



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROP
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



FERNANDO LUIZ LIBERATO MORAES

O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no
8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes – PI

TERESINA – PI

2019

FERNANDO LUIZ LIBERATO MORAES

O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes – PI

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto.

TERESINA – PI

2019

M827e Moraes, Fernando Luiz Liberato
O ensino de leitura no contexto escolar: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes - PI/ Fernando Luiz Liberato Moraes. – 2019.
226 f.: il

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2019.
"Orientador Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto."

1. Alunos. 2. Estratégias de Leitura. 3. Gêneros Textuais.
4. Notícias. I. Título.

CDD: 469.07

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB-3º/1188



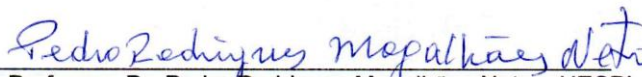
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

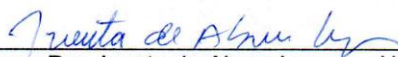
FERNANDO LUIZ LIBERATO MORAES

**“O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero
notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes-PI “**

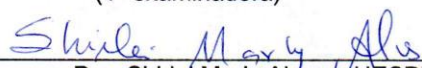
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 07 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI
(Presidente)



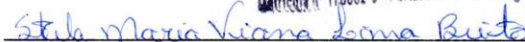
Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes – UFPI
(1ª examinadora)



Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação: 

Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matrícula nº 178882-5 Portaria UESPI nº 1096



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 1096

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, de modo especial, ao meu pai Luiz Antônio (*in memorian*), minha mãe Francisca das Chagas (Chaguinha), meus irmãos Afrânio, Jaqueline, Rafael e Daniel; minha tia Gilse, minha esposa Patrícia e minha filha Maria Luiza. A todos estes, peço desculpas pelas ausências!

Ao meu orientador Pedro Rodrigues Magalhães Neto, que me confiou este trabalho e me incentivou a terminá-lo, sempre pontuando os aspectos essenciais que me faziam ir além do que eu estava vendo. Muito obrigado, professor!

A todos os meus colegas do Profletras- turma 04. Pessoas muito diferenciadas e com muitas vivências com o ensino, aprendi muito com vocês. Muito obrigado pelo convívio e desculpas pelos dias que eu dormia acordado!

Aos professores do Profletras. Nunca vi pessoas tão humanas quanto vocês. São verdadeiros doutores, pois vivem o conhecimento e a pesquisa. Parabéns à UESPI, por ter vocês!

Aos amigos Luzimar Lima e Claudeci pelo ano de convívio e Oscarina pela sua história de vida e dedicação ao que faz. Muito sucesso a vocês sempre! Obrigado por terem feito parte da minha vida!

A Iane Portela, mestre, amiga e maior incentivadora desta minha luta. Sua experiência e vivência no Profletras tem despertado em outras pessoas a vontade do mestrado!

Aos colegas de trabalho, em especial Mazezinha, Tatiane (mestranda do programa), Cristiane, Luziane e Fátima por tudo que fizeram por mim e pela secretaria!

Aos alunos do 8º ano da escola Nasila de Sousa Pires, sem vocês este estudo nunca teria sido concluído. Muito obrigado a todos!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Proposta de agrupamento de gêneros	36
Quadro 2 – Organização de gêneros	56
Quadro 3 – Antes da leitura	76
Quadro 4 – Motivação para a leitura.....	78
Quadro 5 – O que eu sei sobre a leitura	82
Quadro 6 – Estabelecer previsões sobre o conteúdo lido.....	86
Quadro 7 – Os objetivos da leitura.....	90
Quadro 8 – Conteúdo do gênero	95
Quadro 9 – Forma do gênero	99
Quadro 10 – Automonitoramento da leitura	102
Quadro 11 – Lide	156
Quadro 12 – O que aconteceu?	163
Quadro 13 – Elementos formais da leitura.....	164
Quadro 14 – Comparativo das questões.....	165
Quadro 15 – Autoverificação da leitura.....	183

LISTA DE FOTOS/IMAGENS

Foto 1 – Donald Trump e Kim Jonh-Um-Manual Balce Ceneta	77
Foto 2 – Maconha apreendida no Maranhão - Polícia Civil	82
Foto 3 – Vigilante rende gerente - Polícia Civil	85
Foto 4 – Vigilante de banco - https://www.meionorte.com/noticias	89
Foto 5 – Exemplar de coala-Pixabay - Agência France Press	94
Foto 6 – Ventiladores de escola pública - Polícia civil.....	192
Foto 7 – Caminhões atolam na transcerrado - Antonio Chies	197
Foto 8 – Calçadas Bloqueados- Lorena Linhares- J G1 Piauí.....	202

RESUMO

Durante as aulas de língua portuguesa observamos que os alunos manifestam dificuldade em compreender a leitura de diferentes gêneros de textos. Para nós, surge a inquietação de, a partir do ensino de leitura de um gênero, pensar em estratégias que auxiliem os alunos a se tornarem mais proficientes ao lerem um texto. Neste sentido, o trabalho intitulado O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes – PI, amplia reflexões sobre questionamentos do tipo: como os alunos em atividades de leitura compreendem os textos que leem? Quais os gêneros e estratégias de leitura que a escola contempla em sua prática com os alunos? Qual o papel de gêneros com a notícia de jornal para a formação leitora dos alunos do ensino fundamental? Que dificuldades os alunos ainda manifestam depois que lerem textos do gênero notícia? O objetivo geral da pesquisa é investigar como a leitura do gênero notícia pode contribuir para a compreensão leitora de alunos do ensino fundamental de uma turma de 8º ano. Para tanto, baseamo-nos em referenciais teóricos como Lajolo e Zilberman (1999), Zilberman (2009), Marcuschi (2008, 2011), Dolz e Schneuly (2004), Siqueira e Zimmer (2006) Solé (1998) e Sim-Sim (2007), entre outros. Coletamos os dados a partir de atividades de leitura propostas aos alunos do 8º ano de uma escola pública. Os resultados mostraram que os alunos, para melhor compreenderem os textos de notícia que leem, necessitam da mediação do professor, independente dos momentos de leitura. No entanto, na estratégia Antes da leitura, manifestaram compreensão geral do gênero notícia independentemente da atividade de leitura na escola. Na estratégia Durante a leitura, manifestaram conhecimento do teor que as notícias veiculam e, na estratégia Depois da leitura, demonstraram dificuldades em registrar o que haviam lido. Nas três estratégias, os alunos necessitam de atividades direcionadas para maximizar os aspectos que dominam e de atividades específicas de compreensão da leitura de texto escrito. Ansiamos, assim, que este trabalho com estratégias de leitura, amplie nossa visão sobre o fenômeno do ensino de leitura no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Alunos. Estratégias de leitura. Gêneros textuais. Notícias.

ABSTRACT

During the Portuguese classes we observed that the students show difficulties in understand the reading of different texts. To us, appears the concern of, from the teaching of reading of a gender, to think about strategies which help the student become proficient to read a text. In this sense, the work about the theme THE TEACHING OF READING IN THE SCHOOL CONTEXT: a study of news gender in 8th grade from a municipal school in Buriti dos Lopes-PI searches for analyzing the reading activities proposed into the classroom to verify the reading comprehension of the students. The work enlarge thought about questions like: How do the students understand the texts that they read in reading activities? What genders and strategies of reading does the school give importance in its practices to the students? What is the function of genders to the reading formation of the students in Elementary school with news from newspaper? Which difficulties do the students have after reading texts of news gender? The general objective of the research is to investigate how the reading of news gender can help the reading comprehension of students from the Elementary school in a class of 8th grade. Therefore, we based on theoretical references in Lajolo and Zilbernam (1999), Zilbernam (2009), Marcuschi (2008, 2011), Dolz e Schneuly (2004), PCN (1998), Siqueira and Zimmer (2006) Solé (1998) and Sim-Sim (2007) and other. We collected the data from the activities of reading proposed to the students from the 8th grade from a public school. The results shown that the students to understand better the texts of news that they read they need the mediation of the teacher independent of the reading moments. However, the strategy Before the reading, manifested a general comprehension about news gender independent the activity of reading at school. The strategy During the reading, manifested knowledge of the content the news advertise and, in the strategy After the reading , shown difficulties to register what was read. In the three strategies the students need of activities directed to increase the aspects that they dominate and the specific activities of comprehension of reading of written texts. We want, so, that this work with reading strategies contributes to the phenomenon comprehension of teaching of reading in the school context into the classroom.

KEY-WORDS: Students. Strategies of reading. Genders. News.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 UM BREVE HISTÓRICO DA LEITURA: DA BURGUESIA AOS DIAS ATUAIS ...	09
2.1 O Leitor	09
2.2 A Participação da Família e da Escola	12
2.3 Aspectos da Leitura no Brasil	15
2.4 A Leitura como Formação para a Cidadania	21
2.5 O Ensino da Leitura	26
3 A LEITURA E O GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR	31
3.1 Gênero como Ação Social	31
3.2 A Leitura e os Gêneros na Escola	38
3.3 Reconhecimento do gênero	41
3.4 O Interesse e o Processamento da Leitura	45
3.5 Características do Gênero Notícia	51
3.6 O Gênero Notícia na Sala de Aula	54
3.7 Estratégias de leitura em Solé (1998) e Sim-Sim (2007)	58
3.7.1 Sequência didática para leitura de notícia	61
4 METODOLOGIA	65
4.1 Caracterização da Pesquisa	65
4.2 Sujeito e Campo da Pesquisa	68
4.3 Corpus	70
4.4 Categorias de Análise	70
4.5 Riscos, Benefícios e Forma de Assistência	71
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	73
5.1 Antes da Leitura	74
5.1.1 Motivação para a leitura	76
5.1.2 O que eu sei sobre a leitura.....	80
5.1.3 Estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto	84
5.1.4 Os objetivos da leitura	88
5.1.5 Conteúdo do gênero.....	92
5.1.6 Forma do gênero.....	98
5.1.7 Automonitoramento da leitura.....	101
5.2 Durante a Leitura	104

5.2.1	Processamento da leitura	104
5.2.2	Tarefas de leitura compartilhada	109
5.2.3	Os erros e as lacunas de compreensão.....	115
5.2.4	Diferentes problemas, diferentes soluções	122
5.2.5	Conhecimento linguístico	128
5.2.6	Leitura informativa	134
5.2.7	Autoquestionamento da leitura.....	140
5.3	Depois da Leitura	145
5.3.1	O ensino da ideia principal na sala de aula.....	146
5.3.2	O ensino do resumo na sala de aula.....	150
5.3.3	Formular e responder perguntas	173
5.3.4	Autoverificação da leitura	182
5.4	Proposta de Intervenção	185
6	CONCLUSÃO	206
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICES	215

1 INTRODUÇÃO

O processo de formação dos leitores constitui uma das atividades fundamentais da escola, da família e da sociedade. Todos que estão envolvidos no ato de ler são corresponsáveis pela aquisição da leitura, entendida aqui como uma ação crítica, reflexiva e consciente de um sujeito leitor diante de um texto.

A diversidade de textos que circulam na realidade dos alunos possibilita uma análise do processo da leitura a partir de uma etapa que pode começar na informalidade do ambiente familiar até a escola como espaço formal de práticas de leitura e interação, que têm como fim o uso social da língua. A leitura, independente da faixa etária do leitor, pode despertar algum tipo de satisfação e objetivo em quem lê, podendo ser entendida, ainda, como um direito de todos e uma obrigação de ofertar, da escola.

Os sujeitos leitores, quando proficientes e autônomos, podem definir seus objetivos na leitura tomando como base o uso e o acesso aos diferentes gêneros que circulam em seu meio. Dessa forma, a escola pode exercer uma atividade diferenciada, abrindo os horizontes para a liberdade quanto aos gêneros escolhidos para se ler, sem impor um tipo de leitura que não agrade ao aluno.

A escola como instituição formal do processo de escolarização, tem assumido essa tarefa de formar leitores. Razão esta, que se dá pela presença do repertório de leituras vinculadas aos gêneros que trabalha, como requisito para que o aluno se torne um leitor proficiente para além da realidade escolar. A leitura não se esgota e muitas vezes nem começa na escola, como também há leituras que nem pertencem a gêneros vinculados a contextos escolares, mas que não deixam, por isso, de serem leituras.

Como para o tipo de sociedade em que vivemos a expressão da leitura de modo geral é uma condição de acesso aos bens culturais mais valorizados, voltamos este estudo também para a ação dos sujeitos responsáveis pela qualidade dessa leitura, em especial, para as atividades de leitura desenvolvidas com o gênero notícia, em sala de aula, por professores e alunos. Estes sujeitos, no processo de compreensão leitora, têm funções definidas que precisam ser postas em prática ao longo de um processo.

Diante disso, surgem questionamentos, entre eles: Como se dá a compreensão leitora do gênero notícia de jornal por alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública? E de quais estratégias os professores dispõem para aumentar a compreensão leitora dos alunos? Para atender a essa problemática propomos para esta dissertação como objetivo geral: investigar

como a leitura do gênero notícia pode contribuir para a compreensão leitora de alunos do ensino fundamental de uma turma de 8º ano.

Os objetivos específicos são: diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura do gênero notícia; analisar as atividades de leitura com o gênero notícia, promovidas no contexto escolar a partir das estratégias de leitura adotadas; e, desenvolver atividades interventivas com o gênero notícia com os alunos pesquisados, sobretudo no que se refere às estratégias de leitura.

Como este trabalho está voltado para a contribuição da leitura do gênero notícia para a compreensão leitora, tem como hipóteses as de que os alunos manifestam interesse pela leitura de notícias, no entanto apresentam dificuldades em compreender a função comunicativa do gênero. Os alunos convivem e têm acesso à notícia, entretanto não recebem o devido incentivo para o hábito da leitura do gênero, e as estratégias e atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula por meio do gênero notícia contribuem para a compreensão leitora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental.

A metodologia adotada para este estudo é uma pesquisa de campo, uma vez que se reporta para a prática do pesquisador em seu ambiente de trabalho, nesse sentido, está naturalmente fundamentada em pressupostos teóricos, munindo-se de proposta interventiva, cuja natureza é qualitativa, pois investiga, de maneira subjetiva, aspectos relativos à leitura no contexto escolar. É também de natureza quantitativa, pois traça uma análise a partir de dados numéricos colhidos pelas opiniões expressas dos alunos.

O tipo de observação é participante, pois o pesquisador está envolvido com os sujeitos. Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa-ação por reportar-se à resolução de um problema coletivo além de exigir o acompanhamento ativo do pesquisador no ambiente pesquisado, assim, está voltada para a dimensão prática e não apenas para o aprofundamento da literatura.

Escolhemos a notícia por esta ser um gênero comum na realidade social dos alunos pesquisados, por ser acessível às diferentes esferas comunicativas e classes sociais, por ser acessada de diferentes suportes e se realizar na língua pelas modalidades oral e escrita. E ainda, por pertencer à ordem do relatar fatos do cotidiano e por também ter seu modo composicional e linguagem facilmente reconhecidos pelos alunos, quando comparados com outros gêneros textuais.

Dessa forma é destacado que esta dissertação é constituída por seis capítulos. O primeiro apresenta o tema, os objetivos, as hipóteses e justificativa bem como o tipo de pesquisa e os

sujeitos envolvidos. O capítulo dois aborda aspectos históricos da atividade de leitura, enfocando a contribuição da burguesia para a ampliação do acesso e barateamento do livro e a inserção de uma concepção de escola e família parecida com os moldes da sociedade atual. Assim, o capítulo enfoca também as primeiras intenções de se formar no Brasil um público leitor que está diretamente relacionado à oferta de escola, aos documentos que orientam para o tipo de ensino e a uma visão geral sobre o sujeito que lê e interage socialmente na sociedade onde vive. O capítulo está baseado entre outros autores em Lajolo e Zilberman (1999), Zilberman, (2009) e Manguel (2007).

O capítulo três aborda as condições para se criar um contexto para a leitura e como esta atividade relaciona-se aos gêneros textuais que circulam na realidade dos alunos, aproximando o ato de ler ao conteúdo e materialidade do gênero através da leitura, da escrita e da oralidade. Nesse interim, levanta discussões sobre o papel da leitura, em especial as notícias, como formas discursivas próprias da atividade humana.

Neste capítulo discutimos as contribuições de Bazerman (2015), Marcuschi (2008, 2011), Dolz e Schneuwly (2004) sobre o estudo dos gêneros e tipos textuais para as atividades com o texto em sala de aula e sua influência, em praticamente todas as propostas curriculares no Brasil principalmente nos PCN (1998). Aborda ainda os objetivos e processamento da leitura como atividade complexa que envolve aspectos situacionais, cognitivos e metacognitivos da aprendizagem em Siqueira e Zímmmer (2006).

No capítulo quatro descrevemos o percurso metodológico de acordo com as seções descritas que caracterizam a pesquisa como qualiquantitativa e de observação participante; apresentamos os sujeitos e campo da pesquisa; o *corpus*; as categorias de análise relacionadas às dificuldades de leituras que os alunos apresentam, ao conhecimento do gênero notícia e às estratégias de leituras; a descrição dos riscos, benefícios do estudo e formas de assistência.

O capítulo cinco apresenta os resultados e discussões dos dados da pesquisa sobre o gênero notícia, a proposta de intervenção com a abordagem desse gênero através dos momentos de leitura Antes, Durante e Depois de Solé (1998) e Sim-Sim (2007), aplicados em sala de aula.

O capítulo seis aborda a conclusão deste estudo sobre o ensino de leitura no contexto de uma escola pública municipal de Buriti dos Lopes – PI de uma turma de 8º ano a fim de verificar a compreensão da leitura dos alunos.

Esperamos que este estudo contribua para o ensino de leitura no contexto da sala de aula, uma vez que os alunos são os sujeitos que estão em processo de formação leitora, necessitam conhecer a diversidade de texto que circulam na sociedade e que possam ter

autonomia para desenvolver suas próprias estratégias de leitura. Esperamos ainda que este trabalho desperte para uma maior reflexão sobre o fenômeno da leitura e os aspectos a ela relacionados.

Trabalhamos assim com a proposta de que o ensino de leitura envolve a formação constante do professor, o conhecimento e uso da variedade de textos por todos os envolvidos no ato de ler, a reflexão de que as dificuldades de leitura e compreensão de texto podem ser contornadas com a mediação pedagógica e que os alunos são os sujeitos de sua própria aprendizagem. Todas estas características serão discutidas nos capítulos que apresentamos a seguir.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA LEITURA: DA BURGUESIA AOS DIAS ATUAIS

Este capítulo aborda aspectos históricos da leitura e a contribuição da burguesia para a formação do leitor. Está dividido em cinco tópicos que discutem pressupostos a partir das contribuições de (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). O primeiro e o segundo trazem *a participação do leitor, da família e da escola* - neste são abordados a ascensão da burguesia, o conceito de família nesse período, o processo de escolarização da população e o domínio das tecnologias ligadas aos veículos de comunicação.

O terceiro discute os *aspectos históricos da leitura no Brasil*, aborda o início da leitura no Brasil, os objetivos da colonização e os primeiros passos da formação do leitor; o quarto trata sobre *a leitura como formação para a cidadania* enfocando a responsabilidade de todos pelo processo de ensino, principalmente a da família e a da escola como principais agentes de transformação social através do ensino. O tópico cinco discute o ensino da leitura com as orientações dos PCN sobre texto e o ensino de língua portuguesa.

2.1 O leitor

O ato de ler sempre esteve envolvido em mistérios. Independentemente da época que se encontra, quer na atualidade, quer na idade antiga, o leitor, diante de um texto, sempre tem ao seu alcance caminhos diversos em função dos passos da leitura a serem percorridos. O leitor pode ser concebido como um sujeito histórico construído numa relação de poder em uma dada sociedade. Pode ser compreendido tanto em uma concepção ampla de leitura, quanto em sua relação com determinadas obras ou autores. Pode ser compreendido até mesmo por suas ferramentas de leituras.

Alberto Manguel, no *livro Uma História da Leitura* (2007), mostra que os leitores do mundo contemporâneo podem ser explicados em parte pelos leitores do passado e que há diferentes visões de leituras considerando diferentes perspectivas sobre quem lê e sobre a própria relação do leitor com o texto lido.

Dizem que nós, leitores de hoje, estamos ameaçados de extinção, mas ainda temos de aprender o que é a leitura. Nosso futuro — o futuro da história de nossa leitura — foi explorado por santo Agostinho, que tentou distinguir entre o texto visto na mente e o texto falado em voz alta; por Dante, que questionou os limites do poder de interpretação do leitor; pela senhora Murasaki, que defendeu a especificidade de certas leituras; por Plínio, que analisou o

desempenho da leitura e a relação entre o escritor que lê e o leitor que escreve; pelos escribas sumérios, que impregnaram o ato de ler com poder político; pelos primeiros fabricantes de livros, que achavam os métodos de leitura de rolos (como os métodos que usamos agora para ler em nossos computadores) limitadores e complicados demais, oferecendo-nos a possibilidade de folhear as páginas e escrevinhar nas margens (MANGUEL, 2007, p. 23).

Nessa espécie de metalinguagem sobre o leitor e seu ofício, Manguel (2007) esclarece que a leitura está para o sujeito como uma relação de pertencimento, o que pode ser explicado pela sua relação com a história das pessoas, dos povos, das experiências pessoais, das ferramentas e tecnologias e das coisas. Dessa forma, o leitor se insurge pelas próprias leituras e delas se apropria através da capacidade de representação dos seres no mundo e de sua capacidade de criação, sem se prender a modelos, períodos e formas de repressão da capacidade de se firmar pela sua linguagem.

Entendemos assim, pelo autor, que a leitura ao ser analisada a partir de seu poder de representação sobre o mundo, passa, por meio de seu contato com diferentes e novos sujeitos, a ser compreendida como um instrumento de acesso ao conhecimento antes permitido a quem detinha o poder, fosse este divino, espiritual ou econômico. Essa visão será de agora em diante compreendida, neste trabalho, considerando não uma análise puramente voltada para o leitor, mas para o sentido da diacronia da leitura associada a uma das principais tecnologias inventadas pelo homem moderno: a imprensa.

Nessa mesma linha de diacronia da leitura, De Pietri (2009) diz que a invenção da imprensa possibilitou que as atividades de leitura e escrita promovessem uma verdadeira revolução no mundo do conhecimento. De um artigo de luxo acessível para uma minoria de pessoas nobres e religiosas a um produto barato e presente em praticamente todas as residências, o livro se tornou tanto um suporte para diversos gêneros, quanto produto de consumo da modernidade do século XV aos dias atuais, passando pela revolução da tecnologia que tem levantado dúvidas da sua permanência em sua forma mais tradicional: impresso.

Desde que a leitura se tornou acessível, pelo menos do ponto de vista da disponibilidade física do livro como principal suporte aos leitores até a formação do gosto pela leitura na atualidade, é possível perceber um movimento em que leitores passaram a ser envolvidos e a desenvolverem papéis cada vez mais definidos.

A propagação do livro impresso em poucas décadas logo após o aperfeiçoamento da imprensa ainda no século XV tornou o caráter do acesso uma das condições para o surgimento de um número maior e mais consistente de leitores. Esse avanço tecnológico deu-se em

substituição ao serviço milenar dos copistas e aos sistemas rudimentares de impressão e edição daquela época.

O livro sempre foi um instrumento carregado de significados para os diferentes leitores, não somente pelo seu conteúdo escrito, uma vez que muitas sociedades desconheciam essa ferramenta, mas também pelo poder que a ele sempre se imprimiu desde seu processo de fabricação até as informações sobre o autor. As marcas de autoria passam a ser reivindicadas ou exigidas

[...] quando as bases materiais de produção do texto impresso se estabilizam, quando o objeto livro tem seus formatos estabelecidos, diminui o poder do editor em intervir sobre a forma final dos textos. A responsabilidade pelas ideias presentes numa determinada obra passa a ser então daquele que o escreveu: seu autor (DE PIETRI, 2009, p. 28).

Se a invenção da escrita mecanizada no século XV possibilitou a produção jamais vista da quantidade de livros que se tornaram suportes para inúmeros gêneros, o que dizer então da produção e da leitura de textos em formato eletrônico que tem caracterizado as últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI? Pelos contextos, podemos comparar assim, a dimensão que foi a revolução do conhecimento que o livro promoveu e tem promovido na formação das sociedades que têm a escrita como meio de expressão.

Antes não tínhamos a possibilidade de reproduzir diversas vezes uma mesma página e hoje com um clique, milhões delas podem ser acessadas a partir de outras, criando um ciclo que a todo momento é alimentado com mais informações, principalmente do campo da mídia *online*.

No entanto, se havia no passado dificuldades de organizar o texto, preocupações com o formato do livro e até mesmo ilustrar páginas, hoje, também, podem ser encontrados problemas relativos à consistência de informações, ao conteúdo acessado, à comprovação da fonte, entre outros.

Dessa forma, para encarar os fenômenos que estão envolvidos nas atividades de ler e escrever, é fundamental a compreensão de que, independentemente do formato e das características, o livro continua a despertar nos leitores as mais diversas reações. Entre essas, há o prazer, o deleite, a obrigação, a fantasia como forma de descoberta do mundo ou como reflexão do sujeito leitor diante de si mesmo.

2.2 A Participação da Família e da Escola

Considerando o percurso histórico a partir da modernidade, evidenciamos que a leitura se torna mais ativa em diversos ciclos por sua relação com a família no período em que a burguesia se consolida no lugar do absolutismo. Os burgueses se utilizaram da propagação de livros impressos e cada vez mais baratos, para aumentar o número de leitores.

A consolidação da instituição família nos moldes da burguesia comercial teve influência na formação de núcleos leitores, uma vez que família e Estado não mais se explicam um pelo outro, fazendo surgir, assim, durante os séculos XVIII e XIX um novo padrão de burgueses leitores. Essas mesmas condições não incluem ainda o Brasil da mesma forma com se vê na Europa, como será evidenciado.

Em relação à expansão da leitura nesse período, Lajolo e Zilberman (1999, p. 15-16) afirmam que

[...] a família constrói e consolida a sociedade burguesa, organizando-a para aquém e para além das camadas sociais, partidos ou ideias. É no interior desse modelo moderno de família que se intensifica o gosto pela leitura, por consistir em atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica. [...] Atitude individual ou praxe coletiva, silenciosa ou em voz alta, a leitura de folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar das representações imaginárias da classe média.

Os novos arranjos decorrentes da influência da família na condução do processo de leitura, constituem outras necessidades desse leitor que se iniciou na leitura tendo como referência: espaço e tempo para leituras, objetivos definidos para o ato de ler, adequação ao suporte de texto, além de uma afirmação da burguesia como instituição a serviço do capitalismo.

Estar na dependência mercadológica liberal fez das leituras, principalmente as leituras literárias, criarem ou exigirem critérios em nome do gosto e do prazer. No entanto, essa mesma lógica teria que enfrentar a ordem natural do mercado, a competição com outro produto que agrade melhor o consumidor, o que tem acontecido na atualidade se pensarmos no caso do livro em seu formato tradicional ser colocado lado a lado com os livros digitais, por exemplo.

Depois do acesso mais geral ao livro e pela dificuldade de controle de quem poderia ou não ler, o conceito sobre quem lia uma obra, por exemplo, poderia ser dado pela função econômica, pelo plano político, e pela cultura e até pelo gênero. Isso provocou, para a atividade de ler, entraves ao público feminino que não teria capacidade de distinção entre uma boa ou má

leitura, concepção que o Iluminismo sobrepõe ao considerar a emancipação dos sujeitos leitores através da leitura.

A instalação da leitura como prática corrente na sociedade burguesa e capitalista veio acompanhada de concepções contraditórias relativamente ao seu exercício. A pedagogia vigente, na passagem do século XVIII para o século XIX, procura barrar o consumo de obras literárias, especialmente quando o público é formado por mulheres, incapazes, segundo os educadores de discernir entre o bom (ou adequado) e o mau (inapropriado) livro. Por outro lado, o pensamento iluminista, naquela época e depois, acredita no livro como instrumento fundamental para a difusão do saber e a conquista da emancipação intelectual (ZILBERMAN, 2009, p. 25).

Nesse sentido, é possível inferir que visão pedagógica de leitura para esta época (século XVIII e XIX) estava a serviço de um controle, até mesmo da quantidade de livros e de quem poderia ler, uma vez que a leitura poderia ser encarada como função cultural, como uma espécie de ampliação do saber, o que poderia ser um risco. Tal controle naturalmente para a época recairia mais sobre o público feminino, em função do tipo de sociedade em que se vivia.

O modelo capitalista de visualizar as oportunidades como estratégia de mercado impulsionou a leitura de um modo jamais visto. Os livros mais baratos, um mercado consumidor e o aumento de escolaridade são algumas das consequências desse modelo econômico para as sociedades e Estados que se vinham formando.

A consolidação de um público leitor que se converte em um mercado ativo e exigente, a partir da época em que se fala, é um dos fenômenos culturais que mais impacto provocaram na sociedade ocidental, passando a configurar uma de suas principais características (ZILBERMAN, 2009, p. 22).

Essa época a que Zilberman (2009) se refere são os séculos XVII e XVIII. Nesse período, as mudanças foram tão profundas e duradouras que a leitura e a escrita passaram a ser encaradas como uma condição de acesso ao conhecimento, aos bens materiais e à participação política.

Podemos entender, assim, que a leitura se insurge como uma forma de poder ou ainda como uma forma de manutenção de poder. Quem a detém, portanto, dessa época em diante, se lança a frente de outras nações para o desenvolvimento tecnológico e científico. No entanto, para que a leitura seja um instrumento de manutenção e domínio de uma vida social, a participação da instituição escola terá um papel fundamental.

Mesmo sem atender a todos, desde a Antiguidade esta instituição já tinha os fins praticamente iguais aos de hoje: levar a instrução para a sociedade, ou pelo menos para parte dessa sociedade, que poderia ter acesso ou mesmo interesse, o que elevou a leitura e a escrita à categoria de,

[...] “estatuto diferenciado, que as coloca acima das demais maneiras de interlocução entre os indivíduos e o meio social, representando seu domínio um dos instrumentos de distinção entre as pessoas, diferenciadas entre alfabetizadas ou não alfabetizadas, letradas ou iletradas” (ZILBERMAN, 2009, 23).

A burguesia consolidada e a família estruturada na forma de arranjos fraternos fazem com que se desperte uma leitura para a formação do gosto pessoal ou mesmo uma leitura individual, uma vez que o acesso à escola e ao livro permitiram ao leitor a possibilidade de maior reflexão. A leitura também esteve nesse período voltada principalmente para o dogmatismo religioso, uma vez que a família e igreja mantinham uma relação muito próxima.

Com as revoluções europeias no século XVIII, as famílias reestruturaram seu padrão, tornando-se uma instituição democrática. E é neste novo molde que se intensifica o gosto pela leitura. O saber ler era necessário à formação moral dos indivíduos, as leituras religiosas tornavam-se cada vez mais comuns na família cristã (LOPES, 2014, p.32).

Essa relação possibilitou assim maior acesso ao conhecimento advindo da escola com os avanços da leitura. Quando a escola não atende aos objetivos relacionados à leitura principalmente sobre a proficiência do leitor é comum se associar essa questão à crise da escola ou crise da leitura, uma vez que escola e leitura passaram a manter uma relação íntima principalmente no Ocidente de dependência recíproca uma da outra. Zilberman (2009, p.19) afirma que em função dessa reciprocidade “a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa. Cabe, pois compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática da leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar”.

Com a institucionalização da escola como *locus* formal do processo de ensino, há o fortalecimento da leitura e um maior registro por escrito das atividades do meio social. O que antes era de exclusividade do ensino clássico tornou-se possível no espaço da sala de aula, local em que alunos passam a ter acesso, por exemplo, ao conhecimento sobre modalidades da língua e aos cânones literários.

Como a escola passou a ser vista como um espaço de interlocução com a sociedade, as atividades que são desenvolvidas nessa escola, podem ser o acesso do aluno ao mundo do conhecimento, através das diversas ferramentas tecnológicas que têm como precursor mais tradicional o livro. Assim, os textos, a partir da impressão em livros e em outros suportes como jornais e folhetins, ganharam autonomia e puderam ser consultados na medida em que houvesse a necessidade do leitor.

Até a modernidade, coube à audição e à oralidade, através principalmente da *mímesis*, dar explicações à leitura como atividade que antecede a escrita, o que aos moldes de hoje se mostra controverso ou mesmo uma inversão de ordem de aprendizagem, uma vez que na concepção moderna a leitura é uma consequência da escrita. Para Yunes (2002, p.52)

No ocidente moderno, onde o processo de alfabetização se tornou determinante para o desenvolvimento, a escrita erigiu-se como divisor de águas da cidadania e naturalizou-se a concepção de que a leitura dela decorre, necessariamente. Explica-se: o que precede a escrita na linha do tempo e na memória dos homens é a oralidade.

Assim, o registro pela atividade escrita e não apenas pela exigência da memória possibilitou a preservação das experiências humanas em torno das representações artísticas, o progresso da ciência e da tecnologia, possibilitando às gerações seguintes estágios de desenvolvimento jamais visto outrora. Até este momento, podemos entender que a escrita surgia para documentar o vivido e representá-lo, no entanto, sabemos que vai além dessas capacidades, uma vez que quem domina as habilidades de leitura e escrita consegue ter maior poder de se sobressair na sociedade, como acontece atualmente.

2.3 Aspectos Históricos da Leitura no Brasil

Se na Europa no século XIX, já existia um público leitor consolidado como também dezenas de escritores com vasta produção literária pelas inúmeras obras que passaram a circular, no Brasil, no mesmo período, não podemos afirmar da mesma forma.

O processo de colonização brasileiro não favoreceu a formação de um público leitor, como também as primeiras obras publicadas por brasileiros não se reportavam a um leitor local, praticamente tudo que se produzia no Brasil e sobre o Brasil, era com um olhar europeu, assim, de imediato, não houve a necessidade de formar leitores, como não houve nem mesmo o interesse de formar uma nação. Isso se deu por vários motivos, entre eles os objetivos da

exploração portuguesa com a nova terra, o modelo econômico implantado, e o tipo de sociedade que se formava e, principalmente, a falta de escola.

Assim, desenvolver a leitura no Brasil no início da colonização encontra entraves de diversas ordens, o que foram aos poucos modificados com o crescimento das cidades, a implantação das primeiras tipografias já no Império, a influência do capitalismo e a produção literária de autores como Joaquim Manuel de Macedo, cuja obra, *A Moreninha*, publicada no Brasil em 1844, no Rio de Janeiro, então capital do Império, representa uma das primeiras leituras voltadas para um público específico: a sociedade carioca daquele período.

Até a segunda metade do século XIX não podemos afirmar que no Brasil existia um círculo consistente de leitores, no entanto, as atividades que exigiam o conhecimento e domínio das habilidades de ler e escrever estavam atrelados às exigências, principalmente econômicas e administrativas e impuseram uma mudança de postura como, por exemplo, contornar o estigma da escravidão por cor e melhorar os indicadores educacionais, com leis voltadas para escolarização de todos.

Considerando a história da educação no Brasil na época da Constituição outorgada por D. Pedro I em 1824, as mudanças políticas não surtiram o efeito desejado para a maioria da população que assistiu de longe as mudanças educacionais propostas pela Carta Magna, entre elas a garantia de que todos os brasileiros teriam direito à instrução pública elementar.

Apesar de assegurar a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos, a Constituição não foi cumprida devidamente e o acesso às primeiras letras não fora estendido de maneira igual por todos os cidadãos e todas as províncias. Aguiar (2014, p.10) afirma que “a constituição outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824. É caracterizada como imperial, estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, previu a criação de colégios e universidades e instituiu o ensino da religião católica”.

No entanto, a lei de instrução primária não surtiu efeitos positivos, pois uma vez a cargo das províncias, os recursos para manter um ensino e a formação de professores praticamente inexistia, havendo assim um descompasso entre as províncias, o que ainda mantém reflexos na educação na atualidade.

Quando se analisam os indicadores de proficiência leitora por região, estados do Nordeste e do Norte do Brasil ainda apresentam os mais baixos níveis nas competências dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática exigidos nas séries que os alunos frequentam se comparados a estados de outras regiões como Sul e Sudeste do país.

Como podemos ver, a falta de unidade na educação brasileira é histórica e isso pode ser verificado pelos indicadores sobre, por exemplo, proficiência em leitura e escrita, e domínio das operações básicas de matemática. A distância entre as províncias, a dimensão continental do Brasil, a falta de formação profissional dos professores, o problema da escravidão negra são fatores impeditivos de acesso à leitura. Tudo isso pode ser somado ao “fato de a população, até o final do século XIX, contar com mais de 70% de analfabetos, problema para o qual intelectuais como Machado de Assis e José Veríssimo alertam” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 64).

Indicadores como esses demonstram o atraso da escolarização da maioria da população que, sem instrução ainda que elementar, fica também sem leitura. Isso pode ser explicado em parte por ainda hoje em pleno século XXI, a média muito baixa de livros lidos de 4,96 por habitante/ano no Brasil conforme dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* do Instituto Pró-livro publicados em 2015. Essa quantidade é muito baixa se comparada à média de livros lidos por pessoa em outros países com menor desenvolvimento econômico e menor PIB que o Brasil. Isso demonstra que o país ainda precisa intensificar políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura.

Com as condições negativas elencadas, ainda que precária, a leitura passa a ser incentivada no Brasil, sendo que os principais gêneros como os literários (romances) e informativos (notícias e avisos) tiveram inicialmente o jornal como suporte. Através deste as obras literárias na forma de gêneros como romances e poesias passaram a ser conhecidas do público que adquiria o *folhetim*, entretanto, grande parte desse público passa a ter conhecimento das obras através das pessoas da família que eram alfabetizadas e que liam os capítulos dos romances ou receitavam as poesias para as demais pessoas à medida que eram publicadas nos periódicos.

Lajolo e Zilberman (1999), sobre a formação da leitura no Brasil, traçam um perfil das condições de acesso à leitura e as dificuldades enfrentadas por escritores para terem suas obras divulgadas, bem como abordam os interesses estrangeiros por trás do mercado consumidor.

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam

um mercado cativo, mas em constante progresso (LAJOLO E ZILBERMAN,1999, p. 18).

O fortalecimento de que falam as autoras passa necessariamente pelo entrelaçamento das outras condições ou mecanismos também citados. Em outras palavras, só se forma uma sociedade leitora com acesso à leitura e para se ter esse acesso são necessárias escolas e investimento em educação. Tudo isso, passa pela vontade política atrelada às necessidades sociais para o incentivo ao ato de ler. Essa reunião de fatores o Brasil ainda não tinha atingido na primeira metade daquele século, entretanto, já se formava uma mentalidade dos leitores locais e a luta por uma escola, como um lugar de acesso ao conhecimento da própria língua e da literatura de caráter nacional e universal.

Marisa Lojolo (2007) enfoca o processo histórico sobre o qual foi construída a leitura e a literatura no Brasil. A discussão levantada evidencia que a formação e remuneração de professores, as políticas educacionais de cada época da educação brasileira atreladas a outros fatores como o acesso físico ao livro, grande massa de analfabetos, mostra “que somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada, a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora” (LAJOLO, 2007, p. 29).

Entre os fatores que geraram críticas ao ensino da leitura e da literatura, a autora enfoca textos do século XIX de autores que tratam sobre o descaso com a leitura, trabalhada de maneira fragmentada e sem acompanhamento de um professor específico de língua materna, sem materiais de apoio como livros de literatura Nacional. Borges (1870, *apud* LAJOLO, 2007, p. 20) esclarece que “a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus! com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem”.

Isso reflete que o ato de ler não era encarado com seriedade, ficando os alunos sem o devido acesso às obras clássicas de literatura, materiais de conteúdo consistente para a aprendizagem além de um profissional capacitado para ensinar as primeiras letras e conduzi-los aos estudos superiores com qualidade.

Para compreender e explicar os altos índices de reprovação e evasão escolar como decorrentes do processo de industrialização pelo qual o Brasil passou desde a década de 1950, os PCN lembram que esse processo teve influências sobre as metodologias de ensino.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais (BRASIL, 1998, p. 17).

Com tudo isso, inferimos que no Brasil em meados do século XX, não existia uma educação de qualidade para aqueles que passaram a ser influenciados pelo processo de desenvolvimento econômico, tornando sem eficácia os métodos de ensino de conteúdos até então aplicados, o que necessariamente fez surgir já na década de 1970 uma nova discussão sobre o ensino de língua portuguesa, que teve como eixo o processo de leitura e de escrita, consideradas como alguns dos responsáveis pelos índices de reprovação escolar.

Ezequiel Theodoro da Silva (2011) se reporta à década de 1980 do século XX sobre o ato de ler na sociedade brasileira, em sua tese de doutorado mostra alguns dos velhos problemas da crise da leitura no país. Os aspectos apontados evidenciam que a formação docente precária, a falta de projetos e materiais consistentes e políticas públicas voltadas para a disponibilidade da leitura no ambiente escolar são entraves que impedem alunos de lerem. Essa realidade se mostra contraditória uma vez que “convivem lado a lado, a preparação “carente do professor de leitura e as recomendações irrealistas das autoridades educacionais” (SILVA, 2011, p. 40).

Essa realidade dualística é histórica e vai empurrando o problema sem uma tomada de decisão das autoridades e ficam os alunos reféns desse contexto. Assim, o ato de ler que do ponto de vista formal é de responsabilidade da escola encontra barreiras políticas que aos poucos são distorcidas e recaem sobre o próprio sujeito leitor como sendo de sua responsabilidade apenas o fracasso da leitura. Esse fracasso dado aqui em nome da leitura é o fracasso que promove os baixos indicadores do grau de alfabetismo, que impede que alunos completem o mínimo dos anos de escolaridade, que promovem direta e indiretamente o abandono e a reprovação escolar.

Comparando os períodos destacados (1870 e 1980) há o intervalo de mais de um século para termos uma visão ampla do acesso à leitura no Brasil. Os entraves relacionados são praticamente os mesmos: falta de políticas públicas educacionais voltadas para quem está no processo de leitura (alunos) e para quem está à frente da sala de aula com uma formação muitas vezes improvisada ou mesmo deficitária (professores).

No que se refere ao ensino, os PCN advertem que os aspectos da linguagem devem considerar a realidade social dos alunos, as condições de produção dos textos, as práticas sociais

de leitura e escrita, e que os aspectos gramaticais não podem ser centrados apenas na gramática normativa e na busca dos erros dos alunos, mas sim no uso que estes sujeitos fazem da língua como instrumento vivo. Para esse ensino, passa-se a se exigir do professor uma responsabilidade diferenciada na abordagem da língua considerando as variedades trazidas pelos alunos, seus diferentes textos e contextos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Por este contexto, percebemos que formar leitores no Brasil apresenta dificuldades históricas que aparentemente se perpetuam por algum tempo, ainda que tenham, nestas últimas décadas, aumentado formações específicas com programas de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento.

Magda Soares, em *Alfabetização e letramento (2016)* apresenta releituras atualizadas de seus artigos publicados a partir da década de 1980. No livro, a pesquisadora destaca problemas que passados mais de trinta anos ainda se mostram atuais no cenário educacional brasileiro como as atividades de leitura e escrita sem significado para o aluno, a falta de reflexão sobre o processo de ensino da língua por parte do professor, os baixos indicadores sobre a alfabetização e letramento atingidos pelos alunos.

A autora destaca, ainda, pesquisas sobre leitura e letramento realizadas no Brasil principalmente a partir dos anos 1980 mostrando que as causas históricas de uma crise da leitura não mais se explicam apenas pelo não acesso do aluno ao texto, pela falta de investimento, pelos espaços para o ato de ler, baixa remuneração dos professores e formação profissional para o ensino de língua portuguesa.

Tais causas podem estar atreladas ao domínio social da língua pelos indivíduos em situações especificadas como dependentes “das instituições sociais em que se processam as respectivas práticas sociais e que as práticas particulares de leitura e escrita, ensinadas e aprendidas em qualquer contexto, dependem de aspectos da estrutura social e do papel das instituições educacionais (LOPES, 2006, p.52).

Explicações para esse contexto podem ser somadas entre outros fatores ao processamento da leitura como: às estratégias de leitura desenvolvidas diante de um texto; ao

processo cognitivo e metacognitivo; às situações e contextos sociais e discursivos da formação de sujeitos leitores; ao conhecimento sobre o gênero e aos níveis de leitura etc. como veremos no capítulo 3 deste estudo.

2.4 A Leitura como Formação para a Cidadania

Mais do que uma atividade tipicamente associada à obrigação escolar, a leitura é, antes de tudo, uma atividade para toda a vida. Nesse sentido, o ato ler volta-se para a formação da cidadania, deixando de ser uma obrigação apenas da escola, mas de todo um contexto maior que envolve a participação dos segmentos da sociedade que têm a obrigação e/ou que se sintam responsáveis pela escola, no sentido de que os papéis desempenhados por essas instituições conduzem para tornar o aluno um sujeito autônomo que age criticamente na sociedade.

Assim, de acordo com o papel que desempenham em sua realidade social, e com o conhecimento que passam a dominar, os sujeitos alunos, passam a ser compreendidos em uma dimensão mais ampla de cidadania. Essa formação para a cidadania pode começar no contexto familiar como também na sala de aula, nas atividades de leitura e escrita.

O ser humano tem uma predisposição natural para aprendizagem. Essa capacidade que o distingue das outras espécies pode ser aprimorada de acordo com os estímulos e interferências do meio social, nesse meio há a participação da família, da escola e da comunidade. Levando essa discussão para a sala de aula, para o trabalho docente com a leitura, essa capacidade não deveria ser extraordinária quando o aluno demonstra habilidades e desempenho enquanto leitor.

No entanto, mesmo sendo uma faculdade do ser humano, a leitura não deixa de ser um processo complexo de compreensão dos sujeitos diante de atividades linguísticas e discursivas que se iniciam com a fala. Sobre o processo de aprendizagem da leitura nos primeiros anos de vida, Cagliari (1996, p.164) afirma que

apesar de toda a complexidade do problema, as pessoas aprendem a ler com facilidade e perfeição. E nisso não há nada de estranho. Na verdade, aprenderam a fala de 1 a 3 anos de idade, o que na sua globalidade é muito mais complexo e fascinante do que ler.

Considerando essa complexidade não seria questão de surpresa o aluno ter êxito naquilo que está aprendendo e sendo conduzido de maneira didaticamente recomendado pelas teorias de aquisição da linguagem. O que deveria surpreender professores seria uma possível incapacidade natural de a criança aprender o que lhe é proposto. Essa inquietação pode nos

levar a questionamentos de como se dá o processo de formação de leitores considerando entre outras variáveis, o gosto pela leitura, a leitura escolar e familiar, o reconhecimento do gênero pelos sujeitos leitores, o uso social da língua, a capacidade de análise crítica de um texto, os indicadores e avaliações internas e externas.

A formação de leitores na sociedade atual passa inevitavelmente pelo processo de escolarização, no entanto a formação de um leitor proficiente ultrapassa os bancos escolares e se assenta também em outras instituições para além da escola, como principalmente a família. E esta é uma das responsáveis junto com a escola por formar um leitor capaz de se sobressair às mais diversas atividades que têm o conhecimento da leitura e da escrita como fundamental para a interação em sociedade. Assim, é fundamental que o aluno expresse o gosto pela leitura, que a família e a escola desenvolvam o hábito de ler, que o trabalho com o gênero não se esgote em classificações e que a língua seja compreendida em seu aspecto social.

Ler e escrever podem ser um hábito prazeroso para o ser humano em todas as faixas etárias, e, ao se inserir este hábito na realidade de alunos, os resultados tendem a ser positivos, não no sentido de algo surpreendente que os alunos não sejam capazes por sua natureza, mas no sentido de que o sujeito leitor passe a ter habilidades e dê conta do que a sociedade lhe cobra. Mas o que fazer quando a escola e a família não cumprem suas responsabilidades de formar leitores proficientes para atuarem na comunidade em que interagem?

Respostas para este questionamento podem apontar para uma reflexão crítica que envolve formação docente, currículo escolar, metodologias de ensino, ambiente familiar favorável, acesso ilimitado à leitura e à escrita como um direito universal do cidadão. Entretanto, neste trabalho, essa reflexão volta-se mais especificamente para a compreensão leitora dos sujeitos numa relação direta com o acesso aos gêneros textuais, em especial o gênero notícia, bem como as formas de circulação destes nos ambientes intra e extraescolar e a relevância da leitura para uma formação cidadã e interativa.

A sociedade não deveria esperar que se criassem leis enfatizando ou regulamentando as instituições responsáveis pela educação. No entanto, o tipo de sociedade que exige e regulamenta funções educacionais é a mesma que deixa seus cidadãos desamparados em seus direitos. Entre as instituições responsáveis por esse direito citamos a escola, e, cabe, conforme Magalhães Neto (2004, p. 13)

à escola a maior parcela de responsabilidade de formar cidadãos críticos e capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, e talvez de criar situações interativas e conscientizadoras junto a essa sociedade para que venha

auxiliá-la na execução de tal tarefa. Para isso, deverá desenvolver, como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais. A aprendizagem desses conteúdos é condição essencial para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.

Como observamos, é na esfera escolar onde melhor desempenham as agências, como práticas sociais, que se realizam com o domínio das atividades de leitura e escrita para a formação dos sujeitos na sociedade. O poder dessas agências para Bazerman (2006) é de mobilização social de uso da língua, como inserção dos sujeitos em um mundo letrado, letramento esse que exige naturalmente a participação ativa da escola, da família e da comunidade, entre outras, uma vez que são espaços de ações dos sujeitos.

Tem-se atribuído à instituição escolar a maior responsabilidade pela formação de cidadãos críticos e reflexivos, mas o lugar para onde a escola forma esses agentes é o convívio social, é o meio de interação, daí se exigir também que a sociedade como um todo deva ser corresponsável por estes cidadãos. A escola por si é de natureza social e o exercício dos direitos e deveres, dessa maneira, deve emanar desta sociedade, sendo que um destes direitos é o de aprender.

O direito de aprender passa também pela aquisição e proficiência da leitura e da escrita como exigências de um mundo globalizado, uma vez que já não se concebe atualmente um Estado que não permita irrestritamente a todos os cidadãos o exercício de sua cidadania plena. Para Mortatti (2004, p. 15)

saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Esse direito de aprender já há algum tempo que é contemplado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9394/96, entretanto sua efetividade e afirmação ainda se mostram precárias, haja vista os baixos índices de proficiência em Língua portuguesa e Matemática para os anos finais do ensino fundamental como mostram os resultados das avaliações externas como prova Brasil/SAEB. Os dados dessas avaliações são medidos em

quatro níveis numa escala de aprendizado¹ que se inicia com o insuficiente: 0 a 149 pontos; o básico: 150 a 199 pontos; o proficiente: 200 a 249 pontos; e o avançado: igual ou maior que 250 pontos.

No caso de língua portuguesa, os dados de 2015 da prova Brasil/SAEB², publicados na plataforma QEdU, mostram que apenas 30% dos alunos até o 9º ano do ensino fundamental no Brasil se encontram no nível adequado nas competências e habilidades de leitura e interpretação de texto. Apesar dos números serem considerados baixos, as três últimas avaliações demonstraram uma evolução positiva nos resultados tendo como consequência maior proficiência dos alunos.

Essa plataforma evidenciou que em 2011, 2013 e 2015, os níveis de proficiência foram de 22, 23 e 30%, respectivamente. Isso demonstra que aos poucos as políticas públicas no Brasil vêm mostrando resultados positivos, no entanto, para que se atinja uma educação de qualidade para todos, é preciso mais formação, acompanhamento e monitoramento de todo o processo de ensino, ação que envolve a participação ativa da escola, da família e da comunidade.

Assim, os desafios que estão naturalmente voltados para o direito de aprender implicam responsabilidades das instituições que participam da vida escolar dos alunos. Entre esses desafios temos, por exemplo, reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar que podem ser a consequência de muitos alunos não desenvolverem a habilidade de leitura; aumentar os níveis de proficiência em língua portuguesa e matemática, principalmente, por serem consideradas como os principais componentes curriculares que formam a base e levam ao “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (LDB, art. 32, inciso I).

Neste sentido, o currículo escolar e/ou as propostas pedagógicas devem contemplar ações, objetivos e metas para minimizar esses desafios e cobrar essas responsabilidades de todos os envolvidos, uma vez que a educação é de responsabilidade de todos.

¹ A escala de aprendizado é distribuída nos níveis: **Avançadon** – Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras; **proficiente** – os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento; **básico** – os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço; **insuficiente** – os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdo. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia> acesso em 29 de jan. 2018.

² A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas urbanas e rurais das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries de 5º ano (antiga 4ª série) e 9º ano (antiga 8ª série) e, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Como o objetivo da prova é avaliar os sistemas de educação (município, estado, país) não há necessidade de todas as escolas serem avaliadas. Disponível em <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/> acesso em 29 de jan. 2018.

Outro ponto fundamental que observamos em relação à aprendizagem dos alunos diz respeito à participação de instituições como a família. Isso se observa até mesmo em sala de aula quando os alunos demonstram carências afetivas, emocionais e principalmente relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, evidenciando assim que a responsabilidade pela formação dos alunos é de todos, e o dever da família é complementar a ação da escola e não de repassar a ela a obrigação por todo o acompanhamento educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9394/96 em seu art. 2º evidencia que “A educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” O pleno desenvolvimento do educando de que trata o artigo, inclui ação intencional e não apenas institucional de todos os atores do processo de aprendizagem. Entre estes atores é insubstituível a participação e efetividade da instituição família.

Entre as particularidades que promovem a relação família-escola estão hoje: confusões ou mesmo troca de funções, ausência da família na escola, descrédito da escola como instituição de transformação e mudança social. Tudo isso implica uma reflexão de que não se deve haver limites concretos entre uma instituição e outra, a ação de uma é complementar a da outra num processo *contínuum*.

No entanto, em muitos casos, é a escola que assume os processos de inserção e garantias da escolarização e práticas de uso social da língua, uma vez que pode ser a própria formação familiar o entrave para que o aluno se desenvolva. Magalhães Neto (2004) alerta sobre a necessidade e os benefícios da prática leitora incluindo a ação da família, para ele

professores, *pais* e alunos terão que estar conscientes da importância da leitura para a vida individual, social e cultural de um povo. Não podemos ficar à margem dos benefícios proporcionados pela prática da leitura, especialmente os concernentes à formação de uma atitude crítica, frente ao próprio texto, à sociedade e ao mundo circundante (2004, p.55).

A participação dos pais na prática da leitura é fundamental, mas a sociedade considera que a instituição que está mais preparada para enfrentar a maioria das carências dos educandos é a escola, pela ação de professores, da gestão, e das políticas públicas relativas à educação.

Entretanto, formar ou despertar o aluno para a prática da leitura deve envolver todos esses sujeitos, do contrário se essa responsabilidade ficar apenas a cargo de uma dessas instituições pode ocorrer prejuízos e estes não serão vistos como falhas apenas de um sujeito

envolvido, mas de todos, como também se os alunos se formarem bons leitores, cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, os benefícios também serão para todos.

2.5 O Ensino da Leitura

A atividade de leitura é um processo para além de análises que colocam os sujeitos leitores num mesmo plano diante de um texto, generalizando-os da mesma forma e analisando-os como sendo afetados pela mesma *crise*, quando não manifestam desempenho principalmente sobre o domínio do código da língua.

Se antes não havia pesquisas mais específicas que considerassem o processamento da leitura, a postura do sujeito diante do texto, a visão de mundo desse sujeito e a diversidade de gêneros disponíveis na sociedade, hoje há praticamente um consenso de que essas condições interferem no ato de ler, na proficiência da leitura, na capacidade de diálogo entre a leitura da palavra e a *leitura de mundo* (FREIRE, 1998) e principalmente na internalização da leitura pelos sujeitos envolvidos na compreensão.

Para Yunes (2002), o estudo do texto recai sobre o protagonismo do sujeito leitor que interage com o objeto lido, criando no universo da leitura a tomada de decisões por professores diante do que ensinar. Para compreender melhor essa discussão são as propostas dos PCN que sugerem o trabalho de leitura deve partir do texto e seu uso na sala de aula, advertindo para os eixos do ensino da língua, no nosso caso leitura de textos escritos.

Os PCN orientam que ensino de língua portuguesa no ensino fundamental seja baseado principalmente na concepção de gêneros discursivos, concepção que tem ampla discussão nas formações e nos vastos materiais de sobre o estudo do texto. No entanto, Rojo e Cordeiro (2004) fazem uma crítica à maneira como ainda ensinamos no Brasil tendo como referência as três últimas décadas do século XX. Desse período em diante, criticam a maneira de ainda se abordar o texto como suporte para estudo e não como objeto de ensino.

Para as autoras, essa abordagem reducionista cristalizou-se para um ensino em que o texto não é visto como um fim, mas um meio (processo) de ensinar estruturas, tipologias como uma espécie de classificação geral, construindo a ideia de que “esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto “a ser pretexto” não somente para um ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 09).

No que se refere também à leitura, as críticas se estendem ainda para as formas de abstrair informações dos textos lidos sem uma reflexão e interpretação crítica do que se ler. Assim, utilizar a noção de leitura tendo como base a reflexão do gênero lido ainda encontra obstáculos de operacionalização e tomada de referência quando se pensa no contexto da sala de aula, nos sujeitos da aprendizagem, na forma com que o texto será abordado e que estratégias melhor se adequam a essa realidade.

Assim, para que o aluno tenha domínio da atividade de leitura, é necessário que haja uma reflexão sobre variados aspectos que estão intimamente envolvidos na construção do texto e que necessariamente recaem sobre o sujeito que ler e que usa a língua. No entanto, só ao aluno não pode recair essa responsabilidade, uma vez que o professor também é um sujeito responsável pelo ato de ler do aluno na perspectiva de que o sentido da leitura é uma construção coletiva.

Os alunos no contexto atual do desenvolvimento tecnológico estão em seu cotidiano escolar e familiar expostos a textos de diversas modalidades, sendo necessário assim que os professores sigam as sugestões dos PCN, que são o documento orientador do processo de interação do sujeito com o ensino independentemente de que para este ensino os textos sejam escritos ou orais. Na leitura de textos escritos, o documento orienta que o aluno

saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: [...]; seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor; troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler (BRASIL, 1998, p. 50).

Essas orientações de que falam os PCN põem o aluno como sujeito ativo no processo de leitura, uma vez que ele é o principal agente desse processo, com auxílio e mediação do professor e da família. Os objetivos do ensino de língua portuguesa que norteiam o processo da leitura dão uma dimensão do que é o ato de ler, que não se limita mais uma vez a dominar o código da língua escrita, a identificação de informações, a reproduzir regras da gramática tradicional que se sustentam na noção de erros, muito menos na punição dos alunos quando não se expressam com desenvoltura nas atividades que têm a leitura como obrigação e punição.

No contexto atual de leitura em que o aluno está imerso na era da comunicação, impedir que ele seja ativo em suas próprias escolhas poderá ser um retrocesso, uma vez que tem ao seu alcance gêneros e suportes textuais característicos de seu universo, da sua realidade social, da sua linguagem, etc. Dessa forma, os PCN propõem que o trabalho com a leitura seja um instrumento para que os alunos dividam experiências de leituras com os outros, manifestem o pensamento crítico e reflexivo sobre sua realidade e que tenham consciência das dimensões que é a leitura a partir do dever, do prazer e da necessidade.

Os PCN veem a leitura 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 sabemos sobre a linguagem” (BRASIL, 1998, p. 69). Como se observa, a leitura como processo ativo do leitor, permite que o aluno desenvolva suas próprias estratégias diante de um texto para que possa assim atingir seus propósitos comunicativos, dialogando com outros textos, novas plataformas, enfim ser autônomo sobre o que lê.

Nesse papel de incentivar e orientar sobre o que o aluno ler ou deve ler, a escola, advertem os PCN, deve voltar-se para a formação de leitores no ensino fundamental, mas para isso o professor deve se insurgir também como protagonista uma vez que é ele quem melhor pode afirmar sobre a leitura do aluno, sobre suas dificuldades, assim, “acreditamos que compete aos professores encontrar as causas dessa dificuldade, buscar meios para minorar o problema, facilitar e estimular o aprendizado da leitura” (MAGALHÃES NETO, 2004, p. 19).

O texto como objeto de ensino de língua portuguesa, mais próximo do que se vê nas abordagens atuais, se reporta à década de 1980 do século XX de acordo com Rojo e Cordeiro (2004). Com novas abordagens que vão de encontro ao que era ensinado antes desse período e tendo como base o estudo dos textos do ponto da discursividade, de seu funcionamento e do contexto de leitura, atrelado à incorporação pelos PCN como propostas para o ensino, a adoção de *gêneros* é vista como instrumento de materialidade para o as atividades que têm a habilidade de leitura como base para outros processos.

O gênero como objeto de ensino é uma proposta que tem como base o que foi incorporado ao conteúdo dos PCN, nestes, fica evidenciado que “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado” (BRASIL, 1998, p. 40).

A visão do texto como unidade de trabalho numa visão sobre os gêneros textuais e suas características funcionais, discursivas e estruturais encontramos em Bakhtin (2000) como também em outro trecho do documento ao evidenciar que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p. 18).

Por estes trechos, podemos observar que se passou a ganhar força para o ensino de língua portuguesa a vertente de que o trabalho com o texto nas atividades desenvolvidas sejam elas escritas ou orais se deve dar a partir dos gêneros textuais ou discursivos. Tal noção também é confirmada por outros documentos que norteiam o processo de ensino em sala de aula como a Base Nacional Comum Curricular homologado em dezembro de 2017 que trata das competências e habilidades para o processo de ensino. Sendo assim, é necessário que sejam envolvidas nesse processo instituições como a família e a escola que ajudam a tornar os gêneros estáveis ao mesmo tempo dinâmicos, uma vez que se materializam pelas ações que os sujeitos produzem no processo de interação.

A família deve promover e participar ativamente do processo de leitura, uma vez que é no convívio familiar que o indivíduo leitor tem maior tempo de permanência, sendo necessário, dessa forma, compreender a realidade sociocultural dos alunos, as preferências por determinados gêneros e o acesso às tecnologias que a eles estão relacionadas; a escola é o espaço formal de todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, responsável para tornar o ensino a partir dos gêneros uma realidade.

Podemos compreender que esse contexto, com vistas à tomada de decisão, favorece uma relação direta de quem lê, com quem relaciona o processo de ensino, e com quem dá condições e oportuniza a leitura de gêneros, ou seja, alunos, professores e escola, nessa ordem.

Nos tópicos anteriores foram abordadas algumas concepções de leitura a partir dos avanços tecnológicos implementados pela ação da burguesia no campo editorial e do acesso ao livro como suporte aos mais variados textos. Nesse contexto, foram citadas as condições que impulsionaram o aumento da atividade de leitura e o papel desta para o desenvolvimento da cultura escolar e afirmação da família que passou a se basear em valores fraternos, parecidos aos moldes atuais.

Nesse percurso também foram abordadas discussões sobre os primeiros passos das condições de leitura no Brasil, evidenciando assim aspectos negativos que ainda persistem na realidade educacional brasileira, no que diz respeito principalmente ao acesso e a condições da formação de leitores, além de algumas das diversas orientações para o ensino de língua

portuguesa abordada pelos PCN, no que se refere aos aspectos da leitura e da autonomia dos sujeitos leitores diante da construção de sentido do texto.

O capítulo a seguir abordará discussões sobre o papel da leitura, mas voltadas para a noção de gêneros textuais como formas discursivas próprias da atividade humana. Serão apresentadas as características da notícia, gênero em que nos baseamos para desenvolver atividades interventiva junto aos alunos sujeitos dessa pesquisa.

3 A LEITURA E O GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo está dividido em sete tópicos e um sub-tópico, aborda a relação da leitura com os gêneros na realidade social dos alunos no processo de interação e compreensão leitora. O primeiro tópico apresenta o *Gênero como ação social*. Nesse, enfoca a dinamicidade a estabilidade e agrupamento dos gêneros voltados principalmente para a realidade da sala de aula.

O segundo, *A leitura e os gêneros na escola*, traz a prática da leitura para além do que a escola disciplina como obrigatória, criando a ideia de um sujeito autônomo que aciona objetivos a partir do que lê e os desafios que o governo enfrenta para reduzir os índices negativos de leitura.

O tópico *Reconhecimento do gênero* mostra que ainda há confusão entre os conceitos de gênero e tipo textual, apesar da diversidade de trabalhos sugeridos para essa categoria nas modalidades oral e escrita. O quarto, *O interesse e o processamento da leitura*, aponta os objetivos dos alunos ao lerem um texto, a função da leitura na sociedade, o processamento cognitivo da leitura em Siquerira e Zímmmer (2006) e aspectos interacionistas da língua. O tópico *características do gênero notícia* insere a classificação dos gêneros, a atividade pedagógica a ser desenvolvida com a notícia em Alves Filho (2011), contexto de produção desse gênero na prática escolar e as estratégias de leitura em sala de aula de acordo com as sequências didáticas sintetizadas das obras de Solé (1998) e Sim-Sim (2007).

O penúltimo tópico, *O gênero notícia em sala de aula*, aborda esse gênero como um dos exemplos a serem trabalhados em sala de aula, tendo como seu suporte principal o jornal assim como outros suportes. O sub-tópico, *Sequência didática para leitura de notícia*, mostra que o trabalho com o ensino de leitura está voltado para a decisão do leitor e que estas estratégias são flexíveis. O último tópico *Estratégias de leitura em Solé (1998) e Sim-Sim (2007)* evidencia os momentos de leitura Antes, Durante e Depois do contato com o texto escrito do gênero notícia.

3.1 Gênero como Ação Social

A atividade de leitura e de escrita está intimamente relacionada ao papel, à função e ao uso que se faz dos gêneros textuais que circulam na realidade escolar e sociocultural dos alunos. Esta dinâmica aproxima o exercício do ato de ler ao conteúdo do gênero, já que não existem gêneros que não se materializem pelas atividades de leitura e/ou escrita/fala.

A definição de *gêneros*, no plural, está voltada para a ação social da linguagem que toma forma como “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). O estudo dos gêneros textuais como é conhecido hoje não é novo, está praticamente no cerne das atividades humanas que são o campo de atuação desses gêneros independente da modalidade da língua, formas de representação que se expressam e interagem.

Nesse sentido, neste trabalho adotamos as perspectivas mais recorrentes de estudo dos gêneros no Brasil a partir principalmente das contribuições e pesquisas de Schneuwly/Dolz, Bronckart e mais geral com a linha de Bakhtin, que trata da perspectiva histórica e dialógica dos gêneros de texto assim como Bazerman, que adota a perspectiva dos gêneros voltados para o poder que essas entidades exercem na sociedade. Ressaltamos que há uma profusão de pesquisas sobre o caráter de funcionamento do gênero na atualidade, fato que tem levantado discussões até mesmo sobre a qualidade de alguns estudos.

Marcuschi (2011) sustenta que, numa visão recente, todo texto tem como base para sua existência um gênero, independente do formato e da linguagem que utiliza para se caracterizar e se afirmar diante de outras linguagens humanas, apesar de ser uma categoria de relativa estabilidade.

Os gêneros fazem parte da realidade social praticamente desde o surgimento do homem até os dias atuais e têm na interação social entre os sujeitos sua afirmação, uma vez que fazem parte de dia a dia das pessoas nas mais variadas circunstâncias das quais o sujeito participa, no entanto esse sujeito não é livre totalmente para se expressar em função do poder e do condicionamento do gênero na sociedade, em outras palavras, o sujeito é regido de acordo com as produções e as práticas socialmente aceitas.

Por outro lado, também não existem fórmulas fixas de enquadrar determinadas produções em nome de uma categoria que abarca tudo, que serve para tudo explicar em nome da estabilidade do gênero. As teorias a respeito disso são muitas e algumas confirmam que hoje há uma crise de forma e estrutura do gênero, dada a natureza flexível da linguagem humana. Marcuschi (2011, p. 19) afirma que “em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estruturais”.

Os gêneros se materializam pela ação e não pela representação da estrutura da sociedade. Como são dinâmicos e praticamente infinitos podem misturar-se com outros ou ainda podem ser encontrados a partir de outros.

A tendência hoje é “que as dimensões geralmente adotadas” para a identificação e análise dos gêneros são sociocomunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio histórico e atos retóricos (MARCUSCHI, 2011, p. 21). Portanto, quando nos referimos à organização, ao conteúdo, à função e à realização, devemos levar em consideração o grau de autoria com que são construídos os gêneros textuais ou discursivos mediante a aproximação ou distanciamento do sujeito que se enuncia em relação ao objeto enunciado.

As transformações pelas quais os indivíduos passam no seu meio e as relações construídas historicamente são afetadas pela ação social dos gêneros, concebidos como formas discursivas sendo

projetados para a ação social, para alterar estados materiais no mundo, transformando nossos cenários sociais e materiais de existência e ser. Desse modo, os gêneros em que as pessoas enquadram suas enunciações podem também ser vistos como veículos para participação em sistemas de atividades que emergiram historicamente e para sua manutenção contínua. Ao aprender a escrever nas formas tipicamente disponíveis em seu tempo e lugar social, o indivíduo aprende não só os meios de participação, mas os próprios motivos e objetivos que ele possa ter, como Miller (1984) assinalou (BAZERMAN, 2015, p. 59).

A significação da produção escrita dos gêneros diante das atividades humanas insere o indivíduo como o ser situado social e historicamente, o que na visão de Bazerman (2015), dá ao gênero o estatuto de ação social. A ideia de tipificação disponível está associada ao caráter multifacetado do gênero como sendo a sua própria natureza e que as ações desenvolvidas pelos sujeitos têm o poder de atração, por exemplo, a partir das atividades tipicamente cotidianas como jogar futebol, ler textos científicos, analisar textos de política.

Bazerman (2006) sobre *gêneros textuais: tipificação e interação* afirma que os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual ao formarem as atividades sociais citando o exemplo de que “quando você está num jogo de futebol e reconhece que uma multidão está entoando uma canção para o seu time, ao se unir à torcida, você está sendo atraído para o espetáculo e emoções de um evento atlético comunitário” (BAZERMAN, 2006, p. 31). Assim, o sujeito está envolvido pelo contexto, uma vez que não é totalmente livre para criar suas próprias condições frente às situações em que o poder da linguagem é evidenciado.

A influência dos gêneros no cotidiano das pessoas pode assim ser verificada à medida que os sujeitos interagem, praticam ações em seu meio e fazem exercício de suas práticas discursivas. Essas condições podem gerar padrões de regularidades mesmo que seja a partir de

outro gênero, isso pode ser comprovado com as rotinas criadas em sala de aula, em que o professor ao longo de uma rotina de trabalho ao escrever determinadas regras de texto, fazer anotações no quadro, dar avisos, informativos e ler notícias, repassa aos seus alunos formas de estruturar os textos, de utilizar modalidade da língua que o aluno facilmente reconhece, de fazer enquadramento e tipificação.

Assim, na atividade discursiva dos alunos, os gêneros podem ser acionados toda vez que estas atividades se repetem ou de acordos com a situação de uso que são demonstradas. Isso pode ser claramente verificado com a comparação entre os gêneros em sala de por alunos, não que isso seja um único exemplo de tipificação, mas serve para que se construa a identidade sobre essa categoria.

Para Bazerman (2006, p. 31) o sistema de regularidade e tipificação dos gêneros associados, por exemplo, ao trabalho de um professor nas atividades de produção de textos de seus alunos ou outra profissão, demanda o uso e regularidade de determinadas formas textuais. Isso pode evidenciar que

um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos.

Se por um lado os gêneros estão relacionados à formação de um sistema de regularidade, por outro, passam a existir a partir daquilo que as pessoas concebem como gêneros em função de fatores como o tempo. Para (MARCUSCHI, 2011, p. 18). “gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela dominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia”.

Isso pressupõe que como as pessoas mudam de acordo com o tempo em pensamento e atitudes, os gêneros também acompanham essas mudanças e, portanto, não podem ser concebidos como “**modelos estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2011, p.18). (Grifos do autor). Dessa forma, a plasticidade está para o contexto dos gêneros assim como o tempo está para o homem como um ser constituído social e historicamente, fato que poderia ser explicado, por exemplo,

com as vestimentas, a linguagem, a própria língua, os arranjos familiares e o conceito sobre as coisas.

A partir da influência e preocupação com o ensino dos gêneros de acordo com a perspectiva sociodiscursiva, Schneuwly (2004), numa indagação retórica sobre a definição de gênero a partir da concepção de Bakhtin (1953/1979), pontua três elementos que acredita serem centrais nessa definição. Esses elementos foram agrupados de acordo com: a esfera de circulação; a caracterização a partir do conteúdo, do estilo e da composição; e, as condições para a escolha do gênero. Dessa maneira, em sentido restrito, tais elementos servem para sustentar o conceito de gênero, construído com base na relação do sujeito com sua realidade discursiva.

Nas atividades voltadas para o ensino tendo como base os textos é necessário compreender a quase impossível catalogação e sistematização dos gêneros, que ao serem constituídos como instrumentos organizados por espécies de blocos de enquadramento, podem manifestar-se em função de domínios discursivos e esferas comunicativas. Isso faz evidenciar que o conhecimento dessas entidades chamadas gêneros está em construção e que sua natureza variável mais uma vez se faz presente. Schneuwly (2004, p. 49) a respeito do caráter dos gêneros afirma que

a própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos numa progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral.

A necessidade de se pensar em um agrupamento de gêneros se dá por uma questão metodológica para o ensino e expressão da língua em que os conceitos sistemáticos e definidos não cabem *a priori* sobre os gêneros, uma vez que explicações sobre eles são observadas a partir da sua realização no meio que passa a interagir.

O quadro I retirado dos estudos e pesquisas de SCHNEUWLY (2004) também abordado em outras publicações como em Dolz e Schneuwly (1996) mostra o agrupamento didático dos gêneros por eixos. Essa proposta não é fechada e como a escola dentro de sua prática de leitura deve partir de algum gênero, a adoção por um ou outro é mais pedagógica e do contexto do ensino do que do ponto de vista da cognição dos alunos.

Quadro 1 – Proposta de agrupamento de gêneros

Domínios de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária Narrar <i>Mímeses</i> da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou narrativa engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representações pelo discurso de existências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Currículum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil bibliográfico Biografia ...
Discussões de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...

Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência oral Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instrução de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...

Fonte: DOLZ, Joaquim. SCHNEULY, Bernard (2004, p.52).

O princípio que rege esse agrupamento está voltado basicamente para a ampliação das capacidades que os alunos manifestam, sem fazer distinção entre aqueles que melhor refletem uma ou outra habilidade. Em uma sala de aula, mesmo que os alunos se manifestem ou se expressem com maior desenvoltura sobre um domínio, cabe ao professor instigar para que todos tenham as mesmas condições de aprendizagem.

É comum nos planejamentos escolares de atividades com os gêneros para sala de aula e até mesmo nos manuais e livros didáticos de professores e alunos uma espécie de escala de determinados textos por série, como se o conhecimento de leitura do aluno pertencesse apenas àquela série ou nível. Para desconstruir essa prática, é preciso estender a ideia de que o espaço para os gêneros é medido pelo contato, pela análise, pelo uso que se faz dessas entidades dentro e fora da escola e não está necessariamente voltado para a idade ou série do aluno.

Sousa (2002, p.72) traz a discussão de que não podemos nos prender, por exemplo, em sala de aula, aos textos de ficção no decorrer das séries cursadas pelos alunos, pois independentemente da série que se encontra o aluno, ele pode ter a capacidade do domínio sobre essa categoria de texto bem como de outros da ordem do expor ou argumentar.

Mesmo reconhecendo a validade do uso da literatura de ficção na escola, acreditamos que essa deva dar espaço ao uso dos gêneros da ordem do expor e argumentar, por seu amplo uso nas interações diárias e por serem eles extremamente necessários aos alunos no decorrer de toda a sua escolaridade [...], o aluno, mesmo na fase inicial, é perfeitamente capaz de ir se apropriando desses gêneros, na medida em que é exposto a eles, analisando-os, discutindo-os e produzindo-os.

Como se vê, nada impede, por exemplo, que os alunos mesmo em séries iniciais possam ter contato com textos de opinião, da mesma forma que tenham contato com textos da ordem do narrar, no entanto, é necessário observar que a apropriação desses gêneros se dá de maneira gradual tanto na escola quanto em casa, sendo neste momento que o trabalho do professor, ou até mesmo da família podem ser um diferencial, pois são estes sujeitos que melhor podem saber em que grau ou nível de leitura se encontra o aluno.

Portanto, nesse caso, não seria o gênero que determinaria a proficiência do leitor, mas as condições de leitura de um modo geral desse sujeito leitor, uma vez que voluntariamente ou não, o aluno está exposto à diversidade de gêneros que circulam na sua comunidade, na sua casa como também na escola de maneira formal ou mesmo informal.

3.2 A Leitura e os Gêneros na Sala de Aula

Discutimos até aqui pressupostos que sustentam o conceito de gênero e as propostas de trabalho com essa categoria, através das contribuições de Bazerman (2015), Marcuschi (2008, 2011), Dolz e Schneuwly (2004) entre outros. Estes teóricos têm suas pesquisas voltadas para o estudo dos gêneros e têm influenciado praticamente todas as propostas curriculares no Brasil a partir principalmente da década de 1990 bem como dos PCN de Língua portuguesa que em seus eixos e ciclos dão como exemplo para o estudo o agrupamento de gêneros. Também seguem essas referências os programas de mestrado, cursos de graduação e as Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP).

Como medir os níveis de leitura e compreensão dos alunos? Como saber que leituras eles querem e que são significativas em suas vidas? Quais são os objetivos voltados para o ato de ler? Quando os alunos leem, leem quais gêneros? Quais as consequências dessa nova roupagem quando a escola e a sociedade não possibilitam que os alunos tenham autonomia sobre a leitura? Indagações como estas têm causado preocupação entre os pesquisadores e estudiosos da leitura. As respostas para essa realidade ainda não são conclusões fechadas para

estudar esse fenômeno que tanto tem influenciado a escola nas últimas décadas: como trabalhar a questão do gênero na escola.

Conclusões errôneas aos poucos sobre esse fenômeno cultural vêm sendo desmistificadas, isso tem sido mostrado em pesquisas atuais sobre o gosto dos alunos pela leitura, sobre a preferência por determinados gêneros em detrimento de outros, suportes de leitura em plataformas cada vez mais digitais e interativas. Afirmações taxativas de que as crianças não leem não têm muito fundamento hoje, elas podem não ler o que a escola ou até mesmo a família indicam como leitura, como cânone, como tradicional para serem bons leitores. Ao que parece é a escola e a própria família que propõe menos leitura aos alunos do que eles fazem uso em sua prática. As condições citadas aqui são as de que os alunos que sabem ler, que têm acesso a uma variedade de textos e que por determinadas razões não leem.

A escola na figura do professor também não pode determinar que o aluno na atualidade não leia, por não seguir as fichas de leituras, por não ler o que a escola muitas vezes indica como leitura fundamental e obrigatória nos manuais e livros didáticos. A leitura pode ser um ato de prazer para o aluno na medida em que ele tem autonomia para escolha do gênero, do formato texto, do suporte da leitura. O leitor pode ter seus próprios objetivos diferentes daqueles de quem propôs a leitura.

Dessa forma, a prática da leitura, para além do que a escola disciplina, dá ao aluno a autonomia necessária para escolher se pretende ler um cânone ou um *bestseller*, ou mesmo os dois, cabendo à escola permitir que essa leitura faça parte do currículo do aluno e que o professor que media essa atividade deve ter a sensibilidade para tornar a leitura um dos fundamentos da formação dos alunos.

Siqueira e Zímmmer (2006) afirmam que a leitura mobiliza uma série de fatores como: objetivos, prazer, formação do gosto, motivação, escolha. Nessa ótica, a escola não tem acompanhado esses fatores que se tornam determinantes para a proficiência em leitura pelo aluno. Para as duas autoras

não é verdade que crianças e adolescentes não gostam de ler. Se assim fosse, não haveria filas de crianças no mundo inteiro- inclusive no Brasil- à espera do lançamento da última aventura do Harry Potter. É necessário que nos questionemos, então, sobre o tipo de seleção de obras e abordagem feita nas aulas de leitura em que pouco se leva em conta o prazer do aluno durante a leitura de uma obra, podem ter um efeito contrário ao pretendido, desmotivando o aluno (SIQUEIRA; ZÍMMER 2006, p.37).

Por estas e outras discussões têm passado a escola brasileira, criando assim um vazio entre que tipos de leitura ofertar e que pensamentos têm manifestado os alunos quando lhes são cobradas leituras. Esse descompasso tem reflexos negativos para a formação da leitura no contexto escolar causando entre outros fatores a desmotivação do aluno para ler, o abandono da escola, entre outros prejuízos.

O fracasso escolar nas habilidades de leitura e escrita ainda é um desafio a ser superado pelas escolas brasileiras. Para minorá-lo, o governo tem implantado diversos programas que pretendem reduzir o analfabetismo, aumentar os indicadores de leitura e de escrita e formar professores. Entre estes programas temos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC³, Novo Mais Educação⁴, Mais Alfabetização⁵. Se os objetivos desses programas objetivos não forem atendidos em sua totalidade, ao menos, já podemos visualizar que o caminho a ser adotado é nesse sentido, uma vez que programas e ações públicas com metodologias sistemáticas, duradouras e coerentes com a realidade do ensino nas escolas tendem a lograr resultados positivos.

Assim, para enfrentar parte desses desafios da educação e mais especificamente do ensino de língua portuguesa devemos partir da leitura de diversos tipos de textos que circulam tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Uma vez que a leitura contribui para o domínio social da língua, para a cognição, para o desenvolvimento das próprias estratégias dos alunos diante de um texto, para o conhecimento das variedades de uso da língua, seu sistema fechado, entre outras diversas habilidades.

Quando os alunos dominam a leitura, acionam diversos mecanismos que os tornam capazes de desenvolver suas próprias estratégias de leitura; de compreender a língua como organismo social e sistema e passam a contribuir para o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Reunidos esses fatores, todo o processo de ensino deve ser visto numa dimensão

³ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> acesso em 21 de fev. de 2019.

⁴ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> acesso em 21 de fev. de 2019.

⁵ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/membros-da-conaes/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao> acesso em 21 de fev. de 2019.

ampla, capaz de articular as demandas da sociedade, seus atores e entes responsáveis. Tal desafio demanda cada vez mais investimentos com a formação de professores, principalmente para as séries iniciais, sendo que é nestas que os alunos começam a ter instrução formal e sistemática da língua.

3.3 Reconhecimento do Gênero

Classificar/ reconhecer uma produção de texto como de um gênero ou de outro nem sempre é tarefa fácil e também não é classificando apenas que se está trabalhando o gênero. Seu caráter multifacetado e dinâmico ultrapassa qualquer forma de definição fixa de enquadrá-lo em sua natureza, em sua função comunicativa e em seu aspecto formal e estrutural.

Antes mesmo de muitos professores tentarem classificar ou de fato delimitarem os gêneros pelo que se apresentam, seu estudo mais aprofundado já segue uma tendência de explicação de como se constituem e de como circulam na sociedade. Esta discussão não só não se encerra nestas condições, como também se alonga na confusão de gênero e tipo textual.

Marcuschi (2008) diz que raramente os termos tipo texto e gênero textual são definidos de modo explícito até mesmo por quem trabalha, ou seja, professores, alunos etc. No entanto, há praticamente um consenso entre os estudiosos de que não é possível nos comunicarmos que não seja através de um gênero que circula socialmente e tem a comunidade linguística como seu lugar de interação. Percebemos, assim, que há praticamente um vazio entre o conceito de gênero e sua realização, em outras palavras, muitos dos que utilizam o gênero ou tipo não sabem que suas produções são gênero ou tipo

tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição [...] Em geral os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2008, p.154).

O aspecto limitado em número não retira a complexidade de se trabalhar os tipos textuais em sala de aula, uma das dificuldades para isso é saber, por exemplo, identificar qual sequência linguística predomina em uma dada realização textual.

Não menos complexa é a atividade de reconhecer em qual gênero se inscreve determinada produção textual. A amplitude e diversidade de gêneros pode dificultar sua

identificação uma vez que eles podem ir dos mais antigos aos mais recentes, dos orais aos escritos ou ainda darem origem a outros.

gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Gêneros da escrita e da oralidade circulam em todas as comunidades independente da renda, do sexo, da condição social ou do nível de escolaridade. Na comunidade onde os alunos interagem constitui uma prática a intensa atividade entre os sujeitos, entre eles também são intensas as relações comerciais, discursivas, religiosas e familiares. Nesta interação os gêneros textuais pertencentes a diferentes esferas e domínios se realizam, uma vez que uma de suas características é serem sociais

na verdade, existem gêneros que circulam necessariamente em toda a população como formas organizadoras da vida social. São eles os documentos em geral; as contas e notas; nomes de ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social (MARCUSCHI, 2011, p.30).

Qual o papel da escola diante dos gêneros que muitas vezes fazem parte apenas do domínio da comunidade? Como os alunos que fazem parte tanto da escola quanto desta comunidade se portam e trabalham estes gêneros que os circundam? Talvez não seria importante questionar o papel e sim saber qual o entendimento e a relação destes gêneros entre a escola e a comunidade, o uso que deles fazem para compreender a si mesmos.

O trato dos gêneros ou da diversidade dos gêneros nos ambientes ou instituições sociais perpassa os objetivos de dominar, conhecer, compreender e produzir seguindo uma ou outra perspectiva. Sua análise se volta também para o cotidiano numa visão multidisciplinar construída historicamente. Não se pode sair a todo momento criando um gênero, mas ele surge da relação entre os sujeitos e se materializa pelas ações dos indivíduos em situações e contextos sociais.

Assim, seria difícil comportar todas as perspectivas possíveis de serem verificadas sobre a noção de gênero e as ideias que estes sugerem. Marcuschi (2008, p. 149) lembra que o estudo dos gêneros não é novo, mas que se popularizou, no entanto, “há muito a discutir e tentar

distinguir as ideias de que o gênero é: uma categoria cultural, um esquema cognitivo; uma forma de ação social; uma estrutura textual, uma forma de organização textual”.

Evidencia-se assim que há uma variedade de aspectos a serem observados o que faz o autor lembrar que quase inexistiam trabalhos sistemáticos que dessem conta dessa perspectiva didática dos gêneros durante muito tempo, que se comprova pela quantidade de trabalhos hoje que enfatizam a perspectiva dessa categoria, principalmente em seu contexto escolar.

Se o estudo dos gêneros não é recente, o seu uso é mais remoto ainda já que qualquer cidadão com baixo ou alto nível de letramento faz uso da variedade sociocomunicativa em qualquer situação prática, formal e informal em seu dia a dia. Mas algumas observações podem ser feitas uma vez que dependendo da esfera comunicativa do suporte, dos interlocutores, da modalidade e do formato, os gêneros recaem sobre uma classificação ou categoria, o que também não é prioritária em seu estudo ou domínio como afirma (MARCUSCHI, 2008 p. 159) já que

os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos [...]. Por isso, é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, [...]. A tendência hoje é explicar como eles se constituem socialmente.

Um dos desafios de tratar a concepção de gênero no desenvolvimento pedagógico ou didático de seus objetivos e fins está no que se propõe na medida em que são disponibilizados aos interlocutores em dadas situações e propósitos comunicativos. Se o objetivo do gênero for, por exemplo, relatar fatos reais ou fictícios ocorridos na vida real, os gêneros comumente utilizados são notícias, reportagens e entrevistas; se o objetivo do gênero for defender um ponto de vista sobre determinado tema ou pesquisa, comumente são utilizados textos de opinião como artigos e dissertações, etc.

No entanto, considerando-se os propósitos comunicativos estáveis ou previsíveis de um gênero, os leitores podem fazer parte dessa decisão por um ou outro gênero, uma ou outra sequência, assim, nada “impede que leitores leiam notícias com o objetivo de compreender aspectos ideológicos dos meios de comunicação. Isso equivale a dizer que os propósitos comunicativos podem não ser algo que está definitivamente marcado nos textos” (ALVES FILHO, 2011, p. 35).

Como se vê, o espaço para interlocutor/leitor intervir na estrutura ou estabilidade do gênero é permitido mesmo sabendo que se trata de “entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias”

(MARCUSCHI, 2011, p. 18) Essa intervenção de interlocutores não descaracteriza a classificação do gênero e sua estabilidade, pois são “eles que elaboram circunstancialmente a mencionada estabilidade dos gêneros textuais, mas não a que lhes aprouver e sim aquela que encontrar apoio tanto nas condições socioculturais de circulação do texto quanto em suas condições históricas de produção” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

O apoio de que fala Beth Marcuschi é dado pela interação verbal verificada a situação de comunicação ou de acordo com as ferramentas de ação linguística sobre a realidade dos gêneros discursivos. Para a notícia, por exemplo, considerando sua realidade de circulação, as sequências de atividades com leitura analisadas em categorias são fundamentais para compreensão do gênero pelos sujeitos que podem acessá-las de diferentes suportes: impressos, audiovisuais e orais.

Para Cunha (2002), nos últimos vinte anos, a perspectiva dos gêneros da mídia passou a ter inúmeros estudos e na realidade do ensino de língua e da linguagem não tem sido diferente, uma vez que essas entidades na escola passaram a ser vinculadas aos objetivos de formar leitores com criticidade e consciência social. Com a formação desses leitores, muitos dos objetivos para o ensino da língua seriam atingidos, entre eles: “ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los” (PCN, 1998, p. 79).

Essa vinculação que se relaciona aqui é a adoção de uma concepção de linguagem interativa adotada nos documentos de orientações para o ensino e materiais para professores e alunos, “é essa visão de linguagem que é adotada atualmente nos PCN, nos livros didáticos de língua portuguesa bem avaliados no Programa Nacional do Livro Didático e em diferentes domínios da linguagem atual” Cunha (2002, p. 167). Dessa forma, estudar a língua não é o mesmo que estudar a linguagem, uma vez que esta está inserida num contexto mais amplo e com a qual interagem os sujeitos situados.

3.4 O Interesse e o Processamento da Leitura

Quando o aluno lê, há objetivos definidos nesta leitura? É possível que alunos leiam para sentir prazer? A leitura proposta pela escola consegue despertar o gosto do aluno para que ele se torne autônomo sobre o que lê? É possível se lê para apropriação de conhecimento e informação ao mesmo tempo em que se lê

por deleite? O ambiente familiar favorece o gosto pela leitura? Os gêneros selecionados /escolhidos são adequados para a realidade leitora do aluno?

Indagações como estas são constantes nas reflexões sobre o ato de ler, sobre as habilidades e estratégias dos planejamentos escolares e em leituras com alunos em sala de aula, nas reuniões de pais e docentes. Discutir leitura para obtenção de informação, como gosto pessoal, como processo de aquisição de conhecimento ou mesmo leitura para resolver problemas práticos do dia a dia, estabelecer estratégias de leitura e compreensão de textos faz parte de pesquisas de muitos estudos como os de Cagliari (2006), Abramovich (2004), Lajolo (2007), Solé (1998), Silva (2011), Magalhães Neto (2004), Sim-Sim (2007) entre outros.

Não se quer aqui criar uma dicotomia entre uma e outra forma de leitura, como também que estratégias os autores utilizam para defenderem suas produções, mas sim evidenciar que a leitura como escolha pessoal deve ser oportunizada, ao máximo, às crianças leitoras independentes do ambiente em que estão inseridas.

Sobre a criança ter acesso ao mundo da leitura Abramovich (2004, p. 17) lembra que “ah como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é Ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Na fala de Abramovich (2004) percebemos que o universo da leitura cria uma atmosfera prazerosa como ato de ininterrupto deleite despertado pela própria criança ao ouvir, lê ou contar uma história, por exemplo, com auxílio de um adulto leitor. Dificilmente uma criança nestas condições acima desperte para o mundo da leitura apenas para obter informações circunstanciadas, de uso imediato, para resolver problemas, analisar leis.

A aprendizagem da criança levará em conta a contribuição dos tipos de leituras ofertados, das estratégias do próprio aluno, do trabalho dos professores e da escola para toda a vida. Dessa forma, se estas instituições falharem em conjunto ou até mesmo separadamente, as chances de a criança não se tornar um adulto leitor serão maiores se comparado às que têm acesso a essas condições.

Cagliari (1996), afirma que a leitura é mais importante do que a escrita e que aquela é a realização desta. Em outras palavras, a leitura precede o ato de escrever, sendo, portanto, uma atividade complexa, muito mais que operar com a expressão escrita. Essa leitura que Cagliari se refere também é uma leitura linguística, aquela voltada para apropriação do código e acontece de dentro para fora. No entanto, mesmo assim, pode se questionar se nesta mesma leitura, não há um despertar para o sentido da imaginação, da criação, da interação, etc.

Cagliari também permite que se faça de seu pensamento sobre a leitura um ato de reflexão diante de uma postura de quem lê. A leitura pode ser entendida também como uma forma de preencher os espaços que o ser humano deixa em si mesmo, numa autorreflexão.

O hábito de ler, ler muito, sempre foi uma forma de preencher a solidão do indivíduo. Antigamente talvez se lesse mais porque não havia tantos atrativos quanto hoje, sobretudo nas grandes cidades. Às vezes, para fugir da agitação, recorre-se a uma boa música acompanhada de uma boa leitura. O ser humano precisa conversar consigo mesmo, ter seu momento de solidão, e a leitura é um grande auxílio da reflexão, da meditação, do volta-se para dentro de si (CAGLIARI, 1996, p.176).

O ser humano por mais que mantenha uma postura rígida sobre suas atividades, um momento ele cai em si mesmo e pode ser nessa oportunidade que a leitura possa entrar e se alojar em seu íntimo para que ele possa meditar, acalmar-se e ocupar-se da solidão. Dessa forma, até mesmo para fazer cair em si, a leitura opera sobre o homem com objetivos que não são para somente fixar conhecimento.

O despertar para o gosto de ler em muitos casos não depende apenas do aluno, principalmente enquanto criança. A intervenção dos adultos na mediação do ato de ler com estratégias planejadas contribui para que a criança se torne um adulto consciente de seu papel numa sociedade dinâmica e interativa. Para Coelho (2015, p. 7)

o que não se pode permitir é a propagação da ideia de que somente a leitura vai fazer com que o aluno passe a ter prazer ao ler. É preciso despertar este sentimento no aluno, inicialmente na criança, utilizando assim estratégias que despertem o gosto pela leitura neste público que conseqüentemente se tornarão leitores conscientes da importância deste ato para sua vida acadêmica e enquanto cidadão, que exercerá suas funções em uma sociedade crítica e em constantes mudanças.

É sabido que a atividade de ler apresenta diversas complexidades desde o momento do nascimento da criança até a sua maturidade enquanto adulto leitor, nesse ínterim, a influência do meio pode travar ou alavancar o processo de formação dos leitores. Podem surgir leitores críticos e reflexivos como também podem surgir não leitores, pessoas que a escola ou a família negaram a oportunidade de exercerem sua autonomia com o ato de ler, pessoas que não tiveram a oportunidade de exercer um direito que lhe é natural.

Nesse sentido, para evitar que a leitura seja encarada como causa do não sucesso escolar, o trabalho docente deve mediar, entre outras funções, as estratégias de leitura e de escrita dos

alunos. Essas estratégias podem derivar do próprio professor como podem derivar dos alunos. Se forem do professor, a capacidade de articulação com o texto e os momentos de intervenções são resultados de um planejamento traçado para aquele fim; se forem dos alunos, o processo de compreensão deve ser acionado e o uso que se faz da língua representa o passo inicial.

Assim, professor e alunos no fazer pedagógico podem utilizar estratégias de leitura, que, se forem ações do ponto de vista individual podem desenvolver a autonomia do aluno; se forem do ponto de vista da ação coletiva, podem exigir ações articuladas com tempo e espaço definidos e forma de avaliação dos sujeitos.

A leitura de todos os tipos de textos realizada pelos alunos deve ser incentivada pelo do professor e não aquela somente de orientação do livro didático, que em sua maioria vêm incompleta, fragmentada ou apenas como pretexto para trabalhar aspectos gramaticais. O leitor diante de um texto tem o poder também de desenvolver seu modo próprio de leitura, de estabelecer diferentes estratégias para obtenção dos sentidos de um texto.

Por mais que se tenha uma visão antecipada do conteúdo de um texto, é pelo seu desdobramento de suas partes, de seus elementos que aos poucos se constrói o significado global da leitura; nesta estão envolvidos entre outros fatores: velocidade da leitura, objetivos do ato de ler, o conhecimento prévio do leitor, o conhecimento linguístico, complexidade e tipos de leitura e estratégias de processamento da leitura e conhecimento do gênero.

Para aquelas pessoas que passam naturalmente pelas etapas de alfabetização, a leitura pode ser concebida como um processo que envolve as seguintes etapas; a primeira delas é a que está voltada para a decodificação ou conhecimento linguístico em que o aluno passa a ter contato nas séries iniciais com as primeiras letras, passa a ter domínio do código da língua em que é alfabetizado, em que aprende a ler. Essa etapa é fundamental, pois se não for bem trabalhada o aluno poderá ter sérios problemas nas séries posteriores.

Sobre a apreensão do código da língua como um processo fundamental para a formação inicial do leitor, Siqueira e Zimmer (2006, p. 33) afirmam que

aprender a ler significa, em primeiro lugar, aprender a decodificar. A decodificação é a etapa mais básica da aprendizagem de leitura e consiste da capacidade que temos, como escritores, leitores e aprendizes de uma língua para associarmos um sinal gráfico a um nome ou a um som da língua. Os processos básicos- que se voltam à decodificação e à compreensão de palavras- são particularmente importantes nas primeiras etapas de aprendizagem da leitura.

Pelo exposto, quando não ocorre a apreensão do código da língua, principalmente nas séries iniciais, há um impedimento ou atraso dos processos mais amplas da leitura, o que poderá comprometer toda a vida escolar dos alunos, como, por exemplo, contribuir para o abandono e a reprovação escolar. Esse processo básico de aprender a ler pode ser visto sob diversas perspectivas haja vista a multiplicidade de concepções que estão envolvidas na acepção do termo *leitura*, no entanto, seguimos a ideia de que a compreensão deva partir da internalização do código, para em seguida compreender o objeto maior: o texto.

Conforme Siqueira e Zimmer (2006, p. 34), “a leitura envolve o leitor, o texto e a interação entre o leitor e o texto, o conhecimento prévio- enciclopédico e linguístico- do leitor e o processamento cognitivo da informação linguística.”. Nesse sentido, os aspectos linguísticos da leitura estão voltados para a ação do leitor dentro de um texto e dentro de uma determinada situação comunicativa.

Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem da leitura está voltada para a ação do cérebro. Siqueira e Zimmer (2006) apontam as estratégias *ascendentes (bottom-up)*, *descendente (top-down)* e *integradora* para analisar esse processamento da leitura. Na estratégia ascendente o leitor não opera muito com o conhecimento de mundo, está mais voltado para ao código e aos aspectos linguísticos ou imanentes do texto, sendo essa estratégia mais apropriada para o leitor em fase de desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Na estratégia descendente enfatiza-se o conhecimento de mundo e que a compreensão já é internalizada, cabendo ao leitor confirmar esse processo de aprendizagem na medida em que o texto vai se realizando em sua mente. Já a estratégia integradora, apontam as pesquisadoras, como o nome infere, integra as estratégias ascendentes e descendentes, sendo fundamental para compensar as deficiências manifestadas pelos leitores.

Nela quando não se compreende, por exemplo, o significado de uma palavra numa dada sentença, o contexto da leitura pode levar à compreensão, porém tanto esta estratégia quantos as duas primeiras não são completas para dar conta de todas as demandas de todo o processo de leitura, as críticas estão voltadas, por exemplo, pela trucagem da leitura, pelo campo semântico das palavras, pela velocidade da leitura, etc.

A complexidade do processo de interação entre leitor e texto dá-se com a tomada de decisão no ato da leitura. Que objetivos estão definidos na hora de ler um texto? Como se dá o processamento das informações e do significado dessa leitura. Questões como estas ampliam levam a compreender que a leitura apresenta uma multiplicidade de processos.

Entre as atribuições do leitor, cabe a ele ser o responsável por filtrar o que está sendo redundante no texto, também é o leitor que preenche os espaços vazios deixados pelo sujeito-autor, ele pode desenvolver a capacidade de síntese, de estabelecer seu modo próprio de ler o texto. Sua posição é de contribuir para significado do texto atribuindo ou extraindo informações. Nesse sentido, (LEFFA, 1996, p.18) evidencia que

ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série, de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontecem quando o leitor e o texto se encontram. Para considerar o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e texto.

Essa tríade leito-texto-interação está relacionada ao complexo processo de leitura, em que a intencionalidade age como *feedback* alimentando esses elementos num processo *contínuum* de construção de competências que o leitor precisa operar. Dessa forma, atribuir ou extrair significados de um texto não são suficientes, pois seriam processos de mútua exclusão, sendo necessário, nesse sentido, a intenção do ato da leitura, sem ela a interação não aconteceria.

Para Leffa (1996), a leitura envolve uma série de processos e elementos que apesar de poderem ser distintos entre si convergem para a interação e compreensão do texto. Age como um fenômeno que exige a ação do sujeito leitor que tem acesso ao texto. A participação desse leitor pode ser medida pelo seu distanciamento. Quanto maior a proximidade do leitor com os elementos linguísticos e internos, menor será a compreensão e a interação.

Quanto menor for a proximidade desse leitor, maior será o nível de processamento do texto como uma instância comunicativa. Assim, a atenção voltada para os níveis mais altos ou baixos da leitura estão diretamente relacionados ao fenômeno da compreensão leitora e a posição do leitor em relação ao texto.

A leitura mantém uma relação estreita com a escrita. Essas duas atividades ou processos estão voltados para elaboração, produção e interação que se faz entre textos, leitores, autor e contexto. Nesse sentido, a concepção que se tem de texto escrito pode determinar a concepção que se tem do leitor. Se a atividade com a língua escrita for vista apenas como “expressão do pensamento” numa concepção reducionista, o texto será visto apenas objeto fruto desse pensamento, ou meio de comunicação, logo não há espaço para as situações de interação entre

quem escreve e quem lê. Se essa atividade for vista como processo de interação, o texto será visto como uma instância em que os sujeitos agem e constroem a sua relação com o outro e consigo mesmo num processo dialógico, como defende Bakhtin (2000).

Talvez essa seja a visão mais internalizada de língua do ponto de vista mais tradicional do ensino, ficando o leitor sujeito apenas ao que está expresso ou transcrito no papel, sem possibilidades de reflexão, de fazer associações com outras leituras, sem ter espaços para dialogar com outros textos, ou mesmo ainda ficando impedido de uma leitura para além do texto (SILVA, 1999).

Nessa concepção de leitura, o sujeito não tem liberdade diante do texto, uma vez que “o texto é visto como um simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicaturas” (KOCH; ELIAS, 2017, p.33).

Nesse contexto, o que tem valor é apenas o que está escrito, confirmando assim o fato de que nas produções escritas de muitos alunos a excessiva preocupação com o código da língua, com as regras gramaticais, com o vocabulário, sem a devida atenção para a compreensão da leitura, para quem vai ler e receber esse texto.

As experiências de leitura do sujeito são fundamentais para o processo de interação, para o desenvolvimento de estratégias para outras leituras e para a produção escrita. Magalhães Neto (2004) considera que a estratégia de buscar o significado de um texto é relevante, mas que não deve ser a única a ser utilizada.

Dessa forma, seguir modelos canônicos de leitura e escrita não são a garantia dessas condições, pois para se atingir a proficiência e uso eficaz da língua nas diversas situações de comunicação e interação a que os usuários estão sujeitos e expostos em seu dia a dia, em suas comunidades linguísticas e seus grupos, é preciso considerar o papel do leitor na construção do texto, a maneira como esse texto será recebido e que caminhos serão tomados para a sua compreensão.

A influência dos modelos clássicos e das normas de bom uso da língua, ainda são presentes no ensino principalmente nas atividades escritas da língua. Isso pode ser comprovado ainda com a excessiva preocupação dos alunos com o vocabulário, com palavras rebuscadas e com a estrutura do texto.

Essa é uma decorrência histórica de séculos de estudos da língua apenas como ponto de vista da gramática tradicional e que as possíveis alterações ou mudanças decorreriam com a permissão de quem dominassem as normas da língua escrita. Dessa forma, os conhecimentos e

experiências do leitor ou de todo o processo que envolve a relação autor-leitor-texto-uso, numa visão tradicional de ensino, estariam desconsideradas.

Numa visão interacionista da língua, quem escreve pressupõe um leitor que age como coautor do texto. Essa visão mantém em relação à concepção tradicional uma diferença, visto que considera

as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que-dialogicamente- se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2017, p.33).

Essa visão não se baseia apenas em regras de apropriação da língua, mas no trabalho coletivo de construção do texto pelos sujeitos envolvidos, o que não desconsidera, assim, a mobilização entre autor e leitor via realização textual. A definição dos sujeitos que participam do processo de interação é fundamental, pois o texto deve-se ajustar às intenções de quem o produz e estar voltado ao leitor pressuposto. Para (KOCH; ELIAS, 2017), o princípio da interação entre a escrita e a leitura, está marcado sociocognitivamente pelo uso, pelo dizer e pelo redizer da situacionalidade da língua.

3.5 Características do Gênero Notícia

Os gêneros textuais não se esgotam em suas categorias, não é nomeando, portanto, uma série deles que estamos definindo seus limites como também, classificá-los por suas características não os torna completos. No entanto, relacionamos algumas características dos gêneros textuais, em especial do gênero notícia por ser o gênero escolhido para este estudo e para o qual serão propostas atividades de intervenção junto aos alunos em sala de aula no decorrer das atividades de leitura.

A notícia está a serviço da informação e cada veículo expressivo como os jornais de circulação nacional apresentam seus manuais de como abordar esse gênero e saber valer o fato. As notícias podem apresentar certa liberdade quanto à estrutura, quanto à informatividade, uma vez que o uso que fazemos desse gênero é que o regula. Tomamos, como exemplo, para isso, o fato de haver gêneros muito próximos uns dos outros em características, alguns mais proeminentes e alguns praticamente em desuso na atualidade.

Cunha (2002, p. 170, *apud*, MOIRAND, 1999, p. 47) diz que

os textos informativos são do tipo textual narrativo, com verbos no passado e em terceira pessoa, e procuram responder às questões: *o que? quem? quando? onde?* No caso de notícias mais desenvolvidas, como as das revistas semanais, as perguntas como? *Por quê? E daí?* também são respondidas devido ao caráter explicativo dos textos nesse suporte. É característico desse gênero, a busca da objetividade, razão pela qual o dialogismo é mostrado por meio linguísticos e tipográficos.

Essas características contribuem para entendermos que não há um conjunto de regras totalmente fechadas para agrupar as características dos gêneros que envolvem opinião, argumentação ou informação propriamente dita. Isso também se dá em um mesmo gênero dependendo do suporte, do público, da linguagem e de outras condições, pois se assim o fosse existiria apenas um manual para orientar como seriam as notícias.

As características formais da notícia são, portanto, uma orientação e os outros recursos que aparecem no texto são mais da voz do outro do que de quem o produz, uma vez que o discurso citado se dá através de marcas linguísticas e tipológicas bem evidenciadas. A notícia, dessa forma, é um gênero que sempre se reporta à voz do outro ou dialoga sempre com a voz do outro.

Nenhum discurso é alheio à voz do outro. Em nome de uma suposta imparcialidade os jornalistas, jornais, *sites* e *blogs* tentam passar para o leitor a ideia de que sua versão dos fatos é a verdadeira. A intenção desses sujeitos e veículos está para além de informar, pois o leitor da notícia é levado à adesão da opinião de quem fala no texto, tomamos para isso como exemplo, a escolha de determinados fatos para narrar, a seleção de tópicos para o texto ou mesmo a ordem desses tópicos na construção da notícia.

Para Cunha (2002), a ordem e a posição dos termos em um título, por exemplo, e outras formas de representação do discurso são manifestações da posição do jornalista. Essa é uma das evidências que comprovam o subjetivismo do gênero notícia e de seus veículos de propagação.

A notícia pertence aos gêneros do jornalismo e dependendo do perfil do leitor, da temática, da função comunicativa entre outras, pode ser trabalhada em sala de aula em atividades de leitura, mas para isso são necessários alguns cuidados para não incorrer numa imposição do gênero sem deixar de ser trabalhada sua dinamicidade, sua riqueza e sua linguagem. Como um de suas características é despertar no leitor a curiosidade atrelada a informação que conduz, a notícia geralmente relata acontecimentos recentes, fatos novos,

desperta o interesse de quem vai ler. Esse leitor pode acompanhá-la ou acessá-la de diversos suportes.

No passado as notícias eram repassadas oralmente e com o aperfeiçoamento da imprensa no século XV com a confecção de jornais, parecido ao modo de hoje, sua expansão em pouco tempo atingia praticamente todo o mundo. Inicialmente publicadas em jornais as notícias tomaram uma proporção jamais vista e hoje são veiculadas em revistas, rádio, televisão sítios na internet, murais, informativos, aplicativos específicos para o gênero, etc.

As notícias comumente são compostas de duas partes: *lead* (cabeça) e corpo. O *lead* consiste normalmente no primeiro parágrafo da notícia, apresenta a síntese do que será ampliado no corpo. Procura responder logo no início às questões que são a base ou roteiro dos textos jornalísticos. Perguntas como: O que? (Fato), quem (pessoas, objeto etc), quando (tempo), onde (lugar) como (modo) e por que (causa), norteiam e encabeçam a notícia orientando e principalmente instigando o leitor para que leia o restante do texto.

O corpo da notícia é a parte maior, pode acrescentar novas informações como a voz direta ou indireta de sujeitos envolvidos com o fato noticiado, dados, informações complementares que situam os leitores para outros aspectos que possam instigá-lo na leitura.

A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem “pedir licença” e se apresentam, exibem-se para nós como que chamando para serem lidas (ALVES FILHO, 2011, p. 90).

A notícia necessariamente não tem que ser sempre “quentinha” para servir de análise enquanto aspecto informativo do gênero, enquanto função sociocomunicativa, enquanto modalidade de uso da língua ou mesmo enquanto da perspectiva textual desenvolvida em sala de aula em atividades de leitura e escrita e reescrita do gênero com os alunos.

As características discursivas e formais da notícia são dispostas numa ordem em que os leitores possam ler e demonstrar atenção mesmo sem ler todo o texto. Por estas e outras características do gênero, podemos entender assim, as condições de produção e de circulação de um gênero de maneira geral reveladas como respostas a indagações do tipo “quem escreve (em geral) esse gênero? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações?” (LOPES ROSSI, 2011, p. 74). Essas perguntas são muito comuns para serem aplicadas aos gêneros argumentativos e que trabalham com a opinião.

No gênero notícia, não são diferentes estes questionamentos uma vez que dão ao leitor uma visão geral do texto de cima para baixo, principalmente aquele leitor apressado ou

desinteressado por uma leitura longa. Como o leitor de jornal geralmente sabe que as notícias se reportam para temas atuais envolvendo política, esporte, economia, crimes, e que a quantidade desses assuntos também se dão por outros veículos como televisão e internet, com uma simples leitura rápida no título do texto, o leitor consegue acionar seus conhecimentos prévios não só desses assuntos como a repetição deles em outros suportes.

É nesse sentido, que o tópico seguinte abordará o gênero notícia na sala de aula, sempre como uma decisão de encará-lo como um texto possível de estudo com atividades de leitura a partir de estratégias previamente elaboradas, como também estratégias desenvolvidas pelos próprios alunos, uma vez que podem existir modos diversos de se ler um texto, como também cada sujeito processa ou internaliza a leitura ao seu modo.

3.6 O Gênero notícia na Sala de Aula

Dado o contexto do ensino da maioria das escolas públicas brasileiras, que recebem alunos oriundos de realidades sociais e econômicas muito diversas entre si, a decisão por trabalhar determinados gêneros que sejam acessíveis e que atendam todos os alunos nem sempre é tarefa fácil de atingir. Nesse sentido, de acesso fácil e barato o jornal é um exemplo de material didático que pode atender bem a este contexto de ensino, através de um de seus principais gêneros: a notícia. Assim, a inserção de gêneros como a notícia é uma decisão didática que deve ser planejada para que o aluno passe a ter domínio dessas categorias que estão a serviço da comunicação e da linguagem humana, independentemente de que o suporte seja físico ou *online*.

O espaço para o gênero notícia e para outros gêneros do suporte jornal ou de outros suportes nas aulas de leitura é uma necessidade e uma discussão que a escola deve promover em sua prática educacional, nos seus documentos e planos de conteúdo. Dessa forma, com a adoção das atividades de leitura, a escola toma para si a responsabilidade de formar leitores para a sociedade, desenvolver o gosto do aluno pelo que lê, de permitir ao aluno o contato com os diversos tipos de leitura que no ambiente familiar nem sempre é oportunizado ou orientado de maneira eficaz.

No entanto, este papel não é de responsabilidade apenas da escola, mas sim de todos que estão envolvidos com o processo de ensino. Portanto, diante da responsabilidade da escola de formar leitores, para seu ambiente e para a sociedade como um todo, este estudo propõe

trazer para o contexto da leitura na sala de aula o trabalho com o gênero notícia, tomando como base as estratégias de leitura aplicadas com os alunos.

A forma como a escola se planeja para o trabalho com a notícia pode estar diretamente relacionada com o domínio deste gênero em sala de aula por alunos e professores. À medida que o trabalho de leitura propriamente dito começa, o professor deve demonstrar um planejamento das etapas dessa leitura, deve evidenciar os objetivos ao ler o texto, estabelecer com os alunos as variadas formas de abordagem do texto, do conteúdo, da linguagem, vocabulário, estilo, forma etc. Além destas habilidades, o professor pode aplicar junto aos alunos uma estratégia de leitura desse gênero, estabelecer uma forma de avaliação de seu trabalho além de intervir nas dificuldades de leitura e compreensão dos alunos.

Para abordarmos gêneros como a notícia, baseamo-nos nas orientações dos PCN (1988, p.54) que no quadro II mostra como os gêneros são privilegiados como prática de leitura e escrita em sala de aula. Neste sentido, percebemos que determinados gêneros, em função de seu domínio discursivo, adequam-se mais que outros à situação comunicativa, mas que não representam uma fórmula pronta a ser seguida como um roteiro pré-estabelecido.

Quadro 2 – Organização de gêneros

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares. • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista
DE DIVUGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVUGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: Brasil (1998, p. 54).

Uma das atribuições da escola é despertar nos educandos o gosto pelas atividades de leitura e escrita. Essas são atividades indispensáveis para a compreensão textual uma vez que partem naturalmente da diversidade de gêneros que circulam na sociedade ampliando assim o conhecimento de mundo do aluno. Considerando essa diversidade, o alcance, o uso e a função comunicativa dos gêneros relacionados ao ambiente de leitura a que os alunos têm acesso, temos o gênero notícia, que se inscreve como um texto de caráter informativo da ordem do relatar fatos do cotidiano, transmitido aos sujeitos geralmente pela imprensa em linguagem oral ou escrita.

Como a escola recebe alunos de realidades sociais diversas entre si, associar um gênero que represente o contexto de todos esses alunos é praticamente impossível, no entanto para

compreender parte desta situação algumas propostas com a atividade de leitura em sala de aula podem, de certo modo preparar, o aluno para interagir melhor com o gênero.

Cabe ao professor mediar para que o ensino de leitura aconteça mesmo que a adequação do texto à situação comunicativa, ou ao nível social dos alunos não seja plena, haja vista que a atividade de reconhecimento e apropriação das características da leitura acontecem de maneira progressiva seguindo o nível de compreensão dos alunos, bem como o conhecimento deles sobre os gêneros que fazem ou passam a fazer parte de sua realidade social.

Tida como um texto de uso social, a notícia, e outros textos que envolvem a opinião, os discursos, para as crianças que estão na fase de letramento inicial, precisam ser abordados considerando as experiências prévias do leitor para que elas possam ir aos poucos internalizando as vozes que se fazem presentes nos textos principalmente nos opinativos uma vez que estes “possibilitam o desenvolvimento da criança por meio da aquisição de outras competências (convencer e persuadir) usadas socialmente, não se limitando, portanto, as interações da criança aos textos de ficção, como o mais usual no ensino em fase inicial” (SOUSA, 2002, p.60).

A leitura, a compreensão e a recepção dos gêneros têm muito a ver com o uso que se faz deles, isso é uma característica apontada pela concepção interacionista que pressupõe o diálogo entre os sujeitos considerando para isso elementos internos e externos ao texto, o que pode ser percebido com os gêneros, a maneira como circundam a realidade dos alunos como, por exemplo, a forma de acesso, a maneira como são recebidos, o que conseguem mobilizar.

A notícia geralmente está associada a jornais, a telejornais e mais atualmente a *sites* e *blogs*, no entanto, antes mesmo dos jornais impressos, as notícias já faziam parte do cotidiano das pessoas. Através da oralidade esse gênero se expandiu com muita velocidade, isso fez com que interagisse, relacionando, por exemplo, notícias antigas com notícias novas, criando para o seu público a possibilidade de uma nova notícia no dia seguinte, ou na próxima edição.

Para relatar acontecimentos da realidade, a notícia se utiliza de características que a diferenciam de outros gêneros como o bilhete, o ofício ou mesmo a reportagem, gênero muito próximo daquela. Uma dessas características é o *lide*, mas que a notícia não se resume a este, pois outros elementos e critérios são fundamentais para compreendê-la.

Para ser explorada em sala de aula como um dos diversos gêneros de texto que circulam na sociedade, a notícia, em linhas gerais, pode ser reconhecida por meio de algumas categorias básicas como descreve Santos (2007, p. 31-32), como sendo “função sociocomunicativa básica,

fato noticioso, efeito de objetividade, título sucinto e, informações essenciais sobre o acontecimento”.

A partir dessas características essenciais, o trabalho com o gênero notícia pode ser ampliado envolvendo atividade de interação verbal, pois se assim não o for, depois de internalizadas as categorias, todo o trabalho mediado pelo professor se resumirá a trabalhar estruturas de um texto ou uma variedade de material de textos e não necessariamente a diversidade sociocomunicativa permitida pelos gêneros em sua dinâmica de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, sobre o uso do gênero em atividade de leitura em sala de aula, Cope e Kalantzis (1993 *apud* SANTOS, 1997, p. 23) consideram que a inserção dessa categoria na escola é

sempre uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: principalmente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero que é transferível para outros gêneros mais próximos ou distantes.

Percebemos com isso que a intervenção do professor tem desempenho fundamental ao disponibilizar um repertório textual do gênero ao aluno que está aprendendo ou já tem contato com essas entidades empíricas dentro e fora da escola. Essa decisão envolve a ação do professor, na escolha do repertório de textos para os alunos e na relação de um gênero com outro.

3.7 Estratégias de leitura em Solé (1998) e Sim-Sim (2007)

Como os alunos são sujeitos que compreendem o que leem de maneiras diversas entre si, estabelecer estratégias únicas para abordar a compreensão da leitura parece uma tentativa sem muitos resultados práticos. Conforme Sim-Sim (2007) para que os alunos atinjam a proficiência da leitura, o conhecimento sobre o léxico, o conhecimento de mundo, o reconhecimento dos gêneros bem como o automonitoramento pelo que leem, é necessário antes entender que são diversas as estratégias de leitura como também são muitas as abordagens de autores sobre essas estratégias e para quem elas são melhor adequadas.

As atividades que envolvem a leitura passam naturalmente pelas estratégias de compreensão de textos. Assim, neste trabalho, há o diagnóstico das principais dificuldades a partir do que os alunos estão lendo, como também de acordo como as estratégias sugeridas por Solé (1998). Para isso, no momento antes da leitura, são abordados a motivação e objetivos na

leitura do texto do gênero notícia. Neste gênero, abordamos também as atividades de leitura em sala de aula como fonte de informação e ativação do conhecimento prévio dos alunos. No momento durante a leitura, enfatizamos como se dá o processamento cognitivo da leitura, realizamos tarefas de leitura compartilhada, verificamos os erros e lacunas, além de propormos diferentes soluções para os diferentes problemas quando estamos diante do texto a ser lido. No momento depois da leitura, recorremos à leitura em torno da ideia principal de um texto, procedemos com o ensino do resumo, e propomos que os alunos realizassem perguntas e respostas sobre o texto.

Assim, entendemos que os momentos de antes, durante e depois da leitura devam ser flexíveis e que funcionem como um auxílio para que o leitor compreenda o texto e que não sejam tomados como formas fixas, aplicadas, em que o leitor facilmente a partir dessas se tornariam proficientes. Para Solé (1998) sobre essas estratégias e sobre o processo de compreensão da leitura, como uma atividade complexa que envolve a ação do aluno

não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 112).

Compreendemos, assim, que antes de relacionar e sintetizar que estratégias serão utilizadas para a construção da proposta de intervenção das atividades de leitura dos alunos nas propostas de Solé (1998) e Sim-Sim (2007), é fundamental o entendimento de que tais estratégias de leitura são caminhos e não modelos estanques a serem rigorosamente seguidos, haja vista estarem voltadas para alunos que se encontram em processo de amadurecimento enquanto leitores, e que nesta fase não podemos cobrar o mesmo desempenho de leitores adultos proficientes.

Dessa mesma forma, o leitor no processo de amadurecimento para tornar-se competente sobre o que está lendo, pode desenvolver suas próprias estratégias, uma vez que é ele quem processa a leitura. Assim, a leitura está diretamente relacionada às habilidades, entre outras, de antecipações, verificações e inferências, possibilitando um trabalho ativo sobre a realidade que o texto apresenta. Para Magalhães Neto (2004), essas capacidades estão relacionadas à experiência do leitor com atividades de leitura, o que envolve ação da escola e da família em

saber lidar com as diferenças de aprendizagem e formas de atuar sobre supostas dificuldades de leitura. Neste sentido

é preciso que a escola selecione aquilo que o aluno deve ler, levando em consideração o nível de compreensão desse aluno e as condições socioculturais de sua família. É possível que essa seleção seja necessária apenas durante um pequeno espaço de tempo, pois ao longo do curso o aluno deve adquirir capacidade de escolher aquilo que lhe parece melhor (MAGALHÃES NETO, 2004, p.19).

Como vemos, o aluno deve ser inserido no mundo da leitura de maneira progressiva a partir das experiências de outros sujeitos para que possa ganhar mais autonomia, tornar-se mais competente e poder atuar de maneira ativa na sociedade, sabendo fazer uso de diferentes linguagens que estão em seu meio, para tanto, isso leva algum tempo e uma ação sistemática e planejada de todos os envolvidos: escola, família e o próprio aluno.

Para Sim-Sim (2007), o principal objetivo do ensino de leitura ou da compreensão desta reside na capacidade desenvolvida com a fluência do texto o que pode ser verificada com velocidade da leitura, o uso da memória, o automatismo e conhecimento da língua. Mas para que atinjam esses níveis de compreensão leitora, devemos partilhar de estratégias gerais, o que naturalmente envolve o trabalho pedagógico de planejamento do professor, como por exemplo, na seleção de estratégias que melhor se adequam a um determinado texto.

Assim, a compreensão do processo de leitura envolve de maneira geral o conhecimento sobre a língua, sobre o mundo, e sobre a capacidade que os sujeitos têm de atuarem sobre a própria língua que se utilizam para comunicar, sobre o que esse sujeito recebe de estímulos e de estratégias de seu meio, o que naturalmente envolve a ação docente, da família e da comunidade.

A complexidade de processo de leitura já enfocada, também é evidenciada por Sim-Sim (2007) sem desconsiderar que neste trabalho o foco está voltado para a leitura materializada em textos na forma de notícias que servem de análise. Para a autora, é o leitor e a compreensão deste sobre o uso da língua que tornam o ensino proficiente.

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão leitora tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para

o desenvolvimento de competências específicas de leitura (SIM-SIM, 2007, p. 09).

Esses fatores são, dessa forma, indispensáveis para que tenhamos um ensino de qualidade. Atingidas as condições para que o aluno se desenvolva sobre a língua, tenha maior conhecimento de seu mundo e melhor interaja com sua realidade social, as chances de formação de um sujeito consciente serão maiores do que aqueles que não tiveram oportunidade de estudo, de uma escola de qualidade com professores com formação. Assim, a compreensão de textos é um despertar para estas e outras habilidades que os alunos poderão fazer uso em sua vida e que poderão ser a garantia de mudança social.

3.7.1 Sequência didática para leitura de notícia

Planejar o ensino de um gênero seja através do escrito, seja através do oral necessita de um conjunto de procedimentos a serem seguidos como uma orientação tanto para alunos quanto para professores. Procedimentos estes que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) chamam de “sequência didática” que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. A sequência que propomos aqui, dessa forma, aplica-se mais especificamente ao ensino de leitura, foco de estudo.

Assim, a proposta de sequência didática com a leitura de notícia deve proporcionar ao aluno o despertar para outras leituras, para a autonomia do sujeito leitor diante de um texto, para a reflexão sobre o ato de ler. Entretanto, é preciso cautela para que o aluno possa tornar-se um sujeito autônomo e proficiente sobre a complexidade do que é a leitura.

Como são inúmeras as estratégias de leitura, neste estudo fizemos uma síntese das propostas sugeridas pelas autoras Solé (1998) e Sim-Sim (2007), no entanto como os estudos sobre a leitura e sobre os mecanismos de uso da língua de uma maneira geral dialogam entre si, nada impede que o que for sugerido aqui também sejam propostas por outros autores e outros documentos como o fazem, por exemplo, os PCN (1998). As duas autoras abordam os momentos antes, durante e depois da leitura e aqui partimos das atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula.

Em cada texto trabalhado partimos com a abordagem da estratégia, os objetivos, a atividade desenvolvida, a apresentação do texto com suporte e a descrição dos passos da atividade. Como consideramos que a atividade de leitura seja o primeiro passo ou a primeira estratégia para compreensão leitora por alunos, a decisão por uma ou outra atividade

envolvendo o texto depende entre outras variáveis, do currículo escolar, do professor, do material didático adotado, da realidade social dos alunos e principalmente das estratégias planejadas, uma vez que são estas se fazem presentes como mediação entre o texto, o aluno e o professor.

Consideramos também que o ensino de língua portuguesa hoje tem como foco o texto e não o ensino de regras gramaticais soltas ou mesmo o texto como pretexto. Neste sentido, adotar uma ou outra estratégia de leitura de um texto é também uma decisão didática, uma vez que é o professor, na sua prática, quem melhor pode adequar o que precisa ser ensinado em sala de aula, possibilitando ao aluno perceber que a leitura possa acontecer em diferentes momentos desde reconhecimento da superfície textual até ser capaz de reconhecer os implícitos por traz de cada leitura.

Os PCN (1998, p.50) propõem, para o processo de ensino de leitura de textos escritos, que o aluno selecione o texto de acordo com seus interesses e necessidades e que o leia de maneira autônoma:

- ✓ selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- ✓ desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
- ✓ confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- ✓ articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto.

É nesse sentido e de acordo com os PCN que propomos a leitura do gênero notícia de jornal com a seguinte sequência de passos que devem ser observados por alunos e professor em cada estratégia de litura. Partiremos, portanto, de maneira geral da:

- a) leitura de diferentes textos para que se possa fazer o reconhecimento do gênero;
- b) explicação das manchetes;
- c) leitura da notícia integralmente para interpretação;
- d) leitura de imagens e legendas;
- e) análise do suporte;
- f) releitura para produção e refacção de textos.

Cada uma dessas estratégias pode ser permeada por outras, sendo praticamente mais uma postura do professor que pela sua experiência e subjetividade diante de um texto pode sinalizar a estratégia que melhor se aplica. Apesar de o trabalho focar o ensino de leitura consideramos que a releitura para produção de textos faz parte das estratégias de leitura de Solé (1998), adotadas neste trabalho.

Para além dessas estratégias e os diversos outros mecanismos que possam ser observados, outra perspectiva que não poderá deixar de ser contemplada haja vista sua importância para o estudo e o sentido de quaisquer gêneros discursivos, é o estudo da interação dos elementos das linguagens verbal e não-verbal e elementos paratextuais. Essa visão semiológica de construção de sentido é indispensável uma vez que

a linguagem só é compreendida se tivermos acesso a seus elementos constitutivos: participantes, lugar, tempo, propósito comunicativo[...] e às diferentes semiologias que entram em jogo na sua produção. Fora da situação em que a língua é produzida, o que há são abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de língua trabalhou e ainda trabalha, com vistas à aquisição de regras que governam o uso da norma culta. Os resultados deste ensino são desastrosos, como revelam as avaliações recentes de alunos brasileiros (CUNHA, 2002, p. 167).

Esses fatores corroboram com a ideia de que o texto é a entidade maior para a qual convergem as estratégias de ensino, corroboram ainda com a perspectiva de que sem os elementos da linguagem, o ensino de língua está fadado a abstrações, sem significado prático para o aluno, sem a reflexão e a criticidade que se espera quando são envolvidos tais fatores.

Dessa forma, trazendo esta discussão para o ensino de leitura no contexto escolar, numa visão de que o aluno tenha acesso ao repertório de textos que lhe possibilite ler, interagir, dialogar com outros textos e linguagens, seria possível assim pensar em um ensino para além da aquisição do código, da análise de sentenças, de textos como objeto de retirada de informações circunstanciadas.

No ensino fundamental, atividades de leitura e de escrita geralmente estão voltadas para a compreensão do texto, para a busca de informações, para identificação dos elementos de textualidade e atribuição de sentido. Atividades desenvolvidas dessa forma quando são rotineiras e sem reflexão, acabam por cansar e deixam de proporcionar aos alunos a possibilidade da leitura com forma de conhecimento, como fonte de informação, como interesse pessoal e como livre escolha de gêneros.

No capítulo seguinte, demonstramos o percurso metodológico que adotamos para a realização deste trabalho.

4 METODOLOGIA

Sabemos que há diferentes formas de se proceder à leitura de um texto e que cada leitor reage de maneira particular. No entanto, de maneira geral, em função dos objetivos, do tempo, do espaço, da modalidade de uso da língua, da formação pessoal do leitor, do formato e linguagem e estilo, entre outros determinantes, temos que selecionar os textos/gêneros de acordo com o domínio discursivo que se enquadram, uma vez que pelo seu caráter ilimitado é quase impossível analisá-los todos, principalmente considerando a realidade da sala de aula.

No sentido de considerar a modalidade de uso da língua, Marcuschi (2004, p. 55) lembra que os leitores/ouvintes, em textos orais ou escritos, promovem “construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação”.

É nesse sentido e levando em consideração estas condições acima que escolhemos o gênero notícia de jornal como atividade para verificar a compreensão leitora dos alunos de uma turma de ensino fundamental. De acordo com os PCN (1998, p.53) “A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária”. Dessa forma, em função do domínio social que a notícia está inserida, e dos diferentes objetivos do sujeito leitor, é necessário estreitar a relação sujeito-leitor-texto.

No presente capítulo descrevemos o percurso metodológico de acordo com as seções descritas a seguir em cinco etapas. Começamos inicialmente pela *caracterização da pesquisa*; seguimos com *sujeitos e campo da pesquisa*; terceira- o *corpus*; quarta- *categorias de análise*; quinta- descrevemos os *riscos, benefícios do estudo e formas de assistência*;

Esta pesquisa está voltada para o ensino de leitura mais especificamente para a formação leitora no ensino fundamental. Para sua realização propomos estratégias de leitura a partir do gênero textual notícia. As atividades desenvolvidas em sala de aula nos diferentes momentos de leitura são analisadas em categorias para a melhor compreensão dos alunos a respeito do gênero escolhido para a intervenção.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Neste trabalho coletamos os dados a partir das opiniões e escrita dos alunos com a aplicação de atividades de leitura em sala de aula com o gênero notícia de jornal. Como nosso objeto de estudo é a compreensão leitora dos alunos no contexto escolar partiremos, assim, de leituras e abordagens prévias em sala de aula verificando nas estratégias as principais dificuldades que os alunos ainda manifestam considerando a leitura como processo de ensino.

Como este estudo envolve a compreensão leitora dos alunos a cerca do gênero notícia através das opiniões dos alunos bem como da produção escrita destes, aplicamos a abordagem quali-quantitativa. Neste sentido, seguimos o que Giddens (2012) diz sobre a pesquisa científica. Para ele esta abordagem pode ser mista, que é quando o pesquisador utiliza os métodos qualitativo e quantitativo, em um mesmo trabalho investigativo, para que possa se apropriar de forma mais ampla do tema estudado.

A abordagem deste estudo sendo em parte qualitativa reportar-se à descrição dos fenômenos estudados. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 49)

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, [...], é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Este tipo de pesquisa qualitativa pode descrever a realidade do ambiente escolar, o perfil dos envolvidos e, neste estudo, voltamos para o universo da leitura dos gêneros em especial o gênero notícia, por ser de fácil acesso independentemente de seu suporte físico ou online em que é veiculado para os leitores.

Por outro lado, a abordagem sendo também quantitativa permite que mensuremos os objetivos traduzindo-os de forma numérica. Para Bicudo (2006) essa forma de abordagem permite a partir de indicadores fazer classificações e análises. No nosso caso, permite que sintetizemos os resultados que vamos encontrando para que possamos agrupá-los e analisá-los de maneira mais organizada possível. Dessa forma, nosso estudo leva em consideração as abordagens qualitativa e quantitativa.

Como poderá resultar em uma intervenção com os sujeitos pesquisados a fim de minimizar as dificuldades de leitura identificadas, no primeiro e no segundo momentos de leitura deste trabalho tabulamos as opiniões dos alunos em percentuais e como faz parte de um campo de observação definido, na nossa realidade da sala de aula, quanto a sua natureza, caracterizamos como uma pesquisa aplicada.

Esta pesquisa de campo tem sua natureza voltada para a aplicação, visto que aborda o trabalho direto com situações reais como o caso das dificuldades relativas à leitura e compreensão de gêneros do cotidiano (notícia) por alunos do 8º do ensino fundamental de uma escola pública em Buriti dos Lopes, estado do Piauí. Quanto aos procedimentos técnicos é uma pesquisa-ação por reportar-se à resolução de um problema coletivo além de exigir o acompanhamento ativo do pesquisador no ambiente pesquisado por suas características serem flexíveis e não se enquadrarem em modelos da pesquisa clássica.

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer” (BALDISSERA, 2001, p. 2). Nesse tipo de pesquisa, formular respostas para resolução de problemas ou dificuldades de leitura como as do gênero notícia, por exemplo, pois são práticos e podem ser acompanhados ao longo do processo de ensino.

Para Gil (2002), a pesquisa-ação procura determinar seu espaço de investigação de acordo com os anseios dos interessados. Cria-se assim um espaço para a prática e não apenas aprofundamento da literatura como ocorre com a pesquisa clássica na fase exploratória.

A coleta de dados se dá pela aplicação das estratégias de leitura sugeridas e adaptadas das obras de Solé (1998) e Sim-Sim (2007). Registramos esses dados através de questionários com respostas dos alunos em cada uma das estratégias de leitura ao longo da pesquisa.

No primeiro e no segundo momentos com a estratégia antes da leitura e durante a leitura, respectivamente, os alunos são solicitados a expressarem suas opiniões a partir de itens previamente elaborados sobre a leitura do gênero notícia. No terceiro momento com a estratégia depois da leitura, os alunos manifestam também por escrito o que compreenderam.

Para Magalhães Neto (2004), a aquisição da leitura através de estratégias se dá ao longo de um processo em que os indivíduos apreendem novos conhecimentos. Assim, as estratégias propostas estão voltadas para uma melhor compreensão e formação da leitura, o que servirá de base para o procedimento de intervenção junto aos alunos através de suas atividades de leitura analisadas em todo o período de leitura ou de contato dos alunos pesquisados com o texto.

E como descreve a realidade da sala de aula e a atitude dos sujeitos diante das atividades de leitura esta pesquisa é descritiva. Este estudo também é explicativo uma vez que pretende identificar as principais dificuldades dos alunos com a leitura e a compreensão de textos na forma de notícias.

4.2 Sujeitos e Campo da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de uma escola pública municipal, em sua maioria pertencentes às classes sociais baixas, cujas principais fontes de renda são os programas de transferência de renda do Governo Federal. A turma de pesquisa é de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Buriti dos Lopes - PI situada em um dos bairros mais carentes da cidade. Apresenta um total de 14 alunos, sendo 02 (dois) do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino, no entanto na análise descrevemos os resultados dos 12 alunos que participaram da maioria das atividades.

Para o espaço amostral de 12 alunos levamos em consideração estarem matriculados e frequentando a turma, saber e ler e escrever. Esses fatores são relevantes, pois esta pesquisa envolve a leitura no contexto escolar. Como o número de alunos é reduzido, optamos por aplicar as estratégias com todos, haja vista o pesquisador ser professor da turma.

Até o ano de 2015 a escola atendia alunos da educação infantil, ensino fundamental menor e Educação de Jovens e Adultos. De 2015 a 2017 a escola vem implantando o ensino fundamental maior de 6º ao 9º ano. Em 2017 a secretaria de educação do município entendeu não mais ofertar a educação infantil na escola que apresentou um número de 310 alunos matriculados.

A escola e a sala de aula como um todo, de maneira geral, estão apropriadas para receber alunos da comunidade e de outras regiões da cidade como da zona rural, necessitando de alguns reparos na parte elétrica, ventilação e ampliação de espaços para outras práticas escolares e educativas.

A instituição foi inaugurada em 1998 e desse período em diante passou por algumas pinturas, pequenos reparos, adaptações para programas como Mais Educação, construção de muros e de banheiros e reforço nas grades de proteção. Os espaços para práticas esportivas são um campo e um a quadra de areia nos fundos da escola. Há cobrança de uma quadra coberta para eventos para toda a comunidade escolar, bem como ampliação de espaços como pátios e refeitório.

São seis salas de aula amplas e arejadas, mas que precisam de mais lâmpadas e ventiladores, uma cantina pequena, dois depósitos, seis banheiros masculinos e femininos, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores.

Como a escola atende alunos nos turnos manhã, tarde e noite, há na equipe gestora, administrativa e de agentes operacionais ao todo 11 funcionários, sendo três vigias, duas zeladoras e duas merendeiras, um secretário, uma coordenadora, um diretor adjunto e uma diretora. Esta equipe se reveza entre as atividades pedagógicas e administrativas nos três turnos, o que exige um trabalho coletivo e responsável de acordo com as demandas e tomadas de decisão que surgem com alunos, professores, pais e comunidade, trabalho esse que, às vezes, mostrou-se precário em alguns pontos em 2017.

A gestão da escola iniciou nestes últimos dois anos um trabalho de busca ativa por alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA, implantou sala de leitura e reforço das atividades para alunos com menor rendimento, promoveu atividades como festa para os pais, palestras com profissionais de saúde, eventos esportivos e artísticos como grupo de dança, desfiles, campeonatos de futebol etc.

No entanto, são os históricos de evasão e repetência no contexto escolar e, pobreza, uso e tráfico de drogas no contexto extraescolar que tem afastado muitos alunos e pais da escola, que, ao preferirem as escolas mais distantes do bairro, acabam por desacreditar na escola da comunidade e aumentar os estereótipos sobre a instituição.

Estes fatores interferem no trabalho de professores, redobram a cobrança sobre a gestão e cobram uma postura diferenciada do poder público para trazer melhorias para a comunidade e para a escola que a todo o momento precisa de um acompanhamento mais específico em função desses problemas. Com as atividades implantadas para a comunidade escolar e os programas da secretaria para um acompanhamento e formação de professores e dos alunos, a escola poderá modificar em poucos anos sua realidade de excluída e preterida até mesmo por professores.

As atividades desenvolvidas ano de 2017 demonstraram um rendimento maior dos alunos em todas as séries que a escola oferta, com redução da evasão escolar e o aumento da aprovação. Como é de bairro periférico da cidade, a escola pesquisada sofre com histórico de preconceito, de violência, entretanto nesse ano com uma nova gestão e novo quadro de professores, os indicadores de frequência, aprovação escolar, reuniões de pais e outras atividades realizadas durante o ano letivo demonstram que aos poucos as famílias passaram a acreditar mais no ensino e já procuram a escola para novas matrículas e novas turmas em 2018.

4.3 Corpus

O *corpus* desta pesquisa é constituído por respostas dos alunos bem como de atividades de leitura aplicadas em uma sala de aula em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, com 12 alunos, de uma escola pública de Buriti dos Lopes, estado do Piauí. Foram realizadas ao todo 18 atividades envolvendo leitura e escrita de exemplares do gênero notícia de jornal sendo: 7 atividades de leitura com aplicação da estratégia *Antes da Leitura*; 7 atividades de leitura com a aplicação da estratégia *Durante a Leitura* e; 4 atividades de leitura e escrita com a aplicação da estratégia *Depois da Leitura*.

Acreditamos, dessa forma, que a quantidade de atividades aplicadas possa servir de base para identificarmos as principais dificuldades de leitura dos alunos durante todo o percurso desta pesquisa com o gênero notícia.

4.4 Categorias de Análise

Como o processo de compreensão leitora envolve uma série de questões que estão diretamente relacionadas à apropriação do ato de ler, ao papel do professor e à própria reflexão do aluno sobre sua leitura, sintetizamos algumas das diversas estratégias de leitura baseado principalmente nas estratégias das autoras Solé (1998) e Sim-Sim (1997). Para este estudo, tomamos como categorias de análise o que verificamos dos alunos, no que se refere às *dificuldades de leitura* encontradas, ao *conhecimento do gênero* notícia e às *estratégias de leitura* aplicadas em sala de aula nos momentos antes, durante e depois da leitura.

No que nos referimos às dificuldades de leitura, contemplamos o que os alunos demonstraram pelas opiniões, pela escrita e pela elaboração de questões sobre o que haviam lido. Nesta categoria verificamos e analisamos os principais erros dos alunos no processo de leitura a partir das atividades de leitura em sala de aula fazendo um diagnóstico das principais dificuldades.

Na categoria *conhecimento do gênero* enfocamos os conhecimentos prévios dos alunos a cerca do gênero notícia. Nesta categoria analisamos as atividades de leitura como também o que os alunos passaram a internalizar sobre o gênero notícia que liam nos diferentes momentos de abordagem desse gênero em sala de aula.

Na categoria *estratégias de leitura* analisamos a partir das estratégias de leitura de Solé (1998) e Sim-Sim (2007) o que os alunos estavam compreendendo antes, durante e depois da leitura dos textos em atividades em sala de aula. A partir desta categoria elaboramos a proposta de intervenção, sem realizarmos comparações entre autoras e estratégias.

Durante o processo de coleta de dados e depois de aplicados os instrumentos com os alunos, as estratégias de compreensão leitora do gênero notícia descritas são organizadas e arquivadas com identificação para que possamos proceder à análise dos critérios propostos para o processo de compreensão. Com a aplicação das estratégias de leitura, a tabulação dos dados dos sujeitos pesquisados será de acordo com as categorias adotadas e os momentos de compreensão leitora descritos. No primeiro momento de leitura como fizemos análises por percentuais, os alunos foram numerados com a seguinte codificação: (A1; A2; ...A12) e em cada um dos itens os sujeitos responderam **S** para (*sim*) e **N** (*não*). Tanto no primeiro momento da leitura quanto no segundo as perguntas são direcionadas para o texto a ser lido ou lido com os alunos. Cada estratégia, portanto, apresenta números variados de questões.

Assim, os bancos de dados destas atividades trabalhadas em sala de aula em diferentes momentos de leitura servirão como instrumentos para investigar a compreensão leitora dos alunos, para diagnosticar as dificuldades apresentadas no que se refere à apropriação do ato de ler e identificar nas discussões a partir da leitura realizada qual o conhecimento dos alunos a cerca do gênero notícia de jornal.

4.5 Riscos, Benefícios e Forma de Assistência

Escolhemos a notícia por esta ser um gênero comum na realidade social dos alunos pesquisados, por pertencer a diferentes esferas comunicativas e por ainda ter seu modo composicional facilmente reconhecido pelos alunos. É nesse sentido que este trabalho se volta para a investigação da leitura com alunos do 8º do ensino fundamental, mais especificamente para as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula.

Os benefícios desta pesquisa podem ser amplos. Estão voltados para a leitura e compreensão do gênero notícia, da ação e da reflexão sobre o ato de ler, das atividades com a leitura em sala de aula, das estratégias de leitura e compreensão de textos com os alunos. Será benéfico ainda para o aluno desenvolver suas próprias estratégias de leitura, ampliar seu repertório enquanto leitor crítico e reflexivo em diferentes situações comunicativas, para que possa dominar melhor os mecanismos do processo de leitura, processo esse fundamental para que esteja em contato com a diversidade de textos que circulam na sociedade.

Por outro lado, praticamente qualquer atividade que seja desenvolvida pelo ser humano envolve a possibilidade de riscos, ainda que os objetivos estejam voltados para resolução de problemas. O risco poderá incorrer em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual

exposição dos dados e traumas oriundos da exposição, assim como o da dificuldade de se colher algumas informações dos alunos em função da não aceitação da pesquisa, da recusa de alguns em responder a questionários, e da desconfiança quanto ao tratamento dos textos em momentos de leitura.

Durante todo o período da pesquisa os alunos serão assistidos com o resguardo das informações quanto ao nome, parentes, família. Serão tratados como sujeitos e identificados com numerações e/ou nomes fantasia. A intimidade de todos os participantes será garantida sem que as informações colhidas sejam objeto de intimidação e ofensa. Os objetos decorrentes da coleta de informação terão sigilo e serão guardados em envelopes com identificação e a salvo de qualquer tipo de danificação por um período de cinco anos.

No próximo capítulo procederemos à análise e discussão dos dados coletados e demonstramos a proposta de intervenção.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo traz a análise e descrição dos dados da pesquisa, com base nas discussões de teóricos e pesquisadores da leitura e nos documentos que orientam o processo de ensino. Traz a proposta de atividade de intervenção de acordo com as estratégias adotadas para o ensino de leitura e, por fim, apresentada a conclusão sobre o trabalho desenvolvido.

Analizamos os resultados da aplicação dos instrumentos de coletas de dados com os alunos. Partimos dos procedimentos de cada uma das estratégias de leitura aplicadas durante as aulas de língua portuguesa com atividades de leitura com o gênero notícia de jornal, durante os meses de maio, junho e julho de 2018 numa turma de 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes-PI.

Começamos pelos diferentes momentos *Antes, Durante e Depois* da leitura de abordagens que envolvemos o leitor e o texto do gênero notícia. Os dados são transcritos e analisados de acordo com as respostas e opiniões dos alunos de maneira fiel ao que se expressaram durante as aulas com a aplicação e/ou elaboração dos itens.

Abordamos as estratégias de leitura considerando o conhecimento dos alunos sobre leitura. Nestas estratégias utilizamos os textos do gênero notícia de jornais retirados tanto de exemplares físicos, quanto de páginas *onlines* de jornais de circulação no Piauí e no Brasil. Os textos tratam de temas variados e alguns se repetem, no entanto com abordagens diversas entre si e durante a aplicação das atividades de leitura em sala de aula seguimos os seguintes passos:

- Motivação dos alunos para o conhecimento e leitura de textos informativos;
- Discussão com os alunos sobre tipos de leitura, e do que já sabiam do ato de ler;
- Questionamento prévio dos alunos a partir da leitura de uma notícia;
- Reflexão com os alunos sobre objetivos da leitura;
- Análise da forma e do conteúdo do gênero notícia;
- Autoverificação da compreensão da leitura do gênero notícia pelos alunos.

Estes passos são algumas das estratégias que temos à disposição para trabalharmos a leitura em sala de aula sem que para isso funcionem como modelos fixos ou fórmulas prontas para os alunos.

5.1 Antes da Leitura

Os passos mostrados no tópico anterior são fatores que corroboram com a ideia de que o texto é a entidade maior para a qual convergem as estratégias de ensino, corroboram ainda com a perspectiva de que sem os elementos da linguagem, o ensino de língua está fadado a abstrações, sem significado prático para o aluno, sem a reflexão e a criticidade que se espera quando são envolvidos tais fatores.

Dessa forma, trazendo esta discussão para o ensino de leitura no contexto escolar, numa visão de que o aluno tenha acesso ao repertório de textos que lhes possibilitem ler, interagir, dialogar com outros textos e linguagens, seria possível assim pensar em um ensino para além da aquisição do código, da análise de sentenças, de textos como objeto de retirada de informações circunstanciadas.

Sim- Sim (2007, p.15), para o ensino de compreensão de texto, antes mesmo de iniciar a leitura, indica meios de operacionalizar as estratégias diante de um texto. Para ela é necessário:

- Explicitar o objetivo da leitura do texto
- Ativar o conhecimento anterior sobre o tema
- Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.

Assim, além dessas condições, a proposta de estratégias de leitura de notícia deve proporcionar ao aluno o despertar para outras leituras, para a autonomia do sujeito leitor diante de um texto, para a reflexão sobre o ato de ler. Como são muitas as estratégias de leitura, neste estudo faremos um recorte das propostas sugeridas pelas autoras Solé (1998) e Sim-Sim (2007). Destas autoras utilizamos a estratégia *Antes da leitura*.

Nossa intenção aqui não é separar momentos de leitura, mas apresentar as estratégias que aplicamos com os alunos sem confrontá-las antes, durante ou depois da abordagem do texto. Solé (1998, p.88) adverte neste sentido que uma separação é uma atividade superficial, uma vez “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura. Mas essa diferenciação me parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias devem estar presentes ao longo de toda a atividade”.

No momento Antes da leitura são quatro as alternativas de cada item e os percentuais analisados são os que apresentam maior índice ou chamem atenção pelos aspectos do conteúdo, pelos objetivos propostos, e pela metodologia aplicada em cada estratégia. Em todas alternativas de cada item o enunciado está coerente com o conteúdo da notícia lida,

Forma do gênero										
Auto-verificação da leitura										

Fonte: Baseado nos níveis de compreensão leitora de Sim-Sim (2007) e Solé (1998)

Enfocamos nestas estratégias, de maneira geral, os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere ao que eles já sabem sobre a leitura, sobre a motivação para o ato de ler, o conteúdo e a forma do gênero, objetivos da leitura e auto-verificação. Como os estudos sobre a leitura e sobre os mecanismos de uso da língua dialogam entre si, nada impede que o que for sugerido aqui também seja proposto por outros autores e outros documentos como o fazem, por exemplo, os PCN (1998).

Para tanto, antes mesmo de proceder à leitura da notícia de maneira integral, relacionamos alguns questionamentos prévios e que através deles pudéssemos traçar um perfil leitor dos alunos pesquisados a fim de entendermos como compreendem a leitura e que dificuldades encontramos nesse processo.

No entanto, antes mesmo de qualquer estratégia de leitura devemos pensar como Solé (1998, p.90) diz que “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender a ensinar a ler”

Para que os alunos se sentissem motivados, realizamos de forma oral perguntas prévias sobre os gêneros que gostam de ler, o que faz com que eles leiam um texto e não outro. Neste tópico descrevemos e analisamos as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula observando a opinião sobre aspectos e elementos da notícia. Foram sete as atividades com os textos impressos de páginas *online* dos seguintes jornais: *O Globo*, *O Dia*, *Meio Norte e Diário de Pernambuco*.

Atividade de leitura 1

Estratégia – motivação para a leitura.

Objetivo: ativar o conhecimento anterior sobre o tema retratado na leitura.

Atividade desenvolvida: Questionamento sobre o conhecimento prévio de leitura.

Texto: Encontro de Donald Trump e Kim Jong-on será dia 12 de junho.

Suporte: Site G1⁶.

⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/encontro-de-trump-e-kim-jong-un-sera-no-dia-12-de-junho-em-cingapura.ghtml> Acesso em: 10/05/2018. 10/05/2018 11:41 / atualizado 10/05/2018 13:35.

Descrição da atividade

- a) Pedir aos alunos que partam de índices textuais como título, imagens, legendas como condições motivadoras e reais de leitura;
- b) Promover a leitura prévia colaborativa como um desafio estimulante com os alunos;
- c) Levar os alunos a relatarem como querem ler o texto;
- d) Auxiliar na leitura fornecendo ajudas prévias de acordo com o ritmo de cada leitor;
- e) Solicitar que os alunos relacionem a sua realidade leitora com outros sujeitos;
- f) Levar os alunos a opinarem sobre os objetivos da leitura, influências e momentos do ato de ler;
- g) Antes de ler o texto, os alunos devem estar motivados, devem conhecer o gênero, ter em mente os objetivos da leitura e que encontrem sentido para o que vão ler.

Foto 1 – Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura
Presidente americano revelou data da reunião no Twitter



Fonte: O GLOBO / AGÊNCIAS INTERNACIONAIS. Trump promete esforço por 'momento especial para a paz mundial' em reunião com Kim - **Manuel Balce Ceneta.**

O presidente Donald Trump revelou pelo Twitter que a cúpula com o ditador norte-coreano, Kim Jong-un, será em 12 de junho em Cingapura. O anúncio foi feito no mesmo dia em que três americanos libertados pela Coreia do Norte aterrissaram de volta aos Estados Unidos. A soltura do trio, acusado de atividades antiestatais, foi entendida como um aceno de disposição à diplomacia pela paz.

"Nós dois tentarem fazer disso um momento muito especial para a paz mundial", escreveu o republicano.

Um avião com os três americanos libertados pela Coreia do Norte e o secretário de Estado, Mike Pompeo, pousou nesta quinta-feira na base aérea de Andrews, perto de Washington, onde Trump e a primeira-dama Melania Trump os esperavam. O presidente Trump agradeceu ao líder norte-

coreano pela libertação dos americanos e indicou que acredita que Kim quer alcançar um acordo para a desnuclearização da Península Coreana.

Trump comunicou as informações ao presidente da Coreia do Sul, Moon Jae-in, por telefone. O sul-coreano manifestou sua esperança de que a libertação dos três americanos detidos possa ter impacto positivo na reunião entre os líderes.

Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então. A cidade-Estado já foi usada anteriormente para reuniões diplomáticas de alto nível. Em 2015, os líderes de China e Taiwan se encontraram lá pela primeira vez em mais de 60 anos⁷.

Quadro 4 – Motivação para a leitura

Antes da leitura		
Estratégia: motivação para a leitura	%	
Itens	Sim	Não
01- Além de você há mais pessoas que sabem ler em sua casa?	100	0,0
02- A escola organiza com os alunos momentos de leitura?	75	25
03- Na sala de aula há momentos específicos para a leitura de texto?	100	0,0
04- O professor de língua portuguesa incentiva a leitura em sala de aula?	91	09
05- quando você lê um texto você tem algum objetivo com essa leitura?	66	34
06- você se sente motivado para ler em sala de aula?	66	34
07- A imagem que acompanha seu texto pode ajudar a compreender o conteúdo a ser lido?	100	0,0
08- O texto que você vai ler relata um acontecimento recente. Isso influencia você?	42	58
09- Se a notícia fosse de um fato bem distante da sua realidade, você leria mesmo assim?	66	34
10- Você acredita que o título pode influenciar a leitura de todo o texto?	66	34

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

No que se refere à estratégia *Motivação para a leitura*, chamam a atenção a opinião positiva dos alunos sobre a presença da leitura no ambiente familiar, sobre a atividade de leitura em sala de aula com mediação do professor na leitura de textos, sobre motivação e objetivos do ato de ler bem como informações sobre elementos estruturais como imagens e título da leitura do gênero notícia.

Os percentuais confirmam que os alunos são motivados de formas variadas a praticarem algum tipo de leitura, como no caso de uma notícia, mesmo que esta não seja um acontecimento recente. A opinião sobre a leitura na família, a organização de momentos de leitura em sala de aula bem como o incentivo do professor são algumas das condições favoráveis para que o aluno

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/encontro-de-trump-e-kim-jong-un-sera-no-dia-12-de-junho-em-cingapura.ghtml> Acesso em: 10/05/2018.

tome gosto pelo ato de ler e para que o texto seja portador de sentidos para os sujeitos. Nesse contexto, para Lajolo (2007, p.15) “ou o texto dá um sentido ao mundo ou ele não tem sentido algum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”.

Chama atenção o fato de (66% Sim) dos alunos afirmarem que se sentem motivados para ler em sala de aula; que a imagem pode ajudar a compreender o conteúdo da notícia (100% Sim) e que mesmo que a leitura se reporte à realidade distante dos sujeitos leitores, a maioria dos alunos (66% Sim) afirmou que a leriam mesmo assim.

É nesse momento de o aluno estar disponível para desenvolver as habilidades de ler que a intervenção do professor se torna essencial no processo de mediação, uma vez que o espaço entre abandonar e continuar a leitura deve ser preenchido pelo docente que está mais preparado do que o aluno para todo o processo de leitura, seja pelas diversificadas atividades que pode propor, seja pelo repertório prévio de leituras e materiais. Para De Pietri (2009, p. 55):

O professor, enquanto mediador, precisa antever as necessidades que o texto a ser lido apresentará, o que somente é possível de ser feito se o professor conhecer as habilidades de seus alunos. Além disso, se a mediação acontece previamente à entrada do texto na sala de aula, ela não se limita a esse momento: o professor tem que estar pronto para procurar ofertar outros textos que se mostrem necessários durante a atividade de leitura.

Como é o professor quem melhor tem o domínio do processo leitor em sala de aula, cabe a ele, portanto, mediar todo este ato frente às necessidades dos alunos conhecendo principalmente as habilidades deles.

Os alunos foram solicitados a ativarem seus conhecimentos prévios antes da leitura integral do texto, confirmando assim pela análise do *quadro 1* que há aceitação das estratégias prévias de Motivação. No entanto, Solé (1998, p. 92) adverte que “isso se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que os alunos possam necessitar.” Como se vê, são necessárias condições para que a leitura aconteça, e uma dessas condições são as ações de planejamento do professor em sala de aula.

Quando mediamos o processo de formação leitora dos alunos não o fazemos apenas para atender aos propósitos e objetivos de um gênero, mas à variedade e diversidade deles. No caso da notícia aqui em estudo nosso objetivo é ativar o conhecimento anterior sobre o tema retratado na leitura através de questionamentos sobre o conhecimento prévio dos alunos, o que naturalmente aprofundaremos nas outras estratégias. De acordo com De Pietri (2007, p. 56):

A escolha dos textos que serão lidos em aula e a atuação sobre sua materialidade precisam ser feitas com o objetivo de ensinar ao leitor em formação como resolver os problemas que o texto apresenta ao leitor em seu trabalho de construção de sentido. O objetivo da aula de leitura não é, então, o de facilitar o trabalho do leitor, mas o de oferecer-lhe recursos para que ele mesmo desenvolva estratégias de leitura, o que pode significar ter que recorrer à leitura de outros textos.

Dessa forma, escolhido o texto, traçados os objetivos, procedendo à prática da leitura, os alunos estarão praticando algumas estratégias de leitura e compreensão do texto. Esse trabalho, no entanto, mais uma vez deve partir do texto e ser acompanhado em seu processo pelo professor.

5.1.2 O que eu sei sobre a leitura

Refletir sobre o que sabemos de um texto é uma das formas de ativarmos o conhecimento prévio para a atividade de leitura com os alunos, auxiliando-os nos que for mais coerente com o tipo de texto ou mesmo com o tipo de atividade que faremos ainda que já conheçamos a própria leitura proposta. Dessa forma, comungamos com as conclusões de Solé (1998, p.103) sobre o conhecimento prévio que para ela, “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo”.

Como podemos perceber o texto já conhecido não traz informação nova a ser compreendida pelo leitor. O que é preciso ser feito neste caso é ir além do que está escrito, fazer uso do texto e torná-lo uma bagagem significativa que situe os alunos com outras experiências e outros conhecimentos que possam ser despertados.

Para sabermos do que trata um texto, devemos observar alguns indicadores prévios possibilitados pelo próprio texto e que cabe mais uma vez ao professor acioná-los com os alunos nas atividades de leitura. Solé (1998, p.105-6) diz que precisamos ajudar os alunos observando as marcas que o texto oferece ao leitor. Para ela, é oportuno ao professor

explicar a meninos e meninas que as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações (...), os sublinhados, as mudanças de letra, as palavras-chaves e expressões ‘ A ideia fundamental que se pretende transmitir’, ‘Um exemplo do que se quer dizer...’, ‘Os aspectos que serão desenvolvidos...’ as introduções e os resumos, etc., são aspectos que ajudarão a saber do que trata o texto.

Esses indicadores para os alunos que estão em processo de formação leitora auxiliam quanto ao domínio dos tipos de leitura, e principalmente antecipam e preparam os alunos para o domínio dos gêneros textuais como a notícia. Ao enfocarmos com nossos alunos o título, a atualidades dos fatos, relevância da informação, a temporalidade, o estilo, a linguagem, o perfil do leitor, estamos trabalhando os aspectos do gênero notícia. Feito isso antes da leitura, ou de maneira prévia, estamos ativando o conhecimento de mundo dos alunos não só para os elementos textuais e formais, como também para os aspectos da discursividade.

Atividade desenvolvida 2

Estratégia: o que eu sei sobre a leitura.

Objetivo: Relacionar o conhecimento do aluno com a leitura de jornais.

Atividade desenvolvida: Reflexão e prática sobre conhecimento de leitura do gênero notícia.

Texto: Maranhão: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha

Suporte: Site Jornal Meio Norte⁸

Descrição da atividade

- a) Solicitar dos alunos que opinem sobre o conteúdo do título;
- b) Perguntar sobre o contato prévio com os textos de jornais;
- c) Levar os alunos a informarem sobre o conhecimento de notícias em seu dia a dia;
- d) Reconhecer com os alunos que fatos podem virar notícia no local onde moram;
- e) Relacionar o conteúdo do texto lido com o que o professor trabalha em sala de aula;
- f) Promover com os alunos momentos de construção e leitura de texto.

Maconha era plantada e logo depois comercializada.

A Delegacia de Santa Luzia e 7ª Delegacia Regional do município de Santa Inês, no estado do Maranhão, realizaram a apreensão de uma tonelada de maconha. O entorpecente, uma tonelada e 500 Kg de maconha, foi localizado na zona rural de Santa Luzia, a 294 Km da Capital São Luís.

De acordo com a Polícia Civil, a maconha era plantada no Povoado Faísa, em Santa Luzia, onde também era comercializado. No local os policiais encontraram 82 sacos de 15 kg contendo a substância entorpecente, sendo que 52 foram apreendidos e 30 foram incinerados.

⁸ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514> Acesso em: 10/05/2018

Segundo as investigações, os supostos proprietários da droga, ainda não identificados, não foram presos em flagrante porque se evadiram do local. As investigações seguem em andamento.

Foto 2 – Maranhão: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha



Fonte: Meio Norte Notícias⁹, Maconha apreendida no Maranhão (Crédito: Polícia Civil).

Quadro 5 – O que eu sei sobre a leitura

Antes da leitura		
Estratégia: o que eu sei sobre a leitura	%	
Itens	Sim	Não
01- Você já tem algum conhecimento sobre o que diz o título?	75	25
02- Você acredita que a leitura do título pode antecipar o assunto?	55	45
03- Você já teve contato com textos publicados em jornais?	25	75
04- Você acha que o título ajuda a compreender a leitura do texto?	91	09
05- No local onde mora você tem acesso à notícia de jornal?	66	44
06- Há acontecimentos em seu bairro que daria uma notícia?	75	25
07- O professor costuma fazer perguntas sobre os textos que os alunos vão ler?	100	0,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

Propomos com a estratégia *O que eu sei sobre a leitura* uma reflexão a cerca do que os alunos já conheciam sobre o tema e outros aspectos e indicadores da notícia que iriam ler. Nesta estratégia solicitamos que se expressassem sobre o que já conheciam a partir título, das vivências e assuntos que dariam notícia de jornal no bairro onde moram, sempre relacionando com mediação do professor em sala de aula.

⁹ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514> Acesso em: 10/05/2018. POLÍCIA 10/05/2018 12:30, Atualizado às 10/05/2018 15:55.

Os itens 01 e 02 se referem ao título da notícia e, pelas opiniões expressas, podemos relacionar os percentuais tanto ao conhecimento prévio quanto textual dos alunos. (75% *Sim*) deles afirmam ter algum conhecimento sobre o que diz o título e que (55% *Sim*) acreditam que a leitura desse índice pode antecipar o assunto. Nesse contexto, com a intervenção do professor em compartilhar o assunto a partir do título, os alunos terão mais chances de compreender e de dar sentido ao texto.

Sobre as experiências acumuladas e a atuação do professor, Solé (1998, p.105) diz que “Com relação ao conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo. Em cada ocasião pode-se escolher o que parece mais adequado, embora não haja inconveniente em proceder a tudo em um estilo mais ou menos informal”.

Na mesma linha das experiências prévias, Freitas (2012, p.70) diz que “Para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre as informações novas contidas no texto e as que ele já sabe. Quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá”.

Nas opiniões dos alunos dois indicadores chamam atenção: um que trata do pouco contato com textos de jornais (25% *Sim*). Esse pouco contato a que os alunos se referem entendemos que não é da notícia em si, mas ao texto físico que tem como suporte o jornal impresso, uma vez que a maioria dos alunos afirmou (66% *sim*) que tem acesso à notícia de jornal. O outro indicador se refere ao professor costumar fazer perguntas sobre o texto a ser lido (100% *Sim*), demonstra que é fundamental a mediação para o processo da leitura.

Chama atenção também o fato de reconhecerem (75% *Sim*) que há acontecimentos no bairro onde moram que dariam uma notícia. Por este percentual acreditamos que os alunos não associam notícia apenas a jornais, mas aos fatos, aos acontecimentos. Isso permite inferir que os alunos têm conhecimentos prévios dos assuntos e gênero que vão ler.

Para Sim- Sim (2007, p.09), o processo de compreensão leitora deve levar em consideração entre outros fatores, “o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre os processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita.” Dessa forma, para compreender o processo complexo da leitura, é fundamental começar pelo que os alunos sabem sobre aquela leitura ou sobre o texto a ser lido, processo que dá familiaridade aos aspectos tanto da língua quanto dos gêneros a serem lidos.

5.1.3 Estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto

Na mesma linha do que tratamos no tópico anterior, neste propomos verificar a opinião dos alunos sobre o conteúdo da notícia que vão ler. As estratégias de predição são sugestões didáticas para trabalhar as atividades de leitura e compreensão com alunos em sala de aula, não funcionam como fórmulas ou roteiros definidos previamente que se os alunos seguirem terão compreendido o texto. São, portanto, conforme Solé (1998, p.107) faces de “um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que se sucede no texto”.

Pontuamos nesta estratégia, além das informações prévias sobre o gênero notícia, a necessidade de os alunos compreenderem o texto analisando seus elementos linguísticos, índices textuais, bem como o contexto de produção da notícia em estudo. Percebemos que as opiniões são um indicativo de que os alunos se propõem a ler o texto, a analisar seus aspectos de conteúdo e forma bem como indicam o contexto social em que os alunos podem estar inseridos.

Solé (1998, p. 109) pontua claramente que as estratégias de leitura prévia podem ser adotadas diante de qualquer texto citando o exemplo do que podemos iniciar com a leitura de títulos do gênero notícia de jornal. A autora confirma que

as manchetes das notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho e que em geral proporcionam bastante informação sobre ele. Os alunos verão como, a partir da manchete, suas expectativas costumam se realizar, total ou parcialmente, que contribui para que adquiram segurança.

Assim, independente do gênero adotado em atividades de leitura, podemos antecipar o conteúdo do texto através do que é oferecido aos leitores, sendo estes capazes de verificar suas projeções sobre o assunto à medida que leem e se apropriem do texto. Dessa forma, precisamos focar a formação leitora dos alunos para que eles se tornem autônomos sobre o que estão lendo ou que venham a ler.

Atividade desenvolvida 3

Estratégia: estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto.

Objetivo: Antecipar informações com base nas características do gênero notícia.

Atividade desenvolvida: Leitura para antecipar informações sobre o gênero notícia.

Texto: Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca.

Suporte: Site Jornal O Dia ¹⁰

Descrição da atividade

- a) Solicitar que os alunos leiam o texto tendo como foco a verificação do conteúdo e da informação do texto de maneira prévia;
- b) Estabelecer previsões sobre o título, a imagem, o fato noticioso;
- c) Motivar os alunos para reconhecerem as vozes presentes no texto;
- d) Levar os alunos a relacionarem a sua realidade local com o contexto social da leitura;
- e) Verificar a manutenção da coerência entre as partes do texto;
- f) Os alunos farão outra leitura para compreensão geral do texto.

Foto 3 – RIO: Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca



Fonte: Jornal o Dia: Vigilante rende gerente e pede que ela lhe entregue dinheiro da agência - Divulgação / Polícia Civil

Leonardo Matheus de Sousa Monteiro levou R\$ 700 mil; uma das hipóteses da polícia é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime. Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. Por volta das 19h, Leonardo Matheus de Sousa Monteiro rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro, o segurança fugiu levando três armas e o celular dela. Policiais do 6º BPM (Tijuca) foram acionados e estiveram no local.

As investigações estão em andamento na 19ª DP (Tijuca). Os agentes trabalham para identificar o veículo, usado pelos criminosos, e os comparsas do vigilante. A delegacia pediu a Justiça a prisão do vigilante. Os agentes estão analisando as imagens de câmeras de segurança instaladas no local e ouvindo os funcionários da agência.

¹⁰ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5539034-vigilante-rouba-agencia-do-proprio-banco-que-trabalha-na-tijuca.html#foto=1> Acesso em: 10/05/2018. Rio de Janeiro -Publicado às 00h01 de 10/05/2018 – Atualizado às 11h26 de 10/05/2018

Segundo a Sunset Vigilância e Segurança, empresa para a qual Leonardo trabalha, a polícia estuda a hipótese de que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime ou esteja passando por um distúrbio psicológico.

A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos. "O episódio de hoje foi completamente inesperado, tanto pela empresa, quanto por sua família, uma vez que é a primeira vez que fato grave como este acontece", disse, em nota enviada ao DIA.

A Sunset afirma ainda que está prestando assistência à família do vigilante, que mora em São Cristóvão, na Zona Norte. "A empresa assegura que seu cliente (o banco) não sofrerá nenhum prejuízo. A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial. A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos, sem nenhum incidente como este. A empresa está à disposição das autoridades para prestar quaisquer informações que ajudem a elucidar o crime e prender o criminoso", continuou.

Em nota, o Santander se limitou a dizer que está colaborando com as investigações da polícia.

Quadro 6 – Estabelecer previsões sobre o conteúdo lido

Antes da leitura		
Estratégia: estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto	%	
Itens	Sim	Não
01-Na sua opinião, o texto que você vai ler traz uma informação?	100	0,0
02- Os textos publicados em jornais e revistas são importantes?	91	0,9
03- A imagem que vem acompanhada pode ajudar a compreender o texto?	75	25
04- Você considera que pelo título há maior conhecimento sobre a notícia?	91	0,9
05- você acha que o assunto da notícia é diferente do que está no título?	00	100
06- O fato da notícia que vai ler é atual?	66	34
07-Em uma notícia, a opinião de especialistas ou autoridades chama sua atenção?	75	25
08- O local de onde esta notícia foi retirada traz algum conhecimento ao leitor sobre violência?	83	17

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

Na estratégia *Estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto*, os alunos conseguiram antecipar características do gênero relativas à informação, ao papel da imagem, ao assunto ser diferente do que está no título (100% Não), ao fato gerador, aos discursos presentes e ao lugar social que deu origem ao fato.

Como a notícia é por sua natureza um texto informativo os alunos no item 01 afirmaram (100% Sim) não demonstrando dificuldades com essa característica do gênero. De forma semelhante, reconhecem que a imagem contribui (75% Sim) para compreensão da leitura e que

através do título os leitores têm maior conhecimento (91% Sim). Podemos inferir com isso que antes mesmo de dominar a leitura de textos informativos como a notícia os alunos evidenciam algum conhecimento prévio, o que contribui para os sentidos da leitura, a compreensão do gênero como também da tipologia predominante.

Bronckart (1999. P.81-2) diz que a leitura inicial de gêneros de textos “permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas, etc), que chamamos unidades paratextuais”. Além dessas unidades que podemos verificar com os alunos antes mesmo de nos aprofundarmos na leitura propriamente dita, o autor diz também que a leitura “permite observar os procedimentos supratextuais de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos”.

Solé (1998, p.107) menciona que para estabelecer previsões sobre aspectos textuais é necessário que nos baseemos em “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem antever sobre o conteúdo do texto. Assim, o que se sucede no texto está pressuposto na compreensão prévia dos alunos, o que poderá ser aprofundado à medida que se apropriam da leitura integral.

As atividades de leitura de gêneros em sala de aula são tão dinâmicas e diversificadas que precisamos incorporar uma série de objetivos para não sermos vagos ou mesmo superficiais em nossas abordagens didáticas. Observamos pelos percentuais das opiniões dos alunos, que quanto ao estabelecimento prévio das atividades de leitura em sala de aula, a maioria dos alunos tem conhecimento de que o assunto do corpo da notícia deve ser coerente ao que está expresso no título (100% Não); que neste gênero de texto o fato deve ser relevante e atual (66% Sim); que as vozes presentes e citadas chamam a atenção do leitor (75% Sim) e; que o lugar social do fato gerador é significativo para o conhecimento do assunto por quem ler (83% Sim).

Dessa forma, Alves Filho (2011, p.110) defende que sejam incorporados para as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula os seguintes propósitos, entre outros:

identificação do fato relevante/recente relatado e apreciação das razões pelas quais ele foi escolhido; reconhecimento e apreciação de recursos usados para a obtenção dos efeitos de veracidade e credibilidade; análise da função das fotografias que figuram ao lado do texto; posicionamento do aluno-leitor em relação ao ponto de vista das vozes sociais citadas no texto.

Essas são algumas das atividades que devemos realizar ou antecipar com nossos alunos antes mesmo de procedermos à leitura e fazermos a análise global dos elementos do texto. É nesse sentido que no tópico seguinte aprofundamos mais sobre a necessidade de objetivos que devemos atingir quanto ao procedimento da leitura, independentemente se antes, durante ou depois.

5.1.4 Os objetivos da leitura

Ao iniciarem a leitura de qualquer tipo de texto os sujeitos leitores podem seguir diferentes caminhos à medida que se apropriam e se envolvem com o enredo, com a informação, com os personagens e com outras linguagens relacionadas ao fato narrado/relatado. Estes caminhos se concretizam em objetivos da leitura, que são os anseios e intenções do leitor diante do texto. Tais caminhos estão relacionados assim às estratégias prévias que traçamos quando vamos proceder à leitura.

Atividade desenvolvida 4

Estratégia: os objetivos da leitura.

Objetivo: Atribuir objetivos para a leitura.

Atividade desenvolvida: Auxiliar os alunos na definição dos objetivos da leitura de cada texto.

Texto: Vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio

Suporte: Site Meio Norte¹¹

Descrição da atividade:

- a) Verificar a opinião dos alunos sobre diferentes formas de se lê um texto;
- b) Solicitar dos alunos reconhecimento dos objetivos da leitura no texto proposto;
- c) Situar os alunos como sujeitos leitores e que manifestam opiniões diversas;
- d) Observar a relação do conteúdo da leitura com o fato gerador e o contexto social dos sujeitos envolvidos;
- e) Analisar se há pretensões do jornalista ou jornal em relatar o fato noticioso;
- f) Associar a relevância e a pertinência do fato noticioso;
- g) Reconhecer a tipologia presente no texto da notícia associada a outras tipologias.

¹¹ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-338494> Acesso em: 10/05/2018. 10/05/2018 08: 50 ...e Atualizado às 10/05/2018 08: 50

Polícia está à procura do criminoso

Vigilante de uma agência bancária na Zona Norte do Rio rendeu a gerente e roubou R\$ 700 mil do cofre do estabelecimento. O assalto ocorreu na noite desta quarta-feira (9) na Rua Conde de Bonfim, na Tijuca.

Em depoimento na 19ª DP (Tijuca), a funcionária do Banco Santander que foi rendida disse que o suspeito se chama Matheus de Sousa Monteiro, e que foi feita refém quando abria o cofre da agência.

Além do dinheiro, a mulher contou foram levadas três armas e o celular dela. Testemunhas afirmaram que um carro de cor escura auxiliou na fuga do suspeito. O caso foi registrado na delegacia e policiais da unidade deram início a diligências para tentar capturar o vigilante.

Foto 4 – Vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio



Fonte: Meio Norte, 2018¹².

O segurança trabalhava para a empresa Sunset Vigilância, que informou, em nota, que "está dando toda assistência para a família do funcionário suspeito de participar do roubo".

A empresa "assegurou" que o cliente (Banco Santander) não sofrerá nenhum prejuízo. "A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial", diz o texto.

A Sunset acrescenta que "o vigilante em questão serviu ao Exército Brasileiro durante cinco anos e estava há seis meses na Sunset, sem nunca ter apresentado qualquer tipo de comportamento inadequado aos padrões da empresa".

O texto informa que "uma das linhas de investigação da Polícia Civil é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o delito ou esteja passando por um distúrbio psicológico. O vigilante em questão é morador do bairro de São Cristóvão e seu paradeiro até o momento é desconhecido".

¹² Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-> Acesso em: 10\05\2018.

Quadro 7 – Os objetivos da leitura

Antes da leitura		
Estratégia: os objetivos da leitura	%	
Itens	Sim	Não
01- você acredita que existem maneiras de se ler um texto?	83	17
02- Você lê uma notícia da mesma forma como lê um bilhete ou recado?	09	91
03- Você acha que o leitor lê com algum objetivo?	91	09
04- Na sua opinião, é possível despertar em alguém o interesse pela leitura?	83	17
05- O título da notícia que você vai ler traz algum assunto já conhecido seu?	75	25
06- Você considera que a notícia vai trazer um assunto atual?	66	34
07- Você acha que quem escreveu essa notícia tinha algum objetivo em mente?	75	25
08- O título “vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio”. Você acredita que esta é a informação principal da notícia?	83	17
09- O tempo dos verbos num título de uma notícia geralmente estão no presente. Você considera que a notícia seja sempre atual, ou seja, no presente?	50	50
10- Ensinar fazer um bolo é assunto para uma notícia?	17	83

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

Moldamos nossa forma de lermos um texto pelos objetivos que pretendemos atingir. É nesse sentido que propomos a leitura prévia da notícia “vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio”. A partir da opinião dos alunos pudemos entender que estes reconhecem que existem maneiras diversas de se ler um de texto e que a leitura depende do gênero, dos sujeitos leitores, do assunto, de como são construídos os enunciados, da temporalidade e do propósito comunicativo.

As perguntas nesta estratégia possibilitaram que os alunos relacionassem e expressassem opiniões sobre o gênero notícia relacionando-o com outros tipos de textos. Para (83% Sim) dos alunos no item 01 há maneiras de se ler um texto; e que para (91% Sim) no item 03, o leitor lê um texto com algum objetivo.

Mesmo sem perguntarmos qual é, no item 02, o objetivo da leitura de uma notícia, (91%) dos alunos sabem que o objetivo da leitura desse gênero *Não* se dá da mesma forma que a de um bilhete ou recado. Inferimos com isso, ainda que por exclusão, que os alunos têm facilidade em diferenciar um gênero de texto do outro pelos objetivos, que sabem, portanto, que os textos trazem consigo um objetivo constituído de maneira prévia na relação leitor-texto.

Sobre a leitura, Sim-Sim (2007, p.12) diz que no processo de compreensão dos textos a serem lidos, é necessário observar as características das tipologias e o estabelecimento de estratégias. Para a autora, “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida,

determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”. Dentro dessas características, por exemplo, para os textos informativos como as notícias, temos os objetivos de: obter informação, relatar um fato, reconhecer as vozes de outros sujeitos etc.

No item 04, (83%) dos alunos afirmam que é possível despertar em outro o interesse pela leitura. Percebemos que com isso a maioria dos alunos considera que a motivação para ler a notícia é capaz de ser transposta e que é motivada previamente como podemos perceber no item 07 quando (75%) dos alunos afirmam que o autor tem objetivos planejados previamente antes de escrever o texto. Nos itens 05 e 06, respectivamente, grande maioria dos sujeitos afirma que a notícia que vão ler traz assunto conhecido (75% Sim) e atual (66% Sim).

Nestes itens, entendemos que há um caráter múltiplo dos objetivos da leitura frente ao texto e de acordo com Solé (1998, p.93) essa multiplicidade se estende ao leitor que também se encontra em diferentes situações e momentos de leitura. Mas a autora adverte que “não lemos qualquer texto da mesma maneira, e que este é um indicador da nossa competência: a possibilidade de utilizar as estratégias necessárias para cada caso”.

Quando procedemos à leitura das primeiras informações/partes do texto fomos até o início da notícia, perguntamos no item 08 se o título era a informação principal da notícia. (83%) dos alunos afirmaram *Sim*, no entanto, perguntados sobre o tempo verbal no item 09, faltou maior conhecimento aos alunos, uma vez que (50%) *Não* sabem/conhecem que o verbo do título de uma notícia geralmente se encontra no presente. Nesse sentido, os alunos precisam reforçar os aspectos da análise linguística necessários para associar flexão verbal às características tipológicas do gênero notícia.

Mais uma vez acionamos o que os alunos já mantêm em seu conhecimento prévio que evidencia ou classifica os gêneros. Perguntamos aos alunos se ensinar a fazer um bolo é assunto para uma notícia. Pela maioria das opiniões, os alunos demonstram *Não* (83%). Isso leva a crer que fazer um bolo e escrever uma notícia pertencem a marcas tipológicas diferentes que levam a conjuntos de gêneros diferentes entre si. Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.100), “cada gênero de texto necessita de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos quando se relata uma experiência vivida ou quando se escrevem instruções para a fabricação de um objeto”.

Como atingimos níveis de compreensão leitora por estratégias diferentes e lemos motivados por diferentes objetivos, adotando uma lista de gêneros, pois se assim não o for nosso

trabalho seria exaustivo, daí a necessidade de recorrermos de maneira didática e consultiva aos agrupamentos/classificações de gêneros como mostramos no quadro I deste trabalho.

5.1.5 Conteúdo do gênero

É comum em atividades de leitura perguntar aos alunos do que trata o que texto que vão ler ou que estão lendo. Esse trabalho de mediação é natural na prática dos professores principalmente de língua portuguesa, uma vez que são estes que mais refletem com os alunos sobre leitura e variedade de textos. Quando procedemos com essa estratégia de perguntar aos alunos, estamos na verdade perguntando sobre o *conteúdo do gênero* trabalhado, visto que é por este que o texto se materializa, ganha forma, sentido e significado completos para os leitores.

Bakhtin (2000, p.308) lembra que para um enunciado (texto) funcionar com sentido completo diante do processo de comunicação verbal entre os interlocutores, deve exercer a função de elo entre esses interlocutores. Para o teórico,

o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto de sentido implica para o locutor (autor). É a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição.

Nesse caso, o enunciado/texto toma sentido a partir da sua relação com os interlocutores. Esse processo cria uma espécie de dependência entre o que é produzido e os sujeitos envolvidos na produção. Dessa forma, para praticarmos essa relação dialógica, nesta estratégia, solicitamos que os alunos opinassem de maneira prévia sobre o que possivelmente trataria o texto para em seguida procedermos ao restante da leitura, enfocando elementos como o fato noticioso, a informação propriamente dita, o tipo de leitor, o lugar social dos sujeitos, sem deixar de considerar para isso a relação entre conteúdo temático e forma textual e principalmente os interlocutores que participam da comunicação verbal.

Atividade desenvolvida 5

Estratégia: conteúdo do gênero.

Objetivo: Identificar o conteúdo do gênero a partir do título.

Atividade desenvolvida: Antecipar conteúdo com base no título da notícia e outros índices textuais.

Texto: Austrália promete milhões de dólares para ajudar coalas

Suporte: Diário de Pernambuco¹³

Descrição da atividade:

- a) Solicitar que os alunos leiam o título e ativem o conhecimento prévio sobre a leitura;
- b) Reconhecer o discurso, o interlocutor, o fato gerador, a coerência entre os elementos do texto;
- c) Levar os alunos a opinarem sobre o suporte da notícia, a importância do título, a informatividade;
- d) Verificar se na leitura proposta há pretensão de atingir um fim social;
- e) Instigar os alunos para a partir da leitura da notícia compreenderem a relação de sentido entre as partes de um texto;
- f) Instigar os alunos para opinarem sobre tipos de textos informativos e do que conteúdo que tratam.

Foto 5 – Extinção

Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas



Fonte: Pixabay/Reprodução Por: AFP – Agence France-Presse, Publicado em: 07/05/2018 10:01.

De acordo com a Fundação Australiana dos Coalas, o país tem apenas 43.000 exemplares destes marsupiais em liberdade. A Austrália anunciou nesta segunda-feira (7) um programa de ajuda de mais de 30 milhões de dólares para ajudar a população de coalas, que registra uma redução

¹³ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome&Acesso em: 10\05\2018.>

alarmante. De acordo com a Fundação Australiana dos Coalas, o país tem apenas 43.000 exemplares destes marsupiais em liberdade.

Antes da chegada ao território australiano dos primeiros colonos britânicos, em 1788, o país tinha mais de 10 milhões de coalas, de acordo com estimativas. "Os coalas são um tesouro nacional", afirmou Gladys Berejiklian, a primeira-ministra do estado de Nova Gales do Sul, ao apresentar o programa de conservação do governo. "Seria uma pena se este marsupial icônico do país não tivesse o futuro assegurado", completou.

Os coalas são vítimas da mudança climática, da perda de seu habitat natural, dos ataques dos cães, dos acidentes de carro, dos incêndios florestais e das doenças.

Nos últimos 15 ou 20 anos, a população de coalas registrou uma queda de 26% em Nova Gales do Sul. O estado considera que esta é uma espécie "vulnerável", enquanto em outras regiões do país o animal desapareceu por completo. O programa de ajuda, de 45 milhões de dólares australianos (US\$ 34 milhões), tem o objetivo de proteger milhares de hectares para conservar o habitat natural deste animal.

Os recursos também serão usados para lutar contra doenças que estão matando os coalas, como a infecção por clamídia, uma enfermidade sexualmente transmissível que provoca cegueira, esterilidade e morte.

Também está previsto um programa para melhorar a proteção de algumas estradas, conhecidas pelo perigo que representam para os coalas, assim como a criação de um novo hospital e de uma linha telefônica para que os moradores possam informar sobre animais que precisam de ajuda.

Quadro 8 – Conteúdo do gênero

Antes da leitura		
Estratégia: conteúdo do gênero	%	
Itens	Sim	Não
01- Lendo o título e “passando os olhos no restante do texto”, você se lembra de ter lido algo sobre esse assunto, recentemente?	100	0,0
02- você considera que quem escreve uma notícia passa para o texto uma opinião pessoal?	83	17
03- Você acha que o assunto de uma notícia é sempre direcionado ao mesmo público leitor?	17	83
04- A notícia que você tem em mãos se refere a um assunto atual?	91	09
05- As notícias são publicadas apenas em jornais impressos?	0	100
06- Ao final da leitura da notícia você acha que o título pode completar o sentido do texto?	100	0,0
07- A notícia é um texto informativo. Você acha que esse tipo de texto fala a verdade?	100	0,0
08- Pelo conteúdo do texto a atitude do governo australiano contribui de maneira positiva para evitar a extinção dos coalas?	83	17
09- Você acredita que o título se relaciona com o conteúdo que será tratado no texto?	75	25

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

Na estratégia antes da leitura que trata do *Conteúdo do gênero*, os alunos foram solicitados a identificarem como o conteúdo é identificado a partir de índices como o título, estrutura, suportes, principalmente através das informações veiculadas, mas sem se prender a modelos estruturais. Pelo exposto nas opiniões, os alunos demonstraram ter conhecimento sobre a temporalidade dos fatos relatados na notícia, a diversidade de públicos a que esse gênero se destina, a relevância e pertinência a partir do título.

No que se refere à compreensão de textos informativos, de maneira prévia, o leitor pode desenvolver uma série de estratégias. Conforme Sim-Sim (2007, p.24) “o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspectos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio de que possuía”.

Apesar de o texto veicular um tema conhecido, o animal citado não faz parte da realidade social dos alunos. Isso fez com que os sujeitos buscassem em seu repertório de conhecimentos informações que pudessem opinar conscientes sobre o que era perguntado. Percebemos assim no item 01 quando (100%) dos alunos afirmaram terem lido algo sobre o assunto recentemente.

Apenas o item 02 destoou em relação ao conteúdo do gênero, pelo fato de (83% *Sim*) dos alunos afirmarem que a notícia passa para o leitor a opinião pessoal. No entanto, em se tratando de uma atividade para a sala de aula, Alves Filho (2011) considera relevante “o relacionamento entre relato e comentário/opinião que as notícias sugerem. Se, por um lado, as notícias têm como função principal relatar os fatos o mais isento e equidistante, por outro, estes relatos funcionam corriqueiramente como eventos deflagradores de expressão e manifestações de opiniões”. Nas atividades de leitura e escrita com o gênero em sala de aula é fundamental, portanto a mediação do professor ao inserir o gênero e considerar seus contextos de uso, sociais e estilísticos etc.

Percebemos pelas opiniões nos itens 03, 04 e 05, respectivamente, que a maioria dos alunos sabe que o gênero notícia é direcionado para diferentes públicos leitores, uma vez que opinaram *Não* em (83%); que o assunto desse gênero é atual (91 %); que as notícias podem ser publicadas em diferentes suportes ao opinarem (100%) *Não*. Como podemos ver, o caráter múltiplo dos gêneros deve ser observado para sua compreensão e no que se refere ao gênero notícia não é diferente. Para Alves Filho (2011, p. 85).

Não se pode levar para os alunos a ideia de que o gênero é uma espécie de formulário complicado a ‘ser preenchido’ em sala de aula. Em vez disso, parece muito mais estimulante levar a ideia de que um gênero é como uma

massa de modelar, a qual deve ser manipulada de alguns modos, resultando em formatos com significados diferentes. Por outro lado, contudo, é importante que eles percebam que os formatos a serem criados não são inteiramente livres, mas dependem dos valores sociais e políticos dos interlocutores e que os contextos podem favorecer ou dificultar a manipulação com os gêneros.

Dessa forma, para compreendermos os gêneros devemos estar atentos tanto ao que o texto diz quanto a sua forma textual quanto ao seu conteúdo, afastando a ideia de que preenchimento automático como também da total liberdade de manipulação.

Os itens 06, 07 e 09 associam elementos formais com os de conteúdo do gênero notícia em estudo. Pelas opiniões, podemos antecipar que os alunos em sua maioria estão internalizando o domínio sobre o gênero. Para (100%) dos sujeitos no item 06, o título pode ajudar a completar o sentido do texto ao final da leitura; para (100%) dos alunos no item 07 a notícia é um texto informativo que fala a verdade para os leitores. No item 09 apesar de confirmarem que o título se relaciona com o conteúdo a ser abordado com (75% Sim), os alunos comparando o que opinaram no item 06, entenderam que o título nesse gênero completa o sentido global, mais no final do texto do que no início.

Quando perguntamos no item 08 se a atitude do governo da Austrália contribui de maneira positiva para evitar a extinção dos coalas, (83%) das opiniões foram a favor, denotando preocupação dos alunos não só com o que vão ler integralmente, mas com o significado dessa leitura.

Nosso papel nesta estratégia não é diversificar apenas uma variedade de textos trabalhando as características do gênero notícia. Propomos que a partir do início da leitura os alunos passem a ter maior domínio dos contextos e formas de abordagem dos gêneros em conjunto e não de forma isolada, despertem para o significado social e cultural permitidos pela dinamicidade dessas produções culturais a que os sujeitos estão expostos em sua realidade escolar e social.

Nesse sentido, seguimos as orientações de Alves Filho (2011, p.74) sobre a heterogeneidade dos gêneros citada por Bakhtin (1979). Para o autor,

quase nenhuma mudança efetiva e relevante ocorrerá se, mesmo expondo o aluno a uma gama variadíssima de gêneros, estes forem abordados apenas do ponto de vista formal (descrevendo seus elementos composicionais), contedístico (apenas enfocando as informações contidas nos textos) ou classificatório (meramente agrupando textos sob um mesmo rótulo).

Assim, os alunos não devem ser expostos aos gêneros de maneira arbitrária sem um trabalho prévio de orientação pelos professores. Não é pela forma, pelo conteúdo e pela classificação apenas que estão trabalhando o gênero, mas pela sua riqueza quanto ao uso, quanto à formação leitora e crítica e principalmente para “atender às necessidades comunicativas, cognitivas e políticas de seus alunos” como indica Alves Filho (2011, p.78).

5.1.6 Forma do gênero

Nas atividades de leitura em sala de aula, na produção oral e escrita bem como na análise de uma notícia não basta o trabalho do professor voltar-se para estruturar elementos do lide, separar título, fato noticioso, mostrar imagens, legendas e suportes se estes constituintes composicionais estiverem a serviço apenas da estruturação, sem considerar que os sujeitos/leitores/usuários dos gêneros se apropriem de sua função comunicativa.

Alves Filho (2011, p. 74) alerta para que a prática de focar apenas no aspecto composicional do gênero não aconteça no trabalho docente. Para o autor,

O perigo da reprodução acrítica da estrutura dos gêneros é cair em uma visão normativa ou prescritiva para textos, visão que já se mostrou muito contraproducente para o ensino de língua e gramática. Como temos enfatizado aqui os gêneros são funcionais no sentido de que é a função comunicativa que pode governar a forma e fazer com que ela seja apropriada aos objetivos e não o contrário, ou seja, a forma governar a função.

Assim, mentalizar *a priori* apenas a estrutura composicional para abordá-la em sala de aula em atividades com os gêneros com os alunos não terá provavelmente um efeito comunicativo pretendido, visto que é pela prática que os textos se materializam na mente dos usuários, tornam-se concretos e possibilitam maior criticidade aos sujeitos na sua vida social, profissional, familiar, etc..

As formas dos gêneros são essenciais dentro do processo de comunicação verbal, se não existisse a estruturação dos enunciados orais ou escritos antes do momento da enunciação, a comunicação praticamente inexistiria. Para Bakhtin (2000, p.302) “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

É neste sentido, portanto, que pretendemos abordar com os alunos o aspecto composicional e estrutural da notícia como estratégia antes da leitura, sem nos limitarmos apenas à forma da língua, mas à plasticidade dos gêneros.

Atividade desenvolvida 6

Estratégia: forma do gênero.

Objetivo: Antecipar elementos da forma do gênero a partir do título e imagens.

Atividade desenvolvida: Reconhecimento dos elementos estruturais e formais no gênero.

Texto: Austrália promete milhões de dólares para ajudar coalas

Suporte: Diário de Pernambuco¹⁴

Descrição da atividade:

- a) Pedir aos alunos que identifiquem elementos formais a partir do título relacionando aos aspectos da comunicação verbal;
- b) Solicitar a leitura prévia da imagem e da legenda como antecipação ao conteúdo;
- c) Relacionar a forma da notícia lida com a de outros gêneros;
- d) Levar os alunos a reconhecerem o suporte, a data da publicação da notícia bem como a atualidade do fato noticioso;
- e) Verificar se os elementos formais contribuem para a estabilidade do gênero;
- f) Relacionar aspectos formais e de conteúdo para a construção e leitura do texto.

Quadro 9 – Forma do gênero

Antes da leitura		
Estratégia: forma do gênero	%	
Itens	Sim	Não
01- Fazendo uma leitura visual da notícia que tem em mãos, você consegue identificar o título?	75	25
02- A legenda de uma notícia é um pequeno texto que acompanha uma foto. Esse texto está presente na notícia que vai ler?	100	0,0
03- O título desse texto faz você lembrar outro fato conhecido?	75	25
04- A notícia que vai ler apresenta um autor definido?	75	25
05- Lendo o título da notícia podemos dizer que ela se refere a um fato atual?	50	50
06- A notícia que você tem em mãos apresenta todos esses elementos: (autor, título, data da publicação, nome do jornal, foto, legenda)?	91	09

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

¹⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome&Acesso em 10/05/2018>.

Os alunos nesta estratégia foram solicitados a *antecipar elementos da forma do gênero a partir do título e imagens*. Procedemos à leitura da imagem, do título, da legenda; analisamos também as informações da notícia sobre a preservação e a iniciativa do governo da Austrália em ajudar a população dos coalas no país. Percebemos que os alunos atenderam bem aos itens solicitados, opinando de maneira favorável ao conteúdo e atingindo naturalmente a forma do gênero sem que para isso sejam forçados a reconhecer tal aspecto formal isolado, mas em função da comunicação verbal.

Como propomos uma leitura prévia e esta estratégia aborda os aspectos de *Reconhecimento dos elementos estruturais e formais no gênero*, as opiniões dos alunos se restringem a estes elementos. Dessa forma, nos 01, 02 e 03 pelas opiniões percebemos, respectivamente, que a maioria dos alunos conseguiu identificar o título (75% *Sim*); que (50% *Sim*) souberam reconhecer que ao lado da notícia continha um comentário que se chama legenda; que para (75% *Sim*) o título aciona conhecimentos prévios dos alunos pelo fato expresso no texto.

Analisando a notícia como o fizemos aqui de maneira isolada de outros gêneros percebemos que os alunos souberam bem reconhecer seus elementos, no entanto nas diversas atividades com este e outros gêneros do jornalismo em atividades de leitura e escrita, provavelmente tais características não fiquem tão fáceis de diferenciá-las. Para Bonini (2011, p. 64)

Muitos gêneros não se distinguem claramente, seja porque apresentam uma relação direta que está na base do texto, seja porque detêm modos de enunciação e temáticas muito próximas. A reportagem, por exemplo, dependendo do material coletado, pode se parecer com uma notícia, com um perfil ou com uma entrevista. A resenha e a crítica também são gêneros bastante parecidos que constantemente se sobrepõem. Do mesmo modo, a distinção entre artigo de opinião, comentário e análise também não é clara nos exemplares analisados.

Como já afirmamos neste mesmo trabalho, as fronteiras entre os gêneros são flexíveis, com isso, realizamos a mediação da leitura na notícia em estudo com a abordagem do gênero sem prescrição de regras, mas também sem esquecer o processo de regularidade que pode levar à análise crítica e social do gênero. Não foi, portanto, nosso propósito prender os alunos aos aspectos estritamente formais para compreensão do gênero. Para Alves Filho (2011, p. 19) “Entender a dinamicidade e a significância da forma textual não equivale a dizer que os alunos

não devam se basear e se orientar pelas formas textuais existentes, mas que eles precisam perceber que raramente existem apenas um único modelo formal disponível”.

Nesse processo, a apropriação das formas dos gêneros não é um evento único, uma vez que para seu domínio, o processo de interação se dá via linguagem, no entanto sem esquecer que os textos são *tipos relativamente estáveis* (Bakhtin, 2000).

Os itens 04, 05 e 06 que fechamos nesta estratégia também não se aprofundam quanto ao conteúdo, visto que estão direcionados a observar a opinião quanto à autoria, a atualidade do fato e se os alunos percebem a presença de variados elementos formais ao mesmo tempo. Para (75%) dos alunos no item 04 a notícia apresenta autor definido, ou seja, se a matéria é assinada por um jornalista ou se leva a própria autoria do jornal. Apesar de a maioria dos alunos afirmarem que há autor definido, enfatizamos que não há autoria ou assinatura. Inferimos que isso tenha se dado pela maioria confundir o suporte que leva o nome do jornal ou que desconhece o significado de autoria.

Os redatores de notícias geralmente são orientados a seguirem o estilo dos jornais para o qual escrevem. Neste sentido, a assinatura ou a autoria dos textos não devem prevalecer e sim o estilo da notícia. Alves Filho (2011, p. 97) diz que “por esta razão é que é quase impossível, fora do contexto de edição e publicação, conseguir descobrir se uma notícia x foi escrita pelo redator y ou z”. No entanto, nem mesmo isso garante a total isenção e imparcialidade da própria notícia.

Abordamos mais uma vez o conceito de atualidade para o gênero notícia. Pelas opiniões (50% Sim) e (50% Não), inferimos que este conceito não leva em consideração necessariamente o momento do fato noticioso ou o evento deflagrador, provavelmente em função da atemporalidade da discussão do tema, entre outras palavras, não se deixa cravado na mente do leitor como um acidente, um ato violento, ou um crime, como é comum em notícias.

No item 06 relacionamos uma série de elementos estruturais do gênero notícia, (91%) dos alunos afirmaram que estes elementos estão presentes na notícia que estão analisando. Esse percentual elevado sintetiza de maneira geral o que os alunos opinaram nos outros itens: que reconhecem os elementos formais de uma notícia, que tais elementos podem ser observados na superfície do texto e que não é necessário uma análise profunda para encontrá-los.

Dessa forma, na continuidade e aprofundamento do processo compreensão leitora, teremos a possibilidade de analisar melhor estes elementos formais da notícia relacionando-os com todo o dinamismo que é próprio dos gêneros textuais.

5.1.7 Automonitoramento da leitura

Refletir sobre a própria compreensão leitora também é uma atividade que podemos realizar em sala de aula com nossos alunos. Nesse sentido, a estratégia de automonitoramento ou autoverificação da leitura permite ao leitor se questionar sobre o que ele quer com a leitura, o que está aprendendo, o que já sabe. Partimos da ideia de que o próprio texto antecipa algumas marcas/indícios prévios ao leitor para que construa inicialmente sua compreensão.

Sim-Sim (2007) diz que a estratégia de automonitorização antes da leitura deve ser levada aos alunos de forma consciente e deliberada para que seu uso esteja a serviço da compreensão dos textos a serem lidos. Neste sentido, a partir do que o próprio texto fornece, cabe ao aluno, com o auxílio do professor, agir ao seu modo para posicionar-se de forma autônoma diante da complexidade que é o processo de aprendizagem da leitura.

Atividade desenvolvida 7

Estratégia: automonitoramento da leitura.

Objetivo: Autoquestionar-se sobre as informações e elementos da leitura do texto.

Atividade desenvolvida: Auxiliar o aluno a se autoavaliar sobre a leitura.

Texto: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha

Suporte: Site Jornal Meio Norte¹⁵

Descrição da atividade:

- a) Solicitar dos alunos opiniões sobre antecipações de conteúdo do texto a ser lido;
- b) Relacionar o conteúdo com outros gêneros e tipos textuais;
- c) Perceber se os alunos manifestam conhecimento prévio quanto aos aspectos formais do gênero;
- d) Levar os alunos a identificarem a pertinência e a relevância do fato noticioso;
- e) Acompanhar a leitura e verificar a compreensão do gênero a ser lido;
- f) Pedir aos alunos para se autoavaliarem quanto à internalização das características do texto a ser lido.

Quadro 10 – Automonitoramento da leitura

Antes da leitura	
Estratégia: automonitoramento da leitura	%

¹⁵ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514> Acesso em 10\05\1993.

Itens	Sim	Não
01-Pela leitura de elementos que iniciam o texto, você acredita que será de fácil compreensão?	91	09
02- Você já viu esse assunto em outros textos?	41	59
03- Você tem um objetivo definido para ler esse texto?	66	34
04- A estrutura desse texto se parece com algo já lido?	83	17
05- Pelo título, você percebeu que o texto se trata de uma notícia?	100	0,0
06- você já tinha realizado leitura de notícias?	91	09
07- O texto que você vai ler trata no título sobre apreensão de drogas no Maranhão. Você considera que essa informação é significativa?	09	91
08- Você e seus colegas vão compreender bem a leitura dessa notícia?	75	25
09- Você acredita que o texto que vai ler é uma notícia?	58	42

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Procedimentos e análises

Na estratégia de automonitoramento da leitura, partimos de uma listagem de itens para o quadro 07 já enfocados nos quadros anteriores como forma de promover a reflexão dos alunos sobre o que opinavam a respeito do texto que iriam ler. Os resultados mostram um maior equilíbrio das respostas, no entanto, as atividades de leitura prévia precisam de continuidade para que os alunos atinjam a compreensão prévia de um texto. Os alunos acreditam que seria de fácil compreensão a leitura do texto (91% Sim), provavelmente pelos índices textuais como título e lide.

Ao opinarem negativamente (59% Não) sobre se já conheciam o assunto em outros textos foram incoerentes nas respostas, uma vez que no quadro 2 afirmaram conhecer o assunto (75% Sim). Infere-se com isso neste item que os alunos respondem de acordo com o que foram solicitados e não porque compreenderam previamente o assunto.

Entre forma e conteúdo da notícia, percebemos pelas opiniões dos alunos que *antes da leitura* a forma se sobressai ao conteúdo, uma vez que aspectos estruturais e composicionais que estão na superfície desse gênero como título, lide e fotos se mostram primeiramente para o leitor e que aspectos internos de compreensão como contexto, dinamicidade, propósito comunicativo etc necessitam da leitura integral do texto. Essa lógica pode ser percebida comparando os itens do quadro 7.

Quando perguntados se “*Pelo título, você percebeu que o texto se trata de uma notícia?*” os alunos foram unânimes ao afirmarem no item 5 (100% Sim) que o gênero se trataria de uma notícia, provavelmente pela palavra *título* expressa. Já no item 9 pelo equilíbrio de opiniões (*Você acredita que o texto que vai ler é uma notícia?*- (58% Sim e 42% Não), a

pergunta sugere a leitura de todo o texto, o que faz entender que os alunos procederiam à leitura para ter a certeza de que o conteúdo lido seria reportado para o gênero notícia.

Sobre a linguística e as teorias sobre leitura, Kato (2003, p. 61) diz que o leitor se baseia em suas hipóteses de leitura não apenas no contexto linguístico imediato, mas na capacidade de predição. Para a autora, “o contexto prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas um ato de construção”.

Sabemos que os alunos podem chegar à compreensão de textos por caminhos diferentes, no entanto existe de maneira geral um consenso de que determinadas estratégias podem funcionar melhor do que outras, sendo a exposição dos leitores a diferentes tipos de textos, a mediação do professor e o conhecimento de mundo e da língua, algumas das condições para a formação de um leitor proficiente.

Sim-Sim (2007, p. 06) aponta fatores para compreensão de textos pelos alunos em processo de leitura, entre estes fatores temos “a capacidade de automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados. São todos estes ingredientes que determinam a construção de um leitor”.

Verificamos nesta estratégia Antes da leitura que os alunos demonstraram conhecer o gênero notícia a partir de índices como título, fotos, lide. Além desses índices reconhecem que a notícia trabalha com assuntos relevantes e significativos e atuais e que este gênero pode ser acessado de diversos suportes.

Percebemos também que os alunos de um modo geral compreendem o gênero, que há uma forma e um conteúdo que diferenciam o gênero notícia de outros textos, confirmando a característica da estabilidade do gênero, no entanto precisaram ser conduzidos para identificar determinados aspectos de compreensão do gênero que só o atingiram na maior parte das atividades depois da mediação do professor e de outras estratégias como *durante* ou *depois* da leitura.

5.2 Durante a Leitura

Neste tópico descrevemos e analisamos as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula, aplicadas entre os dias 07 e 15 de junho de 2018. Foram sete as atividades com os textos impressos de páginas *online* dos seguintes jornais: *O Globo*, *O Dia*, *Meio Norte* e *Diário*

de Pernambuco. Abordamos os aspectos relativos à compreensão de textos do gênero notícia no que se refere à aplicação da estratégia Durante a Leitura (DL), baseado nas obras de Solé (1998), Sim-Sim (2007), entre outras. Dentro dessa estratégia prévia geral, partimos de outras estratégias como: *processamento da leitura; tarefas de leitura compartilhada; os erros e as lacunas de compreensão; diferentes problemas, diferentes soluções; conhecimento linguístico, leitura informativa e autoquestionamento da leitura*.

Os textos utilizados nesta fase são os mesmos da estratégia Antes da Leitura (AL), uma vez que precisamos compreender o processo de leitura dos alunos a partir de uma regularidade de alguns exemplares do gênero notícia. Analisamos as opiniões manifestadas após a aplicação dos textos de acordo com as sequências didáticas propostas para cada estratégia.

5.2.1. Processamento da Leitura

Levar os alunos à metacognição é uma das atividades fundamentais do ensino de língua. Nesse sentido, partimos da estratégia de processamento cognitivo *top down* ou descendente, que aborda o conhecimento prévio dos alunos ao se apropriarem de um gênero de texto à medida que vão lendo e construindo o significado. Siqueira e Zimmer (2006, p.35) mostram que há implicações dessa estratégia para o ensino como: “a) ênfase no reconhecimento global das palavras, em detrimento das habilidades de decodificação; b) a ideia de que ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra; c) a concepção de que erros de leitura oral devem ser interpretados qualitativamente”.

Nessa estratégia há a ideia de que podemos compreender um texto por partes sem que todos os seus elementos estejam presentes, no entanto não desconsideramos que a aprendizagem também se dá por um processo *continuum* de compreensão que se inicia com a decifração de palavras através do código e chega à fluência do aluno diante da leitura de textos diversos.

Atividade desenvolvida 1

Estratégia: processamento da leitura

Objetivo: Construir a compreensão do texto a partir da estratégia *top down*.

Atividade desenvolvida: Desenvolvimento de estratégias de compreensão tendo como base conhecimento prévio sobre o gênero notícia.

Texto: Maranhão: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha

Suporte: Site Jornal Meio Norte¹⁶

Descrição da atividade:

- a) Solicitar dos alunos que reconheçam o gênero que estão lendo;
- b) Levar os alunos a acionar seus conhecimentos prévios sobre os assuntos que as notícias geralmente relatam;
- c) Mobilizar os alunos a compreenderem a leitura de índices textuais como fotos, dados e números;
- d) Incentivar os alunos a compararem informações do texto com elementos extratextuais.
- e) Realização, juntamente com o professor, de leitura para compreensão do sentido global do texto.

1-O texto que você está lendo é.

0,0 % Um conto sobre a cidade de Santa Inês no Maranhão;

8,3% Uma reportagem sobre a ação da polícia;

0,0 % Um poema sobre o Maranhão;

91,7 % Uma notícia de jornal sobre o uso e apreensão de drogas.

2-Por relatar sobre a apreensão de maconha, podemos perceber que o jornal publica a notícia na área.

0,0% De opinião;

100% De polícia;

0,0% De esportes;

0,0% De classificados de jornal.

3-No texto que você lê agora.

16,7 % A foto de uma quantidade de maconha é apenas para imaginar como a droga é apreendida;

8,3% Sem a imagem você não compreenderia o texto;

58,3% A imagem ajuda a compreender a informação do texto;

16,7 % A imagem é uma foto de crack e cocaína apreendidos.

4- Pela quantidade de maconha apreendida podemos afirmar que.

0,0% Todas as pessoas do povoado Faísa eram envolvidas com drogas;

91,7% Os supostos proprietários tinham costume de plantar e comercializar grande quantidade de maconha;

8,3% A polícia de Santa Luzia agia sozinha para conseguir apreender a maconha;

0,0% Houve prisão dos envolvidos na hora da apreensão da droga.

¹⁶ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514> Acesso em 10\05\2018.

5- Os três parágrafos da notícia trazem a informação de que.

34% Se referem à mesma substância a ser comercializada;

8,3% Entorpecentes são substâncias produzidas de forma legal;

58,3 % A venda de maconha acontecia na cidade de Santa Inês;

0,0% A polícia prende em flagrante os supostos proprietários da maconha.

6-São informações que não encontramos no texto.

0,0% 82 sacos de entorpecentes encontrados;

17% 52 Kg de maconha apreendidos;

0,0% Santa Luzia fica a 294 km da capital São Luís;

83,3% Faísá é uma cidade bastante povoada.

7-Na notícia que lê, as investigações

33,3%Tiveram início com as denúncias da população local

0,0% Encerraram-se;

0,0% Tiveram início após a publicação das fotos das drogas pela internet;

66,7% Tiveram início com o trabalho das delegacias de polícia.

Procedimentos e análises

Nos itens propostos para coletar os dados, os alunos foram solicitados a reconhecerem o gênero que estavam lendo. 91,7% dos estudantes, no item 01, afirmaram que se tratava de uma notícia de jornal sobre o uso e apreensão de drogas. O texto do item apresentou pistas para que os alunos reconhecessem o gênero que estavam lendo, confirmando, assim, que foram motivados e que já têm internalizadas algumas características do gênero notícia, além de reconhecerem previamente que os jornais são suportes para esse gênero.

Como os alunos estão expostos a diferentes suportes que geralmente informam assuntos atuais quase simultaneamente, e que estes suportes têm classificações de acordo com determinadas seções, facilmente os alunos no item 02 opinaram que a apreensão de drogas relatada na notícia fora publicada na seção de *polícia* (100%), acionando assim o conhecimento prévio e a coerência semântica dos alunos de que drogas são produtos comercializados ilegalmente e que é a polícia que combate essa ilegalidade.

No processo de compreensão deste item presenciamos as antecipações sobre o conteúdo do texto pelos alunos, sem desconsiderar a hierarquia e a sequência de elementos para a interpretação. Na estratégia descendente, Solé diz que “a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este

modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação” (SOLÉ, 1998, p.23).

No item 03 dessa estratégia de processamento, no que se refere ao que os alunos estão lendo, para 58,3% dos discentes *a imagem ajuda a compreender a informação do texto*. Isso mostra que a compreensão não está apenas na superfície verbal, mas também em seus elementos extratextuais e periféricos. Silva (2009, p.188), sobre a imagem como forma de conhecimento, adverte que no Brasil ainda há a supremacia dos modos verbais em detrimento da utilização de outros recursos como as imagens de acordo com as práticas pedagógicas oficiais. Assim, consideramos que a relação imagem-texto contribui para que o aluno tenha maior conhecimento do que está lendo além de acrescentar a ideia de “veracidade, credibilidade e/ou teor emotivo” (ALVES FILHO, 2011, p.96).

No que se refere ao volume de maconha aprendida, para 91,7% dos alunos no item 04 *os supostos proprietários tinham costume de plantar e comercializar grande quantidade de maconha*. Inferimos que os alunos opinaram pela alternativa em função do que diz o título, por citar *uma tonelada de maconha*, como também pelo fato de que esse trabalho não era de iniciantes. Durante a leitura do texto há a confirmação dos números ainda que confusos entre o que diz o título e o que observamos no corpo da notícia, mas de maneira prévia na mente do leitor já está sendo construída a compreensão. É o leitor que constrói como sujeito o sentido do texto, como afirmam Siqueira e Zimmer (2006, p.35) “a compreensão do texto é um processo que começa na mente do leitor, e o texto é lido para confirmar hipóteses que o leitor faz à medida que vai lendo”.

A retirada de informações verbais explícitas do texto pode ser confirmada na questão 05, quando os alunos afirmaram em 58,3% que *a venda da maconha acontecia na cidade de Santa Inês*, no entanto, o texto não fala explicitamente se a droga era comercializada em Santa Inês, uma vez que está transcrito apenas que o tráfico ocorre somente no povoado Faísa, em Santa Luzia. Os alunos podem, nesse caso, ter agido por analogias, pois na atualidade as drogas estão em praticamente todas as cidades, mas podem também não ter compreendido o que leram.

Isso pode ser considerado pelo fato de que parte dos alunos do oitavo ano ainda manifesta dificuldades com a aquisição do código ou mesmo com a fluência na leitura de alguns tipos de textos, demonstrando, dessa forma, dificuldades com o automatismo, o que pode comprometer, em parte, a compreensão da leitura. Para Siqueira e Zimmer (2006, p.36) “quanto mais automatizada for a decodificação, mais rapidamente serão processadas as palavras, sobrando mais tempo para a memória de trabalho destinar à compreensão da leitura”.

Mais uma vez, os alunos foram solicitados a acionarem o conhecimento de mundo no que se refere aos elementos do texto, acionando principalmente o campo semântico quanto às noções de cidade, estado, povoado; bem como as noções básicas de unidade de medida, peso e volume. No item 06 os alunos opinaram que *Fáisa (NÃO) é uma cidade bastante povoada*.

O texto deixa bem claro que Fáisa vem especificado como *povoado*, demonstrando, dessa maneira, que a maioria dos alunos nesse item reconhece conceitos básicos do que é uma cidade e um povoado e tem internalizado o conceito do intensificador *bastante*. Esses conceitos podem ser relacionados ao que Leffa (1996, p.36) chama de esquemas¹⁷. Para o autor, “o acionamento pelo leitor do esquema geral, para que possa depois encaixar os detalhes, é um passo essencial para a compreensão do texto”.

Durante a leitura, quando foram levados a opinar sobre a ação da polícia, no item 07, os alunos, em sua maioria (66,7%), disseram *que as investigações tiveram início com o trabalho das delegacias de polícia*, mas também associaram que *a população local (33,3%) também denunciara*. Esse item chama atenção pelo fato de os alunos compreenderem a função social dos sujeitos que o Estado define como responsáveis pela manutenção da ordem ou pelo trabalho de polícia, mas incluíram a população local, ainda que no texto essa informação não esteja explícita.

Dessa forma, os alunos demonstraram que souberam ler o item, que reconhecem a função social dos sujeitos e que foram além do que estava escrito na superfície do texto. Entre outras palavras, souberam atribuir sentido ao texto. Para Antunes (2009, p.202), “o sentido do texto não está apenas nas palavras que constam na superfície nem está nos limites da gramática. Os sentidos de um texto, melhor dizendo, resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora do texto”.

A leitura é um processo complexo, e os leitores são sujeitos que aprendem em situações diferentes e ritmos próprios. Nessas condições, as estratégias que surgem para promover ou acompanhar a compreensão não são modelos determinantes a serem rigorosamente seguidos. Solé (1998, p.24) adota a perspectiva de que

para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão (...). Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da

¹⁷ O esquema, segundo Leffa (1996, 24) está relacionado ao conhecimento implícito, ou seja, é o conhecimento daquilo que foi deixado como vazio e que vai exigir a ação intencional do leitor à medida que os detalhes/ variáveis vão sendo construídos para a compreensão do texto.

compreensão e do controle desta compreensão- de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

Dessa forma, ressaltamos que não existem estratégias únicas, bem como modelos fechados que levem à compreensão dos textos por quem lê, o que temos são sugestões didáticas que orientam principalmente o trabalho do professor em sala de aula. Na notícia que analisamos na estratégia de processamento pudemos perceber isso, uma vez que os alunos sabem ler, mas que ainda apresentam dificuldades como relacionar o que estão lendo com o conhecimento de mundo. Ainda que os indicadores sejam positivos para o processamento da leitura.

5.2.2 Tarefas de Leitura Compartilhada

A leitura em sala de aula não é um ato isolado nem do ponto de vista dos alunos nem do professor é, antes, um processo iterativo, em que o docente geralmente conduz o processo e compartilha com os alunos. Adotamos, dessa forma, neste tópico, as orientações de Solé (1998) a partir da estratégia *leitura compartilhada*. Porém, sobre esse procedimento, a autora alerta que mesmo

que assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso, etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos (SOLÉ 1998, p.117).

Nessa relação de professor-aluno, em que há atividades de leitura compartilhada, os alunos são sujeitos interativos, haja vista que deles são exigidas ações conjuntas com o professor, ainda que no início do processo. O conhecimento que o aluno precisa se dá em função da atitude do docente, já que este é quem conduz os objetivos da leitura com os alunos. A autora supracitada adverte, ainda, que seria incorreto afirmar que existe uma sequência temporal na aplicação dessa estratégia de leitura, para só depois o aluno tornar-se competente. O que é imprescindível, nesse sentido, é que a intervenção do professor seja considerada como fundamental, uma vez que dele é exigido tanto o trabalho de orientação da leitura em turno de fala com os alunos quanto a intervenção à medida que o texto é lido.

Atividade desenvolvida 2

Estratégia: tarefa de leitura compartilhada.

Objetivo: Desenvolver atividades de leitura compartilhada professor-aluno.

Atividade desenvolvida- Organização de leitura compartilhada alternando os turnos entre os responsáveis com vistas a instigar a compreensão leitora.

Texto: Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura

Suporte: Site Jornal O Globo¹⁸

Descrição da atividade:

- a) Levar os alunos a estabelecer previsões à medida que leem os textos;
- b) Tirar dúvidas com os alunos sobre informações do texto;
- c) Propor durante a leitura a síntese de informações do texto;
- d) Discussão com os alunos sobre as falas presentes no texto;
- e) Relacionar informações do texto com outros conhecimentos de mundo do aluno;
- f) Solicitar dos alunos o reconhecimento da função social dos sujeitos citados no texto.

1-Lendo o título, o subtítulo e as imagens que compõem, podemos perceber que o assunto do texto é

0,0% A disputa por presos políticos entre os dois países;

8,3% O confronto de representantes dos Estados Unidos e Coreia do Norte;

0,0% O encontro de dois líderes religiosos;

91,7% O encontro de líderes políticos de dois países.

2-Você acredita que o texto vai mostrar.

0,0% Um assunto sobre política nacional;

8,3% Um acordo entre Estados Unidos e Brasil;

16,7% Um acordo contra violência na Coreia do Norte;

75% Um assunto sobre política internacional.

3-Depois a leitura do primeiro parágrafo da notícia, ficamos sabendo que:

16,7% Os Estados Unidos lutam contra o terrorismo da Coreia do Norte;

0,0% A Coreia do Norte libertou acusados de tráfico de armas;

75% O presidente norte-americano anunciou o encontro dos presidentes;

8,3% Os americanos soltaram acusados de atividades antiestatais.

4-Na leitura da notícia, percebemos a transcrição da fala de:

50% Kim Jong- Um;

33% Manuel Balce Ceneta;

¹⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/donald-trump-encontrara-kim-jong-un-em-12-de-junho-em-cingapura-1-22669949#ixzz5IEb2M8hP> Acesso em: 10/05/2018.

0,0% Mike pompeo;

16,7% Donald Trump.

5-O encontro entre os dois líderes dos Estados Unidos e Coreia do Norte acontecerá onde?

16,6% Nos Estados Unidos;

25% Na Coreia do Sul;

33,4% Em um local neutro não pertencente aos dois países;

25% Na Coreia do Norte.

6-Cingapura é falada no texto como uma cidade-estado. Esse território pertence a qual país?

0,0% Taiwan;

33,4% China;

58,3% Estados Unidos;

8,3% Coreia do Norte.

7-Leia esta frase dita pelo presidente norte americano: “Nós dois tentaremos fazer disso um momento muito especial para a paz mundial”.

16,6% Essa fala representa a luta do presidente norte americano pelo prêmio da paz;

83,4% Essa fala representa a possibilidade do encontro entre os dois líderes políticos;

0,0% Essa fala representa uma ação apenas do lado dos americanos;

0,0% Essa fala representa apenas as ações do lado dos norte-coreanos.

8-A notícia pode ser resumida com o seguinte texto.

33,4% Encontro de Donald Trump e Kim Jong- Um em Cingapura em 12 de junho após o aceno pela paz com a libertação de três americanos presos e possível acordo de desnuclearização da península coreana;

8,3% Agradecimento do presidente Donald Trump ao ditador norte coreano pela libertação de presos e comunicado ao presidente da Coreia do Sul pelo twitter. O encontro seria nos Estados Unidos;

0,0% Agradecimento do presidente americano pela libertação de presos políticos pela Coreia do Norte e o anúncio da cidade-estado de Cingapura como local para o encontro pela paz mundial em 12 de junho e contra armas atômicas;

58,3% Possível encontro dos líderes da Coreia e dos Estados Unidos na Coreia do Sul em 12 de junho para discutirem sobre armas nucleares para iniciarem um acordo de paz entre dois países.

Procedimentos e análises

Nos itens 01 e 02 da estratégia de leitura compartilhada que estão voltados para as previsões sobre o conteúdo mediado com o professor, pelas opiniões, verificamos que, no primeiro, 91,7% consideraram que o conteúdo do texto se refere ao *encontro de líderes políticos*

de dois países. Essa informação está na superfície do texto, sem exigir dos alunos grandes esforços ou interpretações, mas chama atenção, no mesmo item, 8,3% dos alunos considerarem que *o conteúdo esteja voltado para o confronto de representantes dos Estados Unidos e Coreia do Norte*. Associamos o percentual, ainda que baixo, ao fato de os nomes dos países estarem transcritos na alternativa, sugerindo leitura superficial dos alunos sem atender a um fim específico.

O item 02 trata das previsões do texto que está sendo lido. Para 75% dos alunos a notícia faz referência a *Um assunto sobre política internacional*. Solé (1998, p.118), considerando diversas variantes sobre estratégias para compreender um texto, orienta que “o leitor possa estabelecer previsões coerentes sobre o que está lendo, que as verifique e se envolva em um processo ativo de controle da compreensão”.

Ao sugerirmos que os alunos lessem o primeiro parágrafo da notícia, observamos no item 03 que 75% opinaram de acordo com o que está na superfície do texto, afirmando que *O presidente norte americano anunciou o encontro* sem se aprofundar em interpretações mais profundas. Isso demonstra que os alunos compreendem o que estão lendo e cabe ao professor mediar esse contexto.

Cabe aos alunos, ainda, irem mais longe ao interpretarem essa informação como a mais importante da notícia que leem, uma vez que essa informação faz parte do *lide*, mas, principalmente, para que os estudantes tenham maior fluência sobre a leitura, no sentido de que deva ultrapassar os limites do que diz o texto e ter maior autonomia sobre a compreensão leitora. Sim-sim (2007, p.9) diz que “o grande objetivo do ensino de compreensão é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”. Todas as características citadas podem levar o aluno a construir suas próprias estratégias de leitura de maneira autônoma.

Na descrição da estratégia de atividade de leitura compartilhada *sobre as falas presentes no texto*, identificamos no item 04 que apenas 16,7% dos alunos souberam reconhecer o discurso citado de Donald Trump. A citação direta “*Nós dois tentarem fazer disso um momento muito especial para a paz mundial*” para 50% dos alunos é atribuída ao líder norte coreano Kim Jong-un, mas sendo, portanto, do presidente norte americano.

Esse indicador demonstra que os alunos ainda precisam ser mais bem orientados a assimilarem as marcas textuais, como as aspas, bem como os discursos de autoridades presentes em textos informativos, como o do gênero notícia em estudo. Nesse sentido, Alves filho (2011, p.110) defende que nas atividades de leitura de notícias devem ser observados:

- reconhecimento e apreciação dos recursos usados para obtenção do efeito de veracidade e credibilidade;
- posicionamento do aluno-leitor em relação ao ponto de vista das vozes sociais citadas no texto.

No que se refere ao local de encontro entre os dois líderes, 33,4% dos alunos opinaram no item 05 por *um local neutro não pertencente aos dois países*. Nessa questão houve um equilíbrio de respostas dos alunos, haja vista as outras alternativas apresentarem percentuais próximos uns dos outros: 16,6% *Nos Estados Unidos*; 25% *Na Coreia do Sul* e 25% *Na Coreia do Norte*.

Atribuímos esse equilíbrio ao fato de a questão exigir mais profundidade de interpretação e compreensão dos alunos sobre o lugar do encontro e que vão chegar ao local por analogias, pois o seguinte trecho deixa essa implicação: *Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então. “A cidade-Estado já foi usada anteriormente para reuniões diplomáticas de alto nível”*. Ao ler o texto para responder à questão, os alunos acionam outros conhecimentos de mundo e linguísticos de maneira prévia, e como manifestam dificuldades de interpretações todas as alternativas do item foram bastante opinadas.

No item 06, quando perguntamos a que território pertence Cingapura, a maioria dos alunos errou ao opinar 58,3% favorável aos *Estados Unidos*. A resposta correta é 33,4% *China*, que também é citada no texto ao lado de Taiwan, que teve 0,0% de opiniões dos alunos e de 8,3% da Coreia do Norte.

Chama a atenção o fato de que, para responderem ao item em questão, os alunos necessitem de outras áreas do conhecimento como Geografia e História, uma vez que não está transcrito no texto onde fica Cingapura, apenas cita China e Taiwan, e como esta última é menos conhecida pelos alunos não houve opinião para esse território, diferentemente dos Estados Unidos, que são o país mais influente no mundo. Percebemos, nesse caso, que os alunos acionaram o que Koch e Elias (2017, p.41) chamam de conhecimento enciclopédico, ou o “conhecimento sobre as coisas do mundo que encontramos armazenados em nossa memória [...] com base em conhecimentos que ouvimos falar ou que lemos”.

O recorte da fala de Donal Trump na questão 07 se propõe a esclarecer possíveis dúvidas de compreensão. Quando o presidente americano fala: *“Nós dois tentarem fazer disso um*

momento muito especial para a paz mundial”¹⁹ leva os alunos a interpretar um evento futuro, mas possível de acontecer, uma vez que (83,4%) acreditam que essa fala representa a possibilidade do encontro entre os dois líderes políticos.

A fala transcrita projeta uma imagem do acontecimento deixando espaço para que os alunos ainda duvidem, isso pode ser confirmado pela forma verbal no modo subjuntivo *tentarem (sic)* sugerindo dúvidas desse encontro. Sobre a isenção das vozes sociais nos textos jornalísticos como a notícia, Alves Filho (2011, p.104) afirma que a forma mais correta é “dá a voz a todos os envolvidos, sem privilegiar, prejudicar ou favorecer um lado em detrimento de outro. Mas é claro que a isenção total e objetividade absoluta são praticamente impossíveis”.

No item 08, último dessa estratégia de leitura, propusemos que os alunos escolhessem entre as alternativas a que melhor resumisse a notícia lida. Resumir é produzir um texto a partir do que está escrito em outro texto, mas neste item, como se trata de avaliação da compreensão leitora, partimos de nosso resumo, da nossa maneira e estilo para produzir. Neste sentido, orientamos os alunos para opinarem sobre o que estavam lendo. Para 58,3%, o texto que melhor resume a notícia é: *“Possível encontro dos líderes da Coreia e dos Estados Unidos na Coreia do Sul em 12 de junho para discutirem sobre armas nucleares para iniciarem um acordo de paz entre dois países”*. Consideramos que este percentual é alto. Isso demonstra que os alunos, a partir de um texto base como este, conseguem ler, fazer conclusões, levantar hipóteses.

No entanto, para nossa análise, a alternativa que melhor representa o texto da notícia resumida é: (33,4%) *Encontro de Donald Trump e Kim Jong- Um em Cingapura em 12 de junho após o aceno pela paz com a libertação de três americanos presos e possível acordo de desnuclearização da península coreana*. Apesar de a maioria dos alunos não considerarem este texto como resultado do resumo da notícia, enfatizamos ser este o que melhor sintetiza a leitura do gênero, por recorrer às palavras do texto, na ordem que aparecem e por utilizar a maior parte dos elementos constantes do *lide*, que é uma espécie de resumo dentro da própria notícia.

Para Solé (1998, p.119), resumir parte de estratégias prévias em que cada participante em sala de aula deve ser orientado em grupo de estudo de texto, alternando papéis e funções durante a leitura, promovendo autoquestionamentos e sanando dúvidas uns dos outros. Para a autora, “nas atividades de leitura compartilhada, resumir - talvez fosse mais adequado falar de recapitulação- significa expor sucintamente o que foi lido”.

¹⁹ Parte da Fala do presidente norte-americano em uma rede social The highly anticipated meeting between Kim Jong Un and myself will take place in Singapore on June 12th. **We will both try to make it a very special moment for World Peace!** Disponível em: <https://twitter.com/realDonaldTrump/status/> acesso: 31 de outubro de 2018.

Dentro dessa recapitulação, a autora aponta que “também seria útil formular variações na própria sequência, alterando sua ordem (perguntar, esclarecer, recapitular, prever)”. (Solé, 1998, p. 120). Assim, podemos considerar que os alunos opinaram de maneira a se aproximarem desta sequência para resumir a notícia que estavam lendo, não se prendendo ao que está na ordem dos elementos e sintagmas do texto.

5.2.3. Os Erros e as Lacunas de Compreensão

Quando lemos um texto e não estamos conseguindo compreender, é muito comum fazermos paradas, alterarmos a velocidade de leitura, balbuciar, lermos em voz alta, reiniciarmos a leitura etc. Essas e outras estratégias que utilizamos para apreendermos o significado do que lemos podem estar relacionadas aos erros e lacunas de compreensão que, se não forem corrigidos no processo de formação leitora, poderão comprometer toda a aprendizagem dos alunos, promovendo entre outros fatores reprovação e abandono escolar e pouca proficiência em leitura, etc.

Erros de compreensão são interpretações falsas que incorremos em muitos tipos de leitura, ou mesmo dentro de uma mesma leitura, mas que podemos usá-las como baliza para de fato compreendermos o que lemos, em outras palavras, o erro ajuda a compreender. Solé (1998, p.125) fala da importância da detecção do erro e como devemos proceder com o problema.

a questão do erro e do que se faz quando eles são detectados é de maior importância, pois nos informam- e isto pode parecer um paradoxo-sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer da leitura com erro, mas de ser capazes de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser frequente na escola.

Durante a leitura, professor e alunos, como estão envolvidos no ato de ler, têm a possibilidade de exercer o controle sobre o que leem ou mesmo sobre o que erram, uma vez que a noção de erro, portanto, não precede a leitura, mas a acompanha. Nesse sentido, a intervenção ou orientação sobre as falhas de compreensão, são paralelas à leitura e cabe estabelecer estratégias como as de decodificação, de previsão e de inferências para contornar esse problema. Dessa forma, como são acometidos de maneiras diferentes e provenientes de diferentes causas, os erros não podem ser interpretados da mesma forma, como também não

podem ser corrigidos da mesma maneira, havendo casos que a continuidade da leitura fornece instrumentos de correção para o aluno.

Atividade desenvolvida 3

Estratégia: os erros e as lacunas de compreensão

Objetivo: Identificar desvios e obstáculos de compreensão bem como as formas de contorná-los durante a leitura.

Atividade desenvolvida: Aplicação de atividades como estratégias para compensar os erros e lacunas de compreensão.

Texto: Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca

Suporte: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5539034-vigilante-rouba-agencia-do-proprio-banco-que-trabalha-na-tijuca.html#foto=1>

Descrição da atividade:

- a) Solicitar que os alunos leiam o início da notícia e identifiquem possíveis erros de compreensão a partir de informações do texto;
- b) Levar os alunos a fazerem uma relação de palavras em que o erro de compreensão seja observado pelo cotexto (pela forma linguística que se apresenta no texto) e contexto;
- c) Sugerir que os alunos leiam de maneira silenciosa e identifiquem o texto que melhor resume o conteúdo da notícia;
- d) Motivar os alunos para tomada de decisão durante a leitura para compreender o texto;
- e) Elaborar um significado coerente para a leitura que se pratica.

1- Pela leitura do título: “Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalhava”.

Acreditamos que a ação que motivou o roubo possa ser:

0,0% - Já esperada de um vigilante;

66,7% - Que o vigilante possa ter sido forçado a praticar o roubo;

0,0% - Que banco facilitou o roubo;

33,3% - Que o acusado do crime possa sofrer de algum transtorno.

2- Até a leitura do 2º parágrafo podemos dizer que.

8,3% - O vigilante agiu acompanhado deixando registros de imagens com os outros criminosos;

16,7% - Os criminosos e os comparsas do roubo não são as mesmas pessoas;

25% - As imagens podem ser a prova de participação de mais criminosos;

50% - Tem-se certeza de que Leonardo foi obrigado por bandidos.

3- No primeiro parágrafo se afirma que Leonardo rendeu a gerente da agência do banco e que além de levar o dinheiro, levou três armas e o celular dela. As armas que o bandido levou podem ser uma pista de que.

8,3 % O vigilante tinha o objetivo de roubar a agência;

16,7% O vigilante fora obrigado a roubar a agência;

16,7% Ninguém na agência ficaria com armas;

58,3% As armas são do banco e que o bandido sabia onde elas estavam.

4- Ao reler o penúltimo parágrafo, marque a quantidade aproximada de palavras que não conseguiu compreender o significado. (Uso do contexto)

75% 1 a 2 palavras;

25% 2 a 4 palavras;

0,0% 4 a 6 palavras;

0,0% Mais de 6 palavras.

5- Marque a informação que não corresponde ao termo destacado

16,6% **Sunset**- empresa de segurança onde Leonardo trabalha;

0,0% **Santander**- banco onde a gerente foi rendida;

41,7% **O DIA**- jornal que fez a publicação da notícia;

41,7% **Tijuca**- região do centro da cidade do Rio.

6- Podemos resumir a notícia que estamos lendo da seguinte forma (texto lido de forma silenciosa)

8,3%- As investigações da polícia levaram a prisão do vigilante Leonardo Matheus de Sousa após descobrirem que ele roubou 700 mil reais nesta noite (10/05/2018) da agência que trabalhava na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, há a suspeita de que Leonardo tenha sido obrigado a praticar o crime;

25%- Vigilante rouba 700 mil reais de agência de banco que trabalhava na Tijuca. O acusado é Leonardo Matheus que rendeu nesta quarta-feira (10/05/2018) por volta das 19 h a gerente e levou junto com outros criminosos além do dinheiro, armas e celular dela. O crime está sendo investigado pela 19ª DP e a empresa de Vigilância informou que está colaborando com as investigações das autoridades;

58,4%- Vigilante do Banco Santander rende gerente e rouba 700 mil reais. A polícia foi acionada para acompanhar o caso e já tem a hipótese de que o ladrão Leonardo Matheus possa ter sido coagido para praticar o crime. A empresa diz que está colaborando com as investigações e dando suporte para a família do vigilante que fugiu acompanhado pelos comparsas;

8,3%- Vigilante Leonardo Matheus rouba da agência que trabalhava na Tijuca 700 mil reais, o crime aconteceu nesta quarta-feira cinco de maio. O criminoso fugiu sem deixar rastro com os criminosos que o ajudaram a praticar o crime. A polícia suspeita que ele possa ter sido coagido para praticar o crime e necessita das imagens do banco para esclarecer o ocorrido.

Procedimentos e análises

A leitura da notícia de título “*Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha*” antecipa para o leitor dúvidas sobre o fato ocorrido e o possível desfecho do caso. Entre as dúvidas e possíveis erros de compreensão dos alunos na análise dessa estratégia, destacamos a própria natureza da notícia, do fato, além dos sujeitos envolvidos, que são indicadores que podem influenciar os alunos. Mas os erros que analisamos referem-se principalmente ao uso do contexto geral da notícia, na releitura de partes ou trechos do texto, ou significado de termos marcados, bem como à capacidade dos alunos de realizarem inferências.

Quando um texto não apresenta um contexto imediato, referente e elementos formais a apreensão de seu significado torna-se mais difícil e incompleta necessitando assim de um contexto completo. Para Marcuschi (2004, p.46), “compreender uma sentença ou um texto exige mais do que situá-los em seus contextos de ocorrência. Exige também uma contextualização cognitiva dependente da própria organização do conhecimento e experiências pessoais”.

Para 66,7% dos alunos, no item 01 é possível *que o vigilante possa ter sido forçado a praticar o roubo*. Essa alternativa é a que melhor esperávamos dos alunos, pois a função do vigilante neste caso é de proteger, dar segurança. Além desta alternativa, 33,3% consideram *que o acusado do crime possa sofrer de algum transtorno*. Esse percentual também é relevante por abordar surpresa na atitude do acusado Leonardo Matheus.

Os alunos, neste item, partiram tanto das informações do texto pelos elementos sugeridos bem como do conhecimento que a palavra vigilante e outros termos levaram à compreensão prévia, uma vez que as investigações não se encerraram sobre o caso e o acusado pode ser inocente. Para Marcuschi (2004), na leitura de textos escritos quanto mais o leitor tem um repertório de contexto relevante, mais suas interpretações se tornam eficientes e os resultados satisfatórios.

Quando solicitados que lessem *até* o segundo parágrafo da notícia, para 50% dos alunos no item 02 *tem-se a certeza de que Leonardo foi obrigado por bandidos a praticar o crime*. Essa antecipação é taxativa e dependente de mais informações que poderão ou não ser encontradas nos próximos elementos formais. Mesmo sendo o maior percentual entre as opiniões, não é possível antecipar com certeza que o jovem fora obrigado. Para Marcuschi (2004, p. 47).

É difícil estabelecer os limites precisos no processo de interpretação e compreensão textual, ou seja, se compreender textos é um ato criativo, quais os seus limites? Por um lado, os limites são dados pela própria base textual que exige pelo menos a preservação da verdade e falsidade das informações ali presentes. Por outro lado, o limite depende das estratégias do autor/falante ao codificar suas informações e intenções. O aspecto meramente gramatical e contextual nem sempre é orientador.

Apesar de os alunos serem solicitados a ler partes do texto, a verdade/coerência das informações deve ser mantida desde o início do texto em função do tipo, do caráter da informação, do veículo e de seu contexto, uma vez que se isso não for contemplado, os alunos estão incorrendo em interpretações falsas ou mesmo incoerentes com o contexto da notícia lida.

No item 03 sobre a rendição da gerente do banco e de quem seriam, 58,3% dos alunos acreditam que *as armas são do banco e que o bandido sabia onde elas estavam*. Essa alternativa aciona o conhecimento dos alunos no que se refere à função de um vigilante, de que um banco pode possuir armas e que o vigilante tinha informações privilegiadas. Em meio às alternativas propostas, a maioria dos alunos demonstrou atender aos objetivos da leitura da notícia para o item solicitado, fazendo uma leitura mais para além dos elementos de contexto e de decodificação. De acordo com Solé (1998, p.126),

para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle de seu próprio processo e que entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc., para quais precisa compreender o texto.

Nesse item, os alunos foram incentivados a desenvolver autonomia para ir se apropriando progressivamente do texto, construindo sua compreensão ainda que possam errar neste processo, mas que ao mesmo tempo possam refletir sobre as interpretações falsas a que estão sujeitos.

Se no item anterior solicitamos que os alunos lessem o parágrafo inicial da notícia, no item 04 solicitamos a releitura do penúltimo parágrafo para observarmos a opinião dos alunos sobre o *uso do contexto* para chegar ao contexto do que estão lendo, mas sem marcação/identificação dos vocábulos. Exatamente 75% dos alunos conseguiram compreender quase todas as palavras, sendo que apenas de 1 a 2 vocábulos não foram compreendidos.

Chama atenção o fato de 0,0% dos alunos afirmar não conhecer o significado acima de 4 vocábulos, confirmando que a maioria dos alunos compreendeu o significado dos termos. No entanto, para que os alunos cheguem à compreensão da notícia lida, Marcuschi (2008, p.233) adverte que devemos nos distanciar do texto para que sejam exploradas as seguintes consequências:

- 1) *entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;*
- 2) *entender as frases ou palavras é vê-las em um contexto maior;*
- 3) *entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;*
- 4) *entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.*

(Grifos do autor)

Assim, para que os alunos compreendam o que leem, é necessário condições de fatores que vão do domínio da superfície do texto, com emprego de palavras e frases, até a capacidade que cada uma tem de realizar inferências de acordo com a profundidade da leitura.

Pedimos aos alunos, na questão 05, que marcassem a informação que *não* correspondesse ao termo ou expressão destacada no texto em cujo corpo poderiam ou não encontrar expressos os sentidos para: Sunset (16,6%), Santander (0,0%), O Dia (41,7%) e Tijuca (41,7%). Os termos Sunset, Santander e Tijuca são encontrados no corpo do texto sugerindo uma busca textual pelo sentido que expressam ou pelos apostos que são representados.

No caso do termo *O Dia*, os alunos recorreram aos elementos paratextuais, que “são constituintes localizados junto, ao lado, ao longo, para além do texto, tais como: assinatura, comentários à margem do texto, prefácios, *links* hipertextuais, notas de rodapé, tiras, etc. Esses elementos são partes constitutivas do texto global” (ZANOTTO, 2012, p. 75).

Entre os alunos, 41,7% erraram ao afirmar ser a Tijuca uma região do *centro* da cidade do Rio e não da *Zona Norte* como expresso, no entanto acreditamos que esse erro deveu-se à leitura rápida, já que os outros termos são explicados no texto como informações complementares aos leitores não apenas por vocábulos para decodificação. Dessa forma, os alunos ainda manifestam falhas quanto à compreensão da leitura, carecendo, assim, de estratégias do professor para contornar os erros.

Logo, Solé (1998, p.127) explica a postura do professor que deve ser tomada sobre correção e sobre decodificação para que possa haver pelo aluno a compreensão da leitura

Estou tentando explicar que não se deveria corrigir tudo, porque nem todos os erros são iguais e que, por isso mesmo, não deveriam ser corrigidos da mesma maneira. De qualquer forma, o uso do contexto [...] pode contribuir poderosamente para dotar a criança de recursos para construir o significado e, paulatinamente, controlar sua própria compreensão.

Solicitamos que os alunos lesem o texto de maneira silenciosa para responder à questão 06. Propomos quatro textos de resumo da notícia em estudo entre quatro e cinco linhas cada texto. Apesar de os alunos conhecerem o que é um resumo e atenderem ao propósito do que pede a questão, as duas alternativas mais pontuadas são as que trazem um maior número de informações da notícia. Para 58,4% dos alunos, o texto que melhor representa o resumo da notícia é: *Vigilante do Banco Santander rende gerente e rouba 700 mil reais. A polícia foi acionada para acompanhar o caso e já tem a hipótese de que o ladrão Leonardo Matheus possa ter sido coagido para praticar o crime. A empresa diz que está colaborando com as investigações e dando suporte para a família do vigilante que fugiu acompanhado pelos comparsas.*

Para 25% dos alunos, o texto que melhor resume a notícia é: *Vigilante rouba 700 mil reais de agência de banco que trabalha na Tijuca. O acusado é Leonardo Matheus que rendeu nesta quarta feira (10/05/2018) por volta das 19 h a gerente e levou junto com outros criminosos além do dinheiro, armas e celular dela. O crime está sendo investigado pela 19ª DP e a empresa de Vigilância informou que está colaborando com as investigações das autoridades.* Acreditamos ser esse o texto mais fiel às informações do texto base por citar o que contém o primeiro parágrafo, uma vez que este elemento formal é um índice que resume o texto noticioso.

No entanto, para Antunes (2003, p.81), a dimensão que deve ser adotada é a global do texto como unidade cabendo ao professor “desenvolver competências que levem o aluno a identificar *noções-núcleo*, em função das quais a interpretação pontual de cada uma das partes ganha sentido. Todo texto tem um eixo que lhe dá sustentação. A este propósito, vale a pena lembrar a relevância de levar o aluno a identificar o tema ou ideia central do texto”.

Pelo exposto no item, a maioria dos alunos acredita que em um resumo devem aparecer praticamente todas as informações, fato que pode estar relacionado à falta de segurança quanto à leitura, pouco poder de síntese e de compreensão do sentido global do texto. Mesmo em se tratando de um gênero textual em que uma das suas bases é a objetividade da informação, expressa logo no início pelo lide, os alunos precisam se apropriar mais destas características. Entretanto, sabemos que todo resumo é na verdade um texto novo e que apesar de partir de um

texto base, cada sujeito expressa a escrita de maneira única e intransferível, ainda que esta parta de informações circunstanciadas como é o caso da notícia.

5.2.4 Diferentes Problemas, Diferentes Soluções

Quando estamos diante de leituras não escolares, podemos tomar decisões diversas em que em uma delas, por exemplo, é abandonar o texto, mudar a leitura ou fazer outras atividades, mas diante de leituras escolares que fazem parte do material didático, do planejamento do professor e do currículo escolar como um todo, é fundamental que sejam estabelecidas estratégias de ensino de leitura que evitem ao máximo, paradas, cortes e interrupção do ato de ler e do fluxo de leitura. Assim, para *diferentes problemas* com palavras, frases, fragmentos e textos, nosso papel é estabelecer *diferentes soluções* como recorrer ao professor, ao colega e ao dicionário para que o leitor compreenda o que está lendo, sendo praticamente impossível uniformizar erros e lacunas de compreensão e tomar as mesmas medidas para corrigi-los.

Sobre os primeiros passos que devemos seguir frente aos diferentes problemas de leitura Solé (1998, p.129) sugere “a primeira decisão a tomar perante um problema de leitura, perante uma incompreensão, é se é possível, ou não, realizar alguma ação compensatória. Nessa decisão desempenham um papel fundamental, os objetivos de leitura do leitor, sua necessidade de compreender e a própria estrutura do texto”. Sobre essas ações compensatórias atrelamos o trabalho do professor em mediá-las para que o aluno compreenda o texto.

Atividade desenvolvida 4

Estratégia: diferentes problemas, diferentes soluções;

Objetivo: Verificar os diferentes problemas de compreensão manifestados durante a leitura a serem corrigidos com aplicação de diferentes estratégias.

Atividade desenvolvida: Promoção da leitura e acompanhamento das estratégias para corrigir problemas de compreensão.

Texto: Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas;

Suporte:²⁰

Descrição da atividade:

²⁰ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome&Acesso em: 10\05\2018>.

- a) Os alunos realizam leitura individual em seguida escolhem palavras ou trechos que consideram importantes para a compreensão do texto;
- b) Questionar os alunos sobre os motivos que levaram a escolher determinadas palavras no texto;
- c) Solicitar durante a leitura que os alunos se manifestem sobre os sentidos do texto que leem;
- d) Pedir aos alunos que utilizem o dicionário para eliminar dúvidas de significado que persistem da leitura;
- e) Recorrer a outros elementos (imagens e legendas) para compreender o sentido global do texto que está sendo lido.

(Leitura individual)

1 Escolha palavras no texto que você está lendo e que considera importantes para sua compreensão do significado e em seguida marque o motivo da escolha dessas palavras.

0,0% Escolhi porque achei que estão com a escrita correta;

16,7% Escolhi porque não soube pronunciar corretamente;

83,3% Escolhi porque na leitura parei para entender o significado delas;

0,0% Escolhi porque aparecem repetidas no texto.

(Leitura com o professor)

2 Das palavras que você escolheu no texto, como você faz para saber o significado delas.

58,3% Faço mais de uma leitura no texto;

16,7% Faço uso do dicionário;

8,3% Converso com colegas e o professor;

16,7% Tento entender todo o texto sem parar nas palavras.

Interpretação global

3- O texto que você está lendo se refere.

16,7% À promessa do governo australiano de ajudar na preservação dos marsupiais com conservação do habitat deles;

25% À promessa do governo da Austrália em implantar programas de conservação dos coalas;

41,6% À promessa de milhões de dólares para conservar a população do animal “tesouro” da Austrália.

41,6% Das mudanças climáticas que vem diminuindo a população dos coalas.

4- No segundo parágrafo leia a fala da primeira dama Gladys Berejikian do estado de Nova Gales do Sul. Nesta fala, a palavra icônico se refere no texto;

41,7% Ao animal considerado tesouro nacional;

8,3% Aos marsupiais que estão doentes;

8,3% Aos coalas que são atacados por humanos;

41,7% Ao programa de conservação dos coalas.

5-No texto que está lendo são citadas doenças sexualmente transmissíveis que causam cegueira e morte. Essa doença atinge a população.

16,7% De pessoas que cuidam e trabalham com os coalas;

41,7% De coalas que têm perdido espaço em seu habitat;

33,3% De marsupiais que vem sofrendo com perda de espaço;

8,3% De animais silvestres que vivem nas cidades.

6-Antes de ler esta notícia e ver a foto de um coala (marsupial) você já tinha conhecimento que existia esse animal.

41,7% Sim, já conhecia, mas não sabia de onde era e como era;

0,0% Não, fiquei sabendo pela leitura desta notícia;

58,3% Sim, pois é um dos animais mais conhecidos da Austrália;

0,0% Não, pois só tinha ouvido falar dos cangurus que têm na Austrália.

Procedimentos e análises

Durante a leitura individual do texto para a questão 01, solicitamos que os alunos escolhessem palavras que consideravam fundamentais para compreensão do significado e que opinassem sobre o motivo da escolha dessas palavras. Para 83,3% dos alunos a escolha ocorreu depois de paradas na leitura para entender o significado das palavras. Essa estratégia dos alunos, de paradas e retomadas, deve ser observada para não prejudicar a compreensão, para que o aluno não termine a leitura sem reter nenhum conhecimento.

É preciso que o aluno fuja de “uma atividade de leitura cuja interpretação se limite a reconhecer os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto, deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global” (ANTUNES, 2003, p.28). Para essa compreensão global, a leitura ainda que individual, deve ser monitorada pelo professor para que o aluno ultrapasse elementos cotextuais.

Na questão 02, demos continuidade à questão 01 no que se refere às palavras escolhidas, mas agora com o tempo de leitura acompanhado e mediado pelo professor. Registramos que 58,3% dos alunos afirmaram que fazem mais de uma leitura do texto para saber o significado das palavras. Essa estratégia, assim como as demais (16,7% uso do dicionário; 8,3% conversas com colegas e professor; 16,7% entender todo o texto), geralmente são as principais que os professores cobram dos alunos quando realizam a leitura. Isso evidencia que não são poucas as decisões para que se chegue à compreensão pelos alunos. Para a compreensão do texto são

várias as decisões que precisamos tomar durante a leitura, entretanto devemos selecionar as que melhor se enquadrem a cada contexto, como a que Solé (1998, p.130) explica “reler o texto corta o ritmo da leitura, mas muito menos do que interrompê-la e perguntar”.

No que se refere à interpretação global da notícia que os alunos estão lendo, na questão 03 as opiniões foram bem equilibradas entre as alternativas sugeridas, indicando previamente problemas dos alunos em opinar sobre o conteúdo da notícia. Nesse caso de sentido global, devemos levar em consideração diferentes situações: como cada sujeito recebe o texto, em que situações foi produzido, o vocabulário, os objetivos em que se assenta o texto, marcas e elementos textuais.

Chamam atenção no item as três primeiras alternativas tanto pela distribuição das opiniões com as ideias principais da notícia quanto pelo campo semântico que os alunos souberam reconhecer para o animal citado no texto (marsupiais, “tesouro” do Austrália, coalas) indicando que compreendem o que estão lendo. Por outro lado, 41,6% na última alternativa ainda demonstra que muitos alunos estão presos apenas aos aspectos secundários do texto, com uma leitura fragmentada, uma vez que *mudanças climáticas* aparecem no texto com menos referências, como informação secundária.

Zanotto (2012, p.71) discute a análise do texto de maneira global indicando dois aspectos fundamentais que devem ser considerados para não incorrer em erros: a segmentação e a riqueza do texto. Para o autor, é fundamental “adotar a metodologia de analisar o texto global especialmente por dois motivos: evitar a visão segmentada e aproveitar toda a riqueza do texto, com todos os seus constituintes”.

Na questão 04, recortamos o vocábulo *icônico* da fala da primeira dama Gladys Berejikian do estado de Nova Gales do Sul. Para esse item recorreremos ao que os alunos já teriam internalizado da leitura e do conhecimento do texto. Tal vocábulo no texto se refere claramente a Marsupial (como são chamados os coalas e por analogia os animais silvestres) caracterizando-o.

Encontramos referência ao termo que caracteriza marsupial em apenas 8,3% das opiniões. Isso demonstra que os alunos necessitam ampliar mais o conhecimento semântico e textual para compreender melhor o que leem, uma vez que marsupial, coalas e animais silvestres mantêm no texto uma relação sinonímica. Mesmo que 41,7% dos alunos considerem que a palavra *icônico* se refere ao termo marsupial (*animal considerado tesouro nacional*), também 41,7% acreditam que ela se refere *ao programa de conservação dos coalas*, acarretando, assim, mais problemas com a leitura que devem ser contornados.

Para ampliar a compreensão do que leem, os alunos precisam da intensificação dos recursos textuais de correferenciação. Para Machado (2013, p.104), “quando falamos em correferenciação, estamos falando em repetição, sinonímia, em retomada de menor referente, em elementos que aparecem por substituição: as denominadas anáforas diretas. É importante destacar que cada um desses usos representa um recurso textual”.

Não diferente da anterior que citou ou fez referência direta aos coalas, em todas as alternativas da questão 05, os alunos foram solicitados a opinarem sobre a quem as doenças sexualmente transmissíveis causam cegueira e morte. Em três das quatro alternativas sugeridas há a mesma resposta ao mesmo animal, com adaptações de alguns termos. Contabilizamos 80,3% dos alunos que direcionam corretamente a leitura para algum dos sinônimos recorrendo, portanto, à leitura do texto para se certificar do que opinaram, enquanto que 16,7% consideram que a doença atinge a população *de pessoas que cuidam e trabalham com coalas*.

Mesmo neste percentual é possível perceber que os alunos podem ter sido induzidos a esta alternativa por motivos como conhecimento do léxico ao associarem o termo *população* apenas a de pessoas. Nesse sentido, concordamos com Machado (2013, p.107) quando fala que as escolhas lexicais em um texto podem mostrar a intencionalidade do autor. “Isso se justifica pelo léxico ressignificar, léxico é visão de mundo, não é só movimento sintático, é movimento semântico também”.

A última questão desta estratégia de leitura solicita o conhecimento de mundo dos alunos no que se refere ao que têm internalizado sobre o animal que motivou a notícia. Para que os alunos chegassem às opiniões que chegaram montamos uma relação de texto e imagem para melhor compreensão. Nas alternativas fizemos referência à existência do animal a partir do texto trabalhado, mas 0,0% dos alunos soube da existência dos marsupiais pela leitura da notícia em estudo.

Deixando espaço para entendermos que eles poderiam ou não ter conhecimento do animal, mas da mesma forma, na última alternativa 0,0% dos alunos opinou afirmando só ter ouvido falar de cangurus que têm na Austrália e não de coalas, um tipo de mamífero australiano.

Todos os alunos (100%) afirmaram que conhecem ou passaram a conhecer o animal a partir da notícia que leram. Deste percentual foi fundamental que os alunos ativassem seus conhecimentos prévios antes de ler a notícia e ver a foto ilustrativa do animal. Além disso, 58,3% dos alunos afirmaram que já o conheciam, *pois é um dos animais mais conhecidos da Austrália*. Ainda, 41,7% dos alunos afirmaram conhecer, *mas não sabia(m) de onde era e como era*. Pesou neste item a associação imagem-texto para que os alunos ampliassem sua

compreensão e o conhecimento de mundo, não só passando a ver de fato o animal, mas diferenciando-o de outros como, por exemplo, os cangurus do mesmo país.

Para contornar diferentes problemas de compreensão da leitura, podemos recorrer a diferentes estratégias e acreditamos que algumas delas sejam as imagens, ainda que sejam ilustrações, que podem ativar o conhecimento de mundo dos alunos e auxiliá-los em outros aspectos textuais, discursivos e semióticos envolvidos no ato de ler e que agem de maneira conjunta influenciando diretamente na formação crítica dos leitores.

As imagens estão entre os elementos extralinguísticos que podem ajudar na construção do sentido global do texto. Para Zanotto (2012, p.75), tais elementos “são constituídos pelo material iconográfico que acompanha e complementa os textos: quadro, figuras, gravuras, estampas, retratos, imagens, desenhos, etc. São elementos que extrapolam o verbal, mas que contribuem para a formação do sentido global do texto”.

5.2.5 Conhecimento Linguístico

Durante a leitura, o leitor tem diante de si uma variedade de formas de ler um texto, uma vez que a leitura está direcionada principalmente aos objetivos esperados e por isso mesmo utiliza ou aciona diferentes tipos de conhecimento entre eles o conhecimento linguístico. Exploramos neste tipo de conhecimento o significado da leitura realçando os aspectos semânticos, sintáticos, riqueza lexical, sem deixar de considerar que nossa pesquisa está voltada para os leitores em processo de formação e desta forma recorreremos também aos aspectos da proficiência leitora, conhecimento de mundo e gêneros e tipos textuais.

Sim-Sim (2007, p.5) diz que “a essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino de leitura.” É neste sentido que recorreremos à leitura do gênero notícia para compreendermos o conhecimento dos nossos alunos com a aplicação de diferentes estratégias de leitura que colhemos a opinião ao passo que os alunos leem os textos selecionados. Sem deixar de reconhecer que o ato de ler é complexo e necessita, portanto, de ferramentas que auxiliem tanto os alunos que estão em processo de aprendizagem quanto os professores que mediam esse processo.

Durante o processamento textual em seus aspectos cognitivos Koch (2011, p.48) citando Heinermann e Voehweger (1991) aponta três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Para a autora, o primeiro compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável,

por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso de dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

É pelo desenvolvimento do conhecimento linguístico que ficamos sabendo como os alunos passam a dominar as estruturas da língua, as relações internas dentro de um texto, adequação da linguagem aos tipos textuais, a voz presente nos textos, etc.. Na análise das questões da estratégia *Durante a leitura* abordamos aspectos quanto ao conhecimento gramatical, de tipo e gênero textual, conhecimento semântico e sintático sempre de acordo com os percentuais observados em cada item e alternativa com respostas dos alunos.

Atividade desenvolvida 5

Estratégia: conhecimento linguístico

Objetivo: Aplicar os fatores de compreensão de leitura relacionados ao conhecimento linguístico especificamente quanto ao léxico, ao valor semântico e sintático nos textos lidos.

Atividade desenvolvida: Aplicação de atividades para verificar os fatores de compreensão do texto lido dando ênfase aos aspectos lexicais, semânticos e sintáticos.

Texto: Vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio

Suporte: Site Jornal Meio Norte²¹

Descrição da atividade:

- a) Solicitar que os alunos durante a leitura identifiquem recursos gramaticais e façam a substituição de termos por outros verificando a manutenção do sentido e devida referência;
- b) Selecionar com os alunos palavras que mantenham entre si relação de sentido;
- c) Levar os alunos a refletir sobre o emprego e a função de palavras para construir o sentido do texto;
- d) Acompanhamento da leitura e verificação de como a ausência de palavras pode comprometer a compreensão;
- e) Discussão sobre os índices que antecipam a identificação do gênero de texto lido, suporte, elementos paralinguísticos.

1- No primeiro parágrafo da notícia a expressão agência bancária pode ser substituída por 91,0% Estabelecimento;

²¹ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-338494> Acesso em 10/05/2018.

0,0% Rua;

9,0% Tijuca;

0,0% Zona Norte.

2- Marque a alternativa que não se refere a vigilante no texto

9,0% Assaltante;

27,3% Suspeito;

0,0% Segurança;

63,7% Cliente.

3- O texto que você está lendo tem o objetivo de

9,0% Divulgar um evento policial;

91,0% Informar/relatar sobre um acontecimento;

0,0% Ensinar estratégias de defesa pessoal;

0,0% Convencer as pessoas a ocuparem determinado serviço.

Conhecimento semântico

4- Qual o sentido da palavra vigilante no texto?

91,0% - A palavra tem o sentido de alguém que vigia e protege;

9,0% - Tem o sentido de alguém que pratica crimes como roubo a banco;

0,0% - Tem o sentido de alguém que planeja realizar um roubo;

0,0% - Tem o sentido de alguém que sofre pressão psicológica e é obrigado a realizar o que não quer.

5- O assalto ao banco causou surpresa por

0,0% Ter sido planejado durante dias por criminosos;

9,0% Ter sido praticado por um soldado da marinha;

91,0% Ter sido praticado por um vigilante de banco;

0,0% Ter sido praticado por um vigilante.

Conhecimento sintático

6- Leia o período.

“Além do dinheiro, a mulher contou foram levados três armas e o celular dela”

Neste período há necessidade de uma palavra para completar o sentido?

Sim 100% Não 0,0%

Caso esteja faltando, qual das palavras abaixo serviria para completar o sentido do período.

0,0% Como;

0,0% Porque;

100% Que;

0,0% Onde.

Procedimentos e análises

Começamos a análise desta estratégia de leitura abordando aspectos do conhecimento linguístico que os alunos já veem apreendendo ao longo não só de seu conhecimento de mundo, mas também pelo seu processo de formação leitora. Como a notícia é um gênero de texto em que a informação principal é apresentada geralmente no primeiro parágrafo, durante a leitura com os alunos na questão 01, partimos quanto à referenciação presente no tópico discursivo. Solicitamos que a expressão *agência bancária* fosse substituída por um termo fora do texto, mas que fosse equivalente quanto ao sentido para que os alunos interpretassem e pudessem manter o sentido do texto caso o referente fosse empregado.

Os alunos em sua maioria (91,0%) escolheram a expressão referencial *estabelecimento* provavelmente por ser o único que se adequava para substituir o referente *agência bancária* entre as alternativas propostas. Os outros termos apesar de constarem do texto da notícia (0,0% *Rua*; 9,0% *Tijuca*; 0,0% *Zona Norte*) praticamente não tiveram citação dos alunos em função do distanciamento quanto ao significado para completar o texto. Assim, a palavra *estabelecimento* passa a ser interpretada como local apesar de rua, Tijuca e Zona Norte também serem locais, mas estão distantes do objeto de discurso individualizado.

Para Cavalcante (2016, p.98)

o processo de referenciação diz respeito à atividade de construção de referentes (ou objetos de discurso) apreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim, chamadas expressões referenciais. [...] Então, podemos dizer que o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais.

Nesse sentido, a maioria dos alunos soube fazer a devida referenciação, uma vez que conseguiram individualizar os termos presentes no cotexto, bem como no contexto. Percebemos isso, não só pelo percentual da questão 01, mas também pelo que opinaram na questão 02.

Solicitamos dos alunos na questão 02 que marcassem a alternativa em que (*não*) houvesse referência ao termo *vigilante*. Para (63,7%) dos alunos, o termo *cliente* pelo contexto é o que melhor se adequa, uma vez que pelo fato ocorrido e relatado na notícia em estudo, (*Suspeito*-27,3%; *Assaltante*- 9,0% e *Segurança*- 0,0%) passam a ser termos referenciais e não se adequam, portanto, à interpretação do texto para a maioria dos alunos.

Para que a maioria dos alunos (63,7%), na questão 02, construísse o sentido da leitura, foi fundamental a identificação dos termos ao longo do texto, no entanto não há nenhuma

referência ao termo *Assaltante* e mesmo assim os alunos contextualizaram e colocaram-no no mesmo campo de *Suspeito* e *Segurança*. Cavalcante (2016) aponta como fundamental para o sentido do texto a adequação dos interlocutores à situação de comunicação a que estão expostos podendo haver casos em que o referente nem precise de expressão referencial, pois os sujeitos já as têm internalizadas em suas mentes.

Não há praticamente leituras que não sejam motivadas para atender algum objetivo específico dado em função de diferentes contextos em que a produção se efetua. Nesse sentido é que a questão 03 solicita que os alunos identifiquem o objetivo da leitura da notícia em estudo. Assim, 91,0% dos alunos opinaram que a notícia visa *informar/relatar sobre um acontecimento*. Como os alunos estão expostos à leitura de um gênero de acordo com a tipologia da ordem do relatar fatos do cotidiano, esse domínio discursivo permitiu que a maioria dos alunos opinasse de maneira coerente com o objetivo proposto em sala de aula com a apresentação da notícia pelo professor.

Essa estratégia é fundamental por conduzir os alunos à proficiência leitora, uma vez que, para De Pietri (2009, p.53),

para o leitor ainda em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha não é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal entre o leitor e o texto.

O papel de possibilitar ao aluno em processo de formação leitora reconhecer o tipo de texto que trabalhamos permite o maior domínio de suas características, modos discursivos, contextos de produção, emprego da modalidade da língua, etc.

Perguntamos aos alunos na questão 04 sobre qual o sentido do vocábulo *vigilante* no texto. Quando fazemos tal pergunta estamos, na verdade, solicitando uma resposta do aluno de acordo com o contexto em que a palavra está expressa nas suas várias aparições e formas de referência. Consideramos que todas as quatro alternativas em algum momento do texto surgem como suficientes para referendar o ocorrido, mas ao primeiro sentido a maioria dos alunos esteve presa à primeira citação do vocábulo no texto, sem que analisasse de forma crítica a leitura que estavam fazendo para que pudessem associar outras interpretações possíveis.

Entre os alunos, 91,0% afirmaram que *vigilante tem o sentido de alguém que vigia e protege*, demonstrando que os alunos têm internalizado o significado da palavra, mas não fizeram a relação com o contexto da notícia que estavam apenas começando a ler. Apenas 9,0%

se arriscaram ir além do sentido usual, opinando que *tem o sentido de alguém que pratica crimes como roubo a banco*. Nesse sentido, é preciso que os alunos leiam todo o texto e possam verificar maneiras diversas de interpretação sem que se apeguem apenas às primeiras formas linguísticas que aparecem na superfície do texto.

Antunes (2009, p.86) diz que para

se compreender melhor o que acontece no processo de compreensão de um texto, poderíamos recorrer à metáfora de quem faz uma viagem. Seguimos em frente de acordo com o que nos vão indicando diferentes tipos de sinais, inclusive aqueles que já previamente foram armazenados em nossa memória. A atenção a todos esse sinais, é fundamental para as decisões a tomar. Ninguém vai à toa (a não ser que esse seja o plano, e aí já não é à toa). A interpretação de um texto também se apoia em muitos tipos de sinalização que nos vão indicando por onde conduzir a apreensão dos sentidos.

Por esses sinais para interpretação não percorrem apenas um sentido, ainda que exista um, uma vez que convergem fatores contextuais diversos que interferem em nossa forma de ver e analisar o texto que lemos. Dessa forma, para compreender os sinais da notícia que leram, os alunos precisam estar atentos ao todo do texto e não aos aspectos iniciais a partir do tópico discursivo apenas.

Os alunos ao se depararem na questão 05 com a continuidade do enunciado sobre o assalto ao banco, em sua maioria 91,0% opinaram *Ter sido praticado por um vigilante de banco*. Apesar de as informações sobre o fato estarem expressas no texto, os alunos tinham entre outras a sua disposição a última alternativa (0,0%) *Ter sido praticado por um vigilante*. O que faz diferença de sentido e abrangência nestes casos é o emprego da expressão *de banco*. Este especificador /qualificador foi responsável por restringir o campo de atuação de quem praticou o crime favorecendo assim a compreensão do texto pelos alunos, uma vez que quanto mais específica for a informação menos desvios de interpretação vão aparecer.

E, nesse sentido, Antunes (2005, p.119) reforça que para o ensino de aspectos da língua não se deve inserir a gramática dentro dos textos, uma vez que ela já está lá de forma natural, precisando apenas ser praticada, a contar que “não existe a possibilidade de alguém falar ou escrever sem usar as regras da gramática de sua língua. Daí que explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática da língua”.

Como se trata de um crime praticado por quem é responsável pela segurança do próprio estabelecimento de trabalho, os alunos relacionaram o contexto da notícia que estavam lendo com a função de um vigilante. Este item lexical ainda que seja menos conhecido do que seu

cognato *vigia*, tornou-se responsável por uma especificação, causando surpresas entre os alunos leitores principalmente por receber o adjunto adnominal (de banco), clareando ainda mais a compreensão de texto pelos alunos.

Na notícia em estudo há a ausência de uma conjunção que inicia um período composto por subordinação. No entanto, na leitura com os alunos não fizemos paradas com o texto e nem mesmo perceberam de antemão que faltava um termo. Com a transcrição do trecho “*Além do dinheiro, a mulher contou foram levados três armas e o celular dela*” (sic), perguntamos aos alunos se faltava palavra para completar o sentido do período. Quando fizeram a leitura de cada um dos períodos todos confirmaram que faltava uma palavra.

Mesmo falando em alunos em processo de formação leitora e considerando que o conhecimento linguístico acontece de forma natural, quando questionados sobre o código linguístico, os alunos passaram a refletir sobre a superfície do texto, incorrendo neste caso em observar que faltava um termo de diferentes valores semânticos.

A esse respeito, para determinar os efeitos de sentido possíveis, devemos considerar fatores de textualidade como a coesão textual que, segundo Passarelli (2012, p.253) está ligada ao modo como os elementos superficiais do texto se relacionam e “contribui, no sentido linear, estrutural, do texto, para a obtenção da coerência. Mas é esta última que promove a interação autor/leitor mediada pelo texto”. Nesse caso, os alunos não recorreram aos elementos cotextuais para ler, demonstrando, dessa forma, que estão no domínio para além do código linguístico.

Como todos afirmaram faltar termo, solicitamos, em seguida, uma relação de termos que serviriam para completar o sentido do período. Relacionamos quatro conjunções/ pronomes relativos (como, porque, que, onde). Todos os alunos (100%) afirmaram ser o termo *que* que faltava no período. No entanto, as outras podem também substituir a conjunção integrante *que*. Outras possibilidades com o emprego das conjunções no período citado podem ocorrer como as do exemplo: “*Além do dinheiro, a mulher contou (como, porque,) foram levados três armas e o celular dela*”. Com outras possibilidades de substituição de termos, o período deixaria de ser composto por oração subordinada substantiva para ser composto, por exemplo, por oração subordinada adverbial ou mesmo por subordinada adjetiva.

5.2.6 Leitura Informativa

Não diferente das outras estratégias, a leitura informativa está alicerçada em objetivos definidos em função do texto, do contexto e do uso que fazemos da língua e da linguagem. Por

isso, para a aplicação desta estratégia *durante a leitura*, elaboramos questões voltadas para a interpretação da notícia de título “Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas”. Esse texto, já o abordamos em outros momentos de estudo neste trabalho, mas nesta estratégia tratamos da interpretação, da seleção, da crítica e do sentido global que os alunos podem ativar ao lerem-no.

Procedemos com leituras para atingirmos diferentes objetivos diante do texto e não estamos aqui vinculando a mudanças sociais, domínio dos mecanismos formais da língua ou a resultados educacionais apenas, mas vinculamos à capacidade do sujeito leitor de tornar-se autônomo e fluente sobre os diferentes textos que são disponibilizados em sua vida social e pessoal.

Sob esse enfoque, partimos para a compreensão leitora e das dificuldades que os alunos do ensino fundamental manifestam diante dessa realidade discursiva de extensão variada que é o texto, concretizado pela ação dos sujeitos em atividade de leitura diversa tendo como base um gênero discursivo. Utilizamos para tanto, as terminologias de Bronckart (1999) para entendermos a noção de texto relacionada à utilização de um gênero textual em atividades de leitura como a que estamos fazendo com o gênero notícia de jornal.

Para Bronckart (1999, p.75), texto é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto”.

Por textos informativos entendemos aqueles que têm como base um fato transmitido a partir de uma realidade. Para a compreensão desse tipo de texto há estratégias diversas que de algum modo contribuem para que os alunos construam e ativem seus conhecimentos prévios. Sim-Sim (2007, p.24) esclarece que para compreender um texto informativo, “o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspectos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto reformulando o conhecimento prévio que possuía”.

Para a compreensão de texto durante a leitura, são evidenciados os aspectos mais relevantes que possam acionar o conhecimento que o leitor precisa, sendo quase impossível e pouco útil que todas as informações sejam retidas em sua totalidade.

Atividade desenvolvida 6

Estratégia: leitura informativa

Objetivo: Utilizar procedimentos de leitura diversos para compreender textos informativos

Atividade desenvolvida: Aplicação de aspectos interpretativos, críticos, reflexivos e globais durante a leitura informativa.

Texto: Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas

Suporte: Diário de Pernambuco²²

Descrição da atividade:

- a) Perguntar aos alunos se o texto que leem conduz uma informação;
- b) Pedir aos alunos que selecionem informações principais do texto;
- c) Motivar os alunos a despertarem para a criticidade sobre o assunto do texto lido;
- d) Solicitar que os alunos relacionem o assunto do texto lido a sua realidade local;
- e) Reconhecer a informatividade na leitura da notícia.

(Procedimento) Leitura interpretativa

1-A notícia que está lendo tem como base uma informação

18,2% Implantação do programa de ajuda à população de coalas;

72,7% Promessa do governo australiano de 30 milhões de dólares para ajudar a população de coalas que estão ameaçados de extinção;

9,1% Proposta do governo da Austrália de proteger milhares de coalas contra ataques nas florestas;

0,0% Promessa de ajuda financeira para ajudar o animal símbolo da Austrália

Leitura seletiva

2-São informações importantes para compreender o texto que está lendo.

36,4%- A de que fala de um programa de ajuda aos coalas australianos

36,4%- A de que “os coalas são um tesouro nacional”

9,0%- A de que a população de coalas vem diminuindo por vários motivos

18,2%- A de que os coalas precisam de um espaço para evitarem ser atropelados nas estradas.

Leitura crítica

3-A visão geral que temos quando lemos a notícia é de que

9,0%- Os coalas correm o risco de desaparecerem da Austrália em função da caça predatória;

36,4%- A preocupação do governo da Austrália em prometer ajuda aos coalas é uma decisão para conservação da espécie, mas também política;

²² Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome> Acesso em 10/05/2018.

18,2%- *A população de Coalas tem perdido espaço para o desenvolvimento industrial sem que a Austrália tome atitude;*

36,4%- *Proteger a população de coalas traz benefícios ambientais para a espécie, mas compromete o desenvolvimento da Austrália.*

Leitura global

4-A notícia em estudo não traz para o leitor

9,1%- *Informações históricas sobre os coalas;*

9,1%- *Informações atuais sobre os coalas;*

9,1%- *Informações das autoridades para ajudar os coalas;*

72,7%- *Informações positivas sobre a população de coalas.*

5- *Moramos no Brasil e a notícia que lemos se refere a um animal em extinção em outro país. Isso dá a entender que*

9,1%- *No Brasil não há animal em extinção;*

9,1%- *Só nos preocupamos com os problemas de outros países;*

81,8%- *O jornal traz uma notícia que considera importante para ser publicada ao alertar sobre um problema ambiental;*

0,0%- *Devemos nos preocupar com o desenvolvimento econômico apenas.*

Procedimentos e análises

A notícia é um gênero de texto do tipo informativo e nesta estratégia de leitura nos baseamos nas informações e na maneira como os alunos analisaram cada uma das questões propostas. Partimos da interpretação que os alunos chegaram ao lerem a notícia de título “Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas”.

Afirmamos para os alunos que na primeira questão tivemos como base uma informação. Entre as alternativas, para 72,7% dos alunos houve a *Promessa do governo australiano de 30 milhões de dólares para ajudar a população de coalas que está ameaçada de extinção*. Essa alternativa com esse percentual utilizou-se de palavras que estão no título do texto enquanto a última alternativa “promessa de ajuda financeira para ajudar o animal símbolo da Austrália” obteve 0,0% das opiniões dos alunos.

Inferimos com isso que a disparidade entre os percentuais se deu em função da pouca leitura para a questão, o que incidiu sobre o vocabulário que os alunos (re) conhecem, uma vez que ao trocarmos *coalas* por *animal símbolo da Austrália* verificamos que os alunos não fizeram o processo de substituição e referência quando estavam lendo o texto, demonstrando, assim, carências para promover a interpretação do que leem. Neste sentido, seguimos o que diz

Machado (2013, p.114), para a autora, o “léxico promove o texto, traz sentidos, estabelece relações entre as ideias. Como já dissemos anteriormente, o texto representa uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem”.

Em textos informativos como as notícias, uma de suas principais características é a síntese das informações em um processo chamado pirâmide invertida, uma espécie de escala de informações, das mais às menos importantes. Nesse sentido, na questão 02 afirmamos que há informações importantes para os alunos compreenderem o texto, cujo resultado demonstrou certo equilíbrio nas opiniões. Ao fato de duas alternativas obterem (36,4%) *A de que fala de um programa de ajuda aos coalas australianos* e *A de que os coalas são um tesouro nacional* das opiniões como as mais importantes, inferimos que as interpretações são diversas em um mesmo texto, por tratarmos de leitores diferentes entre si, ainda que o texto seja o mesmo.

Para a interpretação, devemos considerar entre outros fatores os objetivos e as finalidades de cada leitor sobre o texto que lê e, para isso, Solé (1998, p.22) esclarece que “a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo”. Dessa forma, pela subjetividade presente na leitura de cada texto, o leitor poderá construir sua compreensão de modo particular sem que o conteúdo seja modificado.

Solicitamos na questão 03 que os alunos fizessem uma leitura crítica da notícia, considerando principalmente aspectos da interação às questões socioambientais e culturais veiculadas no texto. As opiniões, da mesma forma que na questão anterior, foram equilibradas quanto à distribuição entre as alternativas propostas. Para 36,4% dos alunos a visão crítica que acompanharam é a de que “*A preocupação do governo da Austrália em prometer aguda aos coalas é uma decisão para conservação da espécie, mas também política*”, assim como para 36,4% que consideram que a visão crítica da notícia está em “*Proteger a população de coalas traz benefícios ambientais para a espécie, mas compromete o desenvolvimento da Austrália*”.

Esses dois percentuais construídos com base em contra-argumentação (orações adversativas) representam a maioria das opiniões dos alunos acionando o que eles têm internalizado sobre o conhecimento das questões *ambientais, política de conservação da espécie*, e de *desenvolvimento da Austrália*, contribuindo assim para a criticidade da leitura.

Mas também devemos considerar a citação das alternativas (9,0% - *Os coalas correm o risco de desaparecerem da Austrália em função da caça predatória*) e (18,2% - *A população de Coalas tem perdido espaço para o desenvolvimento industrial sem que a Austrália tome*

atitude) para auxiliar na interpretação da notícia nesse conhecimento dos alunos. No entanto, acreditamos que o pouco volume destas informações extraídas do texto tenha afastado a opinião dos alunos das alternativas, uma vez que caça e perda de espaço também estão citadas na notícia ainda que de forma indireta ou pelo contexto, como podemos ver no parágrafo: (*Os coalas são vítimas de mudança climática. Da perda de seu habitat natural, dos ataques dos cães, dos acidentes de carro, dos incêndios florestais e das doenças.*)

Dessa forma, para a compreensão da notícia em estudo, os alunos/leitores devem ter como base tanto o texto, quanto as informações prévias acumuladas pela memória e pelo contexto e que podem se recuperadas ou acionadas à medida que se aprofundam as leituras. Sobre um texto ter como base um contexto, Marcuschi (2004, p. 46) aponta que

tudo indica que a compreensão não se dá como fruto da simples apreensão do significado literal das palavras e sentenças. Mais: compreender uma sentença ou um texto exige mais do que situá-los em seus contextos de ocorrência. Exige também uma *contextualização cognitiva* dependente da própria organização dos conhecimentos e experiências pessoais.

Solicitamos na questão 04 que os alunos opinassem sobre o que a notícia *não* traz para o leitor. Entre as opiniões expostas, (72,7%) dos alunos consideram que *não há informações positivas sobre a população de coalas*, mas que há informações *históricas* (9,1%); *atuais* (9,1%) e de *autoridades para ajudar os coalas* (9,1%). A maioria dos alunos (72,7%) não considerou todas as informações do texto para se posicionarem, uma vez que o próprio título antecipa uma informação positiva, assim como os dois últimos parágrafos mencionam ações que podem ter um resultado positivo, se executadas.

Através dos percentuais expostos, percebemos que faltou dos alunos maior profundidade da leitura de toda a extensão da notícia, entretanto como tinham que marcar uma opinião entre as possíveis, optaram por aquela que trazia as primeiras informações, deixando de considerar trechos significativos do texto. Para Zanotto (2012, p. 71), “é importante adotar a metodologia de analisar o texto global especialmente por dois motivos: evitar a visão segmentada e aproveitar toda a riqueza do texto, com todos os seus constituintes”.

Na questão 05 recorreremos aos conhecimentos que os alunos podem trazer para relacionarem ao que o texto traz como informação e que podem reconhecê-las a partir do seu lugar social onde vivem. Procuramos o entendimento da notícia ao afirmarmos que moramos no Brasil e que a notícia que lemos se refere a um animal em extinção em outro país. Em meio aos alunos, 81,8% opinaram que “*O jornal traz uma notícia que considera importante para ser*

publicada ao alertar sobre um problema ambiental”. Como se vê, grande parte dos alunos relacionou o contexto da notícia que estão lendo, com o papel do jornal ao publicar um texto sobre uma questão ambiental e com o que devemos nos preocupar considerando as diferentes formas de desenvolvimento.

Alves Filho (2011, p.122), a respeito da capacidade discursiva e de aprendizagem dos leitores, afirma que o gênero notícia favorece: “a identificação de agentes sociais envolvidos nos fatos noticiados, seleção de pontos de vista diversos em torno de um mesmo acontecimento, distribuição equitativa e equilibrada de pontos de vista diferentes, de modo a se aproximar de um relato o mais isento possível”. Dessa forma, os alunos neste item despertaram para a criticidade a partir do que leram e do que têm internalizado sobre os eventos informados no texto.

5.2.7 Autoquestionamento da Leitura

Refletir sobre nossa própria leitura é termos a possibilidade de verificarmos como está sendo compreendido o texto, uma vez que este processo acontece de forma natural, mas que neste trabalho separamos em fases *antes*, *durante* e *depois* da leitura por questões metodológicas e pedagógicas apenas, já que não há limites ou fronteiras a serem ultrapassados pelos leitores quando estão aprendendo a ler um texto.

Dessa forma, partimos da constatação de que a leitura é um processo complexo que não tem data específica para início, sendo necessário verificar as condições naturais e os estímulos que são dispensados para a sua aprendizagem significativa. Para Solé (1998, p. 61), “aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”.

Nessa busca de sentido, partimos do autoquestionamento ou automonitoramento da leitura que são estratégias à disposição dos alunos diante do texto que leem e que por meio delas e com a ajuda do professor em sala de aula em atividades de leitura e escrita podem ter um maior domínio para corrigir erros de compreensão; estabelecer diferentes soluções, para diferentes problemas; refletir sobre conhecimento linguístico especificamente o conhecimento de mundo e textual; e promover a leitura tendo como fim, por exemplo, a informação.

Portanto, é nessa perspectiva que encerramos as estratégias de *Durante a leitura*, promovendo a autoverificação com os alunos em atividades com o gênero notícia de jornal.

Para tanto, enfocamos o trabalho com a informação que o texto conduz e contribuição da leitura de notícias para a formação crítica e social dos alunos. Nesse sentido, fechamos esta estratégia de leitura com base nas palavras de Sim- Sim (2007) para quem a familiaridade com diferentes textos e o ensino de estratégias de automonitorização/autoverificação são fundamentais para a promoção de competências leitoras.

Atividade desenvolvida 7

Estratégia: autoquestionamento da leitura

Objetivo: Refletir sobre a aprendizagem da leitura com auxílio a partir do autoquestionamento da compreensão de textos.

Atividade desenvolvida: Sugerir estratégias de autoquestionamento como forma de reflexão sobre o uso, emprego e função de palavras no que se refere ao sentido, conhecimento textual e de mundo.

Texto: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha.

Suporte: ²³

Descrição da atividade:

- a) Solicitar dos alunos leitura de trechos do texto e opinem sobre o sentido das palavras;
- b) Enfatizar durante a leitura aspectos como números, dados e imagens do texto;
- c) Situar a informação retratada no texto comparando com a realidade social dos alunos;
- d) Levar os alunos a inferem sobre o conteúdo e a ideia principal do texto;
- e) Mobilização dos alunos para compreender aspectos do texto tomando como base o tema social abordado.

Quando leu o primeiro parágrafo, você sabia o significado de entorpecente?

(63,7%) sim (36,3%) não

1- Caso não tenha conhecido o significado dessa palavra o que você fez;

77,8%- Continuei a leitura para compreender o sentido geral do texto;

22,2%- Parei a leitura um pouco e pensei no que a palavra significa;

0,0%- Pedi ajuda ao professor;

0,0%- Perguntei ao colega o que a palavra significa.

2- No texto, se eu quero saber da quantidade de droga apreendida procuro me informar.

45,4%- Da apreensão da maconha em k (quilo) ou tonelada;

²³ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514> Acesso em: 10\05\2018.

9,1%- *Da variedade da maconha que era plantada na zona rural;*

27,3%- *Do número de sacos incinerados;*

18,2%- *Analisando as imagens para ter a certeza da quantidade da droga.*

3- Comparando o que diz o título com o restante do texto, a quantidade de maconha apreendida não está correta. Eu,

18,2%- *Percebi na primeira leitura;*

27,3%- *Só consegui perceber isso na hora de responder a essa questão;*

36,3%- *Não consigo perceber a diferença nos números da droga mesmo depois da releitura do texto;*

18,2%- *Preciso de ajuda do professor para responder sobre isso.*

4- Posso dizer a informação mais importante do último parágrafo com a seguinte frase

63,6%- *Os proprietários da droga ainda não foram presos;*

27,3%- *As investigações seguem em andamento;*

0,0%- *Os proprietários da droga conseguiram fugir após identificação da polícia;*

9,1%- *As investigações conseguiram apreender a droga em Faísa.*

5- Quando leio o texto e vejo a foto da droga penso

36,7%- *Na ação da polícia em mostrar serviço;*

0,0%- *Na fuga dos bandidos pela mata;*

0,0%- *No prejuízo causado nos proprietários;*

63,3%- *Na quantidade de droga que foi apreendida.*

Procedimentos e análises

No tópico que inicia a questão 01 da estratégia *autoquestionamento da leitura*, solicitamos aos alunos que ao lerem o primeiro parágrafo da notícia opinassem se conheciam o significado do vocábulo *entorpecente*. Entre os pesquisados, 63,7% opinaram que conheciam e 36,3% opinaram que não conheciam. Esse conhecimento de que falamos, mesmo que os alunos estejam no início do texto, está voltado para o conhecimento prévio, textual e gramatical de leituras acumuladas para compreensão de seu sentido.

Para o processo de reconhecimento e uso de palavras para além da decodificação, Solé (1998, p.60) indica que devemos utilizar com os alunos em fase de aprendizagem da leitura estratégias integradas desde correspondência som e letra até o contexto em que as palavras são empregadas. Para a pesquisadora,

a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua

experiência em correspondências. De fato como afirmei em outras ocasiões (Solé, 1987), o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafocêntricos para construir o significado.

Solicitamos dos alunos na questão 01 o que eles teriam feito caso não tivessem conhecimento do significado da palavra *entorpecente*, (36,3% *não*). Procedemos assim com a análise deste último percentual. Entre as alternativas propostas enfocamos a continuidade da leitura, paradas para compreender o sentido e, auxílio ao professor ou ao colega. A maioria dos alunos (77,8%) afirmou que não compreendeu, opinando pela continuidade da leitura para internalizar o sentido da palavra através de todo o texto, mas (22,2%) fizeram paradas no texto para pensar no significado das palavras.

Essas estratégias sugerem o entendimento pelo ritmo do texto, pela compreensão global das palavras sem se limitar apenas ao contexto ou aspecto lexical, como também indicam autonomia pelos próprios alunos, uma vez que afirmaram nas demais alternativas que não pediram ajuda nem do professor nem dos colegas. Sim-Sim (2007. P.17) sugere estratégias que o professor pode utilizar durante a leitura e que podem ser estendidas aos alunos para contemplar aspectos da compreensão de textos:

Fazer uma leitura seletiva;
Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto;
Adivinhar o significado de palavras desconhecidas;
Parafrasear partes do texto;
Sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Sugerimos, na questão 02, que os alunos se autoquestionassem procurando se informar da quantidade de drogas apreendida pela polícia como relata a notícia de título: *Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha*. Como foi solicitada a quantidade, os alunos recorreram em sua maioria (45,4%) a uma unidade de medida em K (quilo) ou T (tonelada) sugerida, mas também relacionaram o conceito de quantidade aos números de sacos incinerados (27,3%). Índices como estes estão diretamente envolvidos com a compreensão da notícia em estudo, podendo ser fundamentais entre outros aspectos para dar credibilidade à informação relatada, no entanto faltou aos alunos o senso crítico ou mesmo o conhecimento do significado de unidades de medida pela incoerência dos números, como podemos ver na questão seguinte.

Procedemos à leitura e à releitura da notícia na questão 03, solicitando que os alunos comparassem o que diz o título com o restante do texto no que se refere à quantidade de drogas apreendidas pela polícia e percebessem um erro na informação do texto. Para levarmos os alunos a perceberem o erro, comparamos

o título que traz a informação de (*uma tonelada de maconha*) com o trecho (... *uma tonelada e 500 Kg de maconha*). As atitudes propostas aos alunos correspondem à possível percepção deles sobre o erro da abordagem dos números do texto, mas principalmente da compreensão leitora da notícia em estudo.

Nas opiniões houve equilíbrio de respostas em que 18,2% disseram “*Percebi na primeira leitura*”; (27,3%)- “*Só consegui perceber isso na hora de responder a essa questão*”; (36,3%)- *Não consigo perceber a diferença nos números da droga mesmo depois da releitura do texto*; (18,2%)- “*Preciso de ajuda do professor para responder sobre isso*”. Os percentuais indicam, além da baixa compreensão da leitura pela maioria dos alunos, a pouca familiaridade com unidades de medida e pouca habilidade com leitura de textos informativos.

No entanto, pelas opiniões, mesmo depois de uma releitura do texto, chama atenção principalmente o fato de a maioria não perceber a diferença dos números da droga apreendida, necessitando, portanto, de estratégias de leitura de diferentes tipos de textos, maior contato com textos informativos bem como de unidades de medida. Atingidas essas estratégias os alunos poderão ter melhor domínio da leitura e, conseqüentemente, maior compreensão do que leem.

Para ampliar as habilidades com textos informativos e atingir a compreensão da leitura que realizamos, Sim-Sim (2007, p.15-6) sugere entre outras estratégias que devemos: “*antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro; filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (índices gráficos e marcas contextuais)*”. Aspectos como estes permitem reconhecer as marcas tipológicas e auxiliam na compreensão inicial do texto pelo leitor que se encontra em processo de amadurecimento com diferentes tipos de textos que fazem e farão parte de sua realidade social.

Na questão anterior os alunos foram levados a relacionar as informações do título com as do corpo da notícia. Na questão 04, depois de lido todo o texto, os alunos puderam refletir sobre a informação mais importante do último parágrafo que consta de dois períodos. Pelas alternativas percebemos que os alunos compreendem a noção de resumo diferente de interpretação dos textos como inferem as duas alternativas 0,0% - *Os proprietários da droga conseguiram fugir após identificação da polícia*; 9,1% - *As investigações conseguiram apreender a droga em Faísa*.

Pelo maior percentual (63,6%) - *Os proprietários da droga ainda não foram presos*; verificamos que em grande parte os alunos não confundiram extensão do enunciado com a informação que conduz, não associaram resumo somente ao tamanho do texto, mas sim à manutenção do tema e associações de ideias entre os elementos do texto. Em contrapartida, 27,3% dos alunos na alternativa afirmaram que - *As investigações seguem em andamento*. Este

percentual indica que estes alunos se prenderam à extensão do menor período analisado sem relacionar diretamente ao tema (droga).

Na questão 05 relacionamos os elementos textuais com extralinguísticos/paratextuais como as imagens. A partir da relação imagem-texto para a compreensão de leitura, pelas opiniões sugeridas os alunos associaram a imagem ao conteúdo no texto de acordo com dois motivos: (36,7%)- *Na ação da polícia em mostrar serviço*; e, (63,3%)- *Na quantidade de droga que foi apreendida*. Em função do que opinou a maioria, acreditamos que as imagens postas são elementos que auxiliam na compreensão de texto e não apenas ilustram, visto que além de prender a atenção dos alunos, dão ideia de volume, especificam as informações, geralmente veem acompanhadas de legendas e, são no caso das notícias portadoras de informações.

Bronckart (1999, p.80) diz que no processo inicial de leitura de textos devemos buscar diferentes maneiras de nos informar sob diferentes aspectos de informação. O autor aponta, para isso, conjuntos de ordens: semântica, léxico-semântica e ordem paralinguística que devem ser seguidos. Nesta última ordem aponta que: “a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas, etc.) que chamamos de unidades paratextuais”.

É nesse sentido que consideramos os elementos paratextuais com necessários para a compreensão de texto pelos alunos em atividades de leitura com notícias. Nesse tipo de gênero discursivo, assim como em outros, em atividades de leitura em sala de aula, Bonini (2011) também fala dos aspectos verbais e não verbais que podem contribuir para a formação crítica dos cidadãos leitores.

5.3 Depois da Leitura

Neste último tópico analisamos a compreensão bem como as dificuldades que os alunos do oitavo ano ainda apresentam em atividades de leitura realizadas em sala aula com o gênero notícia de jornal. Nas estratégias Antes da leitura e Durante a leitura os alunos foram solicitados a opinarem entre (*sim/não*) e através de alternativas fechadas (*a, b, c, d*), respectivamente. Como os exemplares de notícia são os mesmos, nesta estratégia Depois da leitura todas as atividades partem de ao menos duas leituras integrais dos textos escolhidos, mas sem promover nos alunos uma sobrecarga de informações como sugere Solé (1998). As atividades foram realizadas entre os dias 18 e 29 de junho de 2018.

Realizamos, assim, quatro atividades com os alunos aplicando as (sub) estratégias de Solé (1998), e Sim-sim (2007) para este tópico: *o ensino da ideia principal na sala de aula*; *o*

ensino do resumo na sala de aula; formular e responder questões; e, autoverificação da leitura. Como temos abordado a leitura prévia nas primeiras atividades com os alunos, nesta estratégia para dar prosseguimento ao processo de compreensão leitora, analisamos o que os alunos já internalizaram do texto pela sua capacidade de síntese, identificação das ideias principais, resumo escrito, pela formulação de perguntas e respostas e finalizando com a autoverificação da leitura.

Promovemos três momentos de escrita com transcrição literal dos textos produzidos pelos alunos. Como nosso objetivo maior neste estudo é a compreensão leitora não fizemos correção dos aspectos gramaticais. Finalizamos o tópico promovendo a reflexão dos alunos sobre o que estão aprendendo com a leitura de notícias, verificando a capacidade de reproduzir com as próprias palavras o que aprenderam ao acionarem o conhecimento textual e de mundo através da leitura do texto escrito com o gênero notícia.

5.3.1. O Ensino da Ideia Principal na Sala de Aula

Costumamos, em atividades de leitura em sala de aula, perguntar aos nossos alunos “Qual a ideia principal do texto que estamos lendo?” ou mesmo “qual o tema desse texto?”. Essa pergunta sugere que o texto se dirige apenas a um leitor ou ainda que este texto é construído tendo como base apenas uma ideia principal. No entanto, para Solé (1998, p.136), tudo isso evidencia uma limitação até mesmo conceitual, haja vista tratarmos de uma relação em que a ideia principal poderá recair mais ora sobre o autor ora sobre o leitor dentro do processo dialógico.

A meu ver, tudo o que se diga ou escreva sobre a ideia principal deveria levar em conta este fato, inerente à ideia de um leitor ativo e responsável pela variedade de “ideias principais” que diferentes leitores podem identificar em um texto, ou inferir do mesmo, ainda que se tenha pedido a eles que descubram a ideia fundamental que o autor queria transmitir.

O fato a que Solé se refere está vinculado à pouca referência aos propósitos e objetivos que o autor considera como ideia principal, dando assim ao texto estatuto em que o leitor constrói a sua ideia principal e que não obrigatoriamente deveria ser a mesma do autor, visto que este para produzir o seu texto aciona seus conhecimentos prévios e estabelece seus próprios objetivos sobre a escrita.

Dessa forma, pelas análises que realizamos através dos textos aqui descritos percebemos que para um mesmo texto podemos encontrar mais de uma ideia principal, uma vez que é o leitor que pode direcionar a partir do texto que lê para um aspecto diferente de quem o produziu, em virtude de sua intencionalidade, sua capacidade de dar sentido ao que ler e de dialogar com o texto escrito.

Atividade desenvolvida 1

Estratégia: o ensino da ideia principal na sala de aula.

Objetivo: Identificar a ideia principal do texto lido verificando o tema, objetivos e conhecimento prévio a partir das informações implícitas e explícitas.

Atividade: ativação dos conhecimentos prévios para identificação da ideia principal.

Texto: Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas

Suporte: ²⁴

Descrição da atividade:

- a) Solicitar aos alunos que leiam o texto de maneira silenciosa;
- b) Levar os alunos a opinarem sobre a leitura que realizaram e o que já conheciam sobre o tema;
- c) Pedir que os alunos identifiquem e transcrevam a informação principal que o texto aborda;
- d) Perguntar aos alunos “Qual é a ideia mais importante que o autor fala no texto lido?”;
- e) Verificar que informações são essenciais para compreensão do texto sobre a promessa do governo da Austrália.

1-Depois da leitura silenciosa do texto “Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas”. Responda

a) Qual o objetivo desse texto informativo?

A1- Da informação.

A2- Ajuda os coalas

A3- É informação sobre a extinção dos animais e doenças transmitida.

A4- informar que a Austrália prometeu milhões de dolares para ajudar os coalas.

A5- milhares de dólares para ajuda os coalas para eles não entrar em extinção.

A6- anunciar ou seja falar para as pessoas tomarem cuidado, para eles não sumirem.

A7- mostra o que esta fazendo o governo australiano em relação aos coalas que estão sendo extintos

²⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome> Acesso em: 10/05/2018.

A8- *para avisa-lo outros países para não ter extinção com os coalas*

A9- *Que a fundação da australianos dos coalas, o país tem apenas 43000 exemplares destes marsupiais liberdade*

A10- *Informar sobre a extinção do animal e sobre algumas doenças que tã os matando.*

A11- *que a Austrália promete milhões de dólares para os coalas*

A12- *Ajudar os coalas para que eles não sejam mortos.*

b) *Você tem conhecimento de algum animal que está em processo de extinção? Qual?*

A1- *Sim, macacos.*

A2- *não*

A3- *Sim, aranha azul ela está em extinção nos lugares aí no Brasil.*

A4- *sim, somente os coalas.*

A5- *não tenho conhecimento não.*

A6- *sim, panda*

A7- *sim, onça pintada*

A8- *sim, o passarinho ele no Brasil tá em extinção.*

A9- *Sim, apenas os colas mesmo*

A10- *Sim, arara azul ela esta em extinção no em alguns lugares do Brasil.*

A11- *Não*

A12- *Não, eu não conheço nenhum animal que esteja em extinção.*

c) *Antes de ler esse texto que informações você sabia sobre os coalas? O que você ficou sabendo desse animal?*

A1- *Não, existe apenas 43.000 deles eles são vítimas de mudanças climáticas e etc...*

A2- *neim uma*

A3- *não, eu fiquei sabendo que ele tem doenças totalmente transmitidas.*

A4- *sim, que eles são nativos da australianos.*

A5- *nada.*

A6- *Eu sabia que eles vivem nas árvores, que eles são um tesouro Nacional.*

A7- *que tenham muintos na Austrália, que eles estão sendo extinto*

A8- *Eu não sabia nada dele depois desse texto eu quis conhecer os colas um pouco*

A9- *Que os coalas são vítimas de mudanças climáticas, da perda de seu habitat natural dos ataques dos cães dos acidentes de carro dos incêndios e das doenças.*

A10- *Eu até esse texto não sabia de nada sobre os coalas e pelo texto so fiquei sabendo que eles estão em extinsão.*

A11- *Nenhuma, agora fiquei sabendo que os coalas estão em dificuldade*

A12- *poucas informações. Que eles estavam sendo ameaçados em extinção e etc...*

d) *Para você, qual a ideia mais importante que o texto traz?*

A1- *Que eles não vão mais corre perigo de ser atropelado e vão ter onde morar*

A2- *A Austrália anunciou neste segunda-feira (7) um programa de ajuda de mais de trinta milhões de dólares para ajudar a população de coalas.*

A3- *Os coalas são vítimas do mudança climática.*

A4- *Que o governo prometeu cuida e doar milhões de dolares para ajudalos*

A5- *ajuda a os coalas*

A6- *ajudar os coalas com mais de trinta milhões de dólares.*

A7- *que devemos cuida de nossos marsupiais*

A8- *Que o governo vai gastar mais de 30000 milhões com os coalas*

A9- *Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas.*

A10- *ajuda de 30 milhões que deram para proteger os coalas.*

A11- *que eles ajudavam os coalas*

A12- *Que o país só tem 43000 exemplares destes marsupiais em liberdade.*

e) Para você compreender esse texto, que informações não poderiam faltar?

A1- *Quantos existem; onde eles moram.*

A2- *Quem vai ajudar os coalas, quando aconteceu essa decisão.*

A3- *o título do texto, porque como é que uma pessoa vai ler um texto sem saber qual o título do texto e quem escreveu.*

A4- *A informação sobre os coalas.*

A5- *o título do texto*

A6- *Como eles estavam sumindo da floresta.*

A7- *data, local, o que o governo esta fazendo para ajuda*

A8- *O título, as palavras maiores*

A9- *A imagem e suas informações*

A10- *Quem dou os dólares, o que aconteceu com o animal, e como está a conviência de vida dele*

A11- *aonde ocorreu, título de texto e que hora aconteceu isso*

A12- *De que os coalas estavam precisano naquele momento, e o que iriam fazer com ele.*

f) Escreva duas vantagens que governo da Austrália teria ao apresentar o programa de conservação dos coalas.

A1- *Melhorar a proteção de algumas estradas; criação de um novo hosipal.*

A2- *Os coalas são um tesouro nacional e seria uma pena se esse marsupial icônico não tivesse o futuro assegurado.*

A3- *também está previsto um programa para melhorar a proteção de algumas estradas.*

A4- *Os coalas teriam mais vantagem de viver e ser continuar se expandindo.*

A5- *ajuda com milhões de dólares ajuda para os coalas não entra em extinção*

A6- *Salvaria alguns coalas, ajudaria na conservação de seu lar.*

A7- os coalas atraem muitos turistas isso iria gera lucro/ e tambem que o governo australiano estaria ajudando o tesouro nacional que são os coalas.

A8- que os carro não ia mata os coalas mais, os coala não fica longe da casa podia atrair uma doença

A9- os recursos seriam usados para melhorar a proteção recursos para luta contra doenças

A10- um programa da ajuda com mais de 30 milhões de dólares “os coalas são um tesouro nacional”.

A11- que eles ajudaram os coalas e que prometeram dólares para ajudar os coalas.

A12- prometer milhões de dólares para os coalas e que os coalas são um tesouro nacional

Procedimentos e análises

Depois de ao menos duas leituras da notícia “Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas”, solicitamos dos alunos que registrassem por escrito na questão 01, alternativa (a) qual objetivo do texto que tinham lido. Todos fizeram registro do item enfocando o aspecto perguntado, voltando-se para a busca da informação que a notícia traz.

Como esse gênero busca pertinência e relevância da informação para atingir o público leitor, em função de seu domínio discursivo, percebemos que os alunos souberam reconhecer o teor informativo do texto, uma vez que partem da ideia principal da notícia e a reproduzem tanto com transcrição de trechos quanto ao seu modo, utilizando para isso verbos sinônimos de informar como: “da”, “ajuda”, “anunciar”, “mostra”, “avisa-lo”, demonstrando, assim, que compreendem o que é um texto informativo, como também souberam ir além, pois fizeram comentários pertinentes ao tema.

Assim, pela regularidade das estruturas expositivas da notícia analisada, bem como marcas tipológicas e discursivas, os alunos estão construindo o domínio da ideia principal por esta ser vinculada aos objetivos do texto, ao conhecimento de mundo dos alunos, à fluidez e autonomia com o texto, mas necessitando, ainda, da intervenção do professor para extrair informações do que leram.

Kleiman (2001, p.91), em um de seus artigos sobre a extração de informações do texto, lembra que “a capacidade de o leitor extrair informações do texto tem sido considerada uma das habilidades mais importantes na leitura, o que implica entre outras coisas, a capacidade de distinguir ideias principais de informações de detalhe”.

Pelo que registraram no item *a*, os alunos dão indícios de que estão no processo correto já que fizeram avaliações, críticas, e se posicionaram por atividade individual escrita sobre um assunto. Perguntados sobre qual o objetivo do texto informativo que estavam lendo, a maioria

dos alunos registrou que o objetivo está em torno da gerar uma informação sobre o fato noticioso. Devemos observar, no entanto, pelas respostas que relacionaram o conteúdo informativo do texto ao que está diretamente transcrito no tópico discursivo que o conteúdo se apresenta de maneira decrescente quanto ao nível de informação, necessitando, portanto de mais contextualização como afirmam Magalhães e Machado (2012).

Na alternativa *b*, perguntamos aos alunos se eles têm conhecimento de algum animal que está em processo de extinção e, em caso positivo, relatem qual é. Dos 12 alunos, 08 afirmaram conhecer. Dos que afirmaram não conhecer, apenas 02 deram respostas monossilábicas (*não*). Dos 08 alunos que afirmaram conhecer algum animal em processo de extinção, 05 recorreram ao seu conhecimento prévio de maneira implícita citando animais da fauna brasileira como: “macacos”, “aranha azul”, “onça pintada” “passarinho”, “arara azul” e três animais de outras faunas como o panda (China) e os próprios coalas da Austrália. Este último animal denota que dois alunos acionaram o conhecimento apenas textual, uma vez que são, ao lado de cães, os únicos animais citados no texto-fonte.

A maioria dos alunos demonstrou para o item ter o conhecimento de outras leituras prévias sobre animais, mas também souberam buscar as informações do texto. Nesse sentido, Kleiman (2012, p.92) diz que o conhecimento de mundo está também relacionado ao conhecimento textual, já que aquele não surge de maneira espontânea, mas sim estimulado. Para a autora, “o conhecimento de mundo do leitor é marca de leitor proficiente, quando utilizado juntamente com outras fontes textuais, de nível fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático, num processo de contínua avaliação de nossas expectativas sobre o texto”.

Se na alternativa anterior os alunos fizeram a relação conhecimento textual e de mundo para atender a legibilidade do texto do gênero notícia, na alternativa *c*, aprofundamos essa relação e perguntamos se antes de lerem esse texto que informação sabiam sobre os coalas e o que ficaram sabendo a partir da leitura da notícia. Diferentemente do item anterior, neste a pergunta é específica a cerca dos coalas. Dos 12 alunos que responderam, tivemos com respostas 08 negativas e 04 afirmativas; destas apenas um aluno afirmou que conhecia o animal antes das informações do texto trabalhado.

Nestes casos, podemos perceber que a grande maioria dos alunos de fato não conhecia o animal antes de ele ser informado e mostrado no texto da notícia, comprovando assim que têm a leitura como fonte de informações explícitas, textuais e cotextuais. No entanto, esse contexto não garante que não dominem aspectos da leitura de mundo, pois pela expressividade

e estilo como respondem ao item bem como aos sinônimos, vocabulário e marcadores utilizados para fazerem referência, podemos perceber que compreenderam bem o texto lido.

Se nas alternativas *b* e *c*, acionamos a relação conhecimento textual e conhecimento de mundo, na alternativa *d*, pedimos que os alunos identificassem qual a ideia mais importante para eles que o texto traz. Pelas respostas, observamos que faltaram estratégias para que os alunos chegassem ao que podemos considerar como ideia principal.

Todos os alunos nas respostas transcreveram desde elementos do título até o último parágrafo da notícia, sendo que houve três introduções referenciais, (A1, A4, A12). Introduções referenciais para Cavalcante (2016, p.122) ocorrem quando “os dois referentes são introduzidos cotextualmente, pela primeira vez, a partir de expressões referenciais mencionadas”.

Um aluno (A9) considerou o título “*Austrália promete milhões de dólares para ajudar os coalas*” como sendo a ideia principal sem relacionar outras partes do texto; (A5 e A11) escreveram períodos muito curtos que não podem representar o poder de síntese que a ideia principal necessita; os alunos (A2, A3, A6, A8, A9, A10) foram os que melhor se aproximaram do que consideramos como ideia principal do texto; já os alunos (A1, A7, A12) apesar de não citarem o tema *coalas*, utilizaram outras formas de referência para manutenção da coesão e coerência do que escreveram.

Dessa forma, o ensino da ideia principal ou ideias principais na sala de aula é uma atividade que envolve a capacidade de leitura, estabelecimento de estratégias tanto para o professor quanto para o aluno e principalmente a *demonstração de modelos* para que os alunos passem a acertar o que é mais ou menos importante em um texto. Como carecemos de tempo e espaço neste estudo para contemplarmos todos os ‘*modelos*’ de ideia principal, seguimos as orientações de Solé (1998, p.139). Para iniciar esse processo, a autora indica que o aluno deve seguir o exemplo de um leitor proficiente. Para a autora, pelo exemplo,

as crianças têm a oportunidade de aproximar-se de um processo oculto, que pode lhes parecer completamente mágico e muitas vezes surpreendente-quando o professor lhe pede que digam qual é a ideia principal ou a mais importante, elas respondem informando o que consideram essencial e ficam surpresas ao verem que ‘não acertaram’ - porque não possuem os critérios que podem ajudá-las a saber o que é ou não importante.

Cabe, assim, ao professor explicar o que é a ideia ou a informação mais importante para que os alunos não sejam pegos de surpresa. Para isso, são necessárias atividades que partam do

tema, de objetivos da leitura, de indicação de passagem fundamentais e, acima de tudo explicar que a ideia principal é uma produção pessoal e que se chega a ela por caminhos diferentes.

Nas alternativas seguintes: *e* e *f*, demos indicações aos alunos para tratarem de determinados aspectos da notícia que leram como estratégias de chegarem à ideia principal. Solicitamos no item *e* que informassem o que não poderia faltar para compreenderem o texto. As respostas citam os elementos formais (“*quando aconteceu a decisão*”, “*título do texto*”, “*aonde ocorreu...*”, “*data, local*”), os extralinguísticos e multimodais (“*imagens e suas informações*”, “*aonde ocorreu...*”) como indispensáveis para compreensão, no entanto parte dos alunos vai além desses elementos, fazendo interpretações na busca das informações que consideram fundamentais para compreenderem a notícia.

Consideramos, aqui, que a ideia principal de uma notícia segue a abordagem decrescente das informações para a sua compreensão. Cunha (2002, p.170) cita de Van Dijk (1992) a respeito da estrutura desse gênero. Este chama de *estrutura de relevância* a ordem de apresentação do discurso noticioso que “indica ao leitor qual a informação ou o tópico mais importante. Os tópicos de nível superior ficam em primeiro lugar” Assim, nesta ordem o leitor deve captar e construir sua ideia principal do que está lendo.

Esses caminhos que os alunos indicam demonstram pouca leitura e dificuldade de compreensão, haja vista os elementos formais não representarem toda a dinamicidade e plasticidade do gênero, bem como não conseguirem por si só representarem a ideia principal da leitura que é *a promessa de ajuda financeira do governo da Austrália à população de coalas ameaçados de extinção*. De todo modo, os alunos atendem à situação de escrita solicitada, uma vez que a extensão do texto, a economia de termos e a preocupação de manutenção do tema atendem em parte aos comandos para a ideia principal de um texto.

Como sugestão para os alunos adentrarem a ideia principal da notícia que leram, na alternativa *f* solicitamos dos alunos que escrevessem duas vantagens que o governo da Austrália teria ao apresentar o programa de conservação dos coalas. O comando da questão sugere “*duas vantagens*” e, pelas respostas que obtivemos apenas o aluno (A3) não atendeu ao solicitado. Nosso propósito era o de acionar as estratégias prévias que levassem à identificação da ideia principal e o fato de praticamente todos os alunos relacionarem essas vantagens, indica que a estratégia pode funcionar.

Estas e outras sugestões podem ser aliadas a outras diversas, uma vez que estamos tratando de sujeitos que aprendem e que se apresentam em graus diferentes de aprendizagem. Solé (1998, p.143) alerta que não se trata de uma sequência rígida, mas que “o desafio consiste

em que eles possam realizar por si mesmos o que vão aprendendo, em diferentes níveis de dificuldade, mesmo que não dominem totalmente a estratégia”. Como são sujeitos em fase de compreensão da leitura e principalmente participantes de uma atividade direcionada para o estudo e análise de textos informativos como as notícias, a mediação do professor em atividades compartilhadas é indispensável

5.3.2. O Ensino Do Resumo Na Sala De Aula.

Na estratégia anterior trabalhamos aspectos e formas para conduzir os alunos à ideia principal. Nesta, trabalhamos os aspectos do resumo em sala de aula, a partir da produção escrita dos alunos e transcrição literal de cada produção. Apesar de serem atividades que envolvem a síntese, a seleção vocabular, a coerência de ideais, a manutenção do sentido do que se está produzindo, resumo e ideia principal apresentam características próprias que as constituem.

Para tanto, seguimos as orientações de Solé (1998, p.143), que orienta para uma estreita relação entre essas duas estratégias de compreensão de texto através da leitura e escrita, uma vez que o resumo “requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das ideias principais”, além dessas duas, enfocamos a identificação do tema, que somadas são atividades complexas que não podem ser exigidas literalmente dos alunos, mas construídas com a mediação do professor.

Atividade desenvolvida 2

Estratégia: o ensino do resumo na sala de aula.

Objetivo: Sintetizar as informações do texto tomando nota das principais ações em torno do fato que motivou a notícia.

Atividade: Desenvolvimento do resumo a partir da informação do texto.

Texto: *Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca*

Suporte: Site Jornal O Dia²⁵

Descrição da atividade:

- a) Retirar com os alunos palavras, trechos e/ou expressões que ajudem a sintetizar o texto;

²⁵ Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5539034-vigilante-rouba-agencia-do-proprio-banco-que-trabalha-na-tijuca.html#foto=1> Acesso em: 10\05\2018.

- b) Solicitar aos alunos que resumam a notícia lida a partir das informações retiradas do texto e que façam as devidas combinações e organização de enunciado;
- c) Identificar o lide a partir da leitura do título e dos dois primeiros parágrafos de acordo com quadro proposto;
- d) Expressar em poucas palavras “O que trata o texto da notícia lida?”;
- e) Selecionar informações e chegar à ideia principal a partir da leitura realizada.

01-Quais as informações que você considera mais importantes para entender a leitura e que resumem a notícia?

A1- *“Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência” (...)* *“quarta-feira. Por volta das 19 h” (...)* *“rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre” (...)* *“As investigações estão em andamento na 19ª DP(Tijuca)” (...)* *“Os agentes estão analisando as imagens de câmeras de segurança instaladas no local” (...)* *“A Sunset afirma também que Leonardo trabalha para eles há seis meses” (...)* *“A sunset afirma ainda que está prestando assistência à família do vigilante” (...)* *“A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos”*

A2- *Não houve registro para este item*

A3- *Não houve registro para este item*

A4- *“Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército” (...)* *“A Sunset afirma ainda que está prestando assistência à família” (...)* *“Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá” (...)* *“A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos”*

A5- *“Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca”*

A6- *“Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. Por volta das 19h, Leonardo” (...)* *“rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro, o segurança fugiu levando três armas e o celular dela”*

A7- *“Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira.(...)”* *“Segundo a Sunset Vigilância e Segurança, empresa para o qual Leonardo trabalha, a polícia estuda a hipótese de que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime ou esteja passando por um distúrbio psicológico”*

A8- *“Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca”*

A9- *“A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos” (...)* *Leonardo Matheus de Sousa Monteiro levou R\$ 700 mil; uma das hipóteses da polícia é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime” (...)* *“A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial” (...)*

A10- “rendeu a gerente” (...) “funcionários da agência” (...) “bandidos a cometer o crime” (...) “Cristóvão , na Zona Norte” (...)

A11- Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde do Bomfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade.

A12- “roubou a própria agência em que trabalha,” (...) “Leonardo Matheus de Sousa Monteiro rendeu a gerente do banco e fez ela lhe 06 entregar R\$ 700 mil do cofre da agência.” (...) “o segurança fugiu levando três armas e o celular dela” (...) “A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos

2- Preencha o lide abaixo com as principais informações retiradas da notícia

Quadro 11 – Lide

	O que aconteceu?	Onde aconteceu?	Quando aconteceu?	Como aconteceu?	Por que aconteceu?
A1	Um agente roubou a própria agência onde trabalhava	na Tijuca	Quarta-feira dia 10	rendeu a gerente e fez ela entregar R\$ 700 mil	Porque ele estava sendo coagido por bandidos
A2	vigilante rouba dinheiro do banco	no banco da Tijuca	quarta-feira por volta das 19h	rendeu gerente e levou ainda uma arma	eles já estavam planejando
A3	um vigilante rouba agência de um banco	Aconteceu em uma agência bancária	Aconteceu em uma quarta-feira 19hs	no dia 05/05/2015	Porque tão achando que foi obrigado.
A4	um roubo	no próprio banco que trabalhava	na noite desta quarta feira	ele rendeu a gerente e levou todo o dinheiro	Por distúrbio mental
A5	Vigilante rende gerente que ela lhe entregue dinheiro da agência	Na Tijuca	Dia 10/05/2018 às 19: horas	ele roubou a própria agência que trabalhava	Sem resposta
A6	Leonardo roubou a agência em que trabalha.	na Tijuca-RJ	10/05/2018	ele rendeu uma mulher que trabalha lá	porque ele foi coagido e foi obrigado a roubar o banco
A7	um roubo de uma agencia	na Tijuca	numa noite de quarta feira as 19h	o vigilante rendeu a gerente e fez o assalto	porque o vigilante sofre de distunbio psicológico ou ele foi coagido por bandidos
A8	Um vigilante roubou R\$ 700 mil de uma agência onde trabalhava	Em uma ajencia na Tijuca no bairro Conde do Bomfim a José Higina	10/05/2018	O segurança rendeu a gerente e roubou ele fugiu	Porque ele foi coagido por outros bandidos.

		na Zona norte da cidade			
A9	Gerente rouba agência	na Tijuca	na noite de quarta-feira	ele esperou todos ir embora e roubou agência	Por que ele talvez foi forçado a roubar a sua própria agência
A10	Roubaram dinheiro	na Tijuca na zona norte da cidade	no dia 10/05/18	no Banco que o funcionário roubou	Ainda não sabem
A11	O vigilante que trabalha na própria agência robar	em Tijuca	na noite desta quarta- feira	Leonardo rendeu a gerente do banco e fez ela entregar 700 mil	por que Leonardo queria o dinheiro da agencia
A12	O vigilante roubou o banco em que trabalhava	na Tijuca	Xxxxx	O vigilante rendeu a mulher e levou dinheiro e armas	O vigilante deve ter sido forçado por bandidos

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

03- Construa um texto com as informações que você identificou na questão 01.

A1- Um agente de um banco rendeu a gerente e fez ela entregar 700 mil pra ele, as investigações estão em andamento. A sunset afirma que está prestando total assistência para a família do vigilante

A2- Vigilante da tijuca rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na tijuca, levou 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro levou três armas.

A3- um vigilante que trabalha na empresa Santander roubou uma agência bancária que trabalha e levou armas e o celular da funcionária e 700 mil reais e ele fugiu.

A4- o Leonardo trabalhava para sua agencia a seis meses e já serviu o exercito a sunset afirma que está prestando assistência a família do vigilante.

A5- em nota, o Santander se limitou a dizer que está colaborando com as investigações da polícia i o vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na tijuca vigilante rende gerente e pede que ela lhe entregue dinheiro da agência e divulgação policial

A6- Um vigilante de nome Leonardo Matheus, roubou a própria agência em que trabalhava na Tijuca, ele rendeu a gerente e a fez entregar 700 mil de cofre da agência em que ele trabalhava, Ele fugiu levando três armas da agência e o celular da vítima.

A7- um vigilante do Santander roubou a própria agência em que trabalhava na Tijuca afirma a sunset que a polícia esta investigando que eles estar sofrendo de distúrbios ou ele foi coagido por bandidos.

A8- Leonardo Mateus de Sousa monteiro rolbou uma agencia ele rendeu uma gerete pegou R\$ 700 mil fugio com o dinheiro a enpreza onde ele trabalha disse que tinha sido ainda com a família dele que ele tinha roubado a argencia.

A9- vigilante rouba agencia onde trabalha, ficar localizada na Tijuca afirma a empresa. A empresa afirma que Leonardo trabalha a seis meses.

A10- Rendeu agente do banco, funcionando, os agentes indetificaram no veículo, ao banco possui segurança roubo, não averá nenhum prejuízo.

A11- O vigilante roubar a agência em que trabalhava estão emvertigando o caso que ocorreu na volta dessa quarta feira por volta das 19hrs.

A12- Leonardo Mateus de Sousa monteiro rendeu a gerente

04- Escreva em poucas palavras o que trata a notícia que você leu.

A1- De um vigilante que roubou o Banco onde trabalhava.

A2- De uma notícia

A3- O texto trata de um vigilante que rouba uma agência do banco que ele trabalhava

A4- sobre um roubo que aconteceu

A5- trata de um jovem que rouba a própria empresa que trabalha na cidade de Tijuca

A6- Trata-se de um roubo a uma agência Bancária

A7- o Roubo de uma agência porum vigilante que gerou muitas dúvidas

A8- de um roubo

A9- fala sobre um vigilante que rouba a própria agência onde trabalha.

A10- trata-se de um segurança do banco que roubou aonde ele trabalhava

A11- trata que um vigilante do Santander roubou a própria agência em que ele trabalhava

A12- não registrou

05- Para você qual é a ideia principal que a notícia traz?

A1- Que o vigilante está foragido

A2-Do vigilante ter roubado a agência

A3- que a polícia tá a procura dele.

A4- um rolbo a banco.

A5-vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na tijuca.

A6- informar sobre o roubo que aconteceu

A7- que varias agencias, bancos etc, precisam de mais segurança.

A8- que varias agências, bancos etc, precisam de mais segurança.

A9- um vigilante do Santander na tijuca na zona norte da cidade roubou a própria agência.

A10- dos acontecimentos que acontecem naquele dia no banco.

A11- que o vigilante está foragido.

A12- não registrou.

Procedimentos e análises

Solicitamos dos alunos na questão 01 que sublinhassem as informações que consideravam importantes para entender a leitura da notícia e que pudessem proceder com o resumo. Dos 12 alunos da sala, 08 participaram ativamente da atividade. Destes, apenas os alunos (A5 e A8) consideraram o resumo da notícia apenas o título. Mesmo sabendo que este índice contribui para o sentido global do texto, principalmente em se tratando de notícia, não o consideramos como resumo. Os demais alunos fizeram registros por escrito de acordo com o que fora descrito na atividade e o resultado da produção de cada aluno está transcrito na ordem da leitura do texto.

Os espaços que marcamos com parênteses e aspas [“(…)”] representam o intervalo entre um trecho e outro transcrito para o resumo, uma vez que disponibilizamos para cada aluno um exemplar da notícia em estudo e que tínhamos que registrar como sintetizaram ao seu modo o texto. Nossa intervenção, nesse sentido, foi a de unir esses trechos da forma como os alunos produziram para nos adequar à estrutura do trabalho.

O aluno A1 extraiu informações de cada um dos cinco parágrafos que a notícia contém, demonstrando que se propôs a ler e realizar a síntese do texto. Apesar de não fazer referência ao vigilante, no primeiro momento do texto, faz durante toda a sua produção a busca dos elementos constantes do *lide*, como local, o acontecimento, a data, como se deu o acontecimento, voltando-se para o vigilante (Leonardo) no final de seu resumo como referente textual e sujeito da ação, mas necessitando ainda verificar a repetição do termo *Sunset*, citado três vezes.

O trecho seguinte mostra a forma que o aluno identificou no texto, para A1 o resumo da notícia é *“Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência” (...)* *“quarta-feira. Por volta das 19 h” (...)* *“rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre” (...)* *“As investigações estão em andamento na 19ª DP (Tijuca)” (...)* *“Os agentes estão analisando as imagens de câmeras de segurança instaladas no local” (...)* *“A Sunset afirma também que Leonardo trabalha para eles há seis meses” (...)* *“A sunset afirma ainda que está prestando assistência à família do vigilante” (...)* *“A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos”*.

O aluno A4, diferente do primeiro, atribuiu foco, no seu resumo, não aos elementos do *lide*, mas às ações decorrentes do fato noticioso, entre os parágrafos dois e quatro do texto-fonte, como podemos ver transcritas *“Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército” (...)* *“A Sunset afirma ainda que está prestando assistência à família” (...)* *“Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá” (...)* *“A Sunset presta serviços ao banco Santander*

há 12 anos”. Estas informações externas ao *lide*, apesar de se constituem fundamentais para compor o corpo da notícia, carecem de coerência para se estruturar como uma notícia.

Como em uma notícia, o *lide* é a parte que apresenta o resumo das informações, A6 em suas marcações, identificou praticamente todo o primeiro parágrafo com essa estrutura “*Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. Por volta das 19h, Leonardo*” (...) “*rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro, o segurança fugiu levando três armas e o celular dela*”.

De todo o parágrafo, apenas as passagens “*Matheus de Sousa Monteiro*” e “*Policiais do 6º BPM (Tijuca) foram acionados e estiveram no local*” não foram citadas no parágrafo, demonstrando pouco sobre o texto, mas tem internalizado a ideia do resumo, reconhece o efeito dos sinais de pontuação para marcar períodos, assim como tem internalizado o que é essencial do que acessório para uma informação.

Sobre o aluno identificar elementos explícitos do texto, Kleiman (2001, p.43) alerta que esse processo de estruturação de informação pode levar “à incompreensão de elementos que fogem de estruturações explicitamente marcadas a nível superficial, bem como leva a problemas de diferenciação entre informação relevante e informação de detalhe”.

O aluno A7, a partir das informações marcadas, não teria muitas dificuldades em estruturar seus textos/resumos, uma vez que ele não fragmenta as informações do período. O estudante marcou trechos entre o primeiro e terceiro parágrafos partindo do agente da ação e citando um trecho com discurso indireto como vemos: “*Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. (...) “Segundo a Sunset Vigilância e Segurança, empresa para o qual Leonardo trabalha, a polícia estuda a hipótese de que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime ou esteja passando por um distúrbio psicológico”*”

Para A9, faltaram informações que apresentam para o leitor como entenderá o texto. O trecho “*A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos*” (...) “*A empresa assegura que seu cliente (o banco) não sofrerá nenhum prejuízo. A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial*” não apresenta coerência ao fato noticioso como um todo para o leitor.

Seria necessário citar o fato, com quem aconteceu, como e porque aconteceu, pois as informações constantes não são suficientes ainda, demonstrando que os aspectos de compreensão do texto pelo aluno vão além de recortes no texto com pouca contribuição para sua legibilidade. A falta de articulação, nesse caso, entre os parágrafos pode ser o resultado das práticas, segundo Kleiman (2001, p.44), de problemas de leitura linear “práticas que veiculam a concepção de um texto como sequência de sentenças independentes cuja significação pode ser determinada dentro dos limites sentenciais”.

Em A10 entre um trecho e outro destacado do texto-fonte há precariedade na ligação de informações comprometendo drasticamente a formação de um texto. Nas expressões marcadas do texto - “*rendeu a gerente*” (...) “*funcionários da agência*” (...) “*bandidos a cometer o crime*” (...) “*Cristóvão, na Zona Norte*” (...), não podemos compreender como fundamentais ou necessários para um resumo, haja vista faltarem relações de sentido, fato noticioso, relevância e manutenção da informação e principalmente gramaticalidade.

Em cada trecho destacado da notícia que leu, o aluno retirou apenas uma expressão que podemos considerar gramatical: “*rendeu a gerente*”; as demais podemos considerar agramaticais. Para Cagliari (2004, p.44), “uma sequência linguística só se transforma em texto quando produz um efeito de sentido entre o seu produtor e seu receptor, ou seja, quando faz/tem sentido para alguém. Caso contrário, o que temos é só um amontoado de elementos da língua, mas não um texto”.

Em A11, apenas o tópico inicial do primeiro parágrafo foi retirado pelo aluno como trecho que poderia servir para sintetizar o texto. No entanto, mesmo constando do primeiro parágrafo, em que são citadas geralmente informações essenciais, apenas o trecho “*Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde do Bomfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade*”, não apresenta o agente da ação relatada, configurando falta de um dos constituintes formais do gênero notícia.

Diferentemente dos dois últimos alunos, A12 preocupou-se em preservar no primeiro parágrafo alguns elementos fundamentais para se construir o resumo da notícia, como também traz uma informação complementar do corpo do texto-fonte. A passagem considerada pelo aluno para estruturar o texto “*roubou a própria agência em que trabalha,*” (...) “*Leonardo Matheus de Sousa Monteiro rendeu a gerente do banco e fez ela lhe 06 entregar R\$ 700 mil do cofre da agência.*” (...) “*o segurança fugiu levando três armas e o celular dela*” (...) “*A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército*

durante cinco anos” ainda não é suficiente para caracterizar todos os aspectos da textualidade, faltando para isso menção ao título, ao sujeito, local e dato do ocorrido.

Nosso objetivo nesta estratégia consistiu em retirar palavras, trechos e/ou expressões que ajudem a sintetizar o texto o que Solé (1998) chama de sentido global. Os alunos pelos trechos e expressões destacadas do texto-fonte, ainda necessitam de maior conhecimento de como sintetizar, fazer recortes ou marcações direcionadas, ainda apresentam dificuldades em compreender onde termina ou onde começa uma informação, em reconhecer o papel da pontuação, em relacionar aspectos do fato noticioso com os demais elementos dispostos no texto, em partir de uma ideia inicial e mantê-la durante o toda a extensão iniciando com índices formais como o título e fechando com o corpo do texto.

Por outro lado, grande parte soube buscar as informações para compor o texto, sabe que o *lide* contém o essencial para a compreensão das principais informações do gênero notícia. Assim, a maioria dos alunos participando ativamente das atividades de leitura implica em uma melhor compreensão e domínio do texto, ainda que necessitem de muita prática do ato complexo que é saber ler e escrever.

Tal compreensão é defendida por Marcuschi (2008, p.233) como derivada da natureza da linguagem e, por isso, não conseguimos manter um controle sobre seu entendimento. Para o autor, “para se compreender bem um texto tem que se sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”.

Na questão 03 desta estratégia veremos como os alunos realizaram o resumo desta notícia que estamos analisando. Na questão 02 desta estratégia de leitura solicitamos que os alunos preenchessem o *lide* com as principais informações retiradas da notícia. De antemão todos os alunos participaram da atividade, escrevendo para cada comando solicitado uma informação ou um trecho do texto não se limitando ao *lide* apenas, mas à grande parte do texto. Pedimos que identificassem O que aconteceu? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como aconteceu? e, Por que aconteceu?. As informações foram retiradas desde a área ou assunto que apresentam a notícia, mas também se estenderam por todo o texto.

Desperta a atenção o fato de os alunos, neste item, não transcreverem somente, mas interpretem ou elaborem a partir do texto as informações essenciais que encabeçam o texto. Percebemos essa prática escrita em todos os alunos, pelas marcas quanto à modalidade escrita e conhecimento textual como também pela diversidade de respostas aos comandos solicitados, sendo que partiram de um mesmo texto e que mesmo assim com pouca flexibilidade para criar um novo o fizeram sem fugir do texto motivador.

Sobre a atividade escrita com o gênero notícia, Alves Filho (2011, p.123) alerta que aos alunos deve ser dada uma série de decisões que podem favorecer a capacidade de aprendizagem do texto, pois se isso não acontecer, os alunos podem ser impedidos de desenvolver “várias capacidades, textuais e genéricas fundamentais para a realização da tarefa”.

O quadro abaixo exemplifica essa variedade de respostas a que chegaram os alunos, uma vez que a forma de um texto como a do gênero notícia é suscetível a pouca flexibilidade.

Quadro 12 – O que aconteceu?

	O que aconteceu?
A1	Um agente roubou a própria agência onde trabalhava
A2	vigilante rouba dinheiro do banco
A3	um vigilante rouba agência de um banco
A4	um roubo
A5	Vigilante rende gerente que ela lhe entregue dinheiro da agência
A6	Leonardo roubou a agência em que trabalha.
A7	um roubo de uma agencia
A8	Um vigilante roubou R\$ 700 mil de uma agência onde trabalhava
A9	Gerente rouba agência
A10	Roubaram dinheiro
A11	O vigilante que trabalha na própria agência robar
A12	O vigilante roubou o banco em que trabalhava

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Pelo exposto, todos os alunos responderam a *O que aconteceu?* demonstrando isso por variadas construções, não se prendendo à retirada de informações da superfície do texto, mas sim tentando interpretar para atender ao que fora solicitado. Ainda que em alguns casos o sujeito possa ter sido trocado como no caso do A9 que trocou Leonardo pela gerente do banco, os alunos pelo conhecimento textual que demonstram ter, utilizaram diferentes sinônimos para o mesmo referente: *agente, vigilante, Leonardo*, atingindo dessa forma compreensão em maior parte do texto.

Para Leffa (1996), a compreensão da leitura está relacionada à proximidade do leitor ao texto, pois quanto maior a proximidade com os elementos linguísticos internos, menor é a compreensão e a interação. Quanto menor for a proximidade, maior será o nível de processamento do texto como uma instância comunicativa. Assim, seja no processo de substituição de termos, seja na busca de marcadores ou elementos formais numa notícia, os alunos estão construindo sua compreensão.

Local e data são informações que todos os alunos buscaram facilmente no texto, apenas A12 não registrou marca de tempo na notícia. Já nos dois últimos elementos do *lide* solicitados,

os alunos mais interpretaram depois que leram a notícia do que transcreveram informações literais. Isso demonstra a preocupação deles em ler o texto, compreender para depois escrever. No quadro a seguir mostramos como os alunos partiram do fato noticioso apontando o que aconteceu e a causa do fato noticioso.

Quadro 13 – Elementos formais da notícia

	Como aconteceu?	Por que aconteceu?
A1	rendeu a gerente e fez ela entregar R\$ 700 mil	Porque ele estava sendo coagido por bandidos
A2	rendeu gerente e levou ainda uma arma	eles já estavam planejando
A3	no dia 05/05/2015	Porque tão achando que foi obrigado.
A4	ele rendeu a gerente e levou todo o dinheiro	Por distúrbio mental
A5	ele roubou a própria agência que trabalhava	
A6	ele rendeu uma mulher que trabalha lá	porque ele foi coagido e foi obrigado a roubar o banco
A7	o vigilante rendeu a gerente e fez o assalto	porque o vigilante sofre de distúrbio psicológico ou ele foi coagido por bandidos
A8	O segurança rendeu a gerente e roubou ele fugiu	Porque ele foi coagido por outros bandidos.
A9	ele esperou todos ir embora e roubou agência	Por que ele talvez foi forçado a roubar a sua própria agência
A10	no Banco que o funcionário roubou	Ainda não sabem
A11	Leonardo rendeu a gerente do banco e fez ela entregar 700 mil	por que Leonardo queria o dinheiro da agencia
A12	O vigilante rendeu a mulher e levou dinheiro e armas	O vigilante deve ter sido forçado por bandidos

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Através do quadro visualizamos a relação acontecimento-causa. Como é uma atividade escrita decorrente da leitura, os sujeitos leem previamente antes de registrar por escrito, não denotando retirada e informações e sim interpretação, e só interpreta quem lê. Apenas os alunos A3 e A10 confundiram elementos, o primeiro citou a data e o segundo o local como sendo o modo. No que se refere à causa apenas o aluno A5 não teve registro escrito para o item. A análise desses elementos formais, que apresentam o gênero notícia aos diferentes leitores, permitiu maior domínio desse gênero de texto de abrangência social e acessível a praticamente qualquer tipo de leitor.

Na questão 01 solicitamos dos alunos que fizessem marcações no texto para procederem ao resumo na questão 03 como um novo texto mesmo que este seja a partir do texto-fonte notícia de jornal como estamos realizando ao longo deste estudo. Para isso, utilizamos o conceito de autonomia de Silva e Wachowicz (2013, p. 55-6). Para as autoras,

texto autônomo é aquele em que o autor tem o domínio das diferentes vozes que o compõem: a voz do texto lido, a voz dos personagens, sua própria voz como autor da resposta à questão etc. A autonomia é um traço importante no texto, pois revela o controle de uma relação intertextual, inerente a qualquer texto.

Desses aspectos da autonomia, nessa estratégia de leitura, consideramos o texto que os alunos produziram, ou seja, a sua voz, atingindo em maior ou menor grau de autonomia em cada produção. O quadro a seguir mostra um paralelo do que obtivemos dos alunos nas questões 01 e 03. Na questão 03 temos o que os alunos produziram depois de terem como base as informações retiradas do texto-fonte.

Quadro 14 – Comparativo das questões 01 e 03

Questão 01	Questão 03
A1- “Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência” (...) “quarta-feira. Por volta das 19 h” (...) “rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre” (...) “As investigações estão em andamento na 19ª DP(Tijuca)” (...) “Os agentes estão analisando as imagens de câmeras de segurança instaladas no local” (...) “A Sunset afirma também que Leonardo trabalha para eles há seis meses” (...) “A sunset afirma ainda que está prestando assistência à família do vigilante” (...) “A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos”	A1- Um agente de um banco rendeu a gerente e fez ela entregar 700 mil pra ele, as investigações estão em andamento. A sunset afirma que está prestando total assistência para a família do vigilante
A2- Não houve registro para este item	A2- Vigilante da tijuca rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na tijuca, levou 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro levou três armas.
A3- Não houve registro para este item	A3- um vigilante que trabalha na empresa Santander roubou uma agência bancária que trabalha e levou armas e o celular da funcionária e 700 mil reais e ele fugiu.
A4- “Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército” (...) “A Sunset afirma ainda que está prestando assistência à família” (...) “Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá” (...) “A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos”	A4- o Leonardo trabalhava para sua agencia a seis meses e já serviu o exercito a sunset afirma que está prestando assistência a família do vigilante.
A5- “Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca”	A5- em nota, o Santander se limitou a dizer que está colaborando com as investigações da polícia i o vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na tijuca vigilante rende gerente e

	pede que ela lhe entregue dinheiro da agência e divulgação policial
A6- “Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. Por volta das 19h, Leonardo” (...) “rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro, o segurança fugiu levando três armas e o celular dela”	A6- Um vigilante de nome Leonardo Matheus, roubou a própria agência em que trabalhava na Tijuca, ele rendeu a gerente e a fez entregar 700 mil de cofre da agência em que ele trabalhava, Ele fugiu levando três armas da agência e o celular da vítima.
A7- “Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira.(...) “Segundo a Sunset Vigilância e Segurança, empresa para o qual Leonardo trabalha, a polícia estuda a hipótese de que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime ou esteja passando por um distúrbio psicológico”	A7- um vigilante do Santander roubou a própria agência em que trabalhava na Tijuca afirma a sunset que a polícia esta investigando que eles estar sofrendo de distúrbios ou ele foi coagido por bandidos.
A8- “Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca”	A8- Leonardo Mateus de Sousa monteiro rolbou uma agencia ele rendeu uma gerete pegou R\$ 700 mil fugio com o dinheiro a enpreza onde ele trabalha disse que tinha sido ainda com a família dele que ele tinha roubado a argencia.
A9- “A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos” (...) Leonardo Matheus de Sousa Monteiro levou R\$ 700 mil; uma das hipóteses da polícia é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime” (...) “A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial” (...)	A9- vigilante rouba agencia onde trabalha, ficar localizada na Tijuca afirma a empresa. A empresa afirma que Leonardo trabalha a seis meses.
A10- “rendeu a gerente” (...) “funcionários da agência” (...) “bandidos a cometer o crime” (...) “Cristóvão , na Zona Norte” (...)	A10- Rendeu agente do banco, funcionando, os agentes indetificaram no veículo, ao banco possui segurança roubo, não averá nenhum prejuízo.
A11- Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde do Bomfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade.	A11- O vigilante roubar a agência em que trabalhava estão emvertigando o caso que ocorreu na volta dessa quarta feira por volta das 19hrs.
A12-“roubou a própria agência em que trabalha,” (...) “Leonardo Matheus de Sousa Monteiro rendeu a gerente do banco e fez ela lhe 06 entregar R\$ 700 mil do cofre da agência.”(...) “o segurança fugiu levando três armas e o celular dela” (...) “A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há	A12- Leonardo Mateus de Sousa monteiro rendeu a gerente

seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Comparando o que o aluno A1 produziu nas duas questões, podemos perceber que o identificado na questão 01, serviu para que fosse produzido um novo texto com a preservação das principais informações anotadas do texto-fonte, mas com a inserção do sujeito que praticou a ação. No primeiro momento, A1 relaciona muitos detalhes do texto, no segundo sintetiza as informações e enfatiza a coerência entre os trechos citados.

Entre A2 e A3 não podemos comparar os dois momentos. Na questão 03, ambos registraram mesmo sem fazer marcações anteriormente na questão 01. Observamos que na produção tanto A2 quanto A3 souberam resumir o texto da notícia, enfocando o agente da ação, o acontecimento, a vítima. Procederam com a interpretação, uma vez que ao unirem os períodos na ordem que são apresentadas as informações souberam selecionar o que era essencial e o que era dispensável.

Se ao estruturar as notícias os redatores o fazem organizando a informação ao seu modo, podemos associar que os alunos ao selecionarem determinadas informações para compor seu resumo (da notícia), a interpretação ou seleção que fazem é um aspecto que deve ser levado em consideração em virtude do estilo do texto, dos objetivos, do público. Nessa perspectiva, Alves Filho (2011, p.98) diz que “é preciso analisar com muita cautela a estrutura da notícia porque ela varia muito e pode-se mesmo dizer que às vezes não é seguida”.

Para o aluno A4, nos dois momentos percebemos, no que foi selecionado para estruturar o texto, que nem todas as informações foram consideradas como essenciais para a síntese. A repetição de termos na questão 01 fez com que A4 na questão 03 tornasse o texto menor, ao mesmo tempo mais coeso. Isso demonstra que a prática da leitura levou à reflexão da própria escrita do aluno, uma vez que este rejeitou partes do que havia identificado para seu novo texto.

A notícia tem a característica de atender ao leitor apressado, que pode ou não decidir continuar lendo o texto. Contudo, no caso de atividades com o resumo desse gênero em que o professor toma decisões antecipadas pode, segundo Alves Filho (2011, p.123), gerar uma situação que “impede que os alunos desenvolvam várias capacidades linguísticas, textuais e genéricas fundamentais para a realização da tarefa”.

O aluno A5, na questão 01, apenas reproduziu o título da notícia, mas na questão 03 foi além, retirando informações não marcadas para construir seu resumo. O que chama nossa atenção no segundo momento é o não texto, a falta organização dos enunciados comprometendo

o sentido, o fato principal aparecer no fim, a repetição de trechos. Dessa forma A5, não produziu um texto, pois faltaram vários elementos de textualidade.

Diferentemente do anterior, A6 nos dois momentos, apresentou bom nível de textualidade, enfatizando em seu resumo elementos e termos citados na questão 01 para construir seu novo texto. Na questão 03, A6 manteve a ordem de apresentação das informações no texto, soube fazer as ligações internas entre os períodos, apenas repetindo uma vez o pronome *ele*, fato que não compromete a leitura. Assim, percebemos, pelo item, que o aluno demonstra compreensão da leitura do gênero em estudo, estando mais preparado para a leitura de outros textos inscritos sob outros gêneros.

Antunes (2003, p.80), em relação às implicações pedagógicas sobre a leitura, alerta para a leitura do todo para que as partes ganhem sentido global, “na leitura, a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto, do texto como um todo. Isto é, o professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar noções-núcleo, em função das quais a interpretação pontual de cada uma de suas partes ganha sentido”.

Já o aluno A7, em sua produção para o item sintetizou o que havia identificado para a questão 01. Apesar de utilizar as informações essenciais para manter-se fiel ao que o texto-fonte relata, faltou no resumo um aspecto fundamental: a pontuação, uma vez que o leitor precisa se situar, separar o fato principal das outros itens secundários. Percebemos com isso, pela construção que A7 reproduz marcas de oralidade para a escrita, o que não deixaria de ser uma forma a mais de leitura. Há ainda a preocupação com a extensão do novo texto em ser diferente do que havia sido marcado no texto quando do procedimento da leitura, o que comprova a reflexão do aluno de como deve ser um resumo.

Nos dois momentos de produção percebemos que na questão 03, o A8 não fez referência ao que havia produzido na questão 01, uma vez que nesta há apenas a reprodução do título da notícia. No segundo momento, A8 se reportou ao que tinha lido e, mesmo tendo ao seu alcance o texto integral da notícia, teria optado por construir seu resumo sem correlacionar ou acompanhar como são escritas as palavras, visto que incorreu em variados erros ortográficos de diferentes motivos.

As marcações que A9 fez na questão 01 o levariam a produzir um bom resumo, no entanto, quando da produção do texto, verificamos que o registro escrito não apresenta organização, textualidade, informatividade, visto que mesmo existindo essas informações não mantêm a coerência de ideias bem como a junção adequada delas, apresentando-se apenas

justapostas. Dessa forma, A9 não aprestou para o item legibilidade se compararmos os dois momentos da questão 01 e 03.

Se na maioria das questões anteriores parte dos alunos não se reportou relacionando o que havia produzido na questão 01 e na questão 03, o aluno A10 nos dois momentos apresentou dificuldades em fazer marcações no texto-fonte para relacionar as principais informações que dariam base ao resumo na questão 03. Nesta, não reconhecemos como texto o que o aluno produziu. Dessa forma, as falhas na leitura foram traspostas para a escrita, percebemos isso a partir das marcações no texto lido e que se comprovam na questão 03, evidenciando, assim, dificuldades de compreensão de texto tanto para ler quanto para realizar uma síntese.

As falhas que observamos quanto à compreensão leitora do aluno A10, não diferem muito do aluno A11 que se prendeu apenas ao primeiro período da notícia tanto para fazer as marcações quanto para construir seu resumo, dificultando, portanto, maior avaliação. Por sua produção, na questão 03 este aluno necessita ter maior domínio para saber relacionar sua produção ao que a questão solicita. Além de produzir um resumo deficiente, o aluno transgrediu a ortografia e a pontuação. Aspectos que contribuem para a compreensão e determinam a leitura.

Percebemos pela análise do A12 que o realizado na questão 01 pouco contribui para produção do resumo na questão 03. Associamos essa argumentação ao fato de A12 dispor de todo o texto escrito como base, de fazer um recorte no meio desse texto, de evidenciar apenas o sujeito que praticou o crime. Isso demonstra que A12 sabe o que é um resumo, que o fato noticioso gira em torno do sujeito “*Leonardo Mateus de Sousa monteiro*”.

Na questão 01 solicitamos que os alunos identificassem com marcações no texto da notícia as informações que consideravam mais importantes para entender a leitura que iriam resumir na questão 03, o que não as obriga a compreender o texto necessariamente apenas nesta atividade de resumo. Kleiman (2001, p.86), sobre um trabalho com resumo de alunos de oitava série (atual 9º ano), chegou à conclusão que

não se trata de a criança ser incapaz de abstrair do texto as relações semânticas macro-estruturais, e decorrentemente, se incapaz de compreender o texto, devido a limitações maturacionais: pelo contrário, a criança mostra ser tão capaz de resumir texto quanto o adulto (relativizando os níveis de dificuldade , é claro) quando a tarefa proposta na escola for compreensão e não apenas segmentação e seguimento sequencial de informações discretas.

É nesse sentido de propor a compreensão para os sujeitos deste trabalho que consideramos a produção de resumo pelos alunos, sem que façamos ou tenhamos como base regras e formas definidas de estruturar os textos. Dessa forma, o que foi solicitado dos alunos nas questões 01 e 03 e analisado a partir do quadro que faz o paralelo entre os dois momentos, demonstrou que os sujeitos deste estudo têm internalizado estratégias próprias de resumo, de sintetizar uma informação principalmente com a presença do texto-fonte e que os elementos textuais e formais da notícia aos poucos estão sendo compreendidos, à medida que os alunos têm maior domínio da leitura e da escrita.

Na questão 04 que segue, solicitamos que, em poucas palavras, os sujeitos escrevessem do que tratava a notícia que haviam lido. Mesmo em relação a uma atividade de leitura, necessitamos do registro por escrito, uma vez que o resumo necessita destas duas atividades que se completam mutuamente. Não conseguimos resumir um texto sem que façamos pelo menos uma leitura, uma vez que precisamos reconhecer o texto, familiarizarmo-nos com seu vocabulário, fazermos marcações e principalmente compreendermos sua estrutura global como lembra Solé (1998).

O comando do item leva em consideração o nível dos alunos e, por isso, solicita poucas palavras, o que aqui chamaremos de pequenos textos. Dos doze alunos pesquisados, apenas A2 não se reportou ao conteúdo, mas ao nome do gênero em estudo como também A12 não fez registro para a questão; os demais se reportaram ao conteúdo da notícia, principalmente ao fato noticioso.

Estamos trabalhando o resumo como estratégia depois da leitura e como competência discursiva dos alunos. Como esta estratégia em sala de aula é relativamente comum, os alunos atenderam bem ao solicitado, registrando pequenos textos ou pequenos resumos, no entanto não esquecemos que o leitor precisa compreender outros aspectos em termos de informações e de estrutura global do resumo como aponta Kleiman (2001).

Os alunos A4 e A8 se limitaram apenas a dizer que houve um roubo sem especificar *de que/quem* e *onde* para completar uma informação, uma vez que para o leitor faltam esses elementos desencadeadores do sentido da narrativa. Os alunos A1, A3, A7, A9 e A11 utilizam *vigilante*, palavra própria do texto, para nomearem o autor do crime ao transmitirem uma informação e sintetizarem a notícia através da leitura.

O aluno A5, diferente de todos os outros, se reporta ao conteúdo da notícia, mas para isso utiliza sinônimos aos termos do próprio texto. Para ele, “*trata de um jovem que rouba a própria empresa que trabalha na cidade de Tijuca*”. Para *vigilante* utiliza *jovem*; para *banco*

utiliza *empresa* e para cidade utiliza o aposto especificativo *Tijuca*. Percebemos que o aluno utilizou o seu conhecimento textual e vocabular bem como sua capacidade de substituição, ainda que tenha errado associando Tijuca a uma cidade quando na verdade é um bairro na cidade do Rio.

Isso pode permitir ao aluno a possibilidade para melhor compreensão do que está lendo. Kleiman (2001, p.117) recomenda essa estratégia ao afirmar que “o conhecimento de palavras está fortemente relacionado à capacidade de compreender o texto escrito”.

No que se refere ao que diz A6, acreditamos que seu discurso esteja relacionado à necessidade de concisão que pede um resumo e que o aluno omitiu o agente do fato noticioso de maneira proposital, visto que cita o fato e o local. Já A7 cita em sua fala o sujeito que praticou o crime, mas acrescenta uma interpretação à leitura, interpretação esta possível para um leitor crítico que em poucas palavras analisou possíveis motivações para um mesmo fato.

O leitor/ produtor de textos que defendemos neste trabalho não é apenas o que sabe estruturar um resumo, mas aquele que interage nas diversas situações comunicativas através da leitura e da escrita, no entanto, conforme Leal e Melo (2007, p.21-2) precisamos ter o que dizer para escrevermos assim como devemos ter familiaridade com os gêneros, no nosso caso aqui, o gênero notícia de jornal.

O A10 reconhece que *vigilante* também exerce a função de *segurança*. A referência aos termos nesse caso sinônimos um do outro, sugere conhecimento pelo aluno de um léxico variado, uma riqueza vocabular ao mesmo tempo em que realiza interpretação, mesmo a questão pedindo resumo. O A11 chama atenção por referência a uma metonímia em seu texto. Ao citar Santander no lugar ou ao lado de banco, recupera este com o termo *agência*, garantindo assim a manutenção do sentido do texto.

Antunes (2010, p.144) sobre as unidades lexicais para a construção do texto, diz que “não me interessa apenas a carga de sentido que as unidades do léxico têm. Interessa-me, e, sobretudo, a função que essas unidades desempenham na organização-coesão e coerência do texto. Essa função vai além do sentido”. Continua a autora declarando que é necessário “considerar o vocabulário dos textos como elemento de sua construção, de sua ‘arquitetura’, e não apenas como um conjunto de palavras que ‘têm um significado’”. Nesse sentido, os alunos ao realizarem substituições, testarem sua riqueza vocabular e lexical, estão construindo o sentido de seu texto.

Na questão 05 perguntamos aos alunos qual é para eles a ideia principal que a notícia traz. Pela variedade e diversidade de opiniões percebemos que os alunos sabem o que é uma

ideia principal, que está relacionada à pergunta “O que o texto trata?”. Percebemos também pelas respostas que os alunos associam ideia principal muito mais próxima à interpretação e compreensão de um texto do que à ideia de resumo.

Mas para que de fato compreendam um texto, os alunos precisam acionar o que Leffa (1996, p.24) apresenta como esquema que é o conhecimento implícito daquilo que foi deixado como vazio e que vai exigir do leitor uma ação para preenchê-lo. Para o autor, “Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível. Ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto”. Daí quando fazemos a pergunta clássica “O que o texto trata?” podemos despertar para esse processo.

Do total dos sujeitos, A6 e A7 um dos dois copiou a informação do outro, visto que as respostas são iguais; A12 não registrou para o item. Apesar de A5 ter copiado o título da notícia como sendo ideia principal, consideramos que este índice para o gênero notícia é presença obrigatória visto que contribui para a compreensão geral e determina o que será relatado no corpo do texto.

Não escolhemos qual a melhor ideia principal ou melhores ideias principais, nossa análise se volta para observar quais dificuldades os alunos manifestam depois que leem uma notícia e que são solicitados a manifestarem por escrito o que leram. Alguns se aproximam da ideia geral do texto como os alunos A2, A4, A6, A9 que partem do fato *roubo a banco* ou agência, como também A1, A3 e A11 não registrarem o fato gerador, mas fazem menção a ele pelas ações posteriores relatadas.

O fato de A5 ter considerado o próprio título como ideia principal é coerente com o conteúdo da notícia, já que o leitor desse gênero é orientado a verificar se o título para ele é ou não significativo para poder continuar a leitura. Para A10 faltou riqueza de informações ou mesmo variedade vocabular para chegar a uma ideia principal. Mesmo sendo redundante o aluno tem a noção do ocorrido, uma vez que cita marcadores de tempo e espaço, associando a algum ‘acontecimento’.

Para que os alunos cheguem à ideia principal, não basta dizer o fato e as informações a ele relacionadas, é preciso associar a leitura integral do texto com outras leituras, outros conhecimentos que previamente estão armazenados na mente dos leitores, mas que precisam ser acionados. Quando A1 diz *Que o vigilante está foragido*, quando A3 diz *que a polícia está a procura dele*, e quando A4 diz que *é um roubo a banco*, entendemos que mesmo faltando

informações os alunos passaram por leituras até chegarem a estas afirmações tão diversas entre si como as demais que são mais consistentes.

Por um lado, como os alunos manifestaram “ideias principais” tão diferentes entre si acreditamos e reiteramos que a partir de um mesmo texto, mesmo leitores proficientes, poderão gerar diversidade dessas ideias. Por outro, é preciso observar que o gênero notícia é um tipo de texto da ordem do relatar fatos do cotidiano e que tem uma estrutura relativamente estável e que como todos os outros “sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” como acentua Marcuschi (2008, p. 52).

Portanto, como estamos tratando de aprendizagem da leitura com alunos em processo de formação, e que o gênero também é flexível em determinados aspectos, consideramos que os alunos compreendem e sabem que do texto que leram conseguem dizer alguma informação principal e que esta seja o mais coerente possível ao texto lido, atendendo assim à função comunicativa do gênero.

5.3.3 Formular e Responder Perguntas

A estratégia formular e responder perguntas que aplicamos neste trabalho tem como fim a atividade de ensino de leitura e não se caracteriza como uma forma a mais de avaliação e atribuição de notas como se fosse uma proposta do professor em sala de aula. Adotamos, portanto, esta estratégia de leitura para a ação e tomada de decisão sobre o processo de compreensão leitora e aprendizagem significativa dos alunos. Propomos que os alunos elaborassem perguntas pertinentes depois que lessem a notícia “*Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura*”.

Realizada a leitura, acompanhamos a elaboração pelos alunos e percebemos que os principais tipos de perguntas são de resposta literal, encontrada na superfície direta do texto, mas como resultado de um processo de elaboração pessoal. Solé (1998, p.156) em tradução a (Pearson e Johnson, 1978; Raphael, 1982) mostra a seguinte classificação de perguntas e respostas que, a partir da predominância e das características delas, analisamos como os alunos compreenderam o texto que leram.

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Pergunta cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

A autora diz que esses tipos de perguntas podem ser feitas de forma oral ou escrita e as indica como estratégia essencial para uma leitura ativa e produtiva. Assim, neste trabalho solicitamos dos alunos que as elaborassem de forma escrita, uma vez que partimos da aplicação de atividades de leitura em sala de aula a partir de exemplares do gênero notícia. Como os alunos estão em processo de formação leitora, consideramos que os itens elaborados e respondidos pelos próprios sujeitos podem direcionar melhor nossa análise quanto à compreensão e aprendizagem da leitura quanto às dificuldades que os alunos manifestam.

Atividade desenvolvida 3

Estratégia: Formular e responder perguntas.

Objetivo: Formular perguntas e respostas sobre o fato noticioso.

Atividade: Perguntas e respostas para reflexão sobre a leitura realizada.

Texto: “Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura”

Suporte: Site Jornal O Globo²⁶

Descrição da atividade

- Solicitar aos alunos que elaborem questões com respostas sobre a notícia em estudo;
- Acompanhar a elaboração dos itens das questões bem como o tipo de abordagem em cada item;
- Promover momentos de discussão e reflexão das principais questões elaboradas;
- Pedir aos alunos que se expressem verbalmente comentando sobre os itens elaborados;
- Motivar os alunos para a autorreflexão e autocorreção de questões com respostas.
- As questões elaboradas devem reportar-se ao contexto do texto lido e adequar-se ao nível de compreensão dos alunos.
- O material para elaboração de questões será: papel com pautas, lápis/caneta, borracha.
- Os alunos decidirão sobre o tipo de itens, bem como os comandos do cada um.

AI- Atividades

²⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/donald-trump-encontrara-kim-jong-un-em-12-de-junho-em-cingapura-1-22669949#ixzz5IEb2M8hP> Acesso em: 10/05/2018.

1-Em qual cidade Donald Trump e Kim Jong-um se encontraram?

R- na cidade de Cingapura

2-Qual fato ocorreu no dia em que o presidente Donald Trump revelou que a cúpula com o ditador norte-coreano?

R- Três americanos libertados pela Coreia do norte juntamente com o secretário Mike Pompeo

3-Marque a alternativa correta.

- a- Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então.
- b- já era certeza que a reunião era em Cingapura
- c- O presidente Donald Trump revelou pelo Twitter que a reunião ia ser em Cingapura.

A2- Perguntas e repostas

1- Para que ocorreu o encontro de Donald Trump e Kim Jong- um?

R- para tentarem fazer disso u momento muito especial para a paz mundial

2- O anúncio foi feito no mesmo dia de que?

R- em que três americanos libertados pela coreia do norte aterrissaram de volta aos estados Unidos.

3- O que trump comunicou pelo telefone para a presidente da coreia do sul?

R- informações, o sul coreano manifestou sua esperança de que a libertação dos três americanos detidos possa ter impacto positivo na reunião entre os líderes.

A3- Não realizou a atividade

A 4- Atividade

01-O presidente Donald Trup revelou pelo twitter que a cúpula com o ditador norte coreano será 12 de junho em Cingapura?

R- Sim, o anuncio foi feito no mesmo dia em que três americanos foram liberados pela coreia do norte

02- Por que Cingapura estava as opções de local que se especulava até então?

R- por que a cidade já tinha sido usada anteriormente para reunião diplomática

03- Trump comunicou as informações ao presidente da coreia do norte Moon jia por telefone?

R- Sim o Sul coreano manifestou sua esperança de que a libertação dos americanos.

A 5 - Atividade

1)- Americanos detidos possa ter impacto positivo na reunião entre os líderes?

R- Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então

2)- **A soltura do trio acusava de atividades antiestatais, foi entendida como um aceno de disposição á diplomacia pela paz?**

Nos dois tentarem fazer disso um momento muito especial para a paz mundial, escreveu o republicano.

3) **A cidade-estado já foi usada anteriormente para reuniões diplomáticas de nível.**

R- Um 2015, os líderes de china e taiwaum se encontraram lá pela primeira vez em mais de 60 anos.

A 6 - Elaboração

1- **O que o presidente Donald Trump prometeu?**

R- prometeu esforço para ser um momento especial.

2- **Trump agradeceu a quem pela libertação dos americanos?**

R- Agradeceu ao líder norte-coreano pela libertação dos Americanos

3- **Em que local ou lugar estavam entre as opções do Encontro?**

R- Cingapura estava entre as opções.

A 7 - Trabalho

1)- **Marque a alternativa correta. Quem é o presidente dos Estados Unidos?**

a) Donald Trump

b) Kim Jong- um

c) Mike Pompeu

2)- **Quem se encontrou em Cingapura?**

R- os líderes da China e Taiwan

3)- **um avião dos Estados unidos, mike Pompeo, pousou a onde?**

R- Na base aérea de ondreus, perto de Washington

A 8 - Atividade

1)- **Como se chama so nomes dos dois líderes?**

R-Donald Trump e Kim Jong-un

2)- **Por que Trump agradeceu ao líder norte-coreano?**

R- Pela libertação dos americanos

3)- Os líderes de China e Taiwan se encontraram quando?

R- Eles se encontraram em mais de 60 anos

A 9 - Atividade

1)- Por que o anúncio foi feito no mesmo dia em que três americanos libertados pela Coreia do Norte aterrissaram de volta aos Estados Unidos?

R- Por que os dois tentaram fazer um momento muito especial para a paz mundial.

2) Explique por que o presidente Trump revelou pelo Twitter que a cúpula com o ditador norte-coreano, Kim Jong-un será 12 de junho em Cingapura?

R- Por que, no mesmo dia em que três americanos libertados pela Coreia do Norte aterrissaram de volta aos Estados Unidos

3)- O que Trump comunicou ao presidente da Coreia do Sul?

R- comunicou-se que suas esperanças que a libertação dos três americanos detidos possa ter impacto positivo na reunião entre os líderes.

A 10 -

1)- O que o presidente Donald Trump revelou pelo Twitter sobre Kim Jong-un?

R- Ele revelou que a cúpula com o ditador norte-coreano Kim Jong-un será 12 de junho em Cingapura.

2)- O anúncio foi feito no mesmo dia em que três americanos foram libertados pela Coreia do Norte aterrissaram de volta aos Estados Unidos?

R- Sim, a soltura do trio, acusado de atividades antiestatais, foi entendida como um aceno de disposição a diplomacia pela paz.

3)- “Nós dois tentaremos fazer disso um momento muito especial para a paz mundial”. O que ele quis dizer com isso justifique sua resposta.

R- Eles quiseram falar que iriam trazer paz para a república depois dessa cúpula.

A 11 - Atividades

1)- O que Donald Trump e Kim Jong-un são?

R- residente americano

2)- Explique o que aconteceu com os dois presidentes?

R- O presidente Donald Trump revelou pelo Twitter que a cúpula com o ditador norte-coreano Kim Jong-un será 12 de junho em Cingapura

3) O presidente Trump agradeceu ao líder norte-coreano pela libertação dos americanos?

R- Sim, e indicou que acredita que Kim quer alcançar u acordo para a desnuclearização da península coreana.

A 12 - Atividade

1)- O presidente Donald Trump revelou pelo twitter que a cúpula com o ditador norte-coreano, Kim Jong-un será em 12 de junho em Cingapura?

R- Sim, o anúncio foi feito no dia em que três americanos libertados pela coreia do norte aterrissaram de volta aos estados Unidos

2) Trup comunicou as informações ao presidente da coreia do sul , moog Jean in por telefone.

R- Sim o sul coreano manifestou sua esperança de que a libertação dos três americanos detidos possa ter impacto positivo

3)- Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então?

R- Sim a cidade foi usada anteriormente para reunião diplomática.

Procedimentos e análises

No total, 11 alunos participaram da estratégia “formular e responder perguntas”. Os sujeitos foram solicitados a elaborarem no máximo três questões e para cada uma atribuísssem uma resposta. O questionário variou entre dois tipos básicos; questões com respostas literais transcritas diretamente do texto-fonte e questões de múltipla escolha com três alternativas cada.

Mesclando os dois tipos, o aluno A1, nas questões 1 e 2 de sua “Atividade”, propôs a retirada dos elementos da notícia, centrando-se no local e no fato gerador. Já na questão 3 não contextualizou o enunciado, apenas solicitou a resposta correta (*a*) entre as alternativas, no entanto, elaborou distratores²⁷ coerentes e pertinentes ao conteúdo abordado. Quando o leitor é capaz de elaborar perguntas pertinentes ao texto que lê, torna-se segundo Solé (1998) mais capacitado para regular seu processo de leitura, tornando-o mais eficaz.

O A2 em *Perguntas e respostas*, nos três itens elaborados não se prendeu exclusivamente aos elementos que encabeçam a notícia. A pergunta 1 pode ser direcionada para

²⁷ Os distratores, conforme o próprio nome indica, são respostas plausíveis que têm a função de atrair quem não sabe e escolhe sem fundamento a resposta que lhe parece certa ou que o impressiona. Para evitar acertos ao acaso, os distratores têm que ser plausíveis, vale dizer, devem ser aceitáveis como possibilidades de respostas para o problema apresentado, mas não correspondem satisfatoriamente ou em sentido completo ao que é solicitado em relação ao tópico de conteúdo e à habilidade avaliados. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf). Acesso em 02 de nov. de 2018.

‘pensar’ e ‘buscar’, no entanto a resposta obtida se aproxima mais do tipo de pergunta para respostas literais do texto. Dessa forma, a formulação da resposta não sugeriu busca, mas sim uma argumentação, procurando envolver o leitor num processo ativo de interpretação e argumentação.

Nas questões 1 e 2 foram retiradas informações da superfície do texto demonstrando que o aluno precisa intensificar mais a prática da leitura. Nosso papel nesse caso é o de sugerir “modelos aos alunos” leitores como aponta Solé (1998, p.155), fazendo isso depois de atividades de leitura, estamos auxiliando os leitores para os objetivos do texto.

Já o A4, em “*Atividade*”, utilizou praticamente as mesmas informações e afirmações do texto-fonte para elaborar seus itens 1- “O presidente Donald Trup revelou pelo twitter que a cúpula com o ditador norte coreano será 12 de junho em Cingapura?”. *R: Sim, o anúncio foi feito no mesmo dia em que três americanos foram libertos pela coreia do norte* e 3-“Trump comunicol as informações ao presidente da coreia do norte Moon jia por telefone?”. *R: Sim o Sul coreano manifestol sua esperança de que a libertação dos americanos.*

Apesar de encerrar o enunciado das questões com um sinal que denota pergunta direta, o aluno pouco contextualizou, demonstrando está preso ao texto, uma vez que as respostas não foram elaboradas, mas sim transpostas imediatamente ao final de cada período com podemos conferir no texto da notícia em estudo, neste trabalho. Faltou ao aluno, portanto, como indicam Koch e Elias (2017) fatores de contextualização para a escrita. Entre estes fatores temos os operadores argumentativos como *Por que...*, iniciado na questão por A4.

O A5, nas questões 2 e 3, agiu de forma semelhante ao aluno A4 com questões que mais afirmam do que interrogam, com apenas transcrições de períodos do texto, sem ao menos tentar interpretar uma resposta. Apenas na questão 1, o aluno não se limitou a resposta e pergunta na extensão imediata uma da outra na sequência textual, demonstrando uma melhor busca de informação, o que necessariamente leva o aluno a tentar a compreensão através da leitura, ainda que as respostas pouco justifiquem ou interpretem a notícia.

Marcuschi (2008, p.53) analisando a língua do ponto de vista da produção de texto afirma que aos sujeitos que interagem (ouvinte, leitor, produtor) e a escola cabe preservar seus papeis para que sejam comunicativos, para o autor “é obvio que a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo esteja bem conjugados”

Em “*Elaboração*”, A6 utilizou elementos do lide para perguntar e responder aos itens elaborados. Com perguntas breves e diretas o aluno se reportou a *o que...?; a quem...?; e em*

que local...?, demonstrando que estes elementos linguísticos formais encabeçam o gênero notícia. As respostas são de prontidão, ou seja, apesar de serem elaboradas, atendem ao que de imediato fora perguntado, sem maiores interpretações, já que foram extraídas da extensão do texto.

Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a Koch e Elias (2017, p.88-9) citando entre os contextualizadores propriamente ditos (MARCUSCHI, 1983) os que “ajudam a ancorar o texto numa situação comunicativa e contribuem, assim, para o estabelecimento da coerência, estão: data, local, assinatura”.

O A7, por sua vez, assim como A1, mesclou questões abertas com questões fechadas, sendo que nas duas primeiras, uma de cada tipo, o *autor-aluno* se utilizou dos elementos do *lide* para tentar contextualizar os itens elaborados. De modo semelhante A8 utilizou estes mesmos elementos do *lide*, no entanto, no item 2 a resposta demonstrou uma maior interpretação e compreensão, visto que elaborou a resposta com informações retiradas de diferentes partes dentro do parágrafo. O fato de ter elaborado perguntas diretas nos leva a inferir que o aluno tem apenas o objetivo de retirar informações circunstanciadas, sem promover de fato uma leitura para a compreensão.

Sobre isso, Solé (1998, p.156) citando pesquisas sobre os alunos se centrarem em aspectos importantes do texto, lembra que se “atribuem as dificuldades dos alunos para centrar-se nos aspectos importantes do texto às perguntas que em geral são formuladas depois da leitura, que abrangem indistintamente aspectos de detalhe”.

De todos os alunos da estratégia de formular e responder perguntas, o A9 e o A10 foram o que melhor souberam associar a elaboração de questões, comandos solicitados, respostas diretas, argumentações e justificativas aos itens. A9 utiliza nas questões 1 e 2 o operador argumentativo *Por que*, como também na questão 3, repetiu o verbo *discendi* comunicou-se, mesmo que na forma errada, no entanto demonstrou preocupação em ser coerente à resposta que fora perguntado.

O A10, nas questões 1 e 3, utilizou o pronome substantivo *ele(s)* para fazer referência ao termo citado no tópico das questões. No item 2, o A10 ao mesmo tempo em que responde, automaticamente, com um *sim* comenta justificando com passagens do texto-fonte. Dessa forma, os alunos manifestaram preocupação em responder aos itens como também recorreram à leitura para além da extensão da frase ou período imediato do texto.

Não diferente quanto à abordagem dos elementos superficiais da notícia, questionados já anteriormente, os alunos A11 e A12 não diferem muitos da maioria dos anteriores quanto à

estrutura da questão, forma de abordagem do texto, transcrição de respostas. As questões 1 e 2 de A11 não têm respostas pertinentes ao perguntado, já na questão 3, o aluno transforma toda uma afirmação em pergunta apenas com o emprego da interrogação, sem que o leitor consiga clarear o que é extensão do texto e o que é uma pergunta. Procedimento semelhante, o A12 realizou nas três questões que elaborou, repetindo o mesmo modalizador para iniciar as respostas com transcrição de períodos do texto-fonte.

Sobre a estratégia de formular perguntas e respostas, é preciso considerar alunos que estão em processo de formação leitora e ao professor cabe orientar para que elas sejam coerentes e significativas para a aprendizagem e compreensão de texto e que não sirva como atividade avaliativa e sim como instrumento de ensino. Propomos aos alunos o tipo de “elaboração pessoal”, mas cujas respostas observadas foram de transcrição literal, em que os alunos pouco foram além do que estava expresso na superfície do texto, na extensão das frases e períodos, no entanto consideramos com fundamentais para que os alunos passem a ter como diz Solé (1998, p.158) “uma representação global do texto”, no nosso caso a do gênero notícia de jornal.

5.3.4 Autoverificação da Leitura

De todas as estratégias de depois da leitura até aqui trabalhadas, solicitamos dos alunos uma série de posicionamentos por escrito, no entanto enfocamos nesta a opinião dos alunos através da autoverificação do que leram. Questionamos como se deu a compreensão de textos pelos alunos, que dificuldades conseguimos visualizar e o que podemos como professor de língua intervir nesse processo.

Como abordamos em nossa prática pedagógica o trabalho com atividades de leitura em sala de aula, não só de gêneros como o da notícia em estudo, mas de toda uma variedade deles que fazem parte da realidade social dos alunos, adotamos nesta estratégia uma leitura social da notícia, mas com o sentido de autorreflexão quanto à aprendizagem pelos sujeitos.

A notícia que propomos a autoverificação da leitura intitulada “Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura” já a abordamos outras vezes em outros momentos desta estratégia depois da leitura como também antes e durante a leitura. Para verificarmos o que os alunos estão internalizando e compreendendo, baseamo-nos em Sim-Sim (2007, p.20). De maneira geral, a autora portuguesa aponta objetivos que devem ser alcançados depois que lermos os textos:

- ✓ Formular questões sobre o lido e tentar responder;
- ✓ Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- ✓ Discutir com os colegas o lido;
- ✓ Reler.

Os objetivos expostos possibilitam que os alunos passem a ter uma noção do processo de leitura e compreensão dos textos que lhes são disponíveis em atividade de leitura em sala de aula. Nesse processo, os alunos devem ser orientados pelo professor que com as estratégias de leitura pode auxiliar na abordagem dos textos, auxiliando os alunos em todas as etapas de formação leitora.

Atividade desenvolvida 4

Estratégia: Autoverificação da leitura.

Objetivo: Autoverificar-se depois da leitura como estratégia de compreensão leitora.

Atividade: Autoverificação depois da leitura.

Texto: “Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura”

Suporte: Site Jornal O Globo²⁸

Descrição da atividade:

- a) Levar os alunos a refletirem sobre o que compreenderam como informações novas a partir da leitura que realizaram;
- b) Aprofundar os conhecimentos prévios comparando o que aprenderam com o que já sabiam sobre o conteúdo do texto lido;
- c) Solicitar a releitura de partes do texto para melhor compreensão de palavras desconhecidas;
- d) Promover o autoquestionamento sobre o que leram e como repassam a informação lida;
- e) Solicitar dos alunos que reflitam sobre o sentido global do texto que leram relacionando o que aprenderam com o que já sabiam.

Quadro 15 – Autoverificação da leitura

Depois da leitura		
Estratégia: autoverificação da leitura	%	
Itens	Sim	Não
01 Posso dizer que aprendi com esse texto	81,8	18,2
02 Consigo dizer esse texto para outras pessoas em poucas palavras.	63,6	36,4
03 Acho importante dizer aos meus colegas sobre esse texto.	18,2	81,8
04 Preciso reler partes do texto para compreender melhor.	63,5	36,5
05 Há palavras no texto que não entendi o significado.	81,8	18,2
06 Percebi pelo texto que o encontro dos dois líderes será um evento político internacional importante	100	0,0
07 Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto desse texto.	72,8	27,2

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

²⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/donald-trump-encontrara-kim-jong-un-em-12-de-junho-em-cingapura-1-22669949#ixzz5IEb2M8hP> Acesso em 10\05\2018.

Procedimentos e análises

Propomos sete itens nesta estratégia para que os sujeitos manifestassem sua opinião sobre a lista de autoverificação depois que leram a notícia. Não fizemos aqui o comparativo com outras estratégias quanto à evolução ou involução dos alunos, uma vez que nosso propósito se acentua em uma avaliação em cada estratégia geral a partir das atividades aplicadas e/produzidas. Dessa forma, a estratégia depois da leitura aqui abordada é sobre o exemplar da notícia “Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura”.

Para 81,2% dos alunos no item 01 houve aprendizagem com o texto que leram. Esse indicador é bastante positivo se levarmos apenas para uma compreensão para o próprio aluno. Quando perguntamos no item 02 se conseguiriam dizê-lo para outros em poucas palavras, ou seja, resumidamente para um interlocutor, a opinião sobre a compreensão torna-se menor do que o outro atingindo positivamente (63,6%) dos alunos.

Refletir sobre o que lemos ou escrevemos nos dá uma visão mais detalhada do que realizamos, uma vez que adquirimos maior controle sobre o processo, daí a necessidade de promovermos a autorreflexão da compreensão como aponta Sim-Sim (2007, p.21) “tal como é importante que antes de iniciar a leitura de um texto o aluno se centre nos objetivos da leitura que vai realizar e antecipadamente se prepare para a escolha das estratégias mais apropriadas, após terminar a leitura é fundamental que automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido”.

Ao serem perguntados se consideravam importante dizer aos colegas sobre o texto que leram, 81,8% afirmaram *não*, e apenas 18,2% afirmaram *sim*. Inferimos, com isso, que os alunos não se encontram confiantes em transferir para o outro um conteúdo, uma informação de maneira segura, o que consideramos como uma dificuldade de internalizar e compreender o texto.

Na sequência, na questão 04, 63,5% dos sujeitos disseram que precisam reler partes do texto para compreender melhor, enquanto 36,5% disseram que não necessitam reler partes do texto. Dessa forma, esse indicador torna-se mais coerente comparado com os demais, uma vez que na questão 05, 81,8% afirmaram que há palavras no texto que não compreenderam o significado, confirmando assim, que ao adotarmos a estratégia descendente (*top down*) abordada por Siqueira e Zímmmer (2006) e Kato (2003) neste caso conseguimos ter uma ideia mais real da compreensão dos alunos.

No que se refere especificamente a uma passagem do texto lido, na questão 06, 100% dos alunos consideram que o encontro dos dois líderes políticos será um evento internacional importante. Apesar de o gênero notícia voltar-se em sua maioria para assuntos do cotidiano, acreditamos que a influência da mídia televisiva e internet possa haver uma maior interação com o gênero independentemente de local e tempo, contribuindo dessa forma para a aprendizagem dos alunos.

Na estratégia de autoverificação da leitura, solicitamos que os alunos dissessem se ficaram com vontade de saber mais sobre o assunto do texto. Entre os pesquisados, 72,8% afirmaram ter vontade, evidenciando que o texto trabalhado chamou ou prendeu a atenção dos alunos, seja pela expressividade que a notícia tem em informar o leitor, seja porque os alunos tomaram gosto pela leitura como forma de aprendizagem para suas vidas.

Para finalizarmos essa estratégia depois de leitura, temos a certeza de que não encerramos a discussão e a multiplicidade de formas/ modelos que deem conta do que é o processo de leitura. Nesse sentido, concordamos com o que Kato (2003, p. 61) diz sobre *o que fazemos quando lemos?*. Para a autora, portanto, o tipo de processos de leitura utilizado depende “a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros”.

5.4 Proposta de Intervenção

Destinamos esse tópico à apresentação de uma proposta de intervenção para o tema deste trabalho: O ensino de leitura no contexto escolar de uma turma 8º ano do ensino fundamental. As atividades propostas estão relacionadas diretamente às dificuldades de leitura bem como de compreensão dos textos observadas durante a aplicação das estratégias de leitura em sala de aula, conforme o *corpus* da pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa é parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras - um programa nacional que visa à formação de professores que ministram aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O programa está voltado para a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos alunos, cuja intenção é a formação de professores em nível de mestrado profissional com vista a uma melhor qualidade do ensino. Dessa forma, ao final do programa, os professores devem produzir material didático voltado para as competências e

habilidades de leitura e escrita como também devem intervir nos problemas encontrados durante a pesquisa.

Como o PROFLETRAS é um programa que tem como meta formar professores para o exercício em sala de aula, elaboramos atividades interventivas para os problemas encontrados em sala de aula. Dessa forma, essas são sugestões para o trabalho docente e não representam modelos rigorosamente a serem adotados, uma vez que são propostas didáticas para serem aplicadas pelos professores com os alunos.

I INTRODUÇÃO

Após revisarmos a literatura sobre o ensino de leitura no contexto escolar e discutirmos sobre as estratégias de leitura para compreensão dos alunos em atividades com leitura de notícias de jornal, procedemos com a análise dos dados depois da aplicação das estratégias de leitura. Observamos que, em relação a este assunto, os alunos, pelas opiniões em percentuais analisados, nas estratégias Antes da leitura e Durante a Leitura, compreendem bem o que leem, no entanto apresentam dificuldades quanto à abordagem do gênero, quando aprofundamos a relação da leitura com a escrita na estratégia Depois da leitura.

Para intervir auxiliando o ensino de leitura dos alunos, voltamos o foco desse estudo para a elaboração de atividades interventivas a fim de que os alunos minimizem as dificuldades de compreensão do que leem e que possam aumentar a sua proficiência em leitura.

II IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Durante a aplicação das estratégias constatamos que os alunos do 8º ano em sua maioria, pelas atividades aplicadas antes, durante e depois da leitura, compreendem o gênero notícia. A partir das atividades com textos impressos do gênero notícia de jornal, observamos que o ensino de leitura não deve estar dissociado da intervenção e mediação do professor durante todo o processo da leitura.

A intervenção que apresentamos tem como fim a atuação sobre o fenômeno ensino de leitura na sala de aula. Uma das dificuldades que encontramos durante as atividades de leitura fora o excessivo apego dos alunos à superfície do texto e ao código da língua, manifestando baixo nível de reflexão do que estavam lendo. Justificamos que esse excessivo apego seja em

função do pouco repertório de leituras de textos informativos como a notícia apesar de terem uma boa compreensão desse gênero em sua vida cotidiana.

Após análise dos dados desta pesquisa elencamos as principais dificuldades que os alunos ainda manifestam relativamente aos níveis de compreensão do gênero notícia nas estratégias Antes, Durante e Depois da leitura.

Na estratégia Antes da leitura, das sete (sub) estratégias propostas pelas opiniões expressas observamos que os alunos manifestam as seguintes dificuldades.

- Dependência da motivação e intervenção docente para manifestar o conhecimento da leitura e do texto;
- Prever o conteúdo das notícias a partir de elementos linguísticos e índices textuais;
- Associar flexão verbal às características tipológicas do gênero notícia de acordo com os objetivos propostos;
- Reconhecer marcas de autoria quanto ao conteúdo e forma da notícia, despertando para os aspectos composicionais e estruturais desse gênero.

Na estratégia Durante a leitura, das sete (sub) estratégias propostas observamos pelas opiniões que os alunos manifestam as seguintes dificuldades.

- Quanto ao processamento da leitura - relacionar o que leem com o conhecimento de mundo;
- Para as tarefas de leitura compartilhada - dependência do texto escrito e da orientação do professor;
- Quanto aos erros e às lacunas de compreensão - dependência de informações detalhadas da notícia a partir do lide;
- No que se referem aos diferentes problemas, diferentes soluções - selecionar decisões/estratégias para compreensão textual e limitação aos aspectos secundários do texto além de baixa formação crítica.
- Relativo ao conhecimento linguístico - dominar as estruturas da língua, as relações internas dentro de um texto, adequar a linguagem aos tipos textuais, a voz presente nos textos e a devida referenciação de termos;
- Para a leitura informativa - ler o texto integralmente para retirar informações essenciais;

- Como forma de se autoquestionar - dar continuidade à leitura para internalizar o sentido da palavra através de todo o texto e; pouco conhecimento enciclopédico.

Na estratégia Depois a leitura, das quatro (sub) estratégias propostas observamos que a partir da relação leitura e escrita os alunos manifestam dificuldade referentes à (ao).

- Ensino da ideia principal na sala de aula.
 - Relacionar leitor e autor na ideia principal de um texto;
 - Maior contextualização das informações do texto;
 - Utilizar diferentes estratégias de leitura de um texto;
 - Baixa prática de leitura para identificar a ideia principal.
- Ensino do resumo na sala de aula.
 - Prender-se aos recortes do texto para compreensão e legibilidade;
 - Articular parágrafos, ênfase nas relações de sentido, fato noticioso, relevância e manutenção da informação e principalmente gramaticalidade;
 - Sintetizar, fazer recortes ou marcações direcionadas no texto;
 - Compreender início e fim de uma informação e pontuar o texto;
 - Relacionar fato noticioso aos demais elementos dispostos no texto;
 - Identificar ideia inicial a partir de índices formais como o título e corpo do texto.
- Formular e responder perguntas.
 - Reconhecer que perguntas podem resultar em respostas de elaboração pessoal;
 - Transposição de respostas não elaboradas imediatamente ao final de cada período com inserção de ponto de interrogação.
 - Respostas de prontidão na superfície do texto, na extensão das frases e períodos.
- Autoverificação da leitura.
 - Variedade de leituras de textos informativos como as notícias;
 - Transmitir conteúdo para compreender melhor a leitura;
 - Compreender o vocabulário do texto;

➤ Associar a leitura do gênero notícia lido ao cotidiano bem como à influência da mídia.

III JUSTIFICATIVA

Consideramos que a relevância deste trabalho seja dada em função do conhecimento e ensino de leitura dos alunos observado com a aplicação de estratégias de leitura em atividades em sala de aula. Consideramos também que em nossa prática é fundamental compreendermos as dificuldades dos alunos quando solicitados que leem textos como os do gênero notícia. Neste sentido, as atividades de leitura como propostas de intervenção estão direcionadas para o contexto e realização das atividades no local que deu origem a este estudo: a sala de aula.

De acordo com os estudos sobre leitura e principalmente sobre as estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura de notícias com alunos em sala de aula, observamos que antes da leitura os alunos demonstraram conhecimento prévio do gênero não necessariamente vinculado à abordagem do texto em sala de aula. Observamos durante a leitura que os alunos têm conhecimento do teor/assuntos que as notícias veiculam. Nesta estratégia, a informação é um dos principais aspectos que levam os alunos a lerem um texto.

Observamos, ainda, que na estratégia depois da leitura os alunos ao serem solicitados a relacionarem leitura e escrita demonstraram dificuldades em registrar por escrito o que haviam lido, necessitando de mais leituras para identificar ideias principais, realizar sínteses e elaborar autoquestionamentos.

Dessa, forma, desenvolvemos esta proposta de intervenção como atividade que maximize a compreensão leitora dos alunos não só de notícia como da variedade de textos que circulam em sua realidade social. Fundamentamos o desenvolvimento desta atividade interventiva nas estratégias de leitura em Solé (1998) e Sim-Sim (2007). No estudo dos gêneros e compreensão de texto em Marcuschi (2008, 2011) nas práticas de leitura em De Pietri (2009) e gêneros jornalísticos em Alves Filho (2011) entre outros.

IV- OBJETIVO DA PROPOSTA

As atividades de leitura em sala de aula com alunos do 8º ano permitiram identificar dificuldades relativas: ao tipo de texto a ser lido, à leitura de notícia e seus elementos

característicos, à compreensão/identificação da ideia principal no gênero notícia. Com vistas a ampliar a compreensão dos textos que leem, especificamente do gênero notícia de jornal, enfatizamos, dessa forma, que essa proposta possa levar os alunos à reflexão e análise crítica da leitura.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Geral:

- Aumentar a compreensão leitora dos alunos a partir de atividades de leitura de textos escritos do gênero notícia de jornal.

Específicos:

- Propor estratégias de compreensão leitora do gênero notícia por alunos antes, durante e depois da leitura de textos escritos;
- Ampliar o contato dos alunos com diferentes tipos de textos informativos para que minimizem as dificuldades quanto à compreensão do que leem;
- Sugerir leitura, análise e interpretação de notícias como estratégia de compreensão textual;
- Auxiliar os alunos em diferentes atividades de leitura do gênero notícia, enfocando conteúdo, linguagem e forma do gênero;
- Levar os alunos, a partir da mediação em sala de aula, a desenvolver as próprias estratégias de leitura de diferentes textos;
- Identificar ideia principal de um texto de notícia desenvolvendo a capacidade de resumo e análise.

V RESULTADOS ESPERADOS

A partir da intervenção e mediação nas atividades de leitura, esperamos que os alunos:

- Alcancem compreensão leitora de diferentes tipos de textos;
- Ampliem o repertório de leituras para além de textos informativos como as notícias de jornal;
- Minimizem erros e falhas de compreensão com vistas a contornar os fatores que implicam em baixo conhecimento textual pela leitura;

- Desenvolvam suas próprias estratégias a partir de seus objetivos na leitura.

VI DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DA PROPOSTA INTERVENTIVA

Os alunos do 8º ano estão em processo de formação leitura e muitos ainda apresentam dificuldades diante de diferentes textos que circulam em sua realidade escolar e cotidiana. Nesse sentido, para a compreensão de texto com o auxílio de estratégias de leitura, propomos atividades de acordo com estratégias Antes, Durante e Depois da leitura baseado nos estudos de Solé (1998) e Sim- Sim (2007), entre outros pesquisadores.

Para cada um dos diferentes momentos de leitura abordamos atividades com notícias de jornal voltadas para minimizar as principais dificuldades de leitura e compreensão dos textos, identificadas na análise e discussão dos dados deste estudo.

ATIVIDADE PROPOSTA I

Antes da leitura

Estratégia:

- Motivação para a leitura com enfoque no que o aluno sabe e estabelecendo previsões sobre o conteúdo do texto.

Objetivo:

- Ativar o conhecimento prévio do aluno com a leitura de jornais antecipando informações com base nas características do gênero notícia.

Atividades desenvolvidas:

- Questionamento sobre o conhecimento prévio de leitura;
- Reflexão e prática sobre conhecimento de leitura do gênero;
- Leitura para antecipar informações sobre o gênero notícia.

Texto: Preso por receptação é flagrado com ventiladores de escola pública e moto roubada em casa

Suporte: Site G1²⁹

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/preso-por-receptacao-e-flagrado-com-ventiladores-de-escola-publica-e-moto-roubada-em-teresina.ghtml> Acesso em 10/05/2018.

Descrição das atividades

Abordar o conhecimento prévio do gênero notícia em atividades de leitura prévia em sala de aula como estratégia de compreensão antes da leitura em que alunos deverão responder atividades na forma de questionamentos sobre o texto trabalhado sempre com o auxílio e mediação do professor. Essas atividades que estão direcionadas para minimizar as dificuldades de leitura dos alunos trabalham título, imagens e legendas, conteúdo e informação são fundamentais como condições motivadoras e reais de leitura e de ensino do gênero notícia. Assim, propomos:

- a) Antes do contato com o texto, motivar os alunos com questionamentos prévios sobre o que conhecem a respeito dos textos informativos em especial do gênero notícia de jornal;
- b) Disponibilizar aos alunos cópias de notícia e promover a leitura prévia colaborativa como um desafio estimulante com os alunos como forma de compreender os elementos linguísticos e índices textuais;
- c) Que os alunos registrem as impressões da leitura que realizarão como forma de antecipar e internalizar as características da notícia;
- d) Aplicar atividades de compreensão leitora para que os alunos ampliem seu conhecimento sobre os diferentes tipos de leitura e reconheçam marcas de autoria nos textos que vão ler.

Notícia para as propostas 1 e 2

Foto 6 - Preso por receptação é flagrado com ventiladores de escola pública e moto roubada em casa³⁰

³⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/preso-por-receptacao-e-flagrado-com-ventiladores-de-escola-publica-e-moto-roubada-em-teresina.ghtml> Acesso em 10/05/2018. 03/12/2018 20h39 Atualizado 2018-12-03T22:41:03.717Z



Fonte: G1. Ventiladores de escola pública, moto roubada e outros produtos foram encontrados na casa do suspeito — Foto: Divulgação/Polícia Civil, Por José Marcelo* e Catarina Costa, G1 PI

Prisão do suspeito aconteceu após denúncia anônima de que a casa dele era ponto de venda de drogas. Um jovem identificado como Ricardo Naum Magalhães Castellano de Oliveira foi preso por receptação nesta segunda-feira (3), no bairro Dirceu I, Zona Sudeste de Teresina. Segundo o delegado Luciano Alcântara, coordenador da Polícia Interestadual do Piauí (Polinter), o suspeito estava com três ventiladores de escola pública e uma moto roubada dentro de casa.

"Recebemos a denúncia anônima de uma residência era ponto de venda de drogas e em troca o rapaz estava recebendo peças de motocicletas roubadas. Ao deslocar com a equipe até lá, o suspeito estava na frente de casa e na sala dele tinha duas motos, uma delas produto de roubo. Diante do flagrante foi dada voz de prisão a ele", informou.

Após buscas na casa do suspeito, os policiais encontram ainda três ventiladores de escola pública, estojo com joias, droga, dinheiro trocado, uma televisão, roupas com etiquetas e um videogame. Ricardo foi conduzido até a Central de Flagrantes, onde recebeu a atuação por receptação e porte de droga.

"A vítima compareceu a Polinter e confirmou que a moto foi roubada no dia 1º de dezembro, mas não reconhecia Ricardo como autor do crime. Acreditamos que alguém roubou e trocou por drogas. Os demais objetos não tinham procedência. Vamos agora tentar localizar de qual escola os ventiladores foram roubados", destacou o delegado.

**José Marcelo, estagiário sob supervisão de Catarina Costa*

Comandos

Sabemos que o nosso dia a dia está repleto de informações que chegam até nós de maneira cada vez mais rápida e atualizada. Além disso, é perceptível que não podemos controlar todas as informações, principalmente pela quantidade e pela diversidade de veículos que chegam até nós.

Assim, diante das necessidades de nos informarmos e de mantermos outras atividades de nossas vidas, manifeste sua opinião por escrito ou oral sobre as seguintes questões sem que proceda com a leitura de texto todo o proposto:

1) Sobre um fato relevante que tenha lido recentemente, discuta com o professor e os colegas em sala.

- a) O que chamou sua atenção nesse fato?
- b) Podemos dizer que o que leu é uma informação?
- c) Por quais meios essa informação chegou até você?

2) De posse da informação: “*Preso por receptação é flagrado com ventiladores de escola pública e moto roubada em casa*”. Discuta e comente sobre que podemos antecipar dessa informação.

- a) Trata de um título de uma notícia? Comente.

- b) Há uma forma verbal no presente do indicativo? Qual?

- c) O que essa forma verbal tem a ver com esse tipo de informação considerando a necessidade de atualização dos fatos e informações?

3) Como você deve ter observado o texto que vamos ler trata sobre uma notícia. Registre por escrito ou de forma oral para os colegas e professor o que você sabe sobre esse gênero.

4) Em uma notícia é comum transcrição da fala de pessoas no interior do texto. Em sua opinião, por que é importante o registro dessa fala na notícia?

ATIVIDADE PROPOSTA II

Antes da leitura

Estratégia:

- Os objetivos, conteúdo e forma do gênero e automonitoramento da leitura.

Objetivo:

- Atribuir objetivos para a leitura a partir do início e de índices como título e imagem fazendo autorreflexão sobre os elementos e informações do texto.

Atividades desenvolvidas:

- Auxiliar os alunos na definição dos objetivos da leitura de cada texto;
- Antecipar conteúdo com base no título da notícia e outros índices textuais;
- Reconhecimento dos elementos estruturais e formais no gênero;
- Auxiliar o aluno a se autoavaliar sobre a leitura.

Descrição das atividades:

- a) Leitura do título, relacionando o aspecto da flexão do verbo como marca tipológica do gênero notícia com os objetivos do texto a ser lido;
- b) Questionamento prévio para identificar marcas de autoria presentes em texto de notícia verificando os elementos formais e de conteúdo para a construção e leitura do texto;
- c) Identificar conteúdo e marcas enunciativas da notícia a ser lida comparando com outros gêneros e tipos textuais;
- d) Leitura prévia como forma de identificar a relevância e a pertinência do fato noticioso bem como situar o perfil do leitor do gênero notícia.

Comandos

Antes de lermos todo o texto, faremos uma leitura prévia observando alguns elementos que fazem parte e que caracterizam o gênero notícia e o diferenciam de outros tipos de textos. Dentre estes elementos, vamos observar como o título, o fato noticioso e as falas relacionam-se com os objetivos do texto e do leitor.

- 1) Leia e discuta com os colegas e o professor sobre o título da notícia “**Preso por receptação é flagrado com ventiladores de escola pública e moto roubada em casa**”.
 - a) Percebemos que pela verbal [é] no título que a notícia é um tipo de texto que tem como características a atualidade dos fatos relatados? Justifique.
 - b) O fato de o verbo está no presente influencia o leitor a ler o texto da notícia? Comente.
- 2) Faça uma leitura rápida e superficial do último parágrafo da notícia.
 - a) De quem é a fala presente no trecho que você leu da notícia?

- b) O que a fala do delegado representa para as pessoas que vão ler o texto?
- 3) Pela maneira como o texto é construído e pelas informações podemos tirar conclusões que se trata.
- a) De uma notícia? Comente/ registre sua opinião.
- b) De uma carta direcionada para autoridades? Comente.
- 4) A notícia que vai ler traz um assunto que faz parte ou poderá fazer parte da sua realidade onde mora ou estuda. Expresse sua opinião sobre esse fato noticioso, comentando sobre:
- a) O tipo de leitor desse texto.
- b) O que poderá chamar a atenção desse leitor ao ler essa notícia.

ATIVIDADE PROPOSTA III

Durante a leitura

Estratégia:

- Processamento da leitura com tarefas compartilhadas e observação de erros e lacunas de compreensão no texto.

Objetivo:

- Construir a compreensão com a estratégia *top down* através de atividades de leitura compartilhada professor-aluno identificando os desvios e os obstáculos durante a leitura.

Atividades desenvolvidas:

- Desenvolvimento de estratégias de compreensão tendo como base conhecimento prévio sobre o gênero notícia.
- Organização de leitura compartilhada alternando os turnos entre os responsáveis com vistas a instigar a compreensão leitora.
- Aplicação de atividades como estratégias para compensar os erros e lacunas de compreensão

Texto: Sem asfalto, caminhões atolam na Transcerrado e são retirados com guincho da lama

Suporte: Site G1³¹

³¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/04/sem-asfalto-caminhoes-atolam-na-transcerrado-e-sao-retirados-com-guincho-de-lama.ghtml> Acesso em: 10\05\2018.

Descrição das atividades

Durante as atividades de leitura, é fundamental que diante de um texto o leitor tenha a sua disposição uma série de estratégias que podem auxiliá-lo no processo de compreensão. Nesse sentido, os alunos com a mediação do professor podem ter maior domínio da leitura quando leem textos que ampliem seu conhecimento de mundo, textual e linguístico, maior autonomia para acessar diferentes tipos de leitura, verificar e corrigir erros de compreensão do que estão lendo. Para atender a tais habilidades, os alunos passarão por atividades que contemplem a leitura integral e global de textos escritos do gênero notícia de jornal. Assim, na estratégia Durante a leitura, propomos aos alunos:

- a) Diante do texto com os alunos, relacionar o conteúdo da notícia que estão lendo com o conhecimento de mundo;
- b) Mediação docente nas atividades de leitura compartilhada com fins à autonomia;
- c) Utilizar os elementos característicos do lide para ampliar a leitura e a compreensão do corpo do texto que estão lendo minimizando erros e lacunas de compreensão.

Notícia para as propostas 3 e 4

Foto 7 – **Sem asfalto, caminhões atolam na Transcerrado e são retirados com guincho da lama**



Fonte: Caminhões atolam em lama na Transcerrado, Foto: Antônio Chies, Por José Marcelo*, G1 PI.

Produtores e empresários relataram prejuízos com a falta de asfalto na estrada. A rodovia é considerada a principal via de escoamento da produção agrícola piauiense.³² *Devido as fortes chuvas*

³² Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/04/sem-asfalto-caminhoes-atolam-na-transcerrado-e-sao-retirados-com-guincho-de-lama.ghtml> Acesso em: 10\05\2018. 04/12/2018 18h09 Atualizado há 3 horas

que ocorreram nos últimos dias no Piauí, dois trechos da Transcerrado, Sul do estado, estão praticamente quase intransitáveis com o excesso de água e o acúmulo de lama. Produtores da região informaram que o problema na estrada ocorre todo período chuvoso e que é preciso contratar um guincho para facilitar a travessia dos caminhões.

“A situação aqui é feia e não é de hoje. Quando chega o período chuvoso é sempre assim, são problemas velhos e conhecidos, infelizmente. Mais de 10 caminhões tiveram que mudar o destino da travessia, outros mais leves foram arrastados por um trator”, disse o empresário de insumos agrícolas Antônio Chies.

A rodovia conta com 340 km de extensão e que é considerada a principal via de escoamento da produção agrícola piauiense. A falta de infraestrutura está prejudicando o transporte de grãos, além dos riscos a segurança dos trabalhadores rurais.

“Hoje temos gastos com a entrega, manutenção, combustível, carro para acompanhamento e desvios de rotas, porque na estrada certa não passaria. Além de ter que dormir no meio do caminho com segurança armada em trechos que parece uma vergonha. Na safra de 2017-2018 gastamos R\$ 300 mil a mais do que o normal”, contou o empresário.

A rodovia é uma promessa antiga do governo do estado. Em 2013, um trecho de 117 km começou a ser asfaltado, mas quatro anos já se passaram e a obra está parada. São pelo menos 150 km intrafegáveis.

**José Marcelo, estagiário sob supervisão de Catarina Costa*

Comandos

Durante a leitura enfocaremos aspectos do texto que levem os alunos a ativarem o conhecimento de mundo despertando assim para maior conhecimento textual e maior autonomia leitora. Para tanto, partimos das características do lide para em seguida abordar aspectos do corpo do texto, corrigindo erros de compreensão do texto que está sendo lido.

- 1) A leitura do título e da imagem que ilustra o contexto da notícia nos faz associar que o local retratado e o problema relatado na notícia não é tão característico da região Nordeste. Diante disso, discuta com os colegas e o professor, sobre que região do país essa cena é mais comum e por quê?
- 2) O parágrafo inicial fala de uma Rodovia Transcerrados, localizada na região sul do Piauí. Pelo que está lendo, comente de forma oral ou escrita sobre a importância desta rodovia para os produtores agrícolas e para o estado.

- 3) Observe os seguintes passos da leitura do texto que podem auxiliá-lo a compreender melhor o que está lendo. Para isso, você precisa se reunir com seus colegas em grupo com quatro componentes.
 - Dois alunos expressam o que estão compreendendo com a leitura da notícia observando principalmente a região e o problema relatado;
 - Dois alunos comentam a fala do empresário Antônio Chies relacionando o problema relatado que deu origem à notícia com o local onde moram.
 - 4) Siga as seguintes orientações para responder esta questão.
 - Leia o primeiro parágrafo da notícia e procure identificar os elementos que caracterizam o lide;
 - Chegue com os colegas a um consenso se faltaram elementos do lide;
 - Identifique que informações você considera importantes para compreender o texto que está lendo.
- a) Identifique uma informação que você considera que este texto deveria conter;
 - b) Pelo que você está lendo é possível perceber se a rodovia em algum momento já foi asfaltada ou apenas necessita de asfalto.

ATIVIDADE PROPOSTA IV

Durante a leitura

Estratégia:

- Observar durante a leitura diferentes problemas, diferentes soluções, o conhecimento linguístico e a leitura informativa sem esquecer o autoquestionamento da leitura.

Objetivos:

- Verificar os diferentes problemas com aplicação de diferentes estratégias de compreensão de leitura relacionadas: ao conhecimento linguístico; aos textos informativos e aprendizagem da leitura.

Atividades propostas:

- Promoção da leitura e acompanhamento das estratégias para corrigir problemas de compreensão;
- Aplicação de atividades para verificar os fatores de compreensão do texto lido dando ênfase aos aspectos lexicais, semânticos e sintáticos;
- Aplicação de aspectos interpretativos, críticos, reflexivos e globais durante a leitura informativa;

- Sugerir estratégias de autoquestionamento como forma de reflexão sobre o uso, emprego e função de palavras no que se refere ao sentido, conhecimento textual e de mundo.

Texto: Sem asfalto, caminhões atolam na Transcerrado e são retirados com guincho da lama

Suporte: Site Jornal G1³³

Descrição das atividades:

- a) De posse do texto, os alunos procedem à leitura com foco na informação principal que o texto conduz, para que possa assim verificar a internalização do fato noticioso e a relevância deste para a formação e ampliação do pensamento crítico;
- b) Durante a leitura, os alunos observam o tipo predominante no texto da notícia, se o texto que estão lendo se mostra para eles coerente e relevante bem como se faz referência ou recupera termos citados anteriormente e além de verificar a presença de diferentes discursos bem como verificar aspectos lexicais;
- c) Realização de leitura integral do texto, pontuando as informações essenciais;
- d) Questionar os alunos sobre o emprego de determinadas palavras no texto bem como verificar a relação do que estão lendo para o seu enriquecimento vocabular e conhecimento de mundo.

Comandos

Nesta atividade, durante a leitura, os alunos identificam a ideia principal do fato noticioso, observando pela leitura crítica e autônoma se há coerência e se há o correto emprego do conhecimento linguístico. Os alunos farão também uma leitura integral a fim de verificar a compreensão leitura pela apropriação da leitura da notícia proposta.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/04/sem-asfalto-caminhoes-atolam-na-transcerrado-e-sao-retirados-com-guincho-de-lama.ghtm> Acesso em 10\05\2018.

- 1) Faça a leitura do primeiro parágrafo e em seguida identifique o que você considera como ideia principal. Compartilhe com seus colegas e o professor o que identificou como forma de comparar se as ideias que encontraram são as mesmas ou se são semelhantes.
- 2) Compare o primeiro parágrafo com o último verificando o que o último parágrafo acrescenta ou amplia em relação ao primeiro. Comente se há informações novas.
- 3) Leia o segundo parágrafo da notícia e responda de forma oral ou escrita sobre os elementos de coerência e coesão identificados em negrito.

*A rodovia conta com 340 km de extensão e **que** é considerada a principal via de escoamento da produção agrícola piauiense. A falta de infraestrutura está prejudicando o transporte de grãos, além dos riscos a segurança dos trabalhadores rurais.*

- a) A retirada do pronome **que** compromete a compreensão da leitura do trecho destacado?
- b) Faça mais uma leitura do parágrafo sem citar o pronome destacado. Você conseguiu compreender o texto mesmo assim?
- c) As falas presentes na notícia são apenas as de Antônio Chies? A notícia é a própria fala do jornal? Comente se essas duas falas são iguais.
- 4) Depois da leitura de cada um dos parágrafos, identifique com marcações no texto as informações que você considera como fundamentais. Explique o porquê de cada uma destas informações.
- 5) Durante a leitura de toda a notícia você deve ter observado as seguintes palavras transcritas a seguir: transcerrado- escoamento- intransitáveis- insumos- safra.
 - a) Qual destas palavras não conhecia? Ou conhecia todas?
 - b) Volte à notícia, identifique e explique o significado de cada uma destas palavras de acordo com o emprego delas no texto.
 - c) Relacione estas palavras às expressões destacados a seguir, verificando o sentido que melhor se aproxima em cada uma.
 - Período da produção agrícola;
 - Tipo de rodovia;
 - Condição de trânsito ou tráfego;
 - Levar produtos de um lugar para o outro;
 - Elemento ou fatores envolvidos na produção de mercadorias;

ATIVIDADE PROPOSTA V

Depois da leitura

Estratégia:

- O ensino da ideia principal e do resumo sala de aula.

Objetivos:

- Identificar a ideia principal do texto lido verificando o tema, objetivo e conhecimento prévio através da síntese das informações em torno do fato noticioso.

Atividades propostas

- Ativação dos conhecimentos prévios para identificação da ideia principal;
- Desenvolvimento do resumo a partir da informação do texto.

Texto: Operação Natal Seguro interdita ruas do Centro de Teresina; veja mudanças

Suporte: Site G1³⁴

Descrição das atividades

Passados os dois primeiros momentos Antes e Durante a leitura sem que os alunos façam a separação, procedemos ao momento Depois da leitura. Nesta fase os alunos já realizaram ao menos duas leituras do texto, condição em que estão mais preparados para identificar a ideia principal da notícia, construir um resumo, formular e responder às questões, além de melhor relacionar a atividade de leitura de texto escrito para sua formação leitora. Nesse sentido, auxiliando os alunos nas atividades com o texto de notícia, propomos atividades relacionando leitura e escrita, como estratégia de compreensão textual Depois da leitura a fim de que devam:

- a) Responder aos questionamentos sobre a ideia principal observando a relação autor-leitor em toda a extensão do texto;
- b) Fazer uso das informações depois de realizarem a leitura, de modo que devam adotar estratégia para identificar a ideia principal do texto lido a partir de marcações;
- c) Proceder ao resumo de todo o texto ampliando a compreensão e a legibilidade de acordo com o fato noticioso;
- d) Empregar no texto escrito de resumo elementos da coerência e da coesão, a fim de que atinjam a gramaticalidade.

Notícia para as propostas 5 e 6

Foto 8 – Operação Natal Seguro interdita ruas do Centro de Teresina;

³⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/operacao-natal-seguro-interdita-ruas-do-centro-de-teresina-veja-mudancas.ghm> Acesso em 04 de dez de 2018.



Fonte: G1 Piauí, Foto: Lorena Linhares. Por Lorena Linhares*, G1 PI 03/12/2018 11h45 Atualizado há um dia

Veja mudanças: As ruas Firmino Pires, Álvaro Mendes, Areolino de Abreu e Rui Barbosa foram totalmente bloqueadas. Calçadas estão bloqueados para garantir segurança — A Operação Natal Seguro começou nesta segunda-feira (3) e interditou as ruas com maior movimento no Centro de Teresina. Os calçados da região foram fechados pela Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito (Strans) e a polícia faz rondas para garantir a segurança. Além disso, agentes da Strans fiscalizam o trânsito na região.

As ruas Firmino Pires, Álvaro Mendes, Areolino de Abreu e Rui Barbosa foram totalmente bloqueadas para que os pedestres tenham mais segurança para circular no Centro. A interdição inicia às 6h e encerra às 18h e deve durar até o início de janeiro. Segundo a Strans, quando for ampliado o funcionamento do Centro para as compras de Natal, as interdições também permanecerão até a noite.

A ação é uma parceira da Strans com a Polícia Militar, Companhia Independente de Policiamento de Trânsito (Ciptran) e Batalhão de Policiamento Rodoviário Estadual (BPRE) e tem como objetivo garantir a circulação tranquila dos pedestres e veículos, além de garantir a segurança no centro da cidade.

O agente da Strans, Gisnando, explica como está funcionando essa interdição. "Ainda deixamos passar caminhões de carga e descarga mas os veículos que estão transitando são proibidos de trafegar aqui para dar mais segurança aos pedestres".

O vendedor de água de coco em uma das ruas que está interditada, José Antônio, diz que a movimentação permanece a mesma, mas destaca que alguns condutores desrespeitam a sinalização.

"Todo ano fazem a mesma coisa. Ficou normal, as vendas continuam a mesma coisa. Acho que melhora para a segurança mas tem gente que afasta e passa", disse.

**Lorena Linhares, estagiária sob supervisão de Maria Romero.*

Comandos

Nos itens seguintes abordamos os aspectos observados Depois da leitura no que se refere ao ensino da ideia principal e do resumo. Propomos, assim, que os alunos respondam aos questionamentos de leitura no que se refere à relação leitor-autor por todo o texto, fazendo uso das informações marcadas como fundamentais para construir um novo texto.

- 1) Depois da leitura da notícia você deve ter percebido que além do título o texto conta com cinco parágrafos, sendo que o primeiro é o que contém as informações essenciais. Caso você deseje relatar esta notícia de maneira resumida para alguém ou algum colega, você deve se preocupar em contar a ideia principal. Neste sentido, identifique a ideia principal da notícia que leu, seguindo os seguintes passos.
 - a) Coloque-se no lugar de alguém que escreveu a notícia e que necessita relatar o fato de maneira breve para um leitor apressado;
 - b) Relate para os colegas e o professor o fato que leu, procurando respostas às perguntas: O que? Como? Por quê? Com quem? Onde? Quando?.
 - c) Faça marcações que considera indispensáveis para construir um novo texto;
 - d) Verifique se as marcações no texto estão de acordo com a informação inicial no título e do primeiro parágrafo da notícia;
 - e) Com base nas informações marcadas anteriormente produza seu texto, observando se o que está produzindo tem sentido para você e os colegas;
 - f) Faça uma leitura em voz alta para observar a compreensão do texto e compartilhá-lo com os colegas;
 - g) Compare o texto que produziu com a notícia que lida. As informações mais relevantes foram contempladas em seu texto?

ATIVIDADE PROPOSTA VI

Depois da leitura

Estratégia:

- Formular e responder perguntas partindo da autoverificação da leitura

Objetivos:

- Formular perguntas e respostas sobre o fato noticioso como estratégia de compreensão e Autoverificação da leitura.

Atividades propostas:

- Perguntas e respostas para reflexão sobre a leitura realizada

- Autoverificação depois da leitura

Texto: Operação Natal Seguro interdita ruas do Centro de Teresina; veja mudanças

Suporte: Site G1³⁵

Descrição das atividades

- a) Orientar e auxiliar os alunos para elaboração de questões com interrogativas diretas cuja resposta seja de elaboração pessoal;
- b) Elaborar respostas aos questionamentos aprofundando a interpretação e a compreensão do texto;
- c) Promover a leitura do gênero notícia com fins a perceber o tipo de texto solicitado bem como observar a pertinência e a relevância da leitura;
- d) Solicitar a leitura com ênfase na compreensão do vocabulário bem como de outros aspectos do texto.

Comandos

Esta atividade de leitura parte da estratégia de formular e responder questões a fim de que os alunos reflitam sobre o que estão produzindo e lendo. Nesse sentido, enfocamos a compreensão da notícia na relação leitura e escrita, observando a elaboração e respostas de questões com a devida pontuação, vocabulário e condução da informação.

- 1) Construa duas questões sobre a notícia lida com interrogativas e de resposta elaboradas por você. Observe o emprego do sinal de interrogação;
 - 2) Elabore duas questões com respostas retiradas da notícia. Justifique sua resposta com elementos e informações do texto;
 - 3) Que aspectos ou elementos transcritos a seguir você procurou compreender quando terminou de ler a notícia?
- () comparo o texto que li com outros textos informativos;
- () observo de que se trata o texto lido;
- () observo as palavras novas bem como as de significado desconhecido;
- () procuro ter acesso ao que li também através de outros suportes como televisão e internet.

³⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/operacao-natal-seguro-interdita-ruas-do-centro-de-teresina-veja-mudancas.ghnm> Acesso em 10\05\2018.

Ressaltamos que as atividades explicitadas são propostas e sugestões didáticas que podem ser utilizadas em sala de aula durante todo o processo da leitura. Ressaltamos, também, que os momentos de leitura descritos aqui como estratégias não garantem por si só a compreensão do repertório de textos informativos, em especial do gênero notícia, pelos alunos. Assim, esta proposta é um instrumento de que podemos dispor para contornar as dificuldades de leitura dos alunos, bem como verificar a compreensão e a reflexão dos textos.

6 CONCLUSÃO

Como vimos, nesta pesquisa executamos atividades de ensino de leitura do gênero notícia de jornal com alunos do 8º ano de uma escola de Buriti dos Lopes-PI. Justificamos a escolha desta temática pelo fato desse gênero fazer parte da realidade social e escolar dos alunos. Observamos que as estratégias de leitura aplicadas em sala de aula podem auxiliar no processo de compreensão leitora dos alunos, sendo fundamental, nesse sentido, a ação e intervenção do professor em conduzir todo esse processo.

Buscamos neste trabalho investigar como a leitura do gênero notícia contribui para a compreensão leitora dos alunos, diagnosticar as dificuldades de leitura do gênero notícia e desenvolver atividades interventivas com aplicação de estratégias de leitura com os alunos. Neste estudo, confirmamos a hipótese de que as estratégias e atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula com o gênero notícia contribuem para a compreensão leitora dos alunos. Em outro sentido, concebemos que a abordagem da leitura como processo *continuum* de compreensão necessita de intervenção e de mediação pedagógica, visto que os sujeitos são alunos em processo de formação leitora.

Enfocamos também a ação dos alunos em associar a aprendizagem da leitura de textos informativos não só como atividade escolar, mas ainda como atividade de leitura como formação e acesso ao conhecimento. Constatamos que as estratégias de leitura baseadas em Solé (1998) e Sim-Sim (2007) foram relevantes para a compreensão da leitura pelos alunos, no entanto, estas mesmas autoras alertam para que não separemos ou criemos barreiras de leitura com a aplicação dos momentos antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o trabalho do professor é indispensável em conduzir o aluno para a compreensão do texto.

No percurso deste trabalho, procuramos relacionar e diagnosticar as dificuldades de leitura que ainda interferem na aprendizagem e compreensão leitora dos alunos. Para tanto, procuramos, a partir das sequências didáticas aplicadas na forma de estratégias de leitura minimizar estas dificuldades, para que os alunos se tornem sujeitos leitores críticos e autônomos. Verificamos também que os alunos apesar de estarem em formação leitora têm uma compreensão geral dos textos que leem confirmando, dessa forma, a necessidade de mediação pedagógica na abordagem da leitura.

Nesta pesquisa, partimos dos aspectos históricos da leitura para compreendermos não só a evolução desta habilidade de acesso ao conhecimento, mas principalmente compreender as dificuldades pelas quais passam os alunos que não são oportunizados ao conhecimento e uso

da diversidade de textos que circulam na sociedade. Abordamos o papel da leitura, voltada também para a noção de gêneros textuais como formas discursivas próprias da atividade humana, relacionando-os com o contexto social dos alunos no processo de interação e compreensão leitora.

Enfocamos a leitura como processo, como ato complexo passível de reflexão dos sujeitos num processo constante de interação autor-texto-leitor. Enfocamos como um processo subjetivo em função da intencionalidade do leitor, dos objetivos do próprio texto e do autor. Relacionamos também a leitura ao contexto escolar e as características dos gêneros como atividades discursivas voltadas para os aspectos da relativa estabilidade.

A análise das atividades de leitura aplicadas em sala de aula reafirma o que discutimos em todas as estratégias de leitura aplicadas: que não há necessidade de os alunos serem submetidos a momentos específicos de leitura, como se houvesse a necessidade de ultrapassar etapas e que os alunos demonstram dificuldade com variados aspectos da língua e dos textos e da leitura de textos escritos. No entanto, para atender ao enfoque deste estudo, demonstramos o que encontramos em cada um dos momentos de leitura.

No momento Antes da leitura, verificamos pelas opiniões que os alunos têm uma compreensão do gênero notícia independentemente da atividade de leitura em sala de aula, associamos esta compreensão à intensa exposição dos alunos a este tipo de texto na sua realidade social. No entanto, apresentam dificuldades e dependência do professor no que se refere ao conhecimento da leitura e do texto; aos elementos linguísticos e índices textuais e características tipológicas do gênero.

No momento Durante a leitura, constatamos pelas opiniões que os alunos têm conhecimento do teor/assuntos que as notícias veiculam. Nesta estratégia, a informação é um dos principais aspectos que levam os alunos a lerem um texto. Entretanto, de forma semelhante ao que verificamos na estratégia Antes da leitura, nesta, os alunos manifestam dificuldades em relacionar o que leem ao conhecimento de mundo, excessiva dependência do professor para proceder à leitura compartilhada e reconhecer erros no texto, baixo nível de criticidade e conhecimento linguístico.

No que se refere ao momento Depois da leitura, observamos que os alunos ao serem solicitados a relacionarem leitura e escrita demonstraram dificuldades em registrar por escrito o que haviam lido, necessitando de mais leituras para identificar ideias principais, realizar sínteses e elaborar autoquestionamentos como forma de reflexão sobre a própria compreensão. Dessa forma, nesta estratégia de leitura, constatamos que os alunos necessitam de atividades

direcionadas para maximizar os aspectos que dominam e de atividades específicas de compreensão de leitura de texto escrito.

Neste sentido, as análises realizadas nos três momentos das estratégias de leitura permitiram que elaborássemos atividades com a leitura de notícia e seus elementos característicos com vistas a ampliar a compreensão dos textos que leem, especificamente do gênero notícia de jornal. Enfatizamos, dessa forma, que a proposta possa levar os alunos à reflexão e análise crítica da leitura e minimize as dificuldades de compreensão do que leem.

Para contornar os problemas encontrados nas estratégias de leitura, para cada uma das dificuldades encontradas, propomos atividades que partem da leitura prévia em que os alunos respondem de forma oral e/ou escrita aos comandos solicitados. Acreditamos que as seis atividades propostas de intervenção contribuem para atender aos objetivos deste estudo, uma vez que são direcionadas para a realidade da sala de aula.

A necessidade e a relevância deste trabalho permitem ampliar a discussão do papel do professor de língua portuguesa em mediar o processo de ensino de leitura. Permitem também a reflexão sobre a responsabilidade pela formação de leitores não apenas de textos informativos com os do gênero notícia, mas de toda a diversidade de textos a que os alunos estão expostos em sua realidade discursiva.

Acreditamos que o diálogo com as noções e os aspectos do ensino da leitura no contexto escolar aqui desenvolvidos contribua significativamente para ampliar nossa concepção sobre o ato de ler e sobre a maneira como cada sujeito aprende. Acreditamos ainda que se nosso aluno for estimulado ao longo de seu processo de ensino para uma aprendizagem adequada, poucos serão os resultados negativos para o ensino.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa. **Política educacional**- Brasil/Piauí. Teresina, FUESPI, 2014.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalistas**: notícias e cartas do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interações. São Paulo: Parábola: 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola: 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola: 2005.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir". **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2): 5-25, agosto/2001. Disponível em <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510> Acesso em 20 de janeiro de 2018.
- BAZERMAN, Charles. **Teoria da ação letrada**. [Trad. Milton Camargo Mota, Angela Paiva Dionísio, Judith Hoffnagel]. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BONINI, Adair. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (organização); Luiz Antônio Marcuschi... [et al].- 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Proposta preliminar. 2ª versão revista. Ministério da Educação. 2009. Disponível: basenacionalcomum.mec.gov.br/Documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em 20 de fev. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Ana Maria Machado, Péricles Cunha. São Paulo; EDC, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2016.

CENPEC. **PONTOS de Vista** – Caderno Virtual. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/. Acesso em: 18 de maio de 2018.

COELHO, Késia. **A importância da leitura na educação infantil**: um estudo teórico. Disponível em: http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf, 2015 Acesso em 02 de julho de 2017.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **Gêneros jornalistas no letramento escolar inicial**. In Gêneros textuais e ensino. DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DE PIETRI, Émerson. **Prática de Leitura para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Passa de cem o número de vítimas de agulhadas**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&oq=DIARIO+DE+PERNAMBUCO&aqs=chrome..69i57j0l5.7503j0j1&sourceid=chrome&>. Acesso em 10 de maio de 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEULY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (org.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEULY, Bernard. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (org.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Vera Lúcia Aparecida de. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: **Leitura e mediação pedagógica**- Stella Maris Bortoni-Ricardo (orgs...) [et all]- São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

G1. **Encontro de Donald Trump e Kim Jong-un será no dia 12 de junho em Singapura**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/encontro-de-trump-e-kim-jong-un-sera-no-dia-12-de-junho-em-cingapura.ghtml>. Acesso em 10 de maio de 2018.

G1. **Operação Natal Seguro interdita ruas do Centro de Teresina; veja mudanças**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/operacao-natal-seguro-interdita-ruas-do-centro-de-teresina-veja-mudancas.ghtml> Acesso em 04 de dez. 2018.

G1. **Preso por receptação é flagrado com ventiladores de escola pública e moto roubada em casa.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/03/preso-por-receptacao-e-flagrado-com-ventiladores-de-escola-publica-e-moto-roubada-em-teresina.ghml> Acesso em 04 dez. 2018.

G1. **Sem asfalto, caminhões atolam na Transcerrado e são retirados com guincho da lama.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2018/12/04/sem-asfalto-caminhoes-atolam-na-transcerrado-e-sao-retirados-com-guincho-de-lama.ghml> Acesso em 04 de dez 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netx. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7ªed. São Paulo, ática, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ªed. Campinas-SP, Fontes, 2001.

KOCK, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnica da Notícia**. 3ªed. Florianópolis: Insular, ed. da UFSC, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAKATOS. Eva Maria, MARCONI Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. Ed. 07, São Paulo, Atlas, 2009.

LEAL, T. F. MELO, Kátia Leal Reis de. (orgs.) Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. 1ª ed. 1 reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA; ET.al. **O Best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores**. Revista Eco Pós, Goiás, v.18, n.1, p. 190-204, 2015.

LOPES- ROSSI, Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim, Siebeneicher (org.), **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: programa de pós-graduação em Letras da UFPE, 2006.

LOPES, Maria Suely de Oliveira. SANTOS, Raimunda das Dores. BRITO, Stela Maria Lima. **A literatura e o leitor**. Material de apoio pedagógico ao curso de Licenciatura Plena em Letras Português do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí- NEAD/ FUESPI/UESPI, 2014.

MACHADO, Daniela Zimmermann. *Referenciação*. In: COSTA, Iara Bemquerer. Foltran, Maria José (org.) *A Tessitura da escrita*. São Paulo: contexto, 2013.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Leitura e senso crítico**: uma pesquisa com alunos de 5ª e 6ª série. Teresina: Halley, 2004.

MAGALHÃES, R. MACHADO, V.R. **Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais**. In. *Leitura e mediação pedagógica*. Stella Maris Bortoni-Ricardo (orgs.)... [et al.].- São Paulo: parábola editorial, 2012.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARCUSCHI, Beth. *Redação Escolar: breves notas sobre um gênero textual*. In SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia; Calvalcante, C. B. Mariane (orgs). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B & BRITO, K.S. (orgs.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 4. ed., 2011, p.17- 32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. 3ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIO NORTE. **Maranhão: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha**. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514>. Acesso em 10 de maio de 2018.

MEIO NORTE. **Vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio**. Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-338494>. Acesso em 10 de maio de 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
O DIA. **Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca**. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5539034-vigilante-rouba-agencia-do-proprio-banco-que-trabalha-na-tijuca.html#foto=1> Acesso em 10 de maio de 2018.

O GLOBO. **Encontro de Trump e Kim Jong Un**. Disponível em: https://twitter.com/realDonaldTrump/status/994587349718847489?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E994587349718847489&ref_url=https%3A%2F%2Foglobo.globo.com%2Fmundo%2Fdonald-trump-encontrara-kim-jong-un-em-12-de-junho-em-cingapura-1-22669949 Acesso 15 de maio de 2018.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino e correção na produção de textos escolares. 1ªed. São Paulo: Telos, 2012.

QEDU. **Aprendizado dos alunos:** Brasil. Disponível em: <Http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>. Acesso em 23 de janeiro de 2018.

QEDU. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência.** Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>. Acesso em 29 de janeiro de 2018.

ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In. **Gêneros orais e escritos na escola.** Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (org.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia; Calvalcante, C. B. Mariane (orgs). **Diversidade Textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEULY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenética. In. **Gêneros orais e escritos na escola.** Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (org.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, L.P., WACHOWICZ, C.T., (orgs) Iara Bemquerer Costa, Maria José Foltran. **A tessitura da escrita** – São Paulo: Contexto, 2013.

SIM-SIM Inês. **O Ensino de Leitura:** a compreensão de textos. Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa, 2007.

SIQUEIRA, Maity. ZÍMMER, Márcia Cristina. **Aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita.** Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf> . Acesso em 20 de dez. de 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6.ed.São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6.ed.Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUSA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalistas no letramento escolar inicial. In: **Gêneros textuais e ensino.** DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz, Carlos. Gramática ensino plural- 2.ed- São Paulo: Cortez, 2004.

YUNES, Eliane. **Pensar a leitura:** complexidade. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2002.

ZANOTTO, Normélio. **O ensino da língua, os gêneros de texto e a gramática**. Caxias do Sul, RS: Ibral, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Texto 01

Donald Trump encontrará Kim Jong-un em 12 de junho, em Cingapura

Presidente americano revelou data da reunião no Twitter



Trump promete esforço por 'momento especial para a paz mundial' em reunião com Kim -
Manuel Balce Ceneta / APOR O GLOBO / AGÊNCIAS INTERNACIONAIS 10/05/2018
 11:41 / atualizado 10/05/2018 13:35

O presidente Donald Trump revelou pelo Twitter que a cúpula com o ditador norte-coreano, Kim Jong-un, será em 12 de junho em Cingapura. O anúncio foi feito no mesmo dia em que três americanos libertados pela Coreia do Norte aterrissaram de volta aos Estados Unidos. A soltura do trio, acusado de atividades antiestatais, foi entendida como um aceno de disposição à diplomacia pela paz.

"Nós dois tentarem fazer disso um momento muito especial para a paz mundial", escreveu o republicano.

Um avião com os três americanos libertados pela Coreia do Norte e o secretário de Estado, Mike Pompeo, pousou nesta quinta-feira na base aérea de Andrews, perto de Washington, onde Trump e a primeira-dama Melania Trump os esperavam. O presidente Trump agradeceu ao líder norte-coreano pela libertação dos americanos e indicou que acredita que Kim quer alcançar um acordo para a desnuclearização da Península Coreana.

Trump comunicou as informações ao presidente da Coreia do Sul, Moon Jae-in, por telefone. O sul-coreano manifestou sua esperança de que a libertação dos três americanos detidos possa ter impacto positivo na reunião entre os líderes.

Cingapura estava entre as opções de local que se especulava até então. A cidade-Estado já foi usada anteriormente para reuniões diplomáticas de alto nível. Em 2015, os líderes de China e Taiwan se encontraram lá pela primeira vez em mais de 60 anos.

Leia mais: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/encontro-de-trump-e-kim-jong-un-sera-no-dia-12-de-junho-em-cingapura.ghtm>

APÊNDICE 2

Texto 2

POLÍCIA 10/05/2018 12:30 Atualizado às 10/05/2018 15: 55

Maranhão: Polícia de Santa Inês apreende uma tonelada de maconha

Maconha era plantada e logo depois comercializada.

A Delegacia de Santa Luzia e 7ª Delegacia Regional do município de Santa Inês, no estado do Maranhão, realizaram a apreensão de uma tonelada de maconha. O entorpecente, uma tonelada e 500 Kg de maconha, foi localizado na zona rural de Santa Luzia, a 294 Km da Capital São Luís.

De acordo com a Polícia Civil, a maconha era plantada no Povoado Fáisa, em Santa Luzia, onde também era comercializado. No local os policiais encontraram 82 sacos de 15 kg contendo a substância entorpecente, sendo que 52 foram apreendidos e 30 foram incinerados.

Segundo as investigações, os supostos proprietários da droga, ainda não identificados, não foram presos em flagrante porque se evadiram do local. As investigações seguem em andamento.



Maconha apreendida no Maranhão (Crédito: Polícia Civil)

<https://www.meionorte.com/noticias/policia/maranhao-policia-de-santa-ines-apreende-uma-tonelada-de-maconha-338514>

APÊNDICE 3

Texto 3

Rio de Janeiro -Publicado às 00h01 de 10/05/2018 – Atualizado às 11h26 de 10/05/2018

RIO: Vigilante rende gerente e rouba agência do banco que trabalha na Tijuca

Leonardo Matheus de Sousa Monteiro levou R\$ 700 mil; uma das hipóteses da polícia é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime.



Vigilante rende gerente e pede que ela lhe entregue dinheiro da agência - Divulgação / Polícia Civil

Um vigilante do Santander que fica na esquina das ruas Conde de Bonfim com a José Higino, na Tijuca, na Zona Norte da cidade, roubou a própria agência em que trabalha, na noite desta quarta-feira. Por volta das 19h, Leonardo Matheus de Sousa Monteiro rendeu a gerente do banco e fez ela lhe entregar R\$ 700 mil do cofre da agência. Além do dinheiro, o segurança fugiu levando três armas e o celular dela. Policiais do 6º BPM (Tijuca) foram acionados e estiveram no local.

As investigações estão em andamento na 19ª DP (Tijuca). Os agentes trabalham para identificar o veículo, usado pelos criminosos, e os comparsas do vigilante. A delegacia pediu a Justiça a prisão do vigilante. Os agentes estão analisando as imagens de câmeras de segurança instaladas no local e ouvindo os funcionários da agência.

Segundo a Sunset Vigilância e Segurança, empresa para a qual Leonardo trabalha, a polícia estuda a hipótese de que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o crime ou esteja passando por um distúrbio psicológico.

A empresa avisa também que Leonardo trabalha para eles há seis meses e já serviu o Exército durante cinco anos. "O episódio de hoje foi completamente inesperado, tanto pela empresa, quanto por sua família, uma vez que é a primeira vez que fato grave como este acontece", disse, em nota enviada ao DIA.

A Sunset afirma ainda que está prestando assistência à família do vigilante, que mora em São Cristóvão, na Zona Norte. "A empresa assegura que seu cliente (o banco) não sofrerá nenhum prejuízo. A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial. A Sunset presta serviços ao banco Santander há 12 anos, sem nenhum incidente como este. A empresa está à disposição das autoridades para prestar quaisquer informações que ajudem a elucidar o crime e prender o criminoso", continuou.

Em nota, o Santander se limitou a dizer que está colaborando com as investigações da polícia.

https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/05/5539034-vigilante-rouba_agencia-do-proprio-banco-que-trabalha-na-tijuca.html#foto=1

APÊNDICE 4

Texto 4

10/05/2018 08: 50 ...Atualizado às 10/05/2018 08: 50

Vigilante de banco rende gerente e rouba R\$ 700 mil no Rio

Polícia está à procura do criminoso



mil
de Bonfim, na Tijuca.

Vigilante de uma agência bancária na Zona Norte do Rio rendeu a gerente e roubou R\$ 700 do cofre do estabelecimento. O assalto ocorreu na noite desta quarta-feira (9) na Rua Conde

Em depoimento na 19ª DP (Tijuca), a funcionária do Banco Santander que foi rendida disse que o suspeito se chama Matheus de Sousa Monteiro, e que foi feita refém quando abria o cofre da agência.

Além do dinheiro, a mulher contou foram levadas três armas e o celular dela. Testemunhas afirmaram que um carro de cor escura auxiliou na fuga do suspeito. O caso foi registrado na delegacia e policiais da unidade deram início a diligências para tentar capturar o vigilante



[https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-](https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-338494)

O segurança trabalhava para a empresa Sunset Vigilância, que informou, em nota, que "está dando toda assistência para a família do funcionário suspeito de participar do roubo".

A empresa "assegurou" que o cliente (Banco Santander) não sofrerá nenhum prejuízo. "A Sunset possui seguro contra roubos e ressarcirá o banco de eventual perda patrimonial", diz o texto.

A Sunset acrescenta que "o vigilante em questão serviu ao Exército Brasileiro durante cinco anos e estava há seis meses na Sunset, sem nunca ter apresentado qualquer tipo de comportamento inadequado aos padrões da empresa".

O texto informa que "uma das linhas de investigação da Polícia Civil é que ele tenha sido coagido por bandidos a cometer o delito ou esteja passando por um distúrbio psicológico. O vigilante em questão é morador do bairro de São Cristóvão e seu paradeiro até o momento é desconhecido".

Por Valdelúcio Barbosa, jornalista.

<https://www.meionorte.com/noticias/vigilante-de-banco-rende-gerente-e-rouba-r-700-mil-no-rio-338494>

APÊNDICE 5

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes-PI, sob a responsabilidade do pesquisador Fernando Luiz Liberato Moraes.

É nesse sentido que este trabalho volta-se para a investigação da leitura com alunos do 8º do ensino fundamental, mas especificamente para as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula, uma vez que o aluno nesse nível de ensino ainda está se formando como um leitor, como um sujeito capaz de se sobressair às mais diversas situações em que o domínio da leitura é fundamental para a sua vida. Pretende-se, assim, a partir da leitura e da compreensão do gênero notícia despertar para o senso crítico deste e outros gêneros que circulam na realidade social dos alunos.

Serão analisados questionário e entrevista com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental a partir de uma amostra de 14 alunos de uma (01) escola da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Na sua participação você realizará atividades que envolvem respostas de questionário e entrevista. **O questionário e a entrevista serão entregues aos alunos em sala de aula, no horário normal, estes levarão para suas casas e terão tempo suficiente para respondê-los e entregá-los também em sala de aula em envelope em dia marcado, para depois investigar qual o conhecimento prévio dos alunos sobre os tipos de leitura que têm acesso nos ambiente escolar e familiar e a compreensão da notícia como gênero textual de fácil acesso e circulação na sua realidade discursiva.** Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Os riscos consistem em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual exposição dos dados e traumas oriundos da exposição. Os benefícios serão o melhor desempenho do aluno nas atividades de compreensão leitora do gênero notícia em atividades desenvolvidas em sala de aula para tanto será necessário, diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura de notícia como gênero do cotidiano e como gênero escolar; analisar as atividades de Leitura com o gênero notícia promovidas no contexto escolar; identificar as temáticas que mais circulam na realidade sociocultural dos alunos do 8º ano;

Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernando Luiz Liberato Moraes, através do telefone: (086) 99505-3246. Você também poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – da Universidade Estadual do Piauí, localizada à Rua João Cabral, 2231 - Pirajá, Teresina - PI, 64001-150 ou ainda através do telefone da UESPI, (86) 3213-7200, ou do próprio CEP- (86)3221-6658.

BURITI DOS LOPES – (PI), _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a).

Participante da pesquisa

APÊNDICE 6



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____,

sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes-PI**, cujos objetivos e justificativas são: investigar como a leitura do gênero notícia pode contribuir para a compreensão leitora de alunos do ensino fundamental de uma turma de 8º ano (objetivo geral). Objetivos específicos: diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura de notícia como gênero do cotidiano e como gênero escolar; analisar as atividades de Leitura com o gênero notícia promovidas no contexto escolar; identificar as temáticas que mais circulam na realidade sociocultural dos alunos do 8º ano e desenvolver atividades interventivas com o gênero notícia com os alunos pesquisados, sobretudo no que se refere às estratégias de leitura voltadas tanto para o contexto escolar quanto para o cotidiano dos alunos. Este estudo justifica-se, por se considerar que os processos de formação da leitura e da compreensão de textos podem se dá através de diferentes gêneros que circulam na realidade sociocultural dos alunos e se dão em diferentes situações de aprendizagem, podendo considerar para isso ainda o diálogo entre a escola e a comunidade no que se refere à veiculação, interesse e reflexão desses gêneros, em especial a notícia, no cotidiano dos alunos. Dessa forma, este projeto é fundamental para que se entenda o papel dos gêneros na formação de leitores bem como se diferencia pela sua amplitude e por voltar-se para a realidade da sala de aula.

Propomos evidenciar que a leitura é essencial para a maioria das atividades desenvolvidas pelos alunos seja no contexto escolar seja no contexto familiar e que em uma sociedade como a atual, está entre os bens culturais mais desejados não por uma necessidade de mudança social apenas, mas também para se ter acesso ao conhecimento, à liberdade de criação ou mesmo para uma pessoa saber resolver problemas do cotidiano. É nesse sentido que este trabalho se volta para a investigação da leitura com alunos do 8º do ensino fundamental, mas especificamente para as atividades de leitura com o gênero notícia em sala de aula, uma vez que o aluno nesse nível de ensino ainda está se formando como um leitor, como um sujeito capaz de se sobressair às mais diversas situações em que o domínio da leitura é fundamental para a sua vida.

Escolhemos a notícia por esta ser um gênero comum na realidade social dos alunos pesquisados, por ser um gênero que pertence a diferentes esferas comunicativas e por ainda ter seu modo composicional facilmente reconhecido pelos alunos. Este trabalho busca investigar principalmente a ação da escola na formação de leitores, aborda as estratégias de leitura do gênero notícia na realidade da sala de aula através do trabalho docente e evidencia o interesse do aluno pela leitura. Para a realização deste estudo trabalharemos com estratégias de leitura e compreensão a partir do gênero textual notícia analisadas em categorias. Informações essas colhidas a partir de entrevistas, a natureza será aplicada e a técnica terá como procedimento a pesquisa de campo. A coleta de dados será de acordo com as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula em especial as aulas dedicadas às leituras de gêneros textuais. Serão propostas também estratégias de melhor compreensão da leitura que servirão de base para o procedimento de intervenção com os alunos.

Os benefícios desta pesquisa podem ser amplos, uma vez que estão voltados para a leitura e compreensão do gênero notícia, uma vez que trataremos de nossa prática docente, da ação e da reflexão sobre o ato de ler, das atividades com a leitura em sala de aula, das estratégias de leitura e compreensão de textos com os alunos. Será benéfico ainda para o aluno desenvolver suas próprias estratégias de leitura, ampliar seu repertório enquanto leitor crítico e reflexivo em diferentes situações comunicativas, para que possa dominar melhor os mecanismos do processo de leitura, processo esse fundamental para que esteja em contato com a diversidade textos que circulam na sociedade.

Por outro lado, praticamente qualquer atividade que seja desenvolvida pelo ser humano envolve a possibilidade de riscos ainda que os objetivos estejam voltados para resolução de problemas. O risco poderá incorrer em saída da rotina, incômodo, constrangimento por eventual exposição dos dados e traumas oriundos da exposição, assim como o da dificuldade de se colher algumas informações dos alunos em função da não aceitação da pesquisa, da recusa de alguns em responder a questionários, a entrevistas, e da desconfiança quanto ao tratamento dos textos em momentos de leitura.

Durante a pesquisa os alunos responderão aos questionários em sala de aula e caso o tempo seja insuficiente para responder levarão para suas casas a fim de completarem suas respostas. Terão resguardadas informações quanto ao nome, parentes, família. Serão tratados como sujeitos e

identificados como numerações e/ou nomes fantasia. A intimidade de todos os participantes será garantida sem que as informações colhidas sejam objeto de intimidação e ofensa. Os objetos decorrentes da coleta de informação terão sigilo e serão guardados em envelopes com identificação e a salvo de qualquer tipo de danificação. Além disso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes que não terão suas rotinas de sala de aula modificadas ainda que sejam convidados a participar de outras atividades envolvidas na pesquisa, uma vez que esta colherá informações principalmente das atividades desenvolvidas com o gênero notícia em sala de aula através de questionário e estratégias de leitura aplicadas.

Esclarecer que a participação neste estudo é totalmente voluntária e que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento para a participação do menor, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você ou ao participante. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do menor.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas cópias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Fernando Luiz Liberato Moraes, mestrando do mestrado profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí e com ele poderei manter contato pelos telefones (86) 3363-1180 / (86) 99505-3246 e-mail: fernando.luiz.liberato@hotmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar CEP- COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA-UESPI RUA OLAVO BILAC, 2335 TERESINA (PI) – CEP: 64001-280, FONE (86) 3221 4749/ E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com.

Enfim, tendo sido você orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e objetivo do referido estudo e concorde em participar, pedimos que manifeste seu livre consentimento.

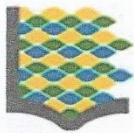
Buriti dos Lopes, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) participante/ Responsável legal

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APÊNDICE 7

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS



DECLARAÇÃO DE PESQUISADOR

Ao Comitê de Ética e Pesquisa- CEP

Universidade Estadual do Piauí

Eu Fernando Luiz Liberato Moraes pesquisador
responsável pela pesquisa intitulada "**O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO
ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de
Buriti dos Lopes-PI**" declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos das Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a responsabilidade de Fernando Luiz Liberato Moraes; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

- O CEP-UESPI será imediatamente comunicado de ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI.

Teresina _____ 08 _____, de novembro 2017

Fernando Luiz Liberto Moraes

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

FOLHA DE ROSTO



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O ENSINO DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo com o gênero notícia com alunos do oitavo ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes- PI			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 14			
3. Área Temática: GRUPO III -			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FERNANDO LUIZ LIBERATO MORAES			
6. CPF: 014.152.493-69		7. Endereço (Rua, n.º): avenida josias leodido CENTRO BURITI DOS LOPES PIAUI 64230000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 86995053246	10. Outro Telefone: XXXXXX	11. Email: fernando.luz.liberato@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 22, 01, 2018		Fernando Luiz Liberato Moraes Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual do Piauí - UESPI		13. CNPJ: 07411798/000-57	14. Unidade/Orgão: CCHL UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
15. Telefone: (86) 3276-2206		16. Outro Telefone: 322 4749	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Nize da R.S. Paraguassu Martins CPF: 779.103.383-68			
Cargo/Função: Coordenadora do Profletras - UESPI			
Data: 22, 01, 2018		Nize Paraguassu Martins Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Nize Paraguassu Martins
Nize Paraguassu Martins
Coord. do PROFLETRAS-UESPI
Portaria. n° 0493

Scanned by CamScanner

APÊNDICE 9
DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



ESTADO DO PIAUÍ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE BURITI DOS LOPES
UNIDADE ESCOLAR NASILA DE SOUSA PIRES
 Rua Raimundo Estevão de Sousa, s/n
 Bairro Acampamento



DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Declaro, para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa, intitulado: "O ENSINO DE LETURA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo do gênero notícia no 8º ano de uma escola municipal de Buriti dos Lopes-PI" sob a responsabilidade da Professor / pesquisador Fernando Luiz Liberato Moraes, do CURSO Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido Projeto, ao mesmo tempo, esclareço que esta instituição apresenta infraestrutura adequada para a realização de todo o processo da pesquisa.

Priscila de Freitas Silva

PRISCILA DE FREITAS SILVA

CPF Nº 043.065.493.64

Fone(s) para contato (86) 994641375

E-mail:priscila-freitas24@hotmail.com

Priscila de Freitas Silva
 DIRETORA
 Aut. Port. nº 054/2017
 CPF Nº 043.065.493-64

Unidade Escolar
 Nasila de Sousa Pires
 Buriti dos Lopes - PI