo      Se você se aventurar      Eu solto o cachorro      E, apontando pra você      Eu grito: péguix guix guix guix      Eu quero ver      Você falar, você correr      Na frente dos vizinhos      Cé vai se arrependar de levantar      A mão pra mim</p> <p>E quando o samango chegar      Eu mostro o ruxo no meu braço      Entrego teu trabalho      Teu bloco de pulse      Teu dado chumbado      Penho água no bule      Passo e ainda ofereço um cafezinho      Cé vai se arrependar de levantar a mão pra mim</p> <p>Eu solto o cachorro      E, apontando pra você      Eu grito: péguix guix guix guix      Eu quero ver      Você falar, você correr      Na frente dos vizinhos      Cé vai se arrependar de levantar      A mão pra mim</p> <p>E quando tua mão ligar      Eu capricho no escalacho      Digo que é mimado      Que é cheio de dango      Mal acostumado      Tem nada no quango</p>	<p>Deita, vira e dorme rapidim      Você vai se arrependar de levantar a mão pra mim      Cé vai se arrependar de levantar a mão pra mim      4x      Mão, chão de dedo      Dedo, chão de unha vija      E pra cima de mim? Pra cima de mim? Jamá,      mandê!      Cé vai se arrependar de levantar a mão pra mim.</p>
	 <p><b>Elza Soares</b></p> <p>(Rio de Janeiro, 23 de julho de 1930), é uma consagrada cantora e compositora brasileira. Nasceu e foi criada na favela da Moça Bonita, atualmente Vila Vinte, no bairro de Pedra Miguel, no Rio de Janeiro. Apesar das dificuldades enfrentadas na vida pessoal, Elza possuía o sonho de se tornar cantora e realizou, escondida do marido e da família, seu primeiro teste no ano de 1953, no programa "Calouros em Destino", de Ary Barroso, na Rádio Tupi. Em 1999, ela foi eleita pela Rádio EBC de Londres, como a cantora brasileira do milênio. A escolha teve origem no projeto The Millennium Concerts, da rádio inglesa, criado para comemorar a chegada do ano 2000. Além disso, Soares aparece na lista das 100 maiores vozes da música brasileira elaborada pela revista Rolling Stone Brasil.</p> <p>Saiba mais em:</p> <p><a href="https://www.eventim.com.br/elza-soares-biografia.html?affiliate=BR1&amp;doc=artistPage&amp;/biography&amp;fun=artist&amp;action=biography&amp;kuic=347384">https://www.eventim.com.br/elza-soares-biografia.html?affiliate=BR1&amp;doc=artistPage&amp;/biography&amp;fun=artist&amp;action=biography&amp;kuic=347384</a></p>

8

**Fonte:** Módulo didático

A letra da música trazia um contexto familiar para muitos alunos, como alguns já haviam relatado nos primeiros encontros. Tratava de uma mulher empoderada e fazia relação com a Lei Maria da Penha, lei bastante referida por alguns dos alunos. Condiçoados pela ideia que devemos colaborar com a formação de um leitor crítico e reflexivo (PCNEM-BRASIL, 2000), levamos os alunos a correlacionarem seus conhecimentos prévios e refletirem sobre o que estavam lendo na música de Elza Soares, fazendo-os, assim, construírem seus próprios conhecimentos a partir das leituras e reflexões promovidas pela música.

No encontro seguinte, não tivemos uma aula dinâmica, como pretendíamos. Acreditamos que a escolha do texto não favoreceu para que a aula seguisse no ritmo do encontro anterior, isso porque optamos por uma reportagem para darmos início ao encontro. Apesar da temática da reportagem ter chamado a atenção dos alunos, foi notório que a turma se aquietou, por considerar o texto extenso. Quando pedimos que eles iniciassem a leitura ouvimos comentários que o texto era longo, ou que não tinha necessidade de ler e que nós, estagiários, poderíamos ler para eles. Então, decidimos

fazer a leitura colaborativa, contando com alguns alunos que resolveram contribuir conosco.

Essa experiência foi proveitosa para percebermos que os alunos eram apáticos a leituras ditas longas, o que se somava ao fato de ser um texto de gênero informativo. Entendemos que essa é uma cultura na escola, decorrente das experiências que frustraram as expectativas leitoras dos alunos, muitas vezes considerados não leitores (RODRIGUES, 2009). Então seguimos para o próximo texto do encontro, uma notícia, gênero textual que mais uma vez frustrou nossas expectativas e a dos alunos, ensinando-nos que deveríamos buscar novas alternativas de leitura para trabalharmos essa tipologia textual, possivelmente algo que fosse mais atrativo para os alunos. Diante desse desafio, decidimos interrogá-los acerca de suas leituras, buscando continuar o trabalho de ensino da leitura que já havíamos iniciados, a partir da temática que escolhemos com eles. Desse momento em diante, resolvemos mesclar o material didático já elaborado com “textos mais divertidos”, como os alunos preferiram nomear, por exemplo, as Histórias em Quadrinhos, as HQ, considerando-as textos menos densos.

Assim, para a próxima aula, como elemento motivador, escolhemos trabalhar a leitura de charges e anúncios publicitários (Ver Figura 4).

**Figura 4:** Leitura de “textos mais divertidos”

### Texto 3: Charge



Gilmar Barbosa, mais conhecido apenas como Gilmar, é um cartunista baiano. Começou sua carreira em 1984, no jornal A Voz de Mauá. Desde então tem publicado em diversos jornais e revistas, como Diário de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Você S/A, O Pasquim21 e Vida Econômica, entre outros.

### Texto 4: Anúncio de conscientização

Magazine Luiza S/A é uma rede varejista de eletrônicos e móveis, fundada em 1997 na cidade de Franca, interior de São Paulo, por Luiz Trogue Dreier e Pêlegio José Dreier. Esse cartaz foi retirado da página da loja, no Instagram @magazineluiza. É de uma campanha que busca entender e apoiar as mulheres em situação de violência e o denúncia.



**Fonte:** Módulo didático

Na aula, esses textos chamaram a atenção da turma, porque retratavam fatos do cotidiano, além de trazerem elementos visuais, multimodais que cobram um olhar atento aos vários modos de simbolizar e produzir efeitos de sentido em mídias contemporâneas (RODRIGUES, 2011), “Entendendo a leitura como elemento constituinte das práticas socioculturais” e destacando “as novas formas de conceber a leitura em uma sociedade marcada pela diversidade de culturas e de linguagens” (SILVA; RODRIGUES, 2019, p. 25).

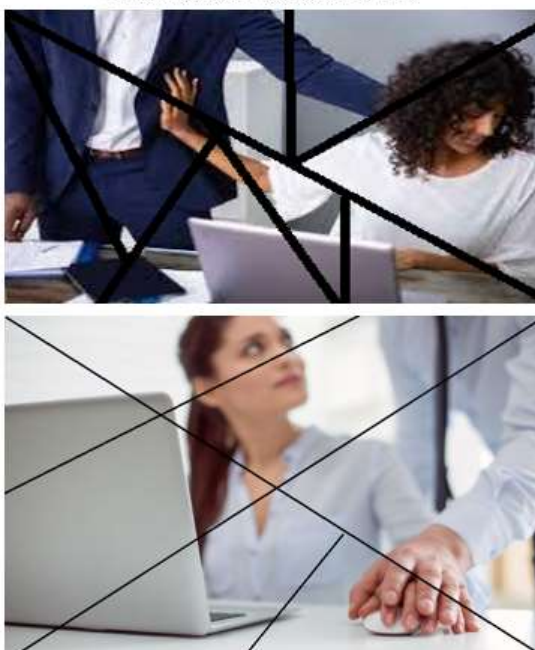
Dessa forma, sem que pedíssemos, os alunos começaram a fazer as leituras, e já foram se posicionando sobre a temática, coisa que não conseguimos nas leituras da aula anterior. Com isso, pudemos perceber que iniciar a aula com um elemento motivador é de suma importância tanto para tornar a aula mais dinâmica quanto para familiarizar os alunos com nosso trabalho que se iniciara àquela altura. Outrossim, a escolha do texto também é algo crucial e se for uma escolha mútua dos envolvidos com a cena escolar, o resultado é ainda é mais produtivo. Já que como nossa experiência pode comprovar, eles se mostraram empolgados e participativos na execução da dinâmica de leitura e na discussão sobre os pontos temáticos atualizados pelos textos multimodais.

Nesse sentido, como sugere Rodrigues (2017b), cabe ao professor selecionar textos que a princípio estabeleçam algum diálogo com as leituras que o aluno já realiza fora da escola e depois, para ampliar o horizonte de expectativas e o nível de criticidade desses alunos, selecionar textos diversos e mais complexos que permitam seu letramento sociocultural. O autor explica que a escolha de textos mais “populares”, fora do cânone erudito, não implica em deixar os textos da tradição escolar de fora, ou isso seria julgar que o aluno não seria capaz de entender obras de tradição erudita. Pelo contrário, é preciso que o docente esteja atento à escolha do material a ser utilizado em suas aulas, “qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o *status quo*, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos” (OCM, 2006, p. 57).

Dando continuidade ao exercício de ensino da leitura no estágio supervisionado, e antes de trabalharmos um “texto mais denso”, buscamos realizar no encontro seguinte uma atividade motivadora, que despertasse o interesse dos alunos para a aula. A atividade mencionada foi a montagem de um quebra-cabeça (Ver Figura 5), elaborado a partir de duas cenas que atualizam o assédio em universo corporativo. Após a montagem do quebra-cabeça, os alunos fizeram a leitura do texto, trazendo à tona suas interpretações e inferências.

**Figura 5:** Quebra-cabeças

QUEBRA-CABEÇA: ASSÉDIO NO MERCADO DE TRABALHO



Fonte: Módulo didático

Neste mesmo encontro, trabalhamos a leitura do artigo de opinião “O machismo nosso de todo dia: assédio sexual e moral no trabalho” da juíza Elinay Melo, retirado do site Justificando, que traz uma narrativa de um assédio sofrido no ambiente de trabalho. Texto que dialogava com a dinâmica proposta no início da aula. Este recurso nos ajudou na interação com os alunos e quando iniciamos o trabalho com a leitura do artigo de opinião não tivemos os mesmos problemas relatados em aulas anteriores, quando os alunos se queixavam do tamanho de alguns textos. Portanto, a dinâmica foi uma prática facilitadora, em que usamos o texto multimodal como mediador (RODRIGUES, 2012; 2016) no processo de letramento escolar, sendo possível ajudar o aluno leitor em sua travessia leitora. Conduzindo-o para a leitura de um texto mais extenso e que antes era visto como desafiador.

O trabalho de leitura com o artigo de opinião seguiu o curso proposto pelo nosso planejamento, chamando a atenção dos alunos para os sentidos produzidos com a leitura do texto, inclusive, motivando para uma leitura compartilhada, o que muito nos alegrou, porque conseguimos que os alunos realizassem uma leitura colaborativa, dividindo a leitura entre seus colegas, agora sem que necessitassem da nossa intervenção. A leitura foi seguida de um debate, em que os alunos relataram suas vivências diárias sobre as suas experiências, ou de algum conhecido, acerca o assédio. Dessa forma, em nosso trabalho de ensino da leitura, levamos os alunos a compreenderem que os gêneros jornalísticos pertencem aos diversos campos da atividade humana (BNCC-BRASIL, 2018), que eles já os utilizam na sua vida diária. Pudemos, enfim, confirmar que, como orientam os PCN (BRASIL, 1998), os docentes precisam saber selecionar seus textos com base no interesse e necessidade dos leitores, percebendo a importância dos textos trabalhados em sala de aula para a formação cidadã do aluno.

Dando continuidade ao trabalho com a leitura, na aula seguinte, apresentamos aos alunos o gênero textual relato pessoal. O trabalho com esse gênero permitiu que os alunos explorassem mais a narrativa e a descrição de fatos ocorridos no dia a dia. Esse gênero textual nos trouxe reflexões que serviram para uma melhor visão sobre o bom desenvolvimento da sociedade atual, no que se refere a questão da violência de gênero, tornando o alunado mais crítico e reflexivo sobre o tema, atuando, assim, com a leitura sobre problemas sociais que são caros para a boa convivência na contemporaneidade. Quanto à resistência dos alunos à leitura do gênero relato pessoal, não tivemos problemas. Os relatos tratavam de vivências diárias dos alunos e os textos eram curtos. Os alunos contribuíram muito, inclusive, em alguns momentos, tivemos até que organizar suas falas.

A leitura que mais chamou a atenção dos alunos neste encontro foi a do texto “Os amigos dele estavam tirando foto no momento do assédio, rindo” (Ver Figura 6), de autoria desconhecida. Um aluno fez a leitura sozinho e depois começamos, juntos, a compreendermos o relato. Com isso, pudemos perceber que, nestes encontros, os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica das nossas aulas e já iniciavam as leituras espontaneamente. Na sequência, já iam se posicionando.

**Figura 6:** Relato pessoal – “Os amigos... rindo”.

**TEXTO 1: “OS AMIGOS DELE ESTAVAM TIRANDO FOTO NO MOMENTO DO ASSÉDIO, RINDO”**

“Estava num show e um cara chegou em mim, me puxou pra dançar. Eu meio que dancei, porque uma amiga minha conhecia ele e eu não queria ser grossa nem mal educada. Eu disse não, educadamente, estava até rindo, estava engraçado o jeito que ele ficava ‘investindo’, mas ele não me largou, começou a me apertar e me beijou à força, minha irmã chegou a tentar afastar ele de mim, mas ele a empurrou. Me senti péssima com aquilo, ele só cheirava a cigarro e cerveja e quando olhei para o lado os amigos dele estavam tirando foto no momento do assédio, rindo que só. Consegui me soltar dele e sai bem rápido, empurrando quem estivesse na minha frente. Consegui superar, eu já tinha noção de que a culpa em **NENHUM** momento foi minha.” – *Anônimo*

Fonte: <https://www.buzzfeed.com/br/lorisqual/mulheres-compartilham-historias-de-assedio>

**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA**

Estudamos em sala sobre o relato de uma jovem. Mostre o que compreendeu do texto, respondendo as questões a seguir.

1- Comente em poucas linhas sobre o que a jovem relata?

---



---



---



---

2- Você interviria, ajudando a jovem, se percebesse que o rapaz estava sendo abusivo? Já se deparou com alguma situação parecida?

---

43

3. A palavra “nenhum” está no texto com letras maiúsculas, dando ênfase ao que a jovem expressa. Porque você acha que ela destaca o “nenhum” e reforça que a culpa não foi dela?

---



---



---



---



---



---

**Fonte:** Módulo didático

No texto, o que chamou a atenção dos alunos foi a vítima; e logo trouxeram a descrição da história para fatos da vida real. Alguns alunos começaram a produzir relato de forma oral, fazendo depoimentos de vivências próprias ou de familiares. A violência contra a mulher sempre foi pauta para as discussões nas aulas, até que neste encontro uma aluna trouxe um relato bastante forte sobre sua avó, que sofreu uma agressão do companheiro, violência que marcou a história da família. Àquela altura, sabíamos que a turma ia contribuir nas discussões, mas não estávamos preparados para relatos tão fortes e significativos. Depois que a aluna silenciou, nenhum de nós acrescentou qualquer palavra, até que nosso supervisor de estágio interveio, dando ênfase ao relato e buscando sensibilizar todos os ouvintes para o crime em questão. Posteriormente, em reunião subsequente, ele apontou essa nossa falha, explicando que o silêncio, naquele momento, ecoou como uma certa insensibilidade da audiência e que o professor deve, sempre que possível, trazer uma



palavra de conforto, de atenção, palavra/gesto que tem a função de abraço, de atenção/respeito. Vemos, então, a importância do estágio supervisionado para a boa formação docente, formação profissional humanizadora, transformadora, libertadora.

A fala do aluno importa sempre. É até contraditório não a valorizá-la, haja vista que sempre estamos aguardando um retorno do aluno. Dessa forma, em nossas aulas buscaremos seguir esse ensinamento, que nos impulsiona a agir diferente e educar com sensibilidade. O *feedback* do nosso professor supervisor de estágio foi de grande valia. A presença desse profissional nas aulas do estágio é sempre positiva, demonstra a parceria entre a Universidade e a Escola em prol da formação inicial do professor que irá atuar na Educação Básica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos evidenciar uma experiência de ensino da leitura na prática de sala de aula do estágio supervisionado. Neste sentido, cabe-nos lembrar as filiações iniciais desta pesquisa. De modo geral, levantamos informações teóricas e práticas acerca da funcionalidade do estágio supervisionado, com a pretensão de demonstrar a importância dessa disciplina para a formação do professor de Língua Portuguesa para, assim, refletirmos sobre o ensino da leitura, partindo das recomendações dos documentos oficiais para, em seguida, relatarmos os momentos de preparação e vivência escolar, refletindo sobre uma experiência de ensino de leitura que muito contribuiu para a nossa formação como educadores.

Para a realização e sistematização desta pesquisa, examinamos os documentos oficiais que se voltam para o ensino de Linguagens no Ensino Médio, na especificidade do eixo leitura. Para tanto, confrontamos as nossas experiências teóricas, adquiridas ao longo do curso de licenciatura em Letras Português, numa perspectiva de desenvolvimento educacional do aluno do Ensino Médio que ajudamos formar e que seguirá, fora do contexto de sala de aula, por caminhos que cobrarão dele uma competência leitora multifacetada (RODRIGUES, 2017a). Nesse sentido, tendo em vista que a leitura não é algo mecânico, sendo uma habilidade humana dinâmica, maleável e complexa, optamos por uma abordagem de ensino de leitura de forma também dinâmica e interacional, haja vista ser essencial, para a formação do sujeito leitor, essa compreensão de que a leitura é uma prática social e sua relação com o meio é inseparável do ato de existir (RODRIGUES, 2017b).

Explanadas essas considerações finais, destacamos a felicidade em perceber que, com o nosso trabalho, os alunos começaram a desenvolver cada vez mais o senso crítico na leitura, pondo em prática os ensinamentos promovidos pelas aulas de leitura do nosso estágio supervisionado. Essa experiência foi de grande aprendizado para todos os envolvidos. O planejamento, o exercício da prática de ensino, e até os contratempos, nos aproximaram da realidade escolar. Experiência que se somou ao exame das teorias, porque nos permitiu transpor as bases teóricas para o ambiente de sala de aula e a promoção do ensino da leitura em escola pública. Não foi fácil, mas também não foi difícil. Foi possível. Pensado/planejado por mãos curiosas e dedicadas. Orientado/supervisionado com zelo e cautela. Tudo para despertar nos futuros professores de Língua Portuguesa os sentimentos de orgulho e de dever cumprido, abrindo caminho para um horizonte de expectativas vindouras.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo; Parábola Editorial, p.195, 2009.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série**. Brasília: SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacional (Ensino Médio)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasil: MEC, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/DPPM, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BOURDIEU, P; CHARTIER, R. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CERVO, Arnaldo Luiz; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DARTON, R. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: Roger Chartier (org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**. Campinas: Fontes, 1989.
- LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa - monografia, dissertações, teses e livros. Aparecida, SP: ideias&letras, 2008.
- MACÁRIO, R. O.; RODRIGUES, L. P. A leitura na Educação de Jovens e Adultos. In: ARANHA, S. D. G.; SOUZA, F. M. **Práticas de ensino e tecnologias digitais** [online].

Campina Grande: EDUEPB, 2018, p. 429-467. (Coleção Ensino e aprendizagem, vol. 3).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.83-102.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. F. O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

MOREIRA, Erivelton. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa científica: para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2008.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. João Pessoa, 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Estado de Educação da Paraíba. Coordenadoria de Ensino Médio. **Proposta curricular do estado da Paraíba**: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis, Niterói, RJ, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. In: **Revista Sociopoética**: Campina Grande-PB: ADUEP, 2009, ISSN 1980 7856 – Volume 1, Número 3, pp. 1-16.

RODRIGUES, L. P. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. 2011. 431f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. In: XAVIER, M. M. (org.). **Linguística**

**Aplicada em Foco:** Práticas e Propostas de Ensino de Língua Materna na Formação Continuada de Professores. Campina Grande: Realize Editora, 2012, v. 1, p. 637-649.

RODRIGUES, L. P. Folhetos de Cordel no Ensino de Língua Materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**. Natal – RN, Vol.18 – Número p. 169, 25 jan. 2016.

RODRIGUES, L. P. Por uma linguística da prática. *In*: ATAÍDE, Cleber *et al.* (orgs.). **40 anos do GELNE:** experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura. São Paulo: Blucher, 2017a. p. 69-90.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. *In*: NORONHA, C. A.; SÁ JÚNIOR, L. A. **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRRN, 2017b, p. 51-77.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. Multimodalidade e gramática do design visual: possibilidades metodológicas para o ensino de leitura. *In*: SOUZA, Marques de Souza; JUNIOR Ivo Di Camargo (Orgs). **Outros ensaios sobre leitura:** vozes, experiências, reflexões. São Paulo, Mentis Abertas, 2019, p. 25-42.

SILVA, R. F.; FUZA, Angela Francine. Conceitos de leitura em documentos oficiais nacionais e estaduais. **DESAFIOS:** REVISTA INTERDISCIPLINAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, v. 3, p. 36, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

YUNES, E. **Pensar a leitura:** complexidades. SP: Loyola; RJ: PUC-Rio, 2002.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder a vida, pela sabedoria, por todos os meus objetivos alcançados e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, que não mediram esforços em me ajudar durante a minha jornada acadêmica. A estas pessoas externo, aqui, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus pais, por estarem sempre me incentivando e despertando em mim sempre o desejo de crescer.

A meu esposo, Marcos Antônio Tavares Júnior, que está em todos os momentos me apoiando e incentivando, para sempre seguir em frente.

Aos meus filhos, João Gabriel Peres Tavares e Clarisse Peres Tavares, por tentarem entender, mesmo pequenos, minhas ausências em alguns momentos de suas vidas nesses anos.

A todos da família Fernandes Lucas, que me apoiam e sempre levantaram o meu astral dizendo que sou capaz e para nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus amigos(as) da Universidade Estadual da Paraíba, que compartilharam alegrias, angústias, conhecimentos e ideias durante esses períodos de curso. Em especial, à Anne Karoline, Fernanda Soares, Jeniffer Oliveira, Raquielle Trajano e Railma.

Aos meus colegas de estágio supervisionado, Cássia Correia e Matheus Farias, pela parceria e colaboração na minha prática docente de intervenção.

Ao professor Linduarte Pereira Rodrigues, por ter aceitado me orientar neste trabalho e que sem a sua contribuição, ele não seria o mesmo. Grata por toda a dedicação e disponibilidade em me ajudar. Tive muita sorte em encontrá-lo nessa trajetória, pois foi fundamental tê-lo como orientador do estágio supervisionando e desta pesquisa.

Aos alunos e a professora titular da turma, da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, sujeitos colaboradores deste estudo.

Ao corpo docente da UEPB, pela dedicação e ensinamentos compartilhados, em especial aos professores que me ajudaram a cumprir a grade curricular exigida pela instituição.

E aos professores membros da banca examinadora, agradeço o aceite e a colaboração.