



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANGÉLITA DOS SANTOS CONCEIÇÃO SILVA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 8º ANO A PARTIR DE UM
PROJETO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA**

Belém
2018

ANGÉLITA DOS SANTOS CONCEIÇÃO SILVA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 8º ANO A PARTIR DE UM
PROJETO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém

2018

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

S586c Silva, Angélica dos Santos Conceição

A compreensão leitora de alunos do 8º ano a partir de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia / Angélica dos Santos Conceição Silva. — 2018

197 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi

1. Língua Portuguesa . 2. Leitura. 3. Gêneros Discursivos. 4. Linguística Aplicada. 5. Ensino Fundamental. I. Ohuschi, Márcia Cristina Greco , *orient.* I. Título

ANGÉLITA DOS SANTOS CONCEIÇÃO SILVA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 8º ANO A PARTIR DE UM
PROJETO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a Dr^a Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
Universidade Federal do Pará

Belém, 29 de março de 2018

*A meus pais, Abelardo e Isaura, a meu esposo,
José Antonio, as minhas filhas de sangue e de
coração Ariana e Jennyfer Victória, a meu filho
de coração Marcus Vinícius: presentes de Deus
em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu fiel escudeiro, por todo cuidado a mim dedicado, pela oportunidade de participar deste curso e concluir mais este projeto.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, os meus sinceros e eternos agradecimentos, pela preocupação com a qualidade desse trabalho, pela paciência, dedicação e carinho durante todo o nosso percurso, pelas orientações, correções e pela humildade em compartilhar seus conhecimentos e experiências.

À Prof^a. Dr^a. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e à Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas significativas contribuições dadas a este trabalho por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao meu sobrinho e professor, Michael Conceição Souza, pela gentileza de realização do Abstract.

Aos professores do PROFLETRAS – UFPA, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram com minha formação profissional.

Às coordenadoras do Projeto de Pesquisa “Práticas de Linguagem e Formação Docente”, da UFPA, campus de Castanhal, Prof^a. Dr^a. Márcia Ohuschi e Prof^a. Dr^a. Zilda Paiva, pela oportunidade de participar do projeto, e a todos os integrantes, pelos estudos, discussões, e conhecimentos compartilhados que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos coordenadores do PROFLETRAS na UFPA, pela seriedade e compromisso com a organização do curso e esclarecimentos prestados.

À secretária do programa, Cláudia Mancebo Carneiro, pela atenção e carinho com que sempre nos atendeu.

À direção da escola pública estadual do município de Belém, que autorizou a realização da pesquisa na instituição, e às professoras, que cederam as turmas para a realização do diagnóstico e da intervenção pedagógica.

Aos alunos das turmas 7^o ano A/2016 e 8^o ano A/2017, pela participação e contribuição na pesquisa.

Ao SINTEPP – Almeirim/PA, pela luta judicial em conseguir minha Licença Aprimoramento Profissional com remuneração.

Às diretoras da Escola Estadual Sônia Henriques Barreto, Prof^a. Maria da Conceição Cardoso da Cunha e Prof^a. Ely Maria Sousa Borges, pelo apoio para eu iniciar o curso e não perder a vaga.

Aos meus colegas do curso, por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas, pela amizade e palavras de incentivo.

Aos amigos Anderson Castro e Andreza Pereira, pela companhia, carinho, amizade e paciência na intensa jornada de pesquisas e trabalhos acadêmicos.

Ao meu esposo, José Antonio, pela compreensão, carinho e constante apoio em todos os momentos que precisei.

À minha filha, Ariana, pelo incentivo e parceria do início ao fim deste projeto.

Às minhas irmãs e sobrinhos, por acreditarem em meu desempenho e estarem sempre à disposição para atender minhas demandas, para que eu concluísse o curso.

Aos meus pais, Abelardo e Isaura, que comigo deram os primeiros passos no percurso da minha educação formal, zelando pela minha frequência e desempenho escolar, incentivando sempre para alcançar novos patamares, meus sinceros e eternos agradecimentos.

Propor a leitura crítica é, (...), um convite à indagação e à autoanálise contínua. Na medida em que amplia seus referenciais de mundo, seu repertório cultural, seus esquemas de interpretação, o leitor passa a ter mais possibilidades de ler criticamente; em termos freireanos, ele se reconhece como interlocutor no processo dialógico implicado pela leitura (BRITTO, 2015).

RESUMO

Esta pesquisa consiste em um estudo teórico-prático sobre a proficiência leitora de alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o gênero discursivo notícia. Parte da hipótese de que, se os discentes participarem um projeto pedagógico, fundamentado nas orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2008) e que promova a leitura de enunciados concretos do gênero notícia, poderão desenvolver habilidades, aumentando seu nível de proficiência leitora. À vista disso, a investigação tem como objetivo geral refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos do 8º ano, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia e, como objetivos específicos: a) observar quais estratégias de processamento do texto os alunos do 8º ano conseguem depreender no momento da leitura de textos do gênero notícia; b) verificar se os alunos depreendem os conhecimentos que estão implícitos no texto; c) observar se os alunos conseguem construir sentidos no texto a partir das marcas linguístico-enunciativas. À luz da Linguística Aplicada, a investigação, vinculada ao Projeto de Pesquisa *Práticas de Linguagem e Formação Docente*, da UFPA, campus de Castanhal, tem por pressupostos a concepção dialógica da linguagem, a partir dos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem esta vertente. Caracteriza-se como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada realizada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Belém/PA. Buscando responder à questão de como o trabalho com o gênero notícia, desenvolvido no interior de uma intervenção pedagógica alicerçada na metodologia de projetos proposta por Lopes-Rossi (2008), pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental, realizamos, primeiramente, um diagnóstico da turma, a partir da implementação de uma atividade de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, para verificar o nível de compreensão leitora dos alunos. Em seguida, a partir do diagnóstico realizado, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica com o referido gênero e a implementamos em uma turma do 8º ano. Posteriormente, selecionamos as respostas-enunciados escritas de dez participantes, como mostra representativa das respostas dadas às dez questões, para analisarmos qualitativamente o nível de compreensão leitora dos discentes. Os resultados demonstraram que, após a intervenção, os discentes conseguiram depreender estratégias de processamento do texto essenciais à compreensão do enunciado. Assim, refletiram sobre o componente textual, identificaram as informações explícitas, inferiram as implícitas, reconstruíram os seus processamentos e produziram sentidos ao enunciado, apresentando habilidades características dos níveis de compreensão literal e inferencial. Além disso, perceberam o efeito de sentido produzido pela escolha e emprego de determinada marca linguístico-enunciativa, inferindo a intencionalidade discursiva do enunciador. De modo geral, a maioria dos alunos ampliou suas leituras, para alcançar o sentido do texto, produzindo respostas de cunho pessoal, evidenciando habilidades do nível de compreensão interpretativa. Concluímos que a implementação do Projeto Pedagógico de Leitura com o Gênero Discurso Notícia contribuiu para o desenvolvimento da competência em leitura dos alunos do 8º ano, aumentando seu nível de proficiência leitora.

Palavras-chave: Dialogismo. Proficiência Leitora. Ensino Fundamental. Gênero Discursivo Notícia.

ABSTRACT

The present study consists of a theoretical and practical investigation on the reading proficiency of 8th grade students at elementary school, starting from a work that deals with the news discursive genre. The research hypothesis is that, if students take part in a pedagogical reading project, based on the methodological guidelines by Lopes-Rossi (2008), which provides them the reading of concrete statements as regards the news genre, they are able to develop some skills, increasing their level of reading proficiency. In these terms, the general objective of this investigation is to reflect on the reading comprehension levels of 8th grade students throughout the reading project aforementioned, which focuses on the news discursive genre. Thus, the specific objectives are: a) to observe which text processing strategies these 8th grade students can comprehend while reading news genre texts; b) to verify if students understand the implicit knowledge in the text; c) to observe if, starting from linguistic-enunciative marks, students can construct meanings as regards the text. In the light of Applied Linguistics, this research, associated to the Project of Research Practices of Language and Teacher Training, at the Federal University of Pará (UFPA), Campus of Castanhal, is correlated to the dialogical conception of language, relying on Bakhtin Circle theorists and researchers who follow such field of study. It is characterized as an action-research, qualitative-interpretative, of ethnographic and applied nature, carried out at a public state school, in Belém, Pará, Brazil. As a means of answering the question of how the work with the news genre, developed within a pedagogical intervention based on the methodology of projects proposed by Lopes-Rossi (2008), can contribute to the development of the reading competence of these 8th grade elementary students, we first performed a class' diagnosis, implementing a reading activity with concrete statements of the news discursive genre, so as to verify the students' reading comprehension level. Then, based on the diagnosis made, we elaborated a proposal of pedagogical intervention with the aforementioned genre and implemented it in a group of 8th grade elementary students. Thereafter, we selected the written responses of ten participants, as a representative sample of the answers given to ten questions – in order to qualitatively analyze their reading comprehension level. The results showed that, after the intervention, the students were able to understand essential text processing strategies for comprehending the statements. Therefore, they reflected on the textual component, identified the explicit information, inferred the implicit ones, rebuilt their processes and produced meanings to the utterance, presenting abilities that are characteristic of the levels of literal and inferential comprehension. Besides that, they noticed the meaning effect produced by choosing and using of a particular linguistic-enunciative mark, inferring the discursive intentionality of the enunciator. Overall, most students expanded their reading, in order to reach the meaning of the text, producing personal answers, denoting interpretative comprehension skills. We conclude that the implementation of the Reading Pedagogical Project with the News Discursive Genre contributed to the development of the reading competence of 8th grade students, increasing their level of reading proficiency.

Keywords: Dialogism. Reading Proficiency. Elementary School. News Discursive Genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do <i>Projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola</i> , de Lopes-Rossi (2008).....	66
Figura 2: <i>Meme A</i>	104
Figura 3: <i>Meme B</i>	105
Figura 4: <i>Meme C</i>	105
Figura 5: <i>Notícia Da depressão ao pódio</i>	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese comparativa entre ensino de gramática e prática de AL.....	50
Quadro 2: Roteiro para elaboração de atividades de AL.....	51
Quadro 3: Quadro-síntese da carga horária prevista para a implementação da proposta de intervenção no 8º ano A.....	87
Quadro 4: Quadro-síntese da elaboração da atividade diagnóstica.....	94
Quadro 5: Quadro-síntese das questões, da atividade final, selecionadas para análise.....	96
Quadro 6: Grupo de participantes formado a partir dos critérios estabelecidos.	97
Quadro 7: Quadro-síntese dos resultados diagnósticos.....	132
Quadro 8: Quadro-síntese dos resultados finais.....	160
Quadro 9: Comparação entre os dados analisados.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AL – Análise Linguística

ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LA – Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP – Língua Portuguesa

PA – Pará

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PTD – Plano de Trabalho Docente

Q – Questão

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ABORDAGENS TEÓRICAS DA PESQUISA.....	23
2.1 INTERAÇÃO VERBAL.....	23
2.2 A PRÁTICA DA LEITURA.....	32
2.2.1 A leitura em sala de aula.....	33
2.2.2 As concepções de leitura.....	36
2.2.3 As etapas do processo de leitura.....	41
2.2.4 Caminhos que auxiliam na construção do sentido do texto.....	44
2.3 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	51
2.4 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.....	63
2.5 O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA.....	67
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	80
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	83
3.4 PASSOS METODOLÓGICOS.....	84
3.5 AS AULAS E AS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS NA TURMA 8º ANO A..	89
3.6 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	94
4 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA.....	99
4.1 BLOCO DIDÁTICO I – FAMILIARIZAÇÃO COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA.....	99
4.2 BLOCO DIDÁTICO II – REFLEXÃO E DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA “COMBATE AO <i>BULLYING</i> ”.....	102
4.3 BLOCO DIDÁTICO III – LEITURA DA NOTÍCIA <i>GOVERNO PARAENSE INICIA COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS</i>	110
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	123
5.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	123
5.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE FINAL.....	133
5.2.1 Questões de compreensão literal.....	134
5.2.2 Questões de compreensão inferencial.....	138
5.2.3 Questões de compreensão interpretativa.....	142
5.2.4 Questão da etapa de interpretação.....	148
5.2.5 Questões de estratégia de processamento de texto.....	151
5.2.6 Questão de análise linguística.....	156
5.3 ANÁLISE COMPARATIVA: DA DIAGNOSE À ATIVIDADE FINAL DA PROPOSTA INTERVENCIONISTA.....	160
CONCLUSÃO.....	164

REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE	176
APÊNDICE A - Atividade diagnóstica.....	177
ANEXOS	182
ANEXO A – Questionário (1) aplicado à equipe administrativa e técnico-pedagógica da escola.....	183
ANEXO B - Questionário (2) aplicado à equipe administrativa e técnico-pedagógica da escola.....	184
ANEXO C - Questionário (3) aplicado à docente Vitória.....	188
ANEXO D - Questionário (4) aplicado à equipe administrativa e técnico-pedagógica da escola	190
ANEXO E - Texto de apoio dos blocos didáticos I e II.....	192
ANEXO F - Texto de apoio dos blocos didáticos I e III.....	193
ANEXO G - Texto de apoio do bloco didático I	195
ANEXO H - Texto de apoio do bloco didático I	196

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa (LP) tem sido muito discutido nas últimas décadas e, conseqüentemente, passado por diversas mudanças. As discussões giram em torno de questionamentos sobre o fracasso desse ensino, buscando investigar e compreender suas possíveis causas, propor soluções e encaminhamentos teóricos e práticos que possam contribuir para o melhor desenvolvimento e resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Ao seguir uma perspectiva tradicional, o ensino de LP esteve extremamente ligado à tradição da análise gramatical. Segundo Marinho (1997, p. 87), “muito tempo e esforço eram gastos com o ensino da metalinguagem e não com o ensino da língua”. Esse ensino, *a priori*, destinava-se a uma clientela composta praticamente por filhos de pessoas da elite nacional que, ao ingressarem na escola, já possuíam certo domínio da norma padrão. Posteriormente, com a democratização do ensino, segundo Geraldi (1996), os filhos de pessoas das classes sociais populares tiveram acesso à escola e trouxeram consigo diferentes formas de falar e compreender o mundo, ocasionando mudança significativa no perfil da clientela escolar.

Com uma clientela maior, surge a necessidade de contratação de professores. Devido à insuficiência de profissionais qualificados que atendessem a demanda, foi necessária uma formação de professores em caráter de urgência, diminuindo, assim, as exigências para atuar como docente.

Entre outros fatores¹, a formação deficitária do professor associada a um ensino pautado em uma concepção de linguagem que não abria espaço para a discussão da variação linguística e que objetivava levar o aluno a dominar, apenas, a língua padrão e a modalidade escrita da língua, ocasionou o surgimento das mais diversas complicações² no ensino e aprendizagem de língua materna. Nessa tendência, os problemas no ensino aprendizagem de LP foram se avolumando, gradativamente, de modo que se estabeleceu uma crise generalizada.

¹ Escolas mal estruturadas, falta de materiais e equipamentos pedagógicos, falta de bibliotecas equipadas e em funcionamento, desvalorização do professor, número elevado de alunos por turma etc.

² Altos índices de reprovação na disciplina Língua Portuguesa, evasão escolar, dificuldades no ensino aprendizagem de leitura e interpretação textual, produção textual escrita e oral, uso do livro didático como único material pedagógico, dificuldades na produção de material didático, entre outros.

Nesse contexto, as pesquisas linguísticas problematizam o ensino tradicional e trazem novas perspectivas para o ensino do português. A década de 1980 corresponde a um período de vasta produção nesse aspecto e de constante debate sobre o estabelecimento do interacionismo. Nessa perspectiva, propõe-se uma reformulação das bases teóricas do ensino de LP, fundamentando-o na concepção de linguagem como forma de interação social. Assim, o ensino de língua deveria centrar-se, como defende Geraldi (2006), nas práticas de leitura de textos, de produção de textos e de análise linguística (AL). No entanto, conforme mostram alguns estudos³, houve uma interpretação equivocada acerca dessa reformulação. O ensino de LP movimenta-se de um extremo ao outro: em determinado momento ocorria excessivo enfoque ao estudo gramatical, em outro, o seu completo abandono.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), no final da década de 1990, alicerçados nos fundamentos da perspectiva interacionista de linguagem, assinalam uma reorganização de ensino de LP que permanece até a atualidade. No entanto, as orientações propostas pelos PCN não foram suficientes para que ocorressem mudanças significativas, posto que, mesmo após mais de uma década de sua publicação e implementação, a maioria de nossos alunos chega ao final da educação básica com baixa proficiência nas habilidades de leitura e escrita. Esse déficit é facilmente constatado a partir dos resultados das avaliações externas, como a ANRESC⁴ que aponta as lacunas em relação à aprendizagem dos alunos.

Como percebemos, apesar das contribuições das pesquisas científicas e das diretrizes oficiais, o processo de ensino e aprendizagem de LP permanece em crise. Dessa forma, concebemos que a oposição entre o tradicional e as inovações não são suficientes para sanar as dificuldades. É nesse contexto que atuamos como professora de LP no ensino fundamental.

Contamos com uma experiência profissional, como professora, de onze anos na rede pública de ensino do estado do Amapá. Inicialmente, trabalhamos com

³ Travaglia (2005), Possenti (1996), Britto (2012), entre outros.

⁴ A ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar), mais conhecida como Prova Brasil, é uma das três avaliações nacionais que compõe o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). A Prova Brasil é uma avaliação externa censitária, ocorre a cada dois anos, sendo aplicada a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental regular das escolas públicas. Tem como objetivo avaliar a qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas de ensino fundamental, buscando fornecer dados para cada unidade de ensino e, desta forma, redirecionar o trabalho em busca de melhorias na qualidade de ensino ofertado.

turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e, a partir de 2007, após nossa graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, com turmas de 6º ao 9º ano. Atuamos, também, desde 2010, na rede pública de ensino do município de Almeirim, estado do Pará, em turmas de 6º ao 9º ano.

No cotidiano escolar, experienciamos as mesmas preocupações e problemas que nossos companheiros de carreira. Vários alunos chegam ao 6º ano de escolaridade sem saber ler e escrever, outros apresentam sérias dificuldades na produção, compreensão e interpretação de textos. Diante dessa realidade, docentes sentem dificuldades na realização da tarefa de ensinar e os discentes em aprender. Infelizmente, alguns deles terminam o 9º ano de escolaridade sem avanços significativos nessas competências. Ademais, somos constantemente cobrados e criticados quanto ao baixo desempenho de nossos educandos.

Compreendemos que, em um contexto de constante precarização⁵ do trabalho docente, tais críticas e cobranças não se sustentam, visto que as melhorias no ensino aprendizagem de LP dependem de políticas públicas que englobem além da formação inicial e continuada de professores, outros investimentos que melhorem suas condições de trabalho.

Apesar de todo um contexto desfavorável à realização de nossa prática docente, somos conscientes do nosso compromisso no que se refere ao ensino de língua materna. Ao longo de nossa atividade e formação profissional, sempre demos a devida importância ao ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. No entanto, entre elas, a prática de leitura de texto é a que mais nos preocupa. Desse modo, conhecer e compreender a forma como os alunos leem, verificar se as mediações do professor nas atividades de leitura são adequadas e eficientes, saber como auxiliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem de leitura sempre fizeram parte de nossos interesses e inquietações.

Atualmente, participando do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, temos a oportunidade de realizar esta pesquisa e, ao mesmo tempo, intervir na realidade vivenciada por alunos e professores do ensino fundamental.

⁵ A precarização está relacionada, principalmente, ao processo de intensificação do trabalho docente – muitos professores trabalham 60 horas semanais em sala de aula e, acrescente-se a essa jornada, o tempo gasto com os trabalhos extra-sala, como: produção e correção de atividades e provas, preenchimentos de cadernetas e relatórios, reuniões, desenvolvimento de projetos e oficinas -, e a uma série de outros elementos, como: péssimas condições de infraestrutura, turmas superlotadas, violência, alunos indisciplinados, pais omissos, falta de autonomia, baixos salários, ambiente estressante, novas demandas sem a prévia formação etc.

Logo, no primeiro ano do mestrado e durante o curso de cinco disciplinas⁶ ofertadas pelo referido programa, procuramos aprofundar nosso entendimento sobre a prática de leitura de textos. Nesse mesmo período, começamos a participar do projeto de pesquisa intitulado “Práticas de linguagem e formação docente”⁷, cujas leituras, discussões e reflexões intensificaram nosso interesse pela temática e ampliaram nossos conhecimentos sobre a perspectiva bakhtiniana, sobretudo no que se refere aos estudos da linguagem e dos gêneros discursivos.

A partir das leituras de textos teóricos, das discussões, dos trabalhos desenvolvidos e dos aprendizados oriundos do curso da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, ministrada pela Professora Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, sentimos mais segurança e estímulo para desenvolver um trabalho que contemple a prática de leitura de textos.

Nesse sentido, consideramos, para o desenvolvimento das habilidades de leitura no ensino fundamental, a possibilidade de uma abordagem que busca a reorientação do ensino e aprendizagem de LP, a partir da reflexão sobre a prática de leitura, à luz da Linguística Aplicada (LA). Pautamo-nos na perspectiva sócio-histórica da linguagem e na vertente dos gêneros discursivos, a partir do Interacionismo Social, embasadas nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin.

Assim, delimitamos o tema de nosso trabalho e optamos por desenvolver um estudo teórico-prático sobre a proficiência leitora de alunos do 8º ano, a partir de um trabalho com o gênero discursivo notícia. Sabemos das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à compreensão leitora, portanto, esperamos contribuir para a discussão e a reflexão sobre um problema que tanto preocupa professores e pesquisadores que reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento e inserção social do indivíduo. Contextualizado o tema, partimos da hipótese de que, se os discentes participarem de um projeto pedagógico, fundamentado nas orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2008) e que promova a leitura de enunciados concretos do gênero notícia, poderão desenvolver habilidades, aumentando seu nível de proficiência leitora.

⁶ As disciplinas ofertadas foram: *Alfabetização e letramento; Texto e ensino; Fonologia, variação e ensino; Elaboração de projetos e tecnologia educacional; Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita.*

⁷ Projeto desenvolvido na UFPA – campus de Castanhal e coordenado pelas professoras: Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi e Dr^a. Zilda Laura Ramalho Paiva.

Dentre a diversidade de gêneros discursivos existentes, concebendo-os como eixo de articulação e de progressão curricular, selecionamos o gênero notícia devido à circulação e importância que desempenha socialmente. Consideramos necessária a apropriação desse gênero pelos alunos, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de estranhamento e reflexão diante de determinados textos, o que possibilitará uma aprendizagem mais significativa capaz de contribuir para a formação cidadã do educando.

Com relação ao público, para desenvolvermos a proposta de intervenção, escolhemos o 8º ano do ensino fundamental por, em nossa prática pedagógica, identificarmos com alunos na faixa entre 12 a 14 anos de idade. Geralmente, esses alunos são bastante participativos, criativos e possuem certo grau de autonomia na execução de atividades decorrentes de projetos, embora, a maioria deles apresente dificuldades na escrita e na leitura. No que se refere à estruturação da proposta, adotamos, dentre os procedimentos metodológicos, o projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola de Lopes-Rossi (2008).

No projeto de pesquisa que apresentamos ao PROFLETRAS, em meados de 2016, salientamos interesse em realizarmos essa investigação a partir de nossa realidade em uma escola pública no Distrito de Monte Dourado, município de Almeirim, estado do Pará. Essa escolha consistiu no fato de que várias de nossas inquietações se originaram das vivências resultantes do trabalho desenvolvido nessa instituição, em turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com o componente curricular LP. Porém, ao discutirmos o projeto com nossa orientadora e esclarecermos qual o meio de transporte existente para a nossa localidade de origem, sobre o tempo e os recursos financeiros necessários para o deslocamento,⁸ percebemos a inviabilidade de nosso projeto inicial. Isso ocorreu devido ao período previsto e adequado – primeiro semestre de 2017 – para a implementação da proposta de intervenção ser concomitante ao curso das três últimas disciplinas ofertadas pelo Programa. Esclarecemos que essa dificuldade com relação ao deslocamento, do mesmo modo, inviabilizou nossa permanência em sala de aula, pois, para cursar o mestrado, foi necessário nos licenciarmos de nossa atividade docente pelo período de dois anos. Diante disso, recebemos a orientação para

⁸ Na subseção 3.2 desta Dissertação, fazemos uma breve explicação sobre esse contexto.

procurarmos uma escola em Belém ou região metropolitana que possibilitasse tanto o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de intervenção quanto o curso das disciplinas. Após algumas visitas e conversas com direção escolar e professores, recebemos a autorização para realizarmos nossa pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro periférico, na cidade de Belém, estado do Pará.

Além da trajetória acadêmica e profissional, relacionamos como justificativa para a realização deste estudo a necessidade de pesquisas de intervenção com relação à prática de leitura de textos. Tendo em vista realizar uma pesquisa na área da LA que possa servir de referencial teórico e prático para estudantes, pesquisadores e professores que atuam no ensino fundamental com LP, buscamos verificar na produção acadêmica os estudos já realizados sobre leitura ancorados na perspectiva interacionista da linguagem e dos gêneros discursivos. Ressaltamos quatro pesquisas: as dissertações de mestrado de Sousa (2009), Caetano (2015) e Barreto (2016); a tese de doutorado de Barbosa (2001).

Sousa (2009) investigou o tratamento dado à notícia de jornal em livros didáticos de LP do ensino fundamental, analisando a natureza das propostas de leitura de notícias apresentadas por autores de cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª série aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2008). A autora procurou avaliar se as propostas de leitura contribuem para a consecução dos objetivos de LP previstos nos PCN que tratam dessa disciplina. Os resultados obtidos indicaram que as atividades sugeridas nas coleções analisadas priorizam a estrutura formal da notícia em detrimento do funcionamento discursivo desse gênero, revelando, assim, a necessidade de se adequar as propostas de leitura com o gênero notícia a fim de que possam verdadeiramente contribuir para a formação de leitores competentes desse gênero específico.

Ao desenvolver uma pesquisa-ação participante, Caetano (2015) pretendeu investigar de que forma o trabalho com o gênero notícia jornalística contribui para o desenvolvimento do leitor/escritor numa interação da atividade escolar com o cotidiano do educando. Para isso, organizou uma sequência didática com textos do gênero e aplicou-a em uma turma de correção de fluxo I do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual, do Rio Grande do Norte. Os resultados obtidos demonstraram que o trabalho com o gênero notícia despertou o interesse pela

leitura nos alunos e contribuiu para o desenvolvimento do leitor e produtor de texto e para o ensino e aprendizagem de língua materna.

Barreto (2016) desenvolveu uma pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de tipo etnográfico e de natureza aplicada, pautada na concepção dialógica da linguagem numa perspectiva bakhtiniana. A autora pesquisou os níveis de responsividade de uma turma de alunos do 9º ano do ensino fundamental, durante a realização de atividades de leitura com o gênero discursivo charge. Os resultados da investigação evidenciaram a manifestação da responsividade discente, comprovando a eficácia das atividades desenvolvidas no interior de um projeto de leitura com gênero discursivo.

Em sua tese de doutoramento, a partir de pressupostos teóricos de base enunciativo-discursiva da linguagem, Barbosa (2001) objetivou contribuir para o desenvolvimento de projetos de trabalho na área de LP, articulados em torno dos diferentes gêneros do discurso, tal como postulados por Bakhtin (2003). Para tanto, a autora busca contemplar vários níveis de concretização curricular previstos pelos PCN. Nesse percurso, debate sobre alguns problemas de ordem teórico-metodológica que entravam a articulação do trabalho em torno dos gêneros do discurso. Dentre as questões que dão origem a esses problemas, debate e indica possíveis soluções para as seguintes: critérios de seleção de gêneros e de estabelecimento de progressões curriculares, procedimentos para seleção de *corpus* e para descrição de gêneros e parâmetros para a elaboração de projetos de trabalho e de materiais didáticos. A título de ilustração de como vislumbrar certo procedimento de descrições e análise dos gêneros, a estudiosa apresenta quadros-sínteses da descrição e análise do gênero notícia impressa.

Consideramos que o diferencial de nossa pesquisa está na análise dos níveis de compreensão leitora nas respostas-enunciados dos alunos, em relação às atividades de leitura desenvolvidas durante a implementação de um projeto pedagógico. Acreditamos que nosso trabalho complementa os estudos citados. Como se trata de uma pesquisa aplicada, procuramos observar o que Barbosa (2001) apresenta com relação aos problemas existentes, na prática, com relação à ordem teórico-metodológica em torno do trabalho com os gêneros discursivos. A investigação de Sousa (2009) aumentou nosso interesse em elaborar material pedagógico com o gênero discursivo notícia, que diferentemente do tratamento dado pelo livro didático de LP, priorize o funcionamento discursivo do gênero e contribua

para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno, aumentando seu nível de proficiência leitora. Os trabalhos de Caetano (2015) e Barreto (2016) nos impulsionaram a verificar outros aspectos referentes à prática de leitura, nessa investigação, os níveis de compreensão leitora dos discentes em uma turma do 8º do ensino fundamental.

A partir de nossa trajetória profissional e acadêmica e das justificativas relacionadas, estabelecemos a questão norteadora deste estudo que consiste em: como o trabalho com o gênero notícia, desenvolvido no interior de uma intervenção pedagógica alicerçada na metodologia de projetos proposta por Lopes-Rossi (2008), pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental? Orientados por essa questão, temos como objetivo geral refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos do 8º ano, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) observar quais estratégias de processamento do texto os alunos do 8º ano conseguem apreender no momento da leitura de textos do gênero notícia; b) verificar se os alunos apreendem os conhecimentos que estão implícitos no texto; c) observar se os alunos conseguem construir sentidos no texto a partir das marcas linguístico-enunciativas.

Com relação à organização do texto, esta Dissertação é composta por cinco seções, incluindo esta introdução, além da conclusão.

Na seção 2, **Abordagens teóricas da pesquisa**, apresentamos a fundamentação teórica basilar de toda a investigação. Na primeira subseção, refletimos sobre a perspectiva interacionista da linguagem, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1999), Bakhtin (2003) e de pesquisadores que seguem essa vertente. Na segunda, abordamos os aspectos, concepções, etapas, ensino de leitura, focalizando a prática de leitura de acordo com o interacionismo. Na terceira subseção, discorremos sobre os gêneros discursivos à luz da teoria bakhtiniana. Na quarta, tratamos sobre as propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem dos gêneros na escola. Na última subseção, caracterizamos o gênero discursivo notícia, em relação aos seguintes aspectos: contextualização histórica, definição, condições de produção e construção composicional.

Na seção 3, **O percurso metodológico da pesquisa**, primeiro, apresentamos a caracterização da pesquisa. Posteriormente, relatamos sobre o contexto da investigação, apresentando o espaço em que a desenvolvemos e os

sujeitos pesquisados. Em seguida, descrevemos os passos metodológicos, além das aulas e das atividades implementadas na turma 8º ano A. Por último, apresentamos o percurso realizado na constituição do *corpus* e categorias de análise.

A seção 4, **Projeto pedagógico de leitura com o gênero discursivo notícia**, apresenta, na íntegra, a proposta de intervenção didática, seus módulos didáticos com suas respectivas etapas e atividades.

Na seção 5, **Análise dos dados e discussão dos resultados**, iniciamos, com a exposição da atividade diagnóstica e dos resultados obtidos a partir dos dados coletados. Em seguida, apresentamos a análise dos dados coletados na atividade final, a discussão dos resultados obtidos e comparação entre os resultados obtidos na atividade final com os resultados obtidos na atividade diagnóstica.

Na última seção, **Conclusão**, retomamos os objetivos propostos, relacionando-os aos resultados obtidos, desenvolvendo, assim, as nossas considerações finais.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os aspectos teóricos da pesquisa. Assim, primeiramente, refletimos sobre a linguagem como processo de interação verbal, tal como proposta pelo Círculo de Bakhtin e transposta para o contexto de ensino da LP, no Brasil, por Geraldi (2006), sob a denominação de linguagem como forma de interação. Em seguida, focalizando a prática de leitura de acordo com o interacionismo, abordamos os aspectos, concepções, etapas e ensino de leitura. Na sequência, discorremos sobre os gêneros discursivos à luz da teoria bakhtiana e de pesquisadores que seguem essa vertente; tratamos, também, sobre a metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008). Por último, caracterizamos o gênero discursivo notícia.

2.1 INTERAÇÃO VERBAL

Bakhtin/Volochinov (1999) desenvolveram sua proposta de concepção de linguagem – a interação verbal – a partir de críticas às duas grandes orientações filosófico-linguísticas da época: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

Para a primeira, a enunciação é monológica e “se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1999, p.110-111). Os representantes do subjetivismo individualista refletem sobre a enunciação monológica da língua a partir de uma abordagem do ato da fala individual. Nessa perspectiva, o fenômeno linguístico tem sua essência no ato da criação individual e assemelha-se ao ato de criação artística. As leis da psicologia individual são as leis que explicam os fatos linguísticos e a linguística é a ciência da expressão.

A teoria de expressão que fundamenta o subjetivismo individualista é definida como “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1999, 111). Nesse sentido, supõe-se certo dualismo entre interior e exterior, porém fica explícita a primazia do conteúdo interior, pois se considera que essencial é o interior, que todas

as forças criadoras e organizadoras da expressão estão no interior e que, por conseguinte, todo ato de expressão se constrói no interior e procede do interior.

Bakhtin/Volochinov (1999), ao criticarem essa teoria de expressão, afirmam que é radicalmente falsa, pois

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não, existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1999, p.112).

Para os autores, qualquer aspecto da expressão-enunciação será determinado pela situação social mais imediata em que ocorre a enunciação em questão. Nos gêneros discursivos, é clara essa manifestação, sendo perceptível nesses discursos a relação existente entre o enunciado concreto e o meio sócio-histórico em que ocorre a interação verbal. Portanto, enunciado e situação de enunciação são interdependentes, posto que as construções de sentidos dependem dessa junção.

Na produção do gênero discursivo notícia, por exemplo, o locutor (jornalista), ao construir o seu discurso, atenta não somente para quem são os seus prováveis ouvintes (leitores), mas também, para o contexto em que se situam os interlocutores (jornalista e leitores) do processo de interação. Assim, no momento da enunciação do fato noticioso, é considerado o espaço social e o tempo histórico em que ocorrem os fatos e em que se situam os interlocutores, o conhecimento que eles possuem a respeito da temática do fato relatado e a posição valorativa deles diante do que é apresentado.

Na segunda orientação, “a enunciação como um todo não existe para a lingüística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV,1999, p.105). A língua é vista como um sistema de normas rígidas e imutáveis, ou seja, como um produto acabado e que, portanto, pode ser transmitido de geração a geração. Nessa acepção, a enunciação é monológica e fechada, e os limites que a ultrapassam ficam excluídos pela reflexão lingüística. A frase complexa é o alcance máximo da lingüística, a qual atribui à retórica e à poética o estudo da estrutura da enunciação completa. Dessa

maneira, as formas linguísticas isoladas – fonética, morfologia, sintaxe – substituem a dinâmica da fala, sendo ignoradas as realizações linguísticas do falante.

Os autores afirmam que “(...) a separação do signo de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.96). Essa afirmação é facilmente constatada, uma vez que a reflexão linguística de caráter formal-sistemático possui, em sua base de métodos, procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo de línguas mortas que conduzem a uma posição conservadora em relação às línguas vivas, tratando-as como algo estagnado e acabado.

O objetivismo abstrato desconsidera a enunciação completa em seu contexto real de uso, conseqüentemente, não é compatível com uma abordagem histórica e viva da língua, provocando a incapacidade de se compreender o processo gerativo interno da língua. Dessa maneira, ao concluírem sua análise crítica do objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (1999, p. 108) ressaltam que

a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrado no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação de fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais, embora os adeptos do objetivismo abstrato tenham pretensões quanto à significação sociológica de seus pontos de vista.

De acordo com Ohuschi (2013, p. 35), os autores, ao criticarem o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, “rejeitam a enunciação monológica, em que se apoiam as duas orientações, defendendo uma enunciação dialógica”. Nessa perspectiva, segundo Faraco (2009, p.120), o Círculo bahktiniano, ao construir sua concepção de linguagem, “(...) parte da asserção de que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno da interação verbal”. Logo, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1999, p.123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social *da interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (grifos dos autores)

Os autores entendem a língua como um fenômeno social de interação verbal, visto que só produz sentido quando inserida no contexto das relações entre os sujeitos, desse modo a língua não é uma expressão do pensamento ou somente estrutura de formas linguísticas, mas um processo dialógico de evolução ininterrupto realizado por meio da interação verbal dos locutores em diferentes situações sociais.

Assim, para Bakhtin/Volochinov (1999), a enunciação é socialmente dirigida e determinada pela situação social mais imediata. Logo, o exterior é o centro organizador de toda enunciação, a qual é definida em função de um interlocutor. Nesse sentido, a orientação da palavra em função do interlocutor é muito importante uma vez que “toda palavra comporta *duas faces*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.113, grifos dos autores), ou seja, a palavra se estabelece em virtude de proceder de alguém e ao mesmo tempo se dirigir para alguém, constituindo-se, desse modo, o meio de interação entre o enunciador e seu interlocutor

A palavra é elaborada em virtude da relação que o locutor mantém com seu interlocutor, dessa maneira, toda comunicação verbal está inserida num diálogo contínuo. Para Bakhtin/Volochinov (1999, p.114), o grau de consciência de um sujeito depende de seu grau de orientação social e, a partir da tomada gradual de consciência de qualquer sensação, pelo sujeito, estabelece-se um discurso interior que pode ser prolongado por uma expressão exterior. Quando o locutor se expressa, dirige-se a alguém. Dessa forma, “mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 114). Nesse sentido, em suas vivências sociais, o sujeito, ao dirigir a palavra ao outro, espera uma reação, uma resposta à sua ação.

Destarte, Bakhtin/ Volochinov (1999, p. 112) sustentam que “(...) Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” e apresentam dois tipos de interlocutor - “interlocutor real” e “representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Além desses, apresentam a noção de “terceiro”, que, de acordo com Ohuschi (2013, p. 38), é “representada, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pelo horizonte social definido”. Os autores asseveram que

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor* [e] variará se se tratar de uma

pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social (...). Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1999, p.112, grifos dos autores).

Ohuschi (2013, p. 39) destaca que Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal*, retoma a noção de “terceiro” e a concebe como “supradestinatário, um destinatário terceiro, idealizado, superior”.

Portanto, o interlocutor, no diálogo, não é apenas um simples ouvinte, ao contrário, exerce um papel ativo nas relações interacionais, seja ele real, representante médio do grupo social ou horizonte social definido. É em função do interlocutor que a palavra se configura, da posição social que ele ocupa em relação ao locutor e do meio social em que se ambos estão situados.

As reflexões do Círculo de Bakhtin sobre a interação verbal fomentam os estudos sobre a linguagem e seu ensino e aprendizagem. Garcez (1998), ao abordar questões de ensino, estabelece que o interlocutor pode ser representado de três formas diferentes: *real*, aquele que é palpável, que possui uma imagem real/concreta, ou seja, que está presente no ato da enunciação; *virtual*, aquele que é ideal, passível de existência, ou seja, aquele que não está presente no ato da enunciação, mas cuja imagem o locutor pode construir; e o *destinatário superior* ou *superdestinatário*, aquele que representa uma ideologia ou alguma instituição que estabelece preceitos sociais.

Em razão de concebermos que “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém” (BAKHTIN, 2003, p. 320) e de nosso trabalho está circunscrito à área de ensino e aprendizagem de leitura, buscamos, a partir dessa perspectiva de Garcez (1998), ilustrar quais são os prováveis interlocutores no processo de produção escrita do gênero discursivo notícia, pois, consideramos ser essencial que os alunos, ao lerem um enunciado concreto do gênero em questão, consigam perceber quais os prováveis interlocutores do autor desse enunciado.

Para exemplificar, de forma ampla, tomamos como base o processo de produção e circulação de notícia publicada por empresa jornalística. Nessa situação, o *interlocutor real* do autor do gênero discursivo notícia será o editor-chefe do jornal, que aprovará ou não a publicação, na íntegra, da notícia ou fará as adaptações

necessárias no texto de acordo com o interesse e o perfil da empresa para a qual o jornalista trabalha. No entanto, durante o processo de produção da notícia, o autor escreve adequando sua linguagem, em função de um *interlocutor virtual*, o qual constitui o público-alvo que deseja atingir - o consumidor / leitor do jornal, ou seja, as pessoas que compram o jornal, que acessam páginas jornalísticas e leem as notícias. No momento em que a notícia é publicada e passa a circular socialmente, seja em *lócus* físico ou virtual, o jornalista ao fazer parte de determinado grupo ou pretendendo fazê-lo, pressupõe um *interlocutor superior* – composto por um conjunto de ideologias, assim, monitora sua escrita de modo que atenda aos propósitos desse grupo.

Como percebemos, a enunciação constitui-se o produto do processo de interação verbal entre os interlocutores. Dessa forma, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1999, p. 124), “(...) a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta”. Assim, a ordem metodológica para o estudo da língua, proposta por Bakhtin/Volochinov (1999, p. 124), deve ocorrer da seguinte maneira:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

A ordem metodológica proposta pelos autores para o estudo da língua segue a mesma ordem da evolução real da língua, ou seja, parte das dimensões sociais para as mudanças das formas da língua, pois não se pode dissociar o signo das formas concretas da comunicação social.

Reiteramos que os estudiosos propuseram uma ordem metodológica para o estudo da língua e não para o seu ensino. Portanto, no que se refere ao ensino da língua, o que houve foi uma adaptação dessa proposta⁹ por diversos pesquisadores.

A proposta bakhtiniana de interação verbal chegou ao Brasil, no contexto de ensino da LP, no período de 1980 a 1990, sob a denominação de linguagem como

⁹ Refletimos sobre a adaptação, para o ensino da língua, da ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), na subseção 2.4, em que discutimos sobre as propostas metodológicas para o ensino dos gêneros discursivos.

forma de interação¹⁰. Nessa época, o país passava por um processo de transição do Regime Militar para a democratização. A abertura política do país impulsionou maior oferta de vagas no ensino público e também muitas discussões sobre as diretrizes para a disciplina Português e para o ensino-aprendizagem de LP. As pesquisas das ciências linguísticas¹¹ se intensificam e passam a influenciar o ensino de língua materna.

Geraldi, com a publicação da obra *O texto na sala de aula*, no ano de 1984, contribui de maneira significativa nesse processo. O estudioso afirma que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 2006, p, 40). Por isso, no ensino de LP, uma resposta ao questionamento para que ensinamos o que ensinamos inclui “tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica” (GERALDI, 2006, p.41, grifos do autor).

Segundo Silva (2004), é nesse contexto que o Ministério da Educação constitui uma Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna¹². João Wanderley Geraldi, Magda Soares, entre outros especialistas tanto em linguística quanto em literatura, compuseram essa comissão, cujo relatório conclusivo composto de diretrizes e recomendações foi apresentado em 1986.

Assim, na década de 1990, houve dois grandes marcos nessa perspectiva – a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9394 em 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental em 1998. Segundo Zanini (1999, p.83), o ensino de

¹⁰ Geraldi (1984), grande estudioso brasileiro dos pressupostos bakhtinianos, buscou renomear as orientações filosófico-linguísticas: subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e interação verbal, respectivamente, como linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

¹¹ Segundo Travaglia (2005, p. 23), a linguagem como forma ou processo de interação “é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática”.

¹² Comissão instituída pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 91.372, de 26 de Junho de 1985 e integrada por Aurélio Buarque de Holanda, Abgar Renault, Antonio Houaiss, Celso Ferreira da Cunha, Celso Pedro Luft, Fábio Lucas Gomes, Francisco Gomes De Mattos, Magda Becker Soares e Raimundo Jurandy Wangham. João Wanderley Geraldi e Nelly Medeiros de Carvalho compuseram a comissão em substituição, respectivamente, de Aurélio Buarque de Holanda e Francisco Gomes de Matos.

língua que antes se realizava “à luz de concepções já credibilizadas por uma prática reveladora de frágil eficácia”, a partir da nova LDB “se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática” orientando “os professores de forma mais autorizada”. A publicação dos PCN e sua chegada às escolas intensificam as discussões sobre o ensino de LP pautado na concepção interacionista da linguagem, sobre os objetivos e o objeto de ensino da língua. Nesse contexto, o ensino de LP pautado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação não mais se sustentaria, tanto pelas circunstâncias do período de redemocratização do Brasil quanto pelas influências das pesquisas das ciências linguísticas, e vai cedendo espaço para um ensino cuja preocupação básica

é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.490).

Zanini (1999, p. 83) enfatiza que “O texto aqui (...) revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso (...) tem alma, e não tão somente forma”. Nessa lógica, as teorias linguísticas aprofundam a concepção de texto. Koch (2011, p.17) ao referir-se a essa temática, explica:

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (grifos da autora)

Como percebemos, na concepção interacionista de linguagem, o texto é considerado como lugar de interação, pois é a partir dele que os interlocutores, em dado contexto, agem e interagem na troca de informações e na construção de sentidos. Assim, os PCN, fundamentados nessa concepção, enfatizam que

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas,

palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCN, apresentando-se contrários às abordagens tradicionais, propõem uma reorientação das práticas de ensino de LP e redefinem seu objeto de ensino, desse modo o texto torna-se essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a integração da reformulação do ensino da língua - presente nos documentos oficiais e apontadas por pesquisadores - às práticas pedagógicas apresenta algumas dificuldades e o ensino de língua materna é frequentemente acusado de estar em crise. Fato esse evidenciado, conforme Zanini (1999, p. 85), “pela constatação do baixo nível de desempenho linguístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua”. Para a autora, isso significa que é o momento de “(...) Fazer interagir teoria e prática – prática e teoria” (ZANINI, 1999, p. 84).

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) salientam que, devido à grande relevância atribuída ao texto, após a década de 1980, ocorreu uma interpretação equivocada da proposta interacionista, visto que muitos entenderam que a gramática não poderia ser mais ensinada. Sob esse viés, no ensino de LP, “enfocou-se apenas a leitura e a produção de textos ou o texto foi tomado como pretexto para o ensino gramatical” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.491). Os autores explicam que, ao contrário disso, o método sociológico preconizado por Bakhtin/Volochinov (1999), na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*,

já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p.491).

Isso significa que o ensino de LP, embasado na concepção interacionista de linguagem, não pressupõe a exclusão do ensino aprendizagem da gramática, mas, conforme Zanini (1999, p. 84), “Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos”.

Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011 p. 497), “a linguagem é concebida de maneira diferente a cada momento social e histórico, evidenciando seu caráter dinâmico no meio social”. Em decorrência disso, temos em cada momento social, histórico e político uma concepção de linguagem que norteia a prática pedagógica do ensino de LP.

Desse modo, a partir da análise das concepções de linguagem e suas implicações no ensino de LP, percebemos que a prática pedagógica - definição de objetivos, escolha de conteúdos, adoção de metodologias etc. - é o reflexo de qual concepção de linguagem norteia de forma clara ou intuitiva, o trabalho do professor. Logo, segundo Travaglia (2005, p. 21), “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”.

A partir dessa percepção, consideramos que o professor de LP, ao fundamentar sua prática pedagógica em determinada concepção de linguagem, poderá, de acordo com o caminho vislumbrado, considerar as outras concepções, e assim, incluir em seu fazer pedagógico possibilidades de desenvolvê-lo de forma mais produtiva e relevante. A esse respeito, Zanini (1999, p. 86) afirma que “Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor”.

Nesta subseção teórica, refletimos sobre a interação verbal pensada pelo Círculo de Bakhtin, fazendo uma relação com a concepção interacionista, assim, denominada e propagada no Brasil. Passemos, em seguida, à reflexão sobre a prática de leitura.

2.2 A PRÁTICA DA LEITURA

Nesta subseção, discorremos sobre a prática de leitura em sala de aula, a relevância dela na participação social dos sujeitos e sobre os valores incorporados aos discursos sobre a promoção de leitura. Na sequência, tratamos a respeito das diferentes concepções de leitura que subjazem o ensino, relacionando-as ao papel assumido pelo leitor. Em seguida, discorremos sobre as etapas do processo de leitura, procurando descrevê-las e relacioná-las aos tipos de perguntas nas atividades de leitura. Além disso, abordamos sobre os aspectos cognitivos da leitura,

sobre as estratégias de processamento do texto e a construção de sentidos na leitura.

2.2.1 A leitura em sala de aula

A leitura é uma habilidade de fundamental importância que o ser humano pode desenvolver. O domínio da leitura possibilita o acesso a várias informações, a aquisição de novos conhecimentos, a construção de opiniões, a compreensão das relações existentes entre pessoas ou fatos e, por conseguinte, a participação ativa no mundo letrado e mais consciente na sociedade.

O processo de aquisição de leitura e de seu desenvolvimento não é fácil. Constitui-se em algo bastante desafiador para a maioria dos alunos, professores, pais, entre outros. Comumente, esse processo inicia-se na escola, e desta espera-se que viabilize o ensino de leitura de forma eficiente. Porém, nem sempre a escola consegue realizar essa tarefa.

Britto (2003, p. 134) afirma que

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participar do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicas; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que no momento em que lê a pessoa não apenas explora um conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com outros meios; é uma situação que favorece o pensamento reflexivo e analítico, já que supõe monitoramento ativo e consciente da atividade intelectual; é uma possibilidade aguda de experiência estética sobre um objeto cultural intensamente elaborado e reelaborado.

Durante o ato de ler, são envolvidos não apenas os aspectos cognitivos e metacognitivos, mas também aspectos socioculturais, em que o leitor usa suas experiências para atribuir significado ao texto lido. Geraldi (2013) expõe que o leitor lê um texto escrito e, ao mesmo tempo, relaciona-o a conhecimentos que possui sobre o tema e, assim, atribui uma significação ao texto.

Segundo Britto (2003, p.116), devido ao fato de considerarmos que “o hábito da leitura é algo valioso e desejável”, acabamos por não refletir sobre alguns valores agregados aos discursos sobre leitura. Para o autor, essa é uma temática que envolve vários aspectos, entre eles, os aspectos éticos e políticos. Nesse sentido, o discurso da promoção de leitura é que essa seja “uma forma de ampliar a

participação popular na vida pública e, desta maneira, aprofundar a democracia” (BRITTO, 2003, p.118). Essa é uma tese “parcialmente sustentável” (BRITTO, 2003, p.133), pois

(...) não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura. Dado que a sociedade capitalista, na forma em que se constitui, é estruturalmente excludente (...) (BRITTO, 2003, p. 134-135).

O autor assegura que a leitura, certamente, é um instrumento indispensável para a participação no espaço urbano-industrial e que ao sistema não interessa que o sujeito seja excluído socialmente, o que de fato interessa é “que a instrução (...) atue como forma de inclusão relativa” (BRITTO, 2003, p.136), capaz de tornar o sujeito mais produtivo, consumidor de produtos e respeitador de valores hegemônicos.

Embora o quadro que se apresente seja preocupante e desestimulante, ações são necessárias. Britto (2015, p 34) afirma que a escola “é lugar próprio de aprender e de aprender coisas que não se aprendem no trato da vida cotidiana”, portanto, a escola como um espaço privilegiado onde o conhecimento científico é divulgado e sistematizado, precisa direcionar um trabalho efetivo no ensino de leitura.

O desafio maior na formação do leitor está exatamente em produzir um ambiente e um movimento que, confrontando-se com objetos estranhos ou estranhando objetos conhecidos possamos progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em nossas ações e escolhas (BRITTO, 2015, p. 50).

O autor conduz suas análises e chega à constatação de que é preciso pensar uma educação de atitude, que fuja dos discursos fáceis e da adesão tranquilizante ao já conhecido.

Geraldi (2006, p. 90) defende que a leitura é uma das três práticas em que deve ser centrado o ensino e aprendizagem de LP. O autor sustenta que “Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”, portanto, a leitura analisada a partir das práticas escolares, não se enquadra no conceito sustentado por Marisa Lajolo (1982ab, p.59 apud GERALDI, 2006, p.90)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir

relacioná-lo a todos os outros textos, significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria verdade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Confirmando o que postula a autora, Geraldi (2006) afirma que a leitura é um processo de interação entre leitor e autor mediada pelo texto, momento em que o leitor assume um papel ativo na busca de significações para aquilo que lê. Nesses termos, uma questão fundamental a ser respondida é como associar uma concepção de leitura, concebida como processo de interlocução, com as práticas de leitura nas aulas de LP. Para o autor, a resposta depende da forma como se compreende e interpreta o fenômeno da linguagem.

Ao questionar a postura de leitores ante o texto, Geraldi (2006), sem querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, recorda de sua experiência concreta de leitores algumas possíveis posturas e as destaca: a leitura como busca de informações; a leitura como estudo do texto; a leitura como pretexto e a leitura como fruição do texto. Atesta que o leitor, diante de qualquer texto, pode manter qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor.

Na leitura como busca de informações, o objetivo do leitor é extrair alguma informação do texto. O aluno, ao ler um texto apenas para responder as questões de interpretação, participa de um processo de simulação de leitura. No entanto, esse tipo de leitura, sendo norteado pela questão “para quê?”, pode ser orientada de outras formas, como: ler o texto para responder as perguntas estabelecidas em forma de roteiro e ler o texto para extrair as informações nele contidas sem seguir um roteiro. Nessa direção, é possível ir além das informações superficiais do texto, chegando até suas informações mais profundas.

Já para a leitura como estudo do texto, o autor apresenta um roteiro, o qual classifica como amplo e útil, que consiste em especificar no texto: a tese, os argumentos, os contra-argumentos e a coerência entre tese e argumentos. Nesse direcionamento, é possível que o leitor dialogue com texto e que essa interlocução seja mais efetiva.

A leitura do texto como pretexto serve para a produção de outros textos, como por exemplo, ler uma narrativa para depois dramatizá-la. Geraldi (2006) defende a utilização desse procedimento devido à interlocução que se estabelece. Na leitura como fruição do texto, o autor tenta recuperar uma experiência que está

praticamente distante das aulas de LP que é o ler por ler, sem se preocupar com o controle do resultado.

Ler por prazer é fundamental para o esforço do incentivo à leitura. Para esse fim, faz-se necessário recuperar três princípios básicos da vivência de um leitor. O primeiro é o percurso como leitor – o contato com o primeiro livro e os passos realizados enquanto leitor. Em seguida, as escolhas dos livros que lerá - motivada pelas indicações de amigos, curiosidade etc. Enfim, a quantidade de livros lidos – implica na qualidade da leitura, pois a profundidade atingida diante um texto depende das leituras anteriores.

Concebemos que todas essas posturas são possíveis de serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem de leitura, considerando as necessidades apresentadas pelos alunos-leitores, o contexto em que estão inseridos e as condições de trabalho oferecidas ao professor. No entanto, para desenvolvê-las, o docente, a partir de seu embasamento teórico a respeito das concepções de linguagem e de leitura, precisa propor um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento de habilidades, ampliando o nível de proficiência leitora dos aprendizes.

2.2.2 As concepções de leitura

Travaglia (2005, p. 21) relata que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Nesse sentido, pressupõe-se que as propostas didáticas de leitura apresentam traços característicos da concepção que o professor tem sobre o ato de ler.

É fato que “A história do ensino de leitura na escola brasileira demonstra que várias concepções de leitura perpassam pelas salas de aula” (MENEGASSI, 2010, p. 168). À vista disso, o autor, sob o viés da LA, expõe as principais concepções de leitura e as classifica de acordo com o foco de trabalho que cada perspectiva de leitura se concentra, são elas: leitura com foco no autor, leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Na primeira concepção, “O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções” (MENEGASSI, 2010, p.169). A leitura nessa perspectiva consiste em uma atividade em que leitor tem a função de captar a representação mental do autor materializada

no texto e as suas “intenções”. Dessa forma, o leitor agindo passivamente, não contribui para a atribuição de sentidos ao texto.

Entendemos que uma prática pedagógica de leitura, pautada nessa perspectiva, não colabora com o desenvolvimento de habilidades do aluno-leitor, pois ele não terá oportunidade de realizar uma leitura própria em que possa manifestar suas ideias decorrentes dessa leitura. Efetivamente, o estudante exercitará a estratégia de procurar no texto a informação que lhe for solicitada, fazendo o pareamento do texto com algum trecho da pergunta realizada. Menegassi (2010, p. 169) relata que o aluno pode apresentar “uma resposta generalizante” e, simplesmente, aguardar a correção do professor.

Na concepção de leitura com foco no texto, cabe ao leitor, apenas, “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 170), uma vez que a leitura é entendida como uma atividade, na qual o leitor necessita centrar a sua atenção na materialidade e na linearidade linguística do texto.

Nessa perspectiva, o texto é o polo mais importante, possui um significado preciso, exato e completo. Ao leitor cabe refletir diante dos vocábulos e desempenhar esforço e persistência em busca do significado do texto. A compreensão ocorre do texto para o leitor, nesse sentido, a leitura é um processo ascendente e vista como decodificação (LEFFA, 1996).

A escola, frequentemente, nas atividades de leitura, desenvolve ações ligadas a uma visão estruturalista da linguagem que entende o texto como código e o privilegia no processo de leitura. Nessa perspectiva, o leitor é um sujeito passivo diante do texto, cabendo-lhe realizar uma leitura decodificadora, isto é, buscar informações na superfície textual para a construção de sentidos. O texto, por sua vez, ocupa grande destaque por ser considerado o portador de sentidos. Sobre essa questão, Possenti (1999, p. 170) enfatiza que o estruturalismo

(...) produziu algumas fragilidades lógicas, como a que assume que se a língua é analisável como *sistema* de signos em algum nível, então ela é um código e, se ela é código, código será tudo o que contiver algum dos seus elementos. Inclusive o texto. Assistiu-se então a uma avassaladora moda de estruturalismo, que teimava em extrair o sentido só do texto. (grifo do autor)

Menegassi (2010) explana que, na concepção de leitura com foco no leitor, o significado atribuído ao texto advém “dos conhecimentos prévios [que o leitor possui]

armazenados em sua memória” (MENEGASSI, 2010, p. 173) e na obtenção desse significado, não são válidas as informações fornecidas pelas pistas textuais, mas, sim aquelas que o leitor traz para o texto. Assim, o leitor é compreendido como “o foco central da leitura” (MENEGASSI, 2010, p. 173)

Nesse sentido, o significado do texto decorre da contribuição e da experiência do leitor ao processá-lo. O leitor exerce um papel ativo diante do texto e, a partir de alguns de seus aspectos, como título, gráficos, autor, entre outros, levanta hipóteses e, durante a leitura, inicia um processo de teste dessas hipóteses confirmando-as ou rejeitando-as. A leitura é um processo descendente e é entendida como atribuição de significado (LEFFA, 1996). Essa vertente teórica a respeito de leitura prioriza o leitor e o entende como fonte dos sentidos. Há uma inclinação em admitir como adequada a variedade de produção de sentidos sem considerar a materialidade linguística textual. Revelando-se contrário à leitura que prioriza apenas o leitor, Possenti (1999, p. 172) declara que

Explicar a leitura do leitor - por que um leitor leu o que leu – é uma questão absolutamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto. Isto é, ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal. Pode-se explicar que tenha lido o que leu, sem que se tenha que concordar com a leitura.

O estudioso destaca que o leitor, como árbitro do sentido, pode manobrar mal no processo de interpretação. Ressalta, também, ser muito provável ouvir uma “resposta (pós-moderna, pós-tudo): ‘mas esta é a *minha* leitura!’” (POSSENTI, 1999, p. 172, grifo do autor), diante de questionamentos sobre a atribuição de determinado sentido a um texto ou da suposição de que determinado autor não pensa. Nesse sentido, acentua que há um equívoco no deslocamento do centro das atenções no que diz respeito à leitura e produção de sentidos.

Tanto a perspectiva do texto quanto a perspectiva do leitor são consideradas como concepções restritas de leitura, visto que dão ênfase na construção de sentido centrando-se em apenas um dos participantes: o texto ou o leitor. A esse respeito, Menegassi e Angelo (2010, p. 25) afirmam:

O conceito de leitura como atribuição, centrado primordialmente no leitor, assim como o conceito de leitura como decodificação, centrado no texto, são conceitos comuns na escola, com os quais o professor e os alunos se deparam constantemente. Ambos apresentam pontos positivos e negativos

ao trabalho com leitura, tudo depende de como o professor vai trabalhar a leitura com os alunos.

Menegassi (2010) declara que, na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, a leitura ocorre em uma relação dialógica e os participantes desse processo “se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui” (MENEGASSI, 2010, p. 175). O autor ressalta que, apesar de haver lugar, no texto, para os mais diversos tipos de implícitos, ele “delimita os sentidos possíveis, não permitindo o vale-tudo na leitura”. O significado dele decorre do processo de interação entre o leitor e o texto. A leitura integra os processamentos ascendentes e descendentes, ou seja, relaciona as informações presentes no texto às informações que o leitor possui (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Kleiman (2016, p.71) enfatiza que, na leitura como interação, a relação que se estabelece entre leitor e autor é uma “responsabilidade mútua”. Para a autora, mesmo que haja divergências de opiniões e objetivos, tanto o leitor quanto o autor devem empenhar-se para que os pontos de contato sejam mantidos. Destarte, é importante que, na leitura,

(...) tanto a responsabilidade do autor como do leitor sejam consideradas maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como um monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. (...) Já o leitor, deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente (KLEIMAN, 2016. p. 72).

As atividades pautadas na perspectiva de leitura com foco na interação promovem uma relação dialógica entre os interlocutores, os quais dialogam entre si por intermédio do texto. Nelas é possível produzirmos mais perguntas do que nas atividades pautadas em outras concepções, devido haver no texto “uma gama de implícitos que (...) possibilita a construção de sentidos possíveis” (MENEGASSI, 2010, p. 179). Essas perguntas facilitam a produção de sentidos pelos alunos, por isso, é fundamental o professor saber produzi-las e organizá-las, agindo como mediador no processo de ensino e aprendizagem da prática de leitura.

Ao fazer uma representação esquemática dessa concepção, Menegassi (2010, p. 175-176), assinala que

O texto apresenta informações ao leitor-aluno, que, por sua vez, também leva ao texto seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado, produzindo-se uma interação, com características idiossincráticas, isto é,

próprias do leitor, únicas, pessoais. Nesse processo, há um diálogo entre o texto e o leitor, em que ambos fornecem informações a cada um deles, iniciando-se o processo de produção de sentidos, em função dos aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes tanto no texto, quanto na situação de recepção de leitura.

O autor esclarece que o mesmo processo acontece com o professor, porém, há outra interação idiossincrática, pois cada leitor faz a sua própria leitura do texto em virtude da sua história de vida, de suas relações sociais, de suas concepções ideológicas e de seus conhecimentos prévios. Menegassi (2010) complementa que a perspectiva de leitura com foco na interação propicia a relação dialógica entre professor e aluno durante o processo de leitura, a qual contribui para que, juntos, construam sentidos para o texto.

Diante das diversas concepções apontadas, optamos por embasar nossa pesquisa nos pressupostos teóricos que amparam a concepção de leitura com foco na interação. Ressaltamos que não pretendemos desconsiderar as contribuições das demais concepções, mas utilizá-las no momento que se fizer necessário. Corroboramos Menegassi e Angelo (2010), ao ressaltarem que o professor pode embasar seu trabalho em uma ou outra concepção, mas que “a prática demonstra que a maneira mais adequada de trabalho com a leitura com os alunos ainda é o ecletismo teórico” (MENEGASSI, 2010, p. 34).

Consideramos que, a partir dessa concepção, seja possível produzirmos atividades que promovam a relação dialógica entre os interlocutores durante o processo de leitura. Ou seja, atividades que permitam o encontro entre o aluno (leitor) e o seu interlocutor (autor) por meio da leitura de um enunciado concreto (texto), de forma que essa interação possibilite ao aluno-leitor agir de forma ativa durante esse processo e perceber que o autor, por meio de pistas deixadas no texto, interage como leitor, expressando suas concepções e conhecimentos. Assim, para a construção do significado do texto, o aluno precisa considerar, em sua leitura, não apenas os aspectos linguístico-discursivos do texto, mas também, os seus conhecimentos prévios, as suas relações histórico-sociais e as suas opiniões.

Além disso, no processo de ensino e aprendizagem, essa relação dialógica se estende à relação entre professor e aluno, pois, o docente, durante a mediação, ao realizar sua leitura, também se fundamenta em suas próprias vivências e crenças.

Dessa maneira, a atribuição de sentidos ao texto passa ser o resultado da junção da interação verbal, por meio do texto, realizada tanto pelo professor quanto

pelo aluno. Nessa perspectiva, somos otimistas em pensar que, dificilmente, o aluno realizará qualquer leitura, ao contrário, acreditamos que os discentes terão suas habilidades de leitura ampliadas, tornando-se leitores proficientes, capazes de posicionar-se criticamente diante do dizer alheio.

Portanto, entendemos que o docente, no momento da realização do trabalho pedagógico, percebe quais as reais necessidades de sua turma. Diante disso, é importante que ele conheça e compreenda as diferentes concepções de leitura, assim, poderá escolher a concepção que orientará suas práticas, de modo que encaminhe atividades de leitura produtivas e eficazes. Na próxima subseção, discorreremos sobre as etapas do processo de leitura.

2.2.3 Etapas do processo de leitura

A partir do conhecimento teórico sobre as concepções de leitura, buscamos relacioná-lo com as nossas experiências profissionais como professora de LP e percebemos a necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre as etapas do processo de leitura e sobre atividades que subsidiam o trabalho com essa prática linguageira. Para esse fim, buscamos embasamento nos estudos de Menegassi (1995; 2010).

Menegassi (1995) afirma que o processo de leitura, segundo a postura da Psicolinguística Aplicada à Leitura, é composto, basicamente, por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. O autor, ao tratar dessa temática, adota a postura de Cabral (1986) sobre as diferenças entre as etapas de leitura, por considerá-la mais abrangente e explicativa. Assevera, ainda, que “coexistem, no domínio das pesquisas científicas sobre leitura, principalmente dos estudos da LA e da prática escolar, diferentes perspectivas de leitura” (MENEGASSI 2010 p. 168). Desse modo, as propostas de atividades de leitura que visam ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos são resultantes da visão que o professor tem sobre o ato de ler. Conforme o pesquisador, os pressupostos teóricos de cada perspectiva de leitura determinam em quem ou no que se concentra o foco do trabalho com leitura.

Salientamos que, por uma questão didática, apresentamos, separadamente, as etapas do processo de leitura. No entanto, é importante esclarecer que, durante o

ato de ler de um leitor proficiente, elas se realizam ao mesmo tempo e harmonicamente.

A decodificação é a primeira das etapas do processo de leitura, decorrendo dela a concretização de todo o processo restante. Segundo Menegassi (1995), existem dois níveis de decodificação: um primário ou decodificação fonológica, que se limita à identificação visual do signo linguístico; um secundário, relacionado à compreensão, ou seja, é nesse nível que inicia o processo de apreensão de significados, resultado do reconhecimento do código escrito e sua ligação com um significado.

Consoante Menegassi (2010), as atividades de leitura que contemplam a etapa de decodificação enquadram-se numa perspectiva de leitura com foco no texto, ou seja, tais atividades exigem do leitor, apenas, o foco “na materialidade e linearidade linguística, uma vez que ‘tudo está dito no texto’, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas” (MENEGASSI, 2010, p. 169-170). O autor assevera que, se o ensino está sendo subsidiado pela concepção de leitura com foco no texto, o aluno será conduzido a responder “perguntas de identificação textual”. Alerta que essa “é uma concepção necessária à formação do leitor, contudo sua manutenção como estratégia de ensino não permite o desenvolvimento desse leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 170).

Na segunda etapa, denominada de compreensão, o leitor consegue depreender a temática do texto. Isso ocorre a partir de um “mergulho” no texto, de forma que o leitor consiga “reconhecer e captar os tópicos principais do texto; (...) conhecer as regras sintáticas e semânticas da língua usada; (...) conhecer as regras textuais; (...) poder depreender a significação de palavras novas; (...) inferenciar” (MENEGASSI, 1995, p.87). O estudioso propala que existem três níveis de compreensão: literal, inferencial e interpretativo.

No nível literal de compreensão, o leitor não infere, visto que, preocupado tão somente com que se apresenta na superfície do texto, realiza apenas uma leitura superficial. Nesse nível, de acordo com Menegassi (2010 p. 179), as perguntas são de “resposta textual”, isto é, “são perguntas cujas respostas se encontram literal e diretamente no texto”. Porém as respostas não estão pareadas nas perguntas, ou seja, elas não são transcrições de trechos do texto, resultados de achados encontrados pelo aluno decorrente da comparação entre palavras do comando das perguntas e palavras do texto. De maneira oposta, o aluno precisa compreender o

enunciado e realizar uma atividade de interação com o texto para poder construir a resposta.

No nível inferencial de compreensão, o leitor amplia seus esquemas cognitivos ao fazer incursões no texto e retirar informações que nem sempre estão na superfície textual, mas que podem ser inferidas a partir de marcas textuais do autor. Menegassi (2010) afirma que as perguntas que contemplam esse nível de compreensão são aquelas de “resposta inferencial”, isto é, “são perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, (...), mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência” (MENEGASSI, 2010, p. 180). As respostas, portanto, estão implícitas no texto. Para resolução desse tipo de pergunta, o aluno terá que relacionar seus conhecimentos prévios com os elementos do texto e, a partir das pistas neste deixadas, deduzir aquilo que está implícito.

No nível interpretativo de compreensão, o leitor afasta-se do texto e começa a relacionar as informações do texto aos conhecimentos prévios que possui sobre o assunto em foco, o que permite a ampliação da leitura. As perguntas nesse nível de compreensão são de “de resposta interpretativa”, em outras palavras, “são perguntas que tomam o texto como referencial, porém as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele” (MENEGASSI, 2010, p. 181). A produção das respostas exige do aluno que relacione os conhecimentos prévios que possui com a temática discutida no texto. A partir dessa relação, o aluno produz uma resposta de cunho pessoal, “com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010, p. 181). O estudioso reitera que não é válida qualquer resposta, pois as perguntas de resposta textual e inferencial realizadas anteriormente conduzem o aluno a refletir sobre o tema do texto e articulá-lo às suas experiências pessoais. Por isso, defende que as perguntas de resposta interpretativa sejam apresentadas no final da atividade.

A interpretação é a etapa em que o leitor associa os conhecimentos que já possui aos conteúdos que o texto fornece, reflete sobre seus conhecimentos e informações, ampliando-os, reformulando-os ou refutando-os, faz julgamentos de valor demonstrando, dessa maneira, seu posicionamento crítico frente à temática. Menegassi (1995, p. 88) afirma que “Para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação”. Essa etapa está literalmente relacionada ao nível interpretativo de

compreensão, pois, é a partir desse nível que se inicia a interpretação – terceira etapa do processo de leitura.

A retenção, última etapa do processo de leitura, “é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo (Cabral, 1986)” (MENEGASSI, 1995, p. 88). Essa etapa acontece em dois níveis: a partir da compreensão e após a interpretação. No primeiro nível, o leitor não utiliza a interpretação, de forma que retém, apenas, a temática e os tópicos principais do texto. No segundo nível, o leitor ao utilizar a interpretação, retém na memória, além da temática e dos tópicos principais do texto, informações que modificam seus conhecimentos prévios e ampliam seus esquemas cognitivos. A retenção decorrente da interpretação é mais profunda, pois as informações retidas na memória são resultantes do julgamento de valor do próprio leitor.

Menegassi (1995) ressalta que, apesar do processo de leitura ser dividido em quatro etapas, elas ocorrem simultaneamente. Compreendemos ser importante a apropriação da teoria apresentada pelos professores, pois possibilitará um trabalho com leitura de forma mais consciente.

Admitimos que o ato de ler não deva consistir apenas na decodificação fonológica do signo linguístico. Precisa abranger as demais etapas do processo de leitura, de forma que o leitor adentre no texto em busca dos implícitos e que dialogue por meio do texto com o autor. Assim, poderá refletir sobre esse discurso alheio, posicionando-se criticamente frente a ele, construindo e reconstruindo, de forma coerente, os seus próprios discursos.

Portanto, é imprescindível que, no momento da elaboração das atividades de leitura a serem implementadas em sala de aula, o docente considere a importância de cada uma das etapas do processo de leitura, fazendo as adequações pertinentes às reais condições e necessidades dos discentes. Assim, proporá atividades capazes de contribuir no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura em seus alunos.

2.2.4 Caminhos que auxiliam na construção do sentido do texto

Na busca da compreensão de um texto, o leitor precisa estar ativamente envolvido nesse processo. Para isso, é necessário que se fundamente tanto em elementos extralinguísticos como em elementos linguísticos. Nesse sentido, Kleiman

(2016) ressalta que há caminhos que auxiliam nessa busca, como: a) a ativação dos conhecimentos prévios; b) o estabelecimento de objetivos para a leitura; c) as estratégias de leitura.

A ativação dos conhecimentos prévios consiste em o leitor acionar os vários níveis de conhecimentos que adquiriu, no decorrer de sua existência, para utilizá-los no momento da leitura. Nessa perspectiva, por meio da interação desses níveis, o leitor constrói o sentido do texto. Portanto, o ato de ler exige a utilização dos conhecimentos prévios, os quais são essenciais no processo de compreensão.

Devido a essa importância, Kleiman (2016, p. 15) afirma, categoricamente, “que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Quanto aos níveis desses conhecimentos, a autora apresenta três: *conhecimento linguístico*, refere-se à prática de conhecer a estrutura e as regras da língua e, também, sobre o seu uso; *conhecimento textual*, está relacionado às estruturas textuais e ao reconhecimento dos diversos tipos de textos e de formas de discurso (narrativo, descrito, argumentativo); *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico*, refere-se aos saberes adquiridos formalmente ou informalmente, a partir das experiências oriundas das interações sociais.

Já o estabelecimento de objetivos para a leitura está relacionado à intenção com que o sujeito lê um texto. Para Kleiman (2016), é necessário estabelecer objetivos à leitura, para que se tenha um aproveitamento melhor. Assim, ao centrar sua atenção em aspectos relevantes aos seus propósitos, o leitor consegue selecionar informações que o auxiliarão no processamento do texto escrito, conduzindo-o à compreensão.

A autora menciona que há evidências inequívocas e apresenta uma evidência experimental, as quais demonstram que nossa capacidade de processar e memorizar informações e detalhes de um texto é aperfeiçoada quando lemos orientados por um objetivo de leitura.

Para a estudiosa, cada leitura tem um caráter individual e único, pois, todo sujeito carrega consigo seus próprios conhecimentos prévios e, geralmente, lê um texto a partir de um objetivo específico. Essas peculiaridades são determinantes para a construção do sentido, portanto, um mesmo enunciado pode ser compreendido de forma distinta, dependendo do objetivo do leitor. Ratificando essa asserção, expõe que “alguns especialistas em leitura afirmam que não há um

processo de compreensão de texto escrito, mas que há vários processamentos de leitura, tantos quantos forem os objetivos do leitor” (KLEIMAN, 2016, p. 34-35).

Nesse sentido, o estabelecimento prévio de um objetivo específico favorece a interação leitor-texto-autor e torna-se um excelente mecanismo a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Entretanto, no contexto escolar,

(...) a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (KLEIMAN, 2016, p.32).

Essa incongruência que, por vezes, ocorre dentro das salas de aula, dificulta o desenvolvimento das atividades de leitura. Ler por imposição, sem um objetivo específico ou para realizar tarefas tradicionais de ensino e aprendizagem de língua constitui-se em uma atividade enfadonha e sem sentido para os alunos.

Ao refletirmos sobre a capacidade do sujeito de, em suas atividades diárias, delinear seus procedimentos para atingir determinado objetivo, avaliamos que, nas atividades de leitura, em sala de aula, o aluno poderá, perfeitamente, estabelecer objetivos para essa tarefa. No entanto, corroboramos Kleiman (2016) ao afirmar que diante de um leitor inexperiente, o qual tenha perdido, na escola, o hábito de “pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, (...) o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno” (KLEIMAN, 2016, p.38).

Nessas circunstâncias, o fato de o professor propor objetivos para a leitura dos alunos não pode ser considerado algo prejudicial que lhes tolham a liberdade e a criatividade, ao contrário, essa ação constitui-se válida, pois servirá como um referencial para eles, dando-lhes base para que possam, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, estabelecer os seus próprios objetivos de leitura. Porém, no desenvolvimento dessa prática, o docente precisa considerar o gênero discursivo que será lido. Kleiman (2016, p. 36) afirma que “a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura”, pois lemos um jornal com determinado propósito, o qual difere, completamente, do propósito que temos para ler um artigo científico. Dissertando sobre esse aspecto, Lopes-Rossi (2005, p. 5) explana que

(...) Cada gênero discursivo, de acordo com seu propósito comunicativo, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura independente do assunto específico do texto porque um leitor proficiente de um gênero busca determinadas informações inerentes à atividade comunicativa que aquele gênero realiza.

No processo de ensino e aprendizagem de leitura, o professor figura o leitor mais experiente. Nesse sentido, consideramos que poderá, a partir das características constitutivas dos gêneros discursivos, definir com quais objetivos os alunos lerão ou construir em conjuntos com eles esses objetivos.

Outro caminho que auxilia na busca da compreensão de um texto é constituído pelas estratégias de leitura, as quais são definidas por Menegassi (2005, p.77) como “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.

As estratégias de leitura são, para Kleiman (2013, p 74), “operações regulares para abordar o texto”. A autora as classifica em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras são aquelas operações realizadas pelo leitor, durante o processamento do texto, de forma inconsciente e automática, para atingir determinado objetivo. Na execução desses procedimentos, são utilizados os conhecimentos possuídos sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Assim, o processamento é realizado sem a reflexão consciente por parte do leitor, pois esse processo inferencial automático é modulado e guiado por princípios, como: o *princípio de economia* ou de *parcimônia*, *princípio de canonicidade*, *princípio da distância mínima*, *princípio da coerência* e *princípio da relevância* (KLEIMAN, 2016).

As estratégias metacognitivas são operações realizadas pelo leitor, de forma consciente, as quais promovem reflexões sobre os próprios saberes, controlando-os e regulando-os. São acionadas e executadas quando durante o processamento do texto, o leitor se depara com informações que não condizem com suas expectativas e concepções. Diante disso, desautomatiza suas estratégias cognitivas e inicia um processo ativo de monitoração consciente da leitura por meio de estratégias metacognitivas. Kleiman (2016) ressalta que

Embora as atividades de natureza metacognitivas sejam idiossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, autoindagação sejam centrais, propiciando assim

contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura (KLEIMAN, 2016, p. 47).

Compactuamos com que preconiza a autora sobre a proposição de atividades que possibilitem o desenvolvimento de estratégias de processamento de texto, pois, mesmo os leitores experientes que realizam automaticamente o processamento de enunciados dos mais diversos gêneros discursivos, em algum momento, diante de algo que lhe é estranho, precisa desautomatizar o seu processo de leitura, refletir sobre ele para chegar à compreensão. Assim, acreditamos que no processo de ensino e aprendizagem de leitura, a realização contínua dessas atividades pelo o aluno (leitor menos experiente) viabilizará a expansão de estratégias metacognitivas essenciais e pertinentes para o ato de ler. No entanto, em nossa prática, é necessária a consciência de que por serem procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino, as estratégias “não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (SOLÉ, 1998, p.70).

Conforme Kleiman (2016), o estabelecimento de objetivos, citado anteriormente, e a formulação de hipótese são exemplos de atividades que implicam reflexão e controle consciente sobre os próprios saberes, as quais são relevantes para a compreensão do texto escrito. Nesse sentido, é possível propor o ensino de estratégias a partir da modelagem de estratégias metacognitivas. Porém, quando se trata de estratégias cognitivas, devido a sua inacessibilidade, a autora propõe o ensino de *habilidades linguísticas* que consistem no desenvolvimento de habilidades verbais implícitas aos automatismos dessas estratégias. Ou seja, o aluno seria instruído a desautomatizar o seu processo de leitura e a realizar a análise textual, ampliando a sua competência textual por meio do desenvolvimento da capacidade de usar seu conhecimento gramatical implícito e sua capacidade de usar o vocabulário (KLEIMAN, 2013).

Como percebemos, o processo de leitura é compreendido como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de processamento do texto. Nessa perspectiva, o ensino de estratégias metacognitivas e o ensino de *habilidades linguísticas* se completam e permitem que ambas sejam ampliadas, pois, à proporção que o aluno concebe uma estratégia metacognitiva e a emprega, adequadamente, no processamento do texto, sucessivamente, potencializa suas estratégias cognitivas.

Após discorrermos sobre os caminhos mencionados por Kleiman (2016), que auxiliam na busca da compreensão de um texto, passamos à discussão sobre a prática de AL como meio de construção de sentidos na leitura. Antes, trazemos uma breve contextualização histórica.

Segundo Mendonça (2006), a expressão *análise linguística* foi cunhada no artigo *Unidades básicas do ensino de português*, de Geraldi, em 1984. Inicialmente, o autor propõe que a prática de AL seja realizada a partir dos textos produzidos pelos alunos, durante o processo de reescrita, sendo abordado apenas um problema específico de cada vez. Posteriormente, em 1991, na obra *Portos de Passagem*, o estudioso propõe que a prática de AL seja realizada, a partir das práticas de leitura e produção de textos e no interior dessas práticas.

Nesse sentido, Geraldi (2013) explana que, no interior da prática de AL, são desenvolvidas as atividades *epilinguísticas* e as *metalinguísticas*. As primeiras proporcionam a reflexão sobre o uso dos recursos expressivos da língua em função das atividades linguísticas em que está engajado o produtor/enunciador. As segundas permitem realizar uma reflexão pormenorizada sobre os recursos expressivos da língua, a partir da qual podem ser construídas noções adequadas à categorização desses recursos.

Segundo Mendonça (2006), a AL revela-se em oposição ao ensino de língua focado na gramática tradicional. Assim, a prática de AL alicerçada na concepção interacionista da linguagem busca refletir sobre a linguagem, evidenciando os efeitos de sentido dos recursos linguísticos, a partir dos textos social e historicamente produzidos.

Ritter (2012) compreende que o desenvolvimento de atividades de AL é essencial no ensino reflexivo e contextualizado de gramática. A autora considera que é por meio dos recursos linguístico-enunciativos selecionados e empregados pelo locutor/autor na produção de enunciados é que analisamos os aspectos da situação enunciativa e os aspectos da individualidade desse sujeito que se revela e se mostra no texto.

Ao refletirmos sobre essas considerações, percebemos a necessidade do desenvolvimento de atividades de AL no processo de ensino e aprendizagem de LP. Dessa maneira, buscamos, na literatura, esclarecimentos sobre o ensino tradicional da gramática normativa e sobre o ensino por meio da reflexão acerca do uso dos recursos linguísticos, pautado na interação. Nessa perspectiva, entre outros estudos

consultados, apresentamos o de Mendonça (2006), no qual, por meio de um quadro, estabelece uma comparação, diferenciando o ensino de gramática da prática de AL. A seguir, reproduzimos o quadro-síntese elaborado pela estudiosa, para salientar essas diferenças:

Quadro 1: Síntese comparativa entre ensino de gramática e prática de AL

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: (MENDONÇA, 2006, p. 207)

Como percebemos, o ensino de gramática privilegia a palavra, a frase e o período, pautado em uma concepção que vê a língua como imutável. A prática de AL, no entanto, supera essa concepção e viabiliza um ensino que privilegia o texto e a interação entre os sujeitos.

Ao buscarmos atender um dos objetivos específicos de nossa pesquisa “observar se os alunos conseguem construir sentidos no texto a partir das marcas linguística-enunciativas”, na produção das atividades de AL para compor o projeto pedagógico de leitura com o gênero discursivo notícia, procuramos fundamentação no roteiro para elaboração de atividades de AL, de Ohuschi e Paiva (2014), conforme expomos no Quadro 2:

Quadro 2: Roteiro para elaboração de atividades de AL

- Partir do texto que está sendo trabalhado;
- Inserir a teoria do elemento gramatical a ser trabalhado;
- Propiciar reflexão sobre o efeito de sentido do elemento gramatical em função do contexto de produção do texto;
- Propiciar reflexão sobre a estrutura e o funcionamento do elemento gramatical.

Fonte: (OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p)

Conforme as pesquisadoras, as informações desse roteiro servem para auxiliar os professores na construção de atividades de AL. As estudiosas alertam que não podemos considerá-lo uma receita pronta e inalterável. Ao contrário, o roteiro constitui-se como uma sugestão que pode ser adaptada de acordo com o que se pretende abordar. A sequência de encaminhamentos sugeridos pelas autoras organiza um trabalho que engloba tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas. Dessa maneira, possibilita ao aluno a reflexão sobre os efeitos de sentidos produzidos pelos recursos linguístico-enunciativos, considerando a dimensão social do gênero. Além disso, permite a reflexão sobre o elemento gramatical, tendo em vista a compreensão de sua estrutura e funcionamento.

Dessa maneira, concluímos a discussão sobre: a prática de leitura em sala de aula, as concepções de leitura e as etapas desse processo, além da reflexão acerca dos caminhos que auxiliam na construção do sentido. Na próxima subseção, a partir do viés bakhtiniano, discorreremos sobre os gêneros discursivos.

2.3 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Nas orientações curriculares nacionais, figura, visivelmente, a perspectiva de ensino de LP por meio de gêneros discursivos, a qual é decorrente do que determinam os PCN, como exemplificamos, a seguir, com três dos objetivos gerais elencados para o ensino e aprendizagem de LP para o Ensino Fundamental:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
(...)
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
(...)

- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.; (BRASIL, 2001, p. 41- 42)

Nessa perspectiva, ao pensarmos o ensino e aprendizagem de língua materna, pautado na perspectiva dialógica da linguagem, consideramos que a adoção dos gêneros discursivos como eixo de progressão e de articulação curricular pode contribuir para a implementação de atividades de leitura, produção de textos e AL que proporcionem a percepção das práticas sociais e a reflexão sobre elas. Assim, nas aulas de LP, ao concebermos o texto como enunciado que se concretiza por meio de gêneros do discurso, exploramos a situação social da interação, as experiências e as posições assumidas pelos sujeitos participantes dessa interação. Ao seguirmos a perspectiva dos gêneros discursivos, iniciamos a discussão sobre eles, abordando a sua definição, os seus tipos e como são constituídos.

Como assevera Bakhtin (2003), todas as diversas esferas da atividade humana (esfera do cotidiano, escolar, jurídica, religiosa etc.) possuem uma ligação precisa com a linguagem, sendo que nessas esferas são construídos infinitos gêneros discursivos. Assim, os sujeitos diante de uma situação de interação verbal, participam dessa interação, fazendo uso da língua por meio de enunciados concretos e únicos, sejam eles da modalidade oral ou da escrita. Como esses enunciados são produzidos no interior das diversas esferas da atividade humana, a produção deles será determinada pelas condições peculiares de cada situação de interação e pelas finalidades de cada uma dessas esferas.

Rodrigues (2005) esclarece como Bakhtin e o Círculo concebem os gêneros discursivos. Inicialmente, destaca que “há a negação de que os gêneros sejam apenas uma forma e, que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais” (RODRIGUES, 2005, p. 164), pois o gênero não é criado e nem definido pela forma. Em seguida, relata que os gêneros são correlacionados pelos estudiosos às esferas da atividade humana, uma vez que, só é possível compreender como os gêneros se constituem e como ocorre o funcionamento deles, a partir de determinada situação de interação, dentro de uma esfera social. Portanto, cada esfera formula, historicamente, “na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios” (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Bakhtin (2003, p. 262) denomina como “*gêneros do discurso*” os “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (grifos do autor), que se constroem no interior de cada esfera de utilização da língua. A partir dessa definição, é admissível a afirmação de que os gêneros são tipos de enunciados mutáveis, ou seja, que se transformam e se moldam, nas interações sociais, de acordo com o desenvolvimento e complexidade das esferas da atividade humana.

Faraco (2009) explica que, com essa definição, Bakhtin dá relevo à historicidade dos gêneros, isto é, chama a atenção para o fato de os tipos de enunciados não serem imutáveis, ao contrário, serem “maleáveis e plásticos”, uma vez que acompanham a dinamicidade e a transformação das atividades humanas. Além disso, é dado relevo à imprecisão das características e fronteiras dos gêneros, ou melhor, destaca que não é possível tentar parar aquilo que evolui e nem estipular fronteiras para algo indefinido. Nesse sentido, os gêneros discursivos, dentro de uma esfera da atividade humana, têm de ser abertos “à contínua remodelagem, têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança” (FARACO, 2009, p. 127).

Essas características dos enunciados não impedem o reconhecimento de semelhanças e recorrências de fatos e ações em situações interacionais, as quais caracterizam a relativa estabilidade dos enunciados. Dessa maneira, a abordagem bakhtiniana sobre os gêneros discursivos agrega estabilidade e mudança: estabilidade quando há a reiteração de aspectos recorrentes nas atividades humanas; mudança quando essas atividades se transformam, abrindo-se para o novo.

Da contínua evolução das esferas da atividade humana e das necessidades de interação social surgem novos gêneros. Nesse processo, embora alguns desapareçam, permanece disponível aos usuários da língua um amplo repertório de gêneros discursivos. Bakhtin (2003) afirma que falamos, apenas, por meio deles, que nossa vontade discursiva se realiza, primeiramente, na escolha de determinado gênero discursivo, depois, na aplicação e adaptação dessa intenção discursiva ao gênero selecionado. Dessa maneira, moldamos nosso discurso de acordo com o gênero apropriado à situação discursiva.

O estudioso elucida que se não houvesse um repertório de gêneros do discurso, se nós não tivéssemos o domínio deles e, a cada situação de comunicação, fosse necessário produzir originalmente cada enunciado, seria quase impossível a realização da comunicação discursiva. Ressalta que várias pessoas

que dominam adequadamente a língua, dentro das esferas que conhecem, em termos práticos, empregam com segurança e habilidade as formas de gêneros que as compõem, mas nas esferas desconhecidas, cujas formas de gêneros não dominam, sentem-se completamente impotentes na situação discursiva.

A título de exemplificação, apresentamos a seguinte situação: suponhamos que um estudante do 6º ano do ensino fundamental já tenha tido contato (lido, estudado, comentado) com gêneros da esfera literária como fábulas, contos, lendas etc., que possua um excelente domínio desses gêneros, tanto na leitura quanto na escrita. No entanto, caso esse aluno não possua essas experiências com os gêneros típicos da esfera jornalística, poderá apresentar dificuldades na leitura e na escrita de artigos de opinião, notícias ou reportagens.

Diante o exposto, percebemos o quanto é importante o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem utilizando enunciados concretos dos mais diversos gêneros discursivos, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...), realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. Assim, compreendemos ser necessário implementar intervenções pedagógicas que proporcionem aos alunos aumentar seus repertórios de gêneros de diferentes esferas, assim, como empregá-los, adequadamente, de acordo com as situações comunicativas. Conseqüentemente, essas experiências vivenciadas em sala de aula podem extrapolar esse espaço e contribuir para as práticas sociais desses sujeitos.

Ao advertir sobre a extrema diversidade de gêneros discursivos, Bakhtin (2003) relaciona essa realidade com as possibilidades das esferas da atividade humanas que também são infinitas. Para o autor, isso decorre da necessidade de comunicação entre os indivíduos, pois, conforme surgem novas situações de interação social dentro das esferas da atividade, também se criam novos gêneros - moldados de acordo com a natureza dessas esferas - para contemplarem essas demandas, ampliando, dessa forma, o repertório de gêneros.

Embora haja essa grande heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003, p. 263) não estabelece uma tipologia para eles, mas, sem “minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”, estabelece a diferença basilar entre eles e os classifica em: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos).

Ao analisar a exposição de Bakhtin sobre essa classificação, Rodrigues (2005, p.169) depreende que o filósofo russo realiza uma diferenciação histórica, pautada na concepção socioideológica da linguagem, utilizando como critério de agrupamento a distinção que estabelece entre “as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas”.

Assim, os gêneros primários (diálogo, bilhete, carta pessoal, telefonema etc.) são constituídos nas interações verbais que ocorrem naturalmente em situações de comunicação discursiva imediata, no contexto das ideologias do cotidiano. Ohuschi (2013, p. 64) esclarece que esses gêneros constituem-se “especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais”.

Já os gêneros secundários (contos, fábulas, notícia, teses científicas, estatutos, leis etc.) são constituídos, predominantemente, na modalidade escrita da língua, em interações verbais ocorridas em situações de comunicação discursiva mais elaboradas e complexas, no contexto das ideologias estabilizadas e formalizadas.

Os gêneros primários e secundários possuem uma relação de interdependência entre si. Bakhtin (2003, p. 263-264) esclarece que os gêneros secundários, em seu processo de formação

incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta do romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo).

Em vista dessa interdependência, gêneros primários e secundários mesclam-se, no processo de interação verbal, adquirindo outras particularidades. Faraco (2009) relata que, na realização de muitas de nossas atividades, frequentemente, passamos do plano secundário para o primário ou vice-versa. Para exemplificar, o autor cita a mesclagem que pode ocorrer, no contexto acadêmico, do gênero secundário conferência com o gênero primário piada. Explica que durante a realização de uma conferência, pode ocorrer de o expositor contar uma piada com o

objetivo de chamar a atenção dos interlocutores. Ao mostrar que a mesclagem também ocorre de forma inversa, ou seja, que o gênero primário pode incorporar o secundário, o estudioso apresenta a atividade de um camelô que ao anunciar a venda de seu produto, pode realizá-la com um ar de conferência.

A compreensão da constituição dos gêneros do discurso, a partir de suas esferas ou da fusão de gêneros pertencentes a esferas distintas, poderá auxiliar os alunos na compreensão e interpretação de enunciados concretos durante a aprendizagem da prática de leitura. Faraco (2009) menciona que, para estudarmos o dizer, temos que fazê-lo a partir das esferas da atividade humana, da mesma maneira, se quisermos estudar “qualquer das inúmeras atividades humanas, temos que nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade” (FARACO, 2009, p. 126). Portanto, acreditamos ser de suma importância que, no processo de ensino e aprendizagem, os discentes conheçam quais são os elementos constitutivos dos gêneros e percebam a relação que possuem com o contexto em que são produzidos.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros refletem as condições específicas e as peculiaridades típicas das esferas em que estão inseridos, as quais são observáveis por meio de três elementos que constituem o enunciado concreto: o conteúdo temático (tema/sentido global do enunciado), o estilo (recursos linguísticos disponíveis na língua: lexicais, fraseológicos e gramaticais), e a construção composicional (procedimentos para a estruturação e acabamento do enunciado). Para o filósofo, esses elementos são inseparáveis do todo do enunciado.

O *conteúdo temático* corresponde aos temas que podem ser abordados em enunciados concretos pertencentes a um determinado gênero, não se tratando, apenas, de um assunto particular, mas de um sentido específico, determinado pelas condições de produção. Assim, a orientação de sentido é determinada tanto pelos elementos verbais quanto pelos elementos não-verbais da interação verbal. Fiorin (2008), fundamentando em Bakhtin, explica esse elemento constitutivo do gênero, exemplificando por meio de cartas de amor. Segundo o estudioso, o conteúdo temático desse gênero discursivo é o das relações amorosas, no entanto, cada carta versa sobre um aspecto específico, fazendo um diferente recorte temático.

O *estilo* refere-se à seleção de recursos linguísticos, disponíveis na língua, para a produção do enunciado, de acordo com a intenção discursiva. Para Bakhtin

(2003, p. 265), “todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso”. Dessa maneira, onde houver estilo, haverá gênero. O autor declara que os estilos individuais, assim como os estilos em geral da língua, realizam os gêneros discursivos.

O estilo individual corresponde às marcas idiossincráticas presentes no enunciado, ou seja, são as escolhas realizadas de acordo com o projeto de dizer do autor. Já o estilo em geral da língua decorre das marcas linguísticas específicas de determinado gênero. Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado, devido ser individual, pode refletir a individualidade do falante, ou seja, pode apresentar estilo individual. No entanto, nem todos os gêneros são favoráveis a essa realização. O autor menciona que o estilo individual possui condições mais produtivas de se efetivar nos gêneros da literatura de ficção, pois se constitui uma das finalidades desses gêneros. Já em gêneros mais padronizados e estáveis como documentos oficiais, as condições de efetivação da individualidade são mínimas, podendo refletir, apenas, os aspectos mais superficiais da individualidade.

De acordo com Fiorin (2008, p. 62), as seleções que constituem o estilo são realizadas “em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado”, em outras palavras, a caracterização do estilo é decorrente do emprego dos recursos linguísticos selecionados pelo falante ou escrevente, com objetivo de comunicar algo a alguém e, em decorrência desse ato enunciativo, receber uma resposta de seu interlocutor.

Diante dessas exposições, corroboramos Gomes (2016, p. 72) ao depreender que

se o estilo resulta do processo das escolhas individuais em contato com as escolhas modeladas pelas relações sociais mais amplas, o sujeito na teoria bakhtiniana não é um ser assujeitado pelo contexto social em que está inserido, assim como também não age soberano em sociedade, sem qualquer influência desse meio.

Trazemos essa compreensão para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna e acrescentamos que o não assujeitamento do indivíduo pelo contexto social depende de sua proficiência como leitor e produtor de enunciados concretos. Nessa perspectiva, destacamos a importância do estudo do estilo, por meio da AL, para que os alunos, durante a leitura de enunciados concretos, consigam perceber os efeitos de sentidos produzidos pelas escolhas linguísticas

realizadas pelos enunciadores, ou que, na condição de produtores de enunciados, consigam realizar escolhas linguísticas adequadas que contemplem as suas intenções discursivas.

A *construção composicional* se refere à estruturação e ao acabamento do enunciado, ou seja, ao modo como ele, diante de uma situação social específica, foi organizado textualmente. Segundo Sobral (2009), essa textualização do enunciado se configura a partir da forma arquitetônica, a qual corresponde ao projeto de dizer do autor.

Bakhtin (2003, p. 283) postula que “aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos (...) uma determinada construção composicional”. Desse modo, todo projeto discursivo será realizado em forma de gênero, demandando, assim, sempre uma forma composicional. Logo, no momento em que um enunciado de determinado gênero discursivo se realiza no contexto social, é facilmente reconhecido.

Fiorin (2008) explica esse aspecto, apresentando o exemplo do gênero discursivo carta. O autor declara que, rapidamente, reconhecemos esse gênero, pois ele possui características composicionais (local, data, saudação, despedida, assinatura) que facilitam esse reconhecimento e o distingue de outros gêneros.

Geralmente, no contexto de ensino e aprendizagem das práticas de linguagens por meio de gêneros discursivos, a tendência é propor seu estudo, considerando sua estrutura como algo fixo e imutável, como se fosse uma fôrma, um molde a ser usado nas diversas situações de interação, sem considerar o projeto discursivo do falante ou escrevente e nem o contexto de produção. Essa realidade se concretiza, seja em decorrência da deficiente fundamentação teórica de grande parte dos professores, seja em decorrência da forma como são propostas essas práticas em muitos materiais didáticos disponíveis. Essa prática não amplia o repertório de gêneros discursivos dos alunos de forma que eles possam empregá-los nas diversas situações de interação. Ao contrário, proporciona, apenas, o reconhecimento das propriedades estruturais e organizacionais do enunciado.

Os elementos que constituem os gêneros discursivos – conteúdo temático, estilo e construção composicional, são partes integrantes de um todo e suas peculiaridades são determinadas dentro das esferas da atividade humana na qual são produzidos. Ohuschi (2013, p. 66-67) salienta que esses “três elementos estão

ligados ao contexto de produção do gênero”, assim, a compreensão de um gênero discursivo só se efetiva quando o relacionamos a sua situação social imediata de produção. Nesse sentido, “é preciso entender quem são os interlocutores, em que situação real se encontram, qual o papel que ocupam na sociedade, em que época histórica se deu a enunciação” (OHUSCHI; OLIVEIRA; LUPPI, 2010, p.2). Portanto, em situação de ensino e aprendizagem de línguas, tendo como base os gêneros discursivos, deve-se partir da situação social mais imediata, ou seja, o ensino das práticas de linguagem deve ser iniciado pela análise do contexto de produção do enunciado concreto de um gênero discursivo específico.

No âmbito do ensino e aprendizagem de LP, desde a criação dos PCN, a adoção dos gêneros discursivos, tendo como base os estudos bakhtinianos, é amplamente difundida por todo o Brasil e tem sido aceita pelas escolas das redes públicas e privadas dos municípios e estados. O estabelecimento desse princípio teórico, no entanto, não assegurou, em muitos casos, a implementação de uma prática pedagógica condizente com a perspectiva adotada.

Ocorre que muitos de nós – professores de LP –, ao produzirmos propostas pedagógicas com gêneros do discurso, ainda elaboramos atividades focalizando mais ou somente os aspectos estruturais dos enunciados concretos, desconsiderando os aspectos da situação discursiva. Dessa maneira, é comum a implementação de propostas completamente desvirtuadas da perspectiva dialógica da linguagem. Sobre esse contexto, Barbosa (2000, p.158) esclarece que isso acontece

seja porque alguns [educadores] relacionam essa proposta [de trabalho com gêneros na perspectiva de base enunciativa/discursiva da linguagem] com as explorações tipológicas estruturais que já realizam, supondo ser a mesma coisa, seja porque não sabem exatamente o que propor no lugar das práticas já consagradas, por não conseguirem realizar uma descrição de gênero e uma transposição didática adequadas, por razões diversas – falta de condições ideais de trabalho, de materiais didáticos e paradidáticos nessa perspectiva, de formação para tal, ou por um não entendimento real da perspectiva teórica em questão.

Para que o trabalho com gêneros discursivos seja de fato adequado e proveitoso, é necessário que as atividades sejam elaboradas considerando não somente os aspectos da textualidade, mas, principalmente, os elementos da situação discursiva. Assim, numa proposta de leitura de um enunciado concreto do

gênero notícia, por exemplo, é possível abordar diferentes aspectos¹³ referentes ao contexto de produção, ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, os quais auxiliarão os discentes no processo de leitura, possibilitando a compreensão e a interpretação, adequada, do enunciado concreto lido.

No que se refere ao contexto de produção, o professor pode conduzir os alunos a identificarem determinados aspectos e refletirem sobre eles, como a data e o local de publicação da notícia, em que jornal ela foi publicada, quem a escreveu, quem são os seus prováveis leitores, qual o posicionamento ideológico do jornal, com que finalidade a notícia foi produzida, quais os lugares sociais ocupados pelos interlocutores.

Quanto ao conteúdo temático, a abordagem deve evidenciar o fato noticiado, o porquê de ele ter se tornado notícia, se ele provoca a empatia dos leitores etc.

No tocante ao estilo, o docente pode propor a identificação e a discussão sobre as marcas linguístico-enunciativas presentes no enunciado e que contribuem para o seu propósito comunicativo, como as marcas de impessoalidade, a primazia pelo uso do modo indicativo, o uso da terceira pessoa etc. Além disso, pode-se refletir sobre a adequação da linguagem (mais formal, mais coloquial, combinação entre formal e coloquial) e das escolhas lexicais (assassinou, matou, fuzilou) realizadas pelo jornalista de acordo com os posicionamentos ideológicos do jornal e de para quem ele é direcionado.

Ao explorarem os aspectos da construção composicional, os alunos podem ser levados a perceber como as informações são ordenadas na notícia e o porquê dessa ordenação; a identificarem o lide, como ele é composto e qual a função que desempenha; além disso, podem discutir sobre qual a função da fotografia, da linha fina, da legenda etc.

Concebemos que desenvolver um trabalho com gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana possibilita o contato dos alunos com as diferentes formas de dizer que circulam socialmente, oriundas das situações comunicativas ocorridas nas mais diversas esferas da atividade humana. Para que os alunos possam incorporar

¹³ Destacamos que, nesta subseção, apresentamos, a título de exemplificação, uma breve discussão sobre alguns aspectos dos elementos da situação discursiva do gênero notícia que podem ser abordados em uma atividade de leitura. Por pensarmos tal como Barbosa (2002) no que se refere às dificuldades de educadores em realizarem a descrição de gêneros, na subseção 2.5 desta Dissertação, apresentamos, de forma aprofundada, a configuração social e estrutural do gênero discursivo notícia, na qual exploramos o seu desenvolvimento sócio-histórico, o contexto de produção, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Ressaltamos que esse suporte teórico foi essencial para a elaboração de nossa proposta de intervenção.

essas formas de dizer aos seus repertórios e utilizá-las devidamente nas situações de interação a eles apresentadas, é preciso estudá-las de maneira sempre relacionada com o contexto de produção e circulação do gênero. Assim, essas experiências se tornam essenciais para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Outro fator importante no planejamento de propostas pedagógicas corresponde à seleção dos gêneros discursivos que serão utilizados durante os bimestres letivos e ano/ciclos escolares. Segundo Barbosa (2000, p. 157), uma seleção criteriosa dos gêneros “possibilita a elaboração de uma progressão curricular mais articulada”, a qual ajudaria a evitar a ineficácia dos programas curriculares. A estudiosa ressalta que

a abertura curricular pode ser vista com bons olhos, na medida em que permite uma maior mobilidade por parte do professor, que tem espaço para construir sua programação e pode adequar melhor os conteúdos ao seu grupo classe, por outro, essa abertura demasiada apresenta sérios riscos, dos quais destacaremos dois: o fato de se poder repetir o mesmo conteúdo, focado da mesma forma, durante anos a fio, e o fato de não se construir uma reflexão vertical acerca do currículo, o que o torna fragmentado e desarticulado (BARBOSA, 2000, p. 158).

Como percebemos não basta apenas seguir a perspectiva teórica dos gêneros discursivos, é necessário definir quais dentre eles serão abordados durante a educação básica. Para essa definição, segundo a autora, precisam ser considerados alguns critérios, como as necessidades dos alunos elencadas nas diretrizes curriculares gerais; a familiaridade que possuem com o gênero e com o conteúdo temático típico desse gênero, entre outros.

Assim, na construção de nosso projeto de pesquisa, priorizamos o gênero discursivo notícia, inicialmente, de acordo com a realidade da escola em que atuamos como professora de LP, depois, por coincidir de esse gênero ser trabalhado de maneira sistemática, na instituição em que realizamos esta pesquisa, no mesmo ano escolar que havíamos escolhido previamente.

Consideramos que o trabalho com o gênero discursivo em sala de aula é uma forma de proporcionar aos alunos a experiência de retomar situações sucedidas em suas práticas sociais extraescolares e discuti-las de maneira pertinente e crítica. Dessa maneira, é estabelecida uma relação entre a escola e o que ocorre fora dos muros dela, constituindo-se uma atividade interessante e produtiva, pois os assuntos

e temáticas reportados nas notícias, frequentemente, são do conhecimento dos discentes, não estando desligados da realidade deles.

Alves Filho (2011, p. 90) salienta que “a notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes (bancas de revistas, televisão, rádio, jornal impresso, (...)). Logo, a notícia faz parte do dia a dia dos alunos, e sua leitura, nesse contexto, embora seja utilitária, demanda certas reflexões que eles não conseguem realizar de modo intuitivo. Assim, atividades de leitura desse gênero, em sala de aula, planejadas e mediadas pelo professor podem levar os alunos a perceber, por exemplo, as diferentes posturas ideológicas presentes nos relatos de um mesmo fato, que as notícias têm a função social (explícita) de relatar fatos atuais e relevantes, mas que em algumas delas é possível perceber outras funções (implícitas).

Além disso, os estudantes precisam tomar consciência de que os leitores de notícias são induzidos a acreditar que os fatos noticiados são verdadeiros, no entanto, nem sempre eles os são. Isso porque os jornalistas, em busca do ineditismo, às vezes, relatam fatos fundamentados em testemunhos inverídicos ou narrados de forma parcial. Além disso, os jornais, em prol de seus interesses, podem ser tendenciosos em sua função de informar.

Ao ler enunciados concretos do gênero notícia, em sala de aula, refletindo e questionando sobre esses aspectos, o aluno pode ampliar suas compreensões sobre os fatos sociais, construir sua própria opinião e se posicionar de maneira segura e crítica diante deles. Dessa maneira, as aulas por meio de gêneros discursivos ao reportarem as práticas sociais da comunidade em que os alunos vivem, possibilitam um diálogo com o contexto histórico-social deles, promovendo variadas reflexões, de modo que contribuem na formação desses sujeitos para o exercício da cidadania.

Após finalizarmos a explanação, a partir da perspectiva bakhtiniana, sobre os a definição dos gêneros discursivos, sobre as suas três dimensões constitutivas e discussão à respeito da importância do trabalho com eles nas aulas de língua materna. A seguir, explanamos sobre as propostas metodológicas para o emprego deles em sala de aula.

2.4 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Como discutimos na seção 2.1, Bakhtin/Volochinov (1999) propõem uma ordem metodológica para o estudo da língua, a qual foi adaptada por diversos pesquisadores para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Rojo (2005, p. 199),

aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutores*) e *tema(s)* –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (grifos da autora)

Logo, o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, a partir dos gêneros discursivos, pautados na teoria bakhtiniana, precisam iniciar pela análise de seu contexto de produção, para, depois, investigar seu conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal. Dessa maneira, para a concretização de ações pedagógicas coerentes com esses pressupostos, é necessário pensar possibilidades metodológicas de como efetivar o trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de língua materna.

Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) propõem o procedimento *Sequência Didática* (SD) e esclarecem que se trata de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97). A SD tem por finalidade auxiliar o aluno a se apropriar, gradualmente, das características linguísticas e discursivas de determinado gênero, de forma que esses conhecimentos o auxiliem na adequação de sua fala ou escrita em uma dada situação de interação verbal.

Nessa perspectiva, os autores sugerem que o trabalho seja organizado a partir de uma estrutura base. Assim, o desenvolvimento da SD deve ser iniciado com a *apresentação da situação*, que visa despertar o interesse do aluno para a produção do gênero selecionado. Em seguida, os discentes elaboram a *produção inicial*, a qual permite ao professor avaliar os conhecimentos que a turma já possui sobre o gênero e quais não possuem. A partir disso, o professor pode ajustar as

atividades que serão trabalhadas nos módulos, procurando adequá-las às necessidades da turma. Posteriormente, são desenvolvidos os *módulos*. Nessa etapa, as dificuldades apresentadas na produção inicial precisam ser abordadas de modo sistemático e aprofundado. O trabalho é concluído com *produção final*, durante a qual, a turma coloca em prática os conhecimentos adquiridos.

Numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2002) apresenta a possibilidade de uma elaboração didática denominada de *Plano de Trabalho Docente* (PTD). O autor fundamenta sua concepção metodológica na teoria dialética do conhecimento e enfatiza que “a nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento” (GASPARIN, 2002, p. 5). Assim, para a produção e desenvolvimento de um PTD, é necessário analisar o contexto em que professor e alunos estão inseridos, verificando de quais práticas sociais eles participam. Essas informações permitirão que ajam conscientemente em busca de conhecimentos teóricos que permitam a reflexão sobre suas práticas cotidianas.

Ressaltamos que a proposta metodológica elaborada por Gasparin (2002) não está voltada especificamente para o ensino e aprendizagem de língua, no entanto, seus princípios teóricos autorizam adaptá-la para esse ensino, o qual possui os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular, como propõe Perfeito (2012).

Lopes-Rossi (2008), pautada em suas experiências como formadora e capacitadora de professores, esclarece que embora haja, por parte dos discentes, interesse em realizar um trabalho com os gêneros discursivos, faltam-lhes embasamento teórico e exemplos de como desenvolvê-lo na prática. Ao refletir sobre isso, apresenta, como exemplo prático, uma proposta metodológica, a qual denomina de *Projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola*.

Para a autora, por meio dessa metodologia, é possível proporcionar aos alunos a leitura de diversos gêneros, a discussão sobre o uso e as suas funções sociais. Além disso, ressalta que, quando favorável, é viável que os alunos realizem a produção escrita e a circulação social desses gêneros. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos pedagógicos possibilita aos alunos a apropriação “de características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, em situações de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62)

Ao planejarmos ações pedagógicas, com o gênero notícia, que fossem coerentes com os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa e, também, com seus objetivos, optamos pela a proposta metodológica tal como pensada por Lopes-Rossi (2008), sobre a qual passamos a discorrer.

A proposta metodológica desenvolvida pela pesquisadora se estrutura em três módulos didáticos, nesta sequência: 1) Leitura para a apropriação das características típicas do gênero; 2) Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas; 3) Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

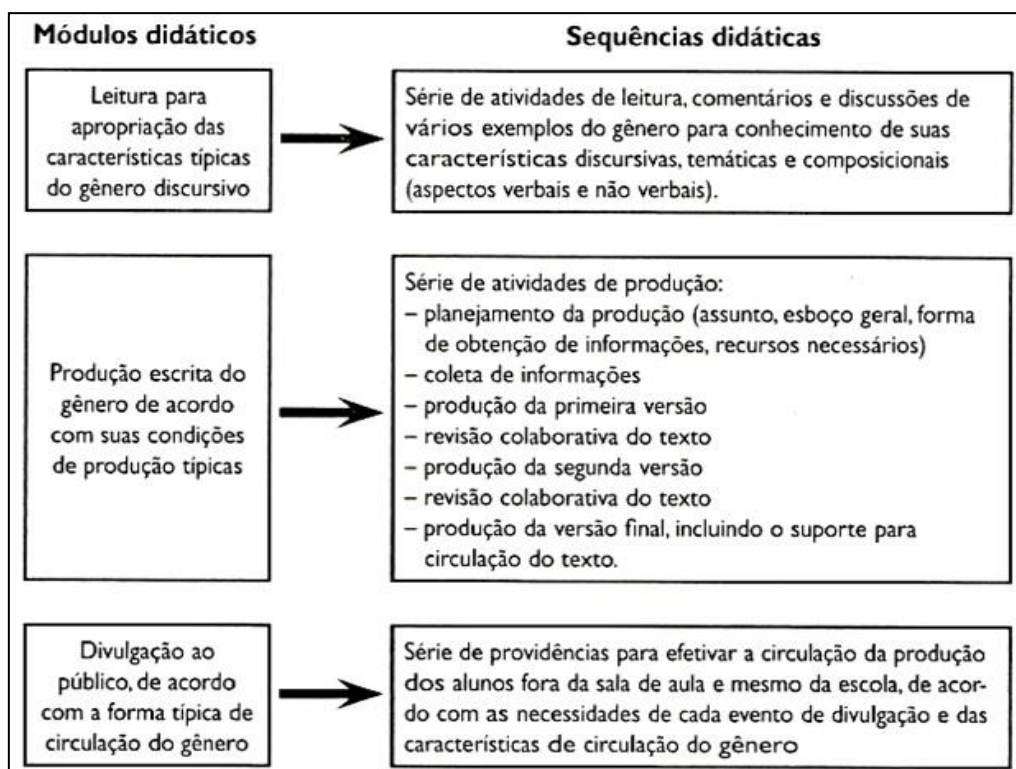
Os módulos possuem seus objetivos específicos e são constituídos por sequências de atividades didáticas. O primeiro módulo é composto por uma série de atividades de leitura orais e escritas, a partir de vários enunciados concretos do gênero discursivo selecionado. As atividades devem ser elaboradas e propostas com o objetivo dos alunos explorarem as condições de produção e circulação, a temática e a construção composicional do gênero e, assim, desenvolvam suas habilidades de leitura e se preparem para a produção escrita dele.

No segundo módulo, a sequência de atividades didáticas é promovida com objetivo dos alunos realizarem uma produção escrita de um enunciado concreto do gênero discursivo escolhido. Assim, as atividades devem consistir, primeiramente, na definição de um tema presumido pelos alunos como de interesse para o público-alvo, seguida da elaboração de um esboço geral para orientar a produção escrita do gênero; da obtenção de informações que fundamentarão suas produções de acordo como o gênero é produzido na sociedade; da produção de, no mínimo, duas versões do texto, acompanhadas de revisões colaborativas e correções; concluindo com a versão final do texto.

No terceiro módulo, os envolvidos no projeto precisam tomar uma série de providências para que seja realizada a divulgação das produções escritas dos discentes fora da sala de aula e até mesmo fora da instituição. A autora ressalta que, essas ações precisam ser planejadas de acordo com as peculiaridades de cada evento de divulgação.

Lopes Rossi (2008) sintetiza as etapas de desenvolvimento da proposta metodológica em um esquema, conforme figura a seguir:

Figura 1: Esquema do *Projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola*, de Lopes-Rossi (2008)



Fonte: (LOPES-ROSSI, 2008, p.63)

Esse esquema representa a proposta metodológica, na íntegra, com todos os módulos didáticos, englobando a leitura de enunciados concretos de determinado gênero, a produção escrita do gênero e a divulgação ao público das produções dos alunos.

Segundo Lopes-Rossi (2008), a proposta pode ser adaptada pelo professor, de acordo com as necessidades da turma. Em determinado momento, o docente pode priorizar o trabalho com a leitura e fazer a adaptação, apenas, do primeiro módulo, pois a leitura de gêneros discursivos nem sempre demanda a produção escrita deles. Entretanto, caso proponha a produção textual, o projeto integrará o primeiro e o segundo módulo, pois a produção escrita “pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características discursivas dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 63). Além disso, a estudiosa alerta para o fato de que nem todos os gêneros são adequados para a produção escrita na escola, devido ser difícil reproduzir a dimensão social (contexto de produção e circulação) de alguns deles em sala de aula.

Por ser flexível, essa proposta possibilita a elaboração e implementação de projetos didáticos com variados gêneros discursivos, desenvolvendo as práticas de linguagem de forma apropriada e relevante. Além disso, pode ser utilizada em projetos amplos ou mais específicos.

Dessa maneira, considerando que o foco de nossa pesquisa consiste em refletir sobre os níveis de compreensão leitora dos alunos, produzimos um projeto pedagógico com o gênero discursivo notícia, a partir da adaptação do módulo de leitura da proposta metodológica desenvolvida por Lopes-Rossi (2008).

Exposta a discussão sobre as propostas metodológicas para o emprego dos gêneros discursivos em sala de aula, discorreremos, na próxima subseção, sobre a configuração social e estrutural do gênero discursivo notícia.

2.5 O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA

Iniciamos esta reflexão pela contextualização histórica do gênero notícia. Conforme Lage (1993, p. 8), a notícia tem sua origem na Idade Média, período em que “as informações disponíveis para a população vinham embutidas em decretos, proclamações, exortações e nos sermões das igrejas”. Essa situação começou a mudar a partir do século XIII, com a expansão da atividade comercial, que ocasionou a ligação entre o Oriente e a Europa. Nesse período, os navios chegavam à Europa trazendo mercadorias, técnicas e informações. A acumulação de capital resultou na organização da atividade artesanal e na alfabetização, e as cópias manuscritas, que antes eram determinadas pelo duque ou bispo e lidas em voz alta por um letrado, passaram a ser pregadas nos muros e determinadas por banqueiros e comerciantes. Posteriormente, essas técnicas e informações, favoreceram a invenção da imprensa em 1452 por Gutenberg. Em virtude da colonização da América e do acúmulo de riquezas, a burguesia empenha-se pela conquista do poder. Nesse contexto, surgiu “a imprensa periódica” (LAGE, 1993, p. 10)

O autor relata que o primeiro jornal impresso circulou em 1609, em Bremen, na Alemanha. Nessa época, os jornais informavam fatos de interesse mercantil.

Mas a burguesia tinha que lutar em outras frentes e logo usou os jornais na sua arrancada final sobre os palácios. A Igreja e o Estado tentaram conter os impressos com o índice e a censura; mais tarde, os aristocratas lançavam seus próprios periódicos, sempre menos interessantes porque, na guerra de opinião, não tinham muito que dizer. Foram anos e anos de intensa luta política, em que a informação aparecia como tema da análise dos

publicistas, da denúncia dos panfletários, do puxa-saquismo, dos escritores cortesãos (LAGE, 1993, p.11).

Essa situação ocorria, em parte, porque a edição de jornais demandava baixo investimento, o que facilitava o surgimento de vários periódicos. Lage (1993) salienta que na segunda metade do século XIX, o impulso da Revolução Industrial suscitou um número crescente de trabalhadores que aprendia a ler e passava a consumir os jornais; a produção de jornais passou a ser mecanizada e organizada no mesmo perfil do capitalismo industrial, tornando-se um empreendimento empresarial; e a maioria dos custos editoriais passou a ser subsidiada pela publicidade. Todos esses fatores contribuíram para queda da censura na maior parte da Europa Ocidental. Assim, os jornais ampliaram a área de serviços e incorporaram os folhetins, os horóscopos e os quadrinhos em suas páginas. Segundo Lage (1993, p. 13), nessa circunstância “a notícia terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, de restrições do código linguístico e de uma estrutura relativamente estável”

Feita a contextualização histórica, partimos para a definição do gênero notícia. Na obra *Dicionário de gêneros textuais*, o verbete “notícia” é definido como sendo

relato(v.) ou narrativa (v) de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador. Esses fatos são, pois, veiculados em jornal, revista, rádio televisão, internet... (COSTA, 2009, p. 158).

A notícia, de acordo com os agrupamentos de gêneros sistematizados por Dolz e Schneuwly (2004, p.60), pertence à ordem do relatar, apresenta como domínios sociais de comunicação a documentação e a memorização das ações humanas e tem como capacidades de linguagem dominantes a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

Do ponto de vista da estrutura, Lage (1993, p. 16, grifos do autor) define a notícia como “*o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante*”. Para o autor, a construção de uma notícia não se constitui uma narrativa de acontecimentos ordenados por sua sequência temporal, mas uma exposição de acontecimentos ordenados atendendo os critérios de importância ou de interesse de

forma decrescente, de acordo com a perspectiva de quem os expõe ou de quem supostamente os ouve.

O autor salienta que no processo de produção de uma notícia há três fases: a seleção, a ordenação e a nomeação dos eventos. Lage (1993, p. 22-26) explicita que na construção do texto noticioso, a pragmática da relação entre o jornalista e o público determina “restrições específicas no código linguístico”, além disso, apresenta várias dessas restrições. Aponta “a limitação do código” como um recurso que possibilita o aumento da comunicabilidade, que favorece a produção da mensagem e “reduz a amplitude de conteúdos a serem comunicados”, visto que o universo das notícias é dado como o das aparências do mundo.

Quanto “à linguagem jornalística” ressalta que as restrições, sendo bem gerais, impedem os usos estilísticos intencionais como as reticências, os pontos de exclamação e interrogação, entre outros; impõem o uso obrigatório de 3ª pessoa que além de ser uma estratégia de afastamento do texto, busca conferir objetividade. Explica que ao codificar a mensagem e enviá-la ao receptor exige-se “a impessoalidade do redator”, uma vez que a notícia é constantemente submetida à edição e o sistema produtor de notícias e os receptores estão inseridos no meio social.

Relata que “a retórica da notícia é referencial, por definição”, e, que devido a sua construção ser dessa forma, o modo indicativo é utilizado para se reportar ao mundo objetivo, e a notícia certificada como “axiomática”, sendo avaliada pela veracidade dos fatos que é constatada pela adequação dos enunciados aos fatos relatados. Desse modo, justifica-se “a aversão a referências imprecisas” e orienta-se evitar, por exemplo: o uso de adjetivos que podem variar de uma perspectiva para outra, trazendo para notícia uma noção vaga sobre determinada informação; a escrita de expressões como “*alguns manifestantes*” e optar por números exatos ou aproximados.

Sobre a construção composicional, Lage (1993) esclarece que a notícia possui uma estrutura relativamente estável, composta por *lead*¹⁴ e documentação. Segundo o estudioso (1993, p.26 -27), o *lead* “é o primeiro parágrafo da notícia em

¹⁴ “*Lead*” é um vocábulo da língua inglesa que significa conduzir, liderar, orientar. Adaptado para a língua portuguesa como “lide”, de acordo com o dicionário Aurélio (1999), tem a seguinte definição “parte introdutória de matéria jornalística, na qual se procura dar o fato, objetiva e sinteticamente, com o fim de responder às questões: o quê, quem, quando, onde, como e por quê. Alguns autores empregam a grafia “*lead*”, outros preferem o termo aportuguesado “lide”. Neste trabalho, resolvemos manter a forma empregada por cada um dos autores, em suas respectivas obras.

jornalismo impresso, embora possa haver outros *leads* em seu corpo”. O autor ressalta que o *lead*, “na síntese acadêmica de Laswell, informa *quem fez o que, quando, onde, como, por que e para quê*”. Explicita que a estrutura interna do *lead* clássico “como proposição completa” (LAGE, 1993, p.31) deve conter um sintagma verbal, um sintagma nominal (sujeito), complementos verbais e quatro ou cinco sintagmas circunstanciais. Para o autor, a organização dos elementos que compõem o *lead* clássico é ordenada “a partir da notação mais importante, excluído o verbo”. (LAGE, 2005, p.75). Nesse sentido, entre outras possibilidades, exemplifica que se o sujeito constituir-se elemento mais importante da oração principal, esta deve iniciar-se pelo sujeito.

Lage (1993, p.36) salienta que há uma série de tipos de *lead* raros, mas todos procedentes do *lead* clássico e na obra Teoria e Técnica do Texto Jornalístico (2005, p. 76-77) apresenta três desses tipos de *lead*. O autor explana que na cobertura de eventos com muitas informações de destaque, comumente, é utilizado o “*lead resumo*”, devido essas informações precisarem ser condensadas na mesma matéria de jornalismo impresso diário; o “*lead flash*” é utilizado, por vezes, para designar uma relação retórica entre diferentes eventos, isso ocorre com o emprego de uma frase curta para iniciar o texto; em oposição ao *lead* clássico onde os fatos são relatados a partir da notação mais importante, o “*lead narrativo*” – como se fosse um conto de poucas linhas - relata os fatos de forma sucessiva, conduzindo ao clímax.

Definida como “complemento do *lead*” (LAGE, 1993, p. 27), a documentação pode ser organizada em um ou mais parágrafos e tem a função de detalhar e acrescentar informações ao *lead*. O autor relata que no jornalismo impresso, a organização dos “*leads* e documentações” pode ocorrer de diferentes maneiras, de acordo com os desdobramentos dos acontecimentos nas “24 horas de período de cobertura de um diário” (LAGE, 2005, p. 37).

Van Dijk (2004) focaliza a estrutura da notícia do ponto de vista da análise do discurso, mais especificamente sobre suas estruturas temáticas e esquemáticas. O autor entende por estrutura temática “a organização geral de ‘tópicos’ globais sobre os quais versa um exemplar de notícia” e por estrutura esquemática os esquemas¹⁵ que “são usados para descrever a forma global de um discurso” (VAN DIJK, 2004, p. 122-123).

¹⁵ Van Dijk (2004, p. 123) ressalta que utiliza o emprego do termo teórico “superestrutura” para descrever os esquemas.

No que se refere à estrutura temática, o teórico enfatiza que os usuários da língua e, por conseguinte, leitores possuem a capacidade de topicalizar ou sumarizar um discurso que leram ou ouviram, apontando as informações mais importantes. Essa capacidade de derivar macroestruturas semânticas de um texto possibilita a simplificação do conteúdo.

Segundo o autor, um determinado texto pode possibilitar a extração de um ou mais tópicos ou sumários. A sumarização pode detalhar os aspectos essenciais ou priorizar o aspecto mais expressivo. Os tópicos são formulados, geralmente, desconsiderando os detalhes do texto, mas podem ocorrer generalizações e abstrações. Os tópicos podem ser subjetivos, indicando o que é mais relevante a partir do ponto de vista do autor ou dos leitores; e parte dos tópicos inferidos está inserida no próprio texto.

Expomos até o momento, de acordo com Van Dijk (2004), sobre a natureza cognitiva da macrointerpretação. Ao relatar sobre o que um leitor realiza diante de um texto, o autor ressalta que o processo é diferente. No início da leitura de um texto, apesar de dispor de informações limitadas, o leitor tenta extrair um tópico a partir dos conhecimentos que possui do contexto ou do próprio tipo de texto. Assim, o leitor não espera até finalização da leitura de um texto para extrair um tópico, ao contrário, ele formula tópicos, ainda que provisórios, que serão confirmados ou não no decorrer da leitura. Sendo que durante a derivação de tópicos, o leitor utiliza macroestratégias adequadas para esse processo.

Para o autor, as manchetes e o *lead* são recursos textuais fundamentais para a construção da estrutura temática da notícia, pois possibilitam a realização de hipóteses sobre a informação mais relevante do texto. Esses elementos explicitam de antemão a macroestrutura do autor do texto, o leitor, por sua vez, pode acrescentar uma informação diferente, dependendo de suas experiências, concepções e ações.

Com relação à estrutura esquemática, o estudioso declara que o esquema ou superestrutura é uma forma convencional organizadora do conteúdo global dos artigos noticiosos. Assevera que o esquema fixo e de caráter convencional da notícia torna-se conhecido, nem que seja de forma implícita, por jornalistas e leitores. Nessa perspectiva, construiu uma representação do esquema do discurso noticioso em categorias, a qual é habilmente abordada por Alves Filho (2011, p. 98)

[As] notícias contêm as seguintes categorias: manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/ reações) e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato – mas não redator – avaliam o que ocorreu.

Van Dijk (2004) explicita que há certa rigidez quanto à ordenação de algumas categorias e flexibilidade em relação a outras. A Manchete e o *Lead*, por exemplo, são categorias que sempre vêm em primeiro lugar. Ressalta como essencial para a compreensão da ordenação das categorias do gênero notícia o conhecimento da estrutura de relevância e do princípio da recência. O autor observa que

um tratamento puramente formal, estruturalista, dos esquemas da notícia tem suas limitações. Ele nos permite especificar estruturas noticiosas fixas, canônicas, mas dificilmente as muitas variações e as estratégias dependentes de contexto. Não dá conta da interação de diversas condições que operam ‘ao mesmo tempo’, como temas, esquema (parciais), princípios de relevância e de ‘recência’ (VAN DIJK, 2004, p. 151).

Realizada uma breve contextualização histórica do gênero discursivo notícia, sua definição e a caracterização de sua estruturação, das marcas linguísticas e de seu contexto geral de produção, procuramos averiguar as principais características desse gênero a partir da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Assim, buscamos fundamentação em pesquisas da LA.

Para a descrição e análise dos gêneros, Barbosa (2001, p. 183) apresenta uma proposta que segue um movimento *top-down*¹⁶. A autora salienta que na perspectiva da ordem metodológica sugerida por Bakhtin, essa proposta segue o seguinte percurso metodológico:

- caracterização da esfera de circulação do gênero;
- estudo da socio-história de desenvolvimento do gênero, quando isso for possível;
- caracterização da situação de produção dos textos selecionados;
- análise do conteúdo temático;
- análise da construção composicional;
- análise do estilo de gênero;
- análise do estilo de autor, quando for o caso.

¹⁶ Barbosa (2001) utiliza a proposta para a descrição e análise de gêneros que segue um movimento *top-down* e justifica utilizar essa terminologia filiada a outras correntes teóricas, devido tal proposta de análise parecer condizente com a perspectiva que assume em seu trabalho – a bakhtiniana.

Sob tal enfoque, a autora apresenta em quadros-sínteses a descrição e análise do gênero notícia, ilustrando o que pode ser considerado e como podem ser feitas essas descrições e análises de gêneros. A partir dessas sínteses, expomos os principais aspectos levantados pela autora sobre a esfera da atividade/esfera de comunicação, situação de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Barbosa (2001, p. 185), ao tratar sobre a esfera da atividade/esfera de comunicação, destaca que “a esfera imprensa é composta por uma série de empresas privadas que, como quaisquer outras, visam o lucro”. Segundo a autora, a publicidade representa “grande parte dos ganhos de um jornal” e o preço do espaço publicitário depende da tiragem do jornal. Por isso, há uma acirrada competição entre as empresas concorrentes em busca de conquistar leitores. A estudiosa ainda esclarece que “a instituição imprensa controla e manipula informações em escala industrial e mundial” e que “a matéria jornalística” sofre diversos tipos de censura motivados “por interesses econômicos e políticos”, independente da nação ser ou não democrática.

A respeito da situação de produção, Barbosa (2001, p. 185-186) expõe:

a) Os leitores são “múltiplos e desconhecidos”, posto que o perfil de leitor de um jornal específico só é conhecido estatisticamente;

b) O redator às vezes aparece identificado, outras vezes não. “Ele obedece a uma diretriz geral editorial de um jornal” e a notícia que escreve pode sofrer alterações pelo editor;

c) Os “acontecimentos ou fatos do mundo” são o objeto da notícia, e esta busca afirmar-se como verdadeira;

d) Devido à periodicidade dos jornais ser diária, comumente, há uma excessiva agilidade no “processo de escrita de uma notícia”;

e) O objetivo proferido pelos jornais é o de “informar os leitores (...) o mais neutramente possível e com a maior fidedignidade possível”;

f) O “suporte material da notícia [é o] jornal”, o qual constitui-se em um “periódico diário perecível, de duração fugaz”;

g) Duas formas de coleta e tratamento da informação: “sensacionalismo x imparcialidade”. No sensacionalismo, a coleta de informação é realizada “a qualquer preço e de qualquer maneira, muitas vezes, sem nenhum critério de apuração e organização dos fatos”. A imparcialidade é manifestada quando ocorre “a busca do

desenvolvimento de métodos de pesquisa para apuração e tratamento da informação”;

h) Busca-se ser imparcial “na seleção, coleta e divulgação da informação”, no entanto, “uma imparcialidade total é impossível”, uma vez que o redator precisa escolher os itens lexicais que vai utilizar e como vai relatar o fato;

i) Mesmo diante de várias modificações ocorridas nos jornais, a notícia “continua sendo a ‘matéria prima’ dos jornais” e considerada “um bem de consumo”, devido a maioria dos leitores comprarem jornais em razão das notícias;

j) O tipo de público que se deseja atingir é um dos fatores determinantes para “a existência de diferentes tipos de jornal”. Por isso, é muito comum que uma empresa jornalística possua mais de um tipo de jornal;

No que concerne ao conteúdo temático, Barbosa (2001, p. 186) salienta que “a notícia pode ser vista como o relato de transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público”. Esclarece que “o universo da notícia é as aparências” e que os conhecimentos essenciais e teóricos são utilizados, apenas, quando necessários “para explicar ou contextualizar fatos”. A autora apresenta a definição do Manual de redação da Folha de São Paulo para a caracterização do conteúdo temático da notícia:

“Importância da notícia – critérios elementares para definir a importância de uma notícia:

a) *ineditismo* (a notícia inédita é mais importante do que a já publicada);

b) *improbabilidade* (a notícia menos provável é mais importante do que a esperada);

c) *interesse* (quanto mais pessoas possam ter sua vida afetada pela notícia, mais importante ela é);

d) *apelo* (quanto maior a curiosidade que a notícia possa despertar, mais importante ela é);

e) *empatia* (quanto mais pessoas puderem se identificar com o personagem e a situação da notícia, mais importante ela é).

(Retirado do Novo Manual da Redação - Folha de S. Paulo (1992)).

No que se refere à construção composicional e ao estilo, Barbosa (2001, p. 187-188) sintetiza os aspectos principais da notícia, da seguinte forma:

a) “Estruturação geral”: os acontecimentos são organizados, geralmente, de forma decrescente e de acordo com a importância ou interesse “na perspectiva de quem conta e, sobretudo, na suposta perspectiva de quem ouve”. O primeiro parágrafo da notícia, também chamado de *lead*, deve informar “quem, fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para quê”.

É possível aparecer outros *leads* no corpo da notícia. Essa estruturação geral da notícia “se deve a intenção última de ‘capturar’ o leitor”, por isso procura “‘mastigar’ para o leitor a informação”, deixando a notícia fácil e rápida de ser lida e compreendida.

b) “Existência de enunciados mais referenciais e inexistência de enunciados opinativos”;

c) “Privilégio do modo indicativo”;

d) “Uso da terceira pessoa”;

e) “Marcas de impessoalidade”

f) “Evita-se o uso de adjetivos testemunhais e subjetivos (alto, chocante, bela, próspero, etc.)”, permitindo ao leitor fazer seu próprio julgamento.

g) “Há uma grande presença de palavras que indicam precisão como números, numerais (placa de carro, a hora exata, o número de desabrigados, etc.). Esse recurso evita “as aferições subjetivas” e confere a notícia um caráter objetivo.

h) O *lead* é composto, comumente, por verbos nos tempos perfectivos, sendo empregado o “perfeito - se a notícia é de fato acontecido - ou futuro do presente - se a notícia anuncia fato previsto”. O emprego desse recurso imprime mais especificidade ao fato noticiado.

i) “Adequação e escolha lexical:” algumas escolhas lexicais são exigidas não apenas pelo gênero, “mas também a questões ideológicas e ao veículo em que o texto será impresso – tipo do jornal”. Há jornais dirigidos a diferentes públicos – “à uma certa elite econômica e cultural (...) a classes populares”.

j) “Usa-se, na maioria das vezes, o tempo presente nas manchetes ou títulos da matéria”, com o objetivo de aproximar o leitor ao fato.

k) Na linguagem, procura-se conciliar “combinações ou expressões possíveis no registro coloquial e aceitas no formal”, objetivando além de “uma comunicação eficiente” a “aceitação social”.

A autora ressalta que os itens a, j e k

possuem uma relação mais direta com a consideração de um determinado leitor, enquanto que os itens b, c, d, e, f, g e h relacionam-se mais com o fato de que uma notícia pretende-se verdadeira. Esses últimos elementos acabam por produzir um efeito de realidade. Não basta uma notícia ser verdadeira, é preciso que ela pareça verdadeira (BARBOSA, 2001, p. 188).

Ao delinear as principais características do gênero notícia, finalizamos esta seção, em que apresentamos a fundamentação teórica basilar de toda nossa investigação. Nela, refletimos sobre a linguagem como processo de interação verbal, a partir dos pressupostos bakhtinianos. Abordamos, ainda, sobre a prática de leitura - as diferentes concepções, as etapas -, ainda discorreremos sobre os aspectos cognitivos, as estratégias de processamento do texto e a construção de sentidos. Versamos, também, sobre os gêneros discursivos à luz da teoria bakhtiniana e as propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem dos gêneros na escola. Por último, reportamo-nos à contextualização histórica, definição, condições de produção e construção composicional do gênero discursivo notícia. Na seção seguinte, tratamos sobre a metodologia da pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para realizarmos esta pesquisa, foi necessária, previamente, a elaboração de um trajeto a ser percorrido, com o objetivo de nortear nossos passos para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, esta seção destina-se à descrição do percurso metodológico adotado para a realização de nossa investigação. Primeiro, apresentamos uma breve caracterização do tipo de pesquisa adotado. Depois, relatamos sobre o contexto da investigação, apresentando o espaço em que a desenvolvemos e os sujeitos participantes. Em seguida, descrevemos os passos metodológicos. Por último, apresentamos o percurso realizado na coleta de dados e as categorias de análise

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, investigamos como o trabalho com o gênero discursivo notícia pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Em face dessa pergunta, realizamos uma pesquisa caracterizada como pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Sobre esses aspectos, discorreremos a seguir.

Quanto à pesquisa-ação, buscamos embasamento no conceito oriundo dos estudos de Thiollent (2008), o qual afirma que

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p.16).

Nesse sentido, a realização da pesquisa-ação em contexto escolar constitui-se em uma ação adequada e eficaz, uma vez que os problemas existentes nas salas de aulas, frequentemente, demandam ações intervencionistas. A aplicabilidade desse tipo de pesquisa, no referido contexto, deve-se ao fato de a pesquisa-ação ter como princípio básico o desenvolvimento de ações capazes de responder aos problemas de maneira ativa, buscando a participação e a interação dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a sala de aula é um ambiente que permite o envolvimento de alunos e professor de forma dinâmica durante o desenvolvimento da pesquisa. Thiollent (2008) ressalta que a pesquisa-ação, ao contrário da pesquisa tradicional, privilegia aspectos coletivos buscando “alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (THIOLLENT, 2008, p.45).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) salienta que, ao desenvolver a pesquisa-ação, o professor externa “seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. Nessa lógica, essa é uma atividade que resulta no aprimoramento da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Compreendemos que nossa pesquisa se enquadra à proposta metodológica da pesquisa-ação, por na posição de pesquisadora, termos nos envolvido rigorosamente no desenvolvimento da pesquisa, produzindo um plano de ação com passos e objetivos devidamente planejados, tendo em vista a resolução de uma problemática diagnosticada. Nesse sentido, na busca da resolução do problema, mantivemos um envolvimento direto e constante com os sujeitos aprendizes, como passamos a discorrer.

Primeiro, realizamos uma diagnose, a partir da implementação de uma atividade de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Posteriormente, a partir dos dados coletados nessa atividade, constatamos que esses alunos apresentavam baixo nível de compreensão leitora.

Em seguida, passamos a refletir sobre esse diagnóstico e, a partir disso, elaboramos uma proposta de intervenção, a qual implementamos aos mesmos alunos, já em uma turma do 8º ano, no período letivo de 2017. Dessa forma, intervimos nesse problema, conjuntamente com os sujeitos envolvidos, buscando contribuir para o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

Assim, acreditamos que nossa pesquisa torna-se relevante para o contexto escolar por permitir, durante o seu desenvolvimento, a flexibilização das ações planejadas, possibilitando a ressignificação da prática pedagógica em função do que se pretende alcançar.

Optamos por uma abordagem qualitativa, pois não pretendemos enumerar, mensurar ou tabular a frequência e a intensidade de fenômenos ou dados, o que

desejamos é compreendê-los e interpretá-los. Além disso, pretendemos propor respostas ao problema discutido por meio de uma intervenção pedagógica.

Embasadas em Bogdan e Biklen (1982), Lüdke e André (1986, p.13) explicitam que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” As autoras também destacam que “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, ou seja, é a partir da análise dos dados que as abstrações vão se consolidando.

André (1995, p. 22) esclarece que embora haja uma literatura razoável sobre a pesquisa qualitativa, o conceito desse tipo de pesquisa ainda não foi satisfatoriamente discutido, resultando “em críticas ou defesas, às vezes pouco fundamentadas, de posições, sem que se explicita de que tipo de pesquisa qualitativa cada um está falando”.

Vasconcelos (2002, p. 282) salienta que Erickson (1988) opta por utilizar a terminologia “*interpretativa*” ao reportar-se “a todo o conjunto de enfoques da investigação observacional participativa”. A autora relata que, assim, ele o faz devido à terminologia ser mais abrangente do que outras, para evitar a conotação de se considerar os enfoques qualitativos como fundamentalmente não-quantitativos, por focalizar o aspecto essencial da semelhança entre diferentes enfoques e, também, em virtude de o interesse da investigação centrar-se no significado humano. Em razão disso, assim como Ohuschi (2013), optamos pelo emprego do termo “qualitativo-interpretativa” neste trabalho.

Lüdke e André (1986) mencionam a pesquisa do tipo etnográfico como uma das formas que se destaca entre as diversas que uma investigação qualitativa pode assumir. Na área educacional, esse tipo de pesquisa possui progressiva aceitação, devido ao seu potencial em investigar problemas escolares. Porém, torna-se necessário destacar que “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (ANDRÉ, 1995, p. 27).

A estudiosa ressalta que os interesses dos etnógrafos e dos pesquisadores da educação são distintos, enquanto aqueles se centram na descrição de um povo, esses têm como foco central o processo educativo. Essa distinção faz com que nas investigações de questões educacionais, não sejam necessários ser cumpridos certos requisitos da etnografia pelos pesquisadores da educação. A autora

complementa que na educação realizam-se adaptações da etnografia, o que a leva concluir “que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Nessa lógica, adotamos o termo “cunho etnográfico”.

Com relação à natureza da pesquisa, primeiramente, salientamos a distinção entre pesquisa fundamental e aplicada. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 85–86) a pesquisa fundamental “tem por motivação preencher uma lacuna nos conhecimentos”. Esse tipo de pesquisa destina-se, inicialmente, a ampliar os conhecimentos disponíveis e que poderão, em momento adequado, ser empregados para auxiliar na resolução de problemas existentes no meio social. A pesquisa aplicada, conforme Laville e Dionne (1999, p.86) “tem por motivação principal contribuir para resolver um problema (...) presente em nosso meio, em nossa sociedade”. Caracteriza-se pela “aplicação de conhecimentos já disponíveis” para conhecer e compreender as suas causas, para depois propor soluções, podendo contribuir tanto na ampliação da compreensão do problema quanto na sugestão de novas abordagens.

Estabelecida essa distinção, compreendemos que a nossa pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, uma vez que não tencionamos com esta investigação realizar um preenchimento de lacunas nos conhecimentos, como assim o faz uma pesquisa de natureza fundamental. Diversamente, ao alicerçarmos nossos estudos na perspectiva sócio-histórica da linguagem e dos gêneros discursivos, a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem essa vertente, buscamos explorar e compreender esses conhecimentos já disponíveis, para posteriormente aplicá-los na realização da diagnose de um problema existente no processo educativo e na construção de uma proposta de intervenção, visando contribuir na resolução do problema diagnosticado.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Antes de discorrermos sobre o contexto da investigação, retomamos a justificativa apresentada na introdução deste trabalho quanto à realização da pesquisa em um espaço alheio ao contexto no qual desenvolvemos nossas atividades profissionais. Esclarecemos que isso ocorreu devido ao tipo de transporte

disponível¹⁷, atualmente, entre Belém/PA (local onde o PROLETRAS é ofertado pela UFPA) e Monte Dourado/PA (local onde residimos e trabalhamos), o qual demandaria muito tempo e recursos financeiros para nosso deslocamento, além de o período previsto e adequado – primeiro semestre de 2017 – para a implementação da proposta de intervenção ser concomitante ao curso das três últimas disciplinas ofertadas pelo programa. Essa dificuldade referente ao deslocamento, igualmente, impossibilitou que continuássemos desenvolvendo nossas atividades profissionais, pois, para frequentar as aulas do mestrado, foi necessário nos licenciarmos de nossas atividades de sala de aula pelo período de dois anos.

Por essas razões, procuramos uma escola em Belém/PA, para realizarmos a nossa investigação. Nessa busca, após algumas visitas e conversas com direção escolar e professores, recebemos a autorização para realizarmos nossa pesquisa em uma escola da rede estadual de ensino.

Nossa primeira visita à escola foi no dia 5 de agosto de 2016, na oportunidade, conversamos com uma das vice-diretoras, que, após ouvir-nos, encaminhou-nos para dialogarmos com o diretor da escola. No dia 08 de agosto, apresentamos nosso projeto de pesquisa ao diretor e demonstramos o interesse em realizarmos a investigação naquela instituição. A equipe diretiva concordou com a nossa proposta, mediante a aceitação da docente Vitória¹⁸ que, no momento, trabalhava com o 7º ano A – público com o qual realizamos o diagnóstico - e da docente Amélia que, conforme pré-lotação da instituição, ministraria aulas de LP para esses alunos em 2017, já na turma 8º ano A, período no qual desenvolvemos a proposta de intervenção. Assim, após entregarmos um ofício da coordenação do curso, recebemos a autorização para iniciarmos nosso trabalho na escola.

Posteriormente, com o objetivo de reunir dados que nos possibilitassem um conhecimento mais rápido da realidade da escola e dos sujeitos participantes, elaboramos quatro questionários como instrumentos de investigação (Anexos A, B, C e D), os quais foram direcionados à equipe administrativa e técnico-pedagógica da escola e à docente Vitória. Salientamos que esses instrumentos não são objetos de

¹⁷ O transporte fluvial, atualmente, é o único meio de transporte coletivo que liga diretamente a cidade de Belém/PA ao Distrito de Monte Dourado – Almeirim/PA. O percurso entre essas duas localidades é de, aproximadamente, 398 milhas náuticas. O tempo gasto estimado em viagens de balsas é de 46 a 48 horas no trecho Belém/Monte Dourado e de 32 a 34 horas no trecho de Monte Dourado/ Belém.

¹⁸ Com o objetivo de preservar a identidade das professoras participantes, solicitamos que elas escolhessem seus próprios pseudônimos. Assim, a denominação *Vitória* corresponde ao pseudônimo da professora de língua portuguesa do 7º ano A, em 2016, e *Amélia* ao da professora de língua portuguesa do 8º A, em 2017.

análise de nosso foco de investigação, serviram, apenas, para que conhecêssemos a escola e os sujeitos participantes.

Realizada essa breve contextualização, principiamos a dissertação sobre o contexto investigado. A instituição escolar, na qual realizamos esta pesquisa, localiza-se na cidade de Belém, estado do Pará. É uma escola da rede estadual de ensino que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No ano letivo de 2016, atendeu 1069 alunos da educação básica, distribuídos no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA/Ensino Médio.

A escola segue as diretrizes propostas pela Secretaria Estadual de Educação e conta com: uma equipe gestora formada por um diretor e duas vice-diretoras; o serviço de três coordenadoras educacionais, as quais são lotadas uma por turno de funcionamento da instituição; uma equipe de secretaria escolar composta pela secretária e agentes administrativos; um corpo docente composto por professores graduados e alguns pós-graduados; e, com os serviços de apoio prestados por porteiros, vigias, cozinheiras, agentes administrativos, zeladores, serventes.

Embora seja construída em área bastante ampla, a escola encontra-se deteriorada, quase todos os ambientes precisam de reformas. As 14 salas de aula, por exemplo, apesar de espaçosas, estão com o forro cedendo, infestações de pombos, iluminação precária, mobiliário desgastado e sem ventiladores.

Com relação à biblioteca, o espaço é totalmente inadequado, o acervo é mínimo e não há um servidor destinado ao serviço. A sala de informática é climatizada, equipada por 25 computadores, há professor designado para organizar os trabalhos, porém a conexão de internet às vezes é lenta. A escola possui sala multifuncional para o atendimento educacional especializado (AEE), quadra poliesportiva, cozinha, refeitório, depósitos, sanitários para alunos e servidores, espaços específicos para direção, serviço técnico, professores e secretaria.

Verificamos com a coordenação pedagógica e com a professora Vitória o plano de curso norteador do trabalho docente para o ano de 2016. Recebemos um documento em fase de elaboração, que, em termos gerais, direcionam um trabalho que visa ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita por meio de atividade leitura, escrita e gramática, utilizando os gêneros discursivos. A docente informou que, no início dos anos letivos, os professores se reúnem de acordo com as suas disciplinas e elaboram o plano de curso em conformidade com o livro didático que

será utilizado naquele ano. A seguir, passamos para uma breve análise dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa, inicialmente, foram 33 alunos do 7º ano A do ensino fundamental do turno matutino. Em 2016, desses 33 alunos, 25 participaram do diagnóstico. Em 2017, ano de implementação da proposta de intervenção, apenas, 14 deles passaram a compor a turma do 8º ano A. Portanto, houve alteração no que se refere ao número e aos sujeitos da pesquisa. Esse acontecimento era previsível, visto que, anualmente, há reprovações, transferências de alunos para outras turmas ou unidades escolares e recepção de novos alunos.

De acordo com as informações oriundas do questionário 3 (Anexo C) aplicado à docente Vitória e dos questionários 1 e 4 (Anexo A e D, respectivamente) aplicado à equipe administrativa e técnico-pedagógica, apresentamos a composição da turma 7º ano A, de 2016. Em seguida, descrevemos os sujeitos que a compõe.

Essa turma iniciou com 34 alunos. Do início do ano letivo até junho, ocorreu a transferência de um aluno. No período da realização do diagnóstico, 33 alunos frequentavam as aulas, sendo 13 meninos e 20 meninas. A faixa etária dos alunos é de 13 a 16 anos e, embora, 19 deles possuam a idade correspondente ao ano de escolaridade, 14 estão em situação de atraso escolar.

Em relação à aprendizagem, os alunos apresentam certas habilidades como manusear computador, celular, televisão, DVD; gostam de cantar, dançar, ouvir músicas, de competições esportivas; a maioria utiliza a Internet. Todavia, eles têm dificuldades em expressar-se verbalmente, fazendo a devida adequação às intenções e situações comunicativas. As dificuldades se intensificam no que diz respeito à leitura e escrita, geralmente, não conseguem compreender e interpretar os textos e nem produzi-los adequadamente. No entanto, nesta pesquisa, optamos por trabalhar as dificuldades referentes à leitura.

Quanto à turma do 8º ano A, na qual implementamos a proposta de intervenção, relatamos sobre sua composição a partir do relatório de alunos matriculados fornecido pela secretaria escolar. A matrícula inicial dessa turma é de 31 alunos, sendo que 27 deles foram promovidos em decorrência de aprovação na série/ano anterior, 1 aluna que permaneceu retida no 8º ano devido reprovação e 3

alunos recepcionados de outras unidades escolares. No período de desenvolvimento da proposta, 30 alunos frequentavam as aulas, sendo 10 meninos e 20 meninas. A faixa etária deles é de 12 a 16 anos, sendo que a maioria (19 alunos) está na idade adequada ao ano de escolaridade.

Com base em nossas observações realizadas durante o período de implementação da proposta pedagógica, fazemos uma breve exposição em relação aos sujeitos que compõem a turma do 8º ano A/ 2017, visto que, na subseção 3.5 desta Dissertação, apresentamos o detalhamento do que foi observado. Assim, discorreremos: os alunos são bastante habilidosos no manuseio de recursos tecnológicos; comunicam-se, oralmente, com certa facilidade, respondendo aos questionamentos do professor, questionando, relatando fatos ou expressando suas opiniões, durante as discussões nas rodas de conversa, no entanto, vários deles demonstraram acanhamento no momento de apresentação oral de suas atividades; apresentam muitas dificuldades nas atividades de leitura e na organização da produção escrita de respostas; são ativos, porém, alguns chegam a ser irrequietos, exigindo do professor por em prática, constantemente, a habilidade de domínio de classe; a maioria deles consegue, dentro de sala de aula, desenvolver trabalhos individuais e em equipes.

Ao concluir essa subseção, ressaltamos que escolhemos o 8º ano do ensino fundamental (para realizar a intervenção) devido a algumas razões. Primeiramente, porque em nossa prática pedagógica nos identificamos com discentes que compõem as turmas desse ano de escolaridade, pois, geralmente, são bastante comunicativos, produtivos e mais independentes na realização de atividades decorrentes de projetos. Depois, porque na nossa prática em anos anteriores, percebemos que os alunos do 8º ano apresentaram muitas dificuldades em atividades de leitura com o gênero discursivo notícia, entre elas: a de perceber se há neutralidade ou não na forma como o fato foi noticiado, de resolver questões de leitura de nível inferencial, de perceber a relação entre a imagem e o assunto tratado na notícia e ou fato noticiado.

3.4 PASSOS METODOLÓGICOS

Nossa investigação iniciou-se a partir da conclusão de quatro disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2016, pelo PROFLETRAS/UFGA, as quais

possibilitaram o aprofundamento de nossos conhecimentos sobre a prática de leitura de textos. Nesse período, durante a *disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional*, ministrada pela Professora Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, tivemos a oportunidade de elaborar nosso projeto de pesquisa. Além disso, iniciamos nossa participação no projeto de pesquisa intitulado “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA-Castanhal). Todas essas atividades intensificaram nosso interesse pela temática deste trabalho e ampliaram nossos conhecimentos. Entretanto, foi a partir das atividades e aprendizados provenientes do curso da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, ministrada pela Professora Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi, que aclaramos os conceitos teóricos sobre a prática de leitura, definimos a proposta metodológica a ser utilizada e delimitamos o tema de nosso trabalho.

Após a conclusão da disciplina, ajustamos o projeto de pesquisa e recebemos as orientações para iniciarmos a investigação. Desse modo, mediante a autorização para a realização de nossa pesquisa, iniciamos a investigação sobre o contexto escolar e sobre os sujeitos participantes.

Nesse processo, utilizamos quatro questionários como instrumentos de investigação (Anexos A, B, C e D). As informações obtidas por meio deles possibilitaram um conhecimento, mesmo que superficial, da realidade da escola e dos sujeitos participantes. Destacamos que temos consciência das limitações desse conhecimento inicial sobre os sujeitos aprendizes, pois o obtivemos a partir da ótica da docente Vitória nas respostas dadas por ela. Porém, esse foi um passo inicial e necessário, visto que não trabalhávamos com esses sujeitos e precisávamos elaborar uma atividade diagnóstica e implementá-la a eles.

O próximo passo foi a elaboração de uma atividade diagnóstica¹⁹, que consiste em uma atividade de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, com o objetivo de verificar qual o nível de compreensão leitora dos alunos participantes.

Após conversamos com a docente Vitória, no dia 26 de setembro de 2016, implementamos a atividade diagnóstica à turma do 7º ano A do ensino fundamental. Nesse processo, utilizamos duas horas aulas de 45 minutos cada, referentes aos

¹⁹ A atividade diagnóstica se encontra, na íntegra, no Apêndice A desta Dissertação.

horários de aulas da professora, naquele dia, e mais 26 minutos da aula seguinte, que nos foram cedidos pela professora de geografia da turma, para que seis alunos concluíssem a resolução da atividade.

De posse da atividade resolvida pelos alunos, iniciamos a análise dos dados. Em seguida, passamos à reflexão sobre os resultados obtidos, visando melhor conhecê-los e interpretá-los, para depois iniciarmos a elaboração da proposta de intervenção, com atividades adequadas e eficientes para agir sobre o problema discutido.

Nossa proposta de intervenção consiste em um Projeto Pedagógico de Leitura, fundamentado na metodologia de projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola, de Lopes-Rossi (2008). Constitui-se da adaptação do recorte do primeiro módulo, denominado *Módulo de leitura*, de um projeto intitulado “O gênero notícia nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de leitura e escrita”, o qual produzimos durante o curso da disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita*, ofertada pelo PROFLETRAS/UFPA, no segundo semestre de 2016. A produção desse projeto teve por finalidade a apresentação como requisito parcial da avaliação da disciplina e como parte da composição de um livro que está sendo organizado pela professora da disciplina, para futura publicação.

Na elaboração do projeto “O gênero notícia nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de leitura e escrita”, buscamos aporte teórico em Lopes-Rossi (2008), a qual propõe um trabalho pedagógico com gêneros discursivos organizado em três módulos: módulo de leitura, módulo de produção escrita e módulo de divulgação público. Ao seguir essa orientação, com o módulo de leitura, pretendemos o desenvolvimento da competência leitora e o conhecimento dos elementos constitutivos do gênero discursivo notícia por meio de atividades de leitura. Já no módulo de produção escrita, o propósito é o aumento da competência comunicativa dos alunos por meio de atividades de produção textual do referido gênero, que considerem o processo de escrita como trabalho. No último módulo, a finalidade é a divulgação das notícias produzidas pelos alunos, que ocorrerá por meio da exposição dos textos em um mural no corredor da escola e durante a reunião bimestral dos pais, de forma que a comunidade escolar tenha acesso a essas produções.

Como já sinalizado anteriormente, nossa proposta de intervenção é uma adaptação do módulo de leitura desse projeto, atendendo, assim, ao objetivo geral de nossa investigação. *A priori*, definimos, a partir de nossas reuniões²⁰, iniciar o desenvolvimento da proposta de intervenção no dia 20 de março de 2017. No entanto, devido alterações no planejamento escolar, tivemos que redefinir essa data.

Desse modo, visando à disponibilização de horas/aula e do período para a realização da proposta de intervenção, elaboramos um breve resumo de como a estruturamos e o apresentamos à docente Amélia, conforme exposto no Quadro 3. Destacamos que as informações contidas nesse quadro correspondem ao nosso planejamento inicial, de modo que nele relacionamos os blocos didáticos, suas respectivas etapas e atividades e a quantidade de horas aulas previstas para realizá-los.

Quadro 3: Quadro-síntese da carga horária prevista para a implementação da proposta de intervenção no 8º ano A

PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA	
Detalhamento dos blocos didáticos em etapas e atividades	Carga-horária prevista
<p>Bloco didático I: Familiarização com o gênero discursivo notícia</p> <p>1ª etapa: Apresentação do projeto e dos objetivos pretendidos;</p> <p>2ª etapa: Ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia;</p> <p>Atividade 1: Diálogo sobre o gênero discursivo notícia em uma roda de conversa;</p> <p>Atividade 2: Identificação de enunciados concretos do gênero notícia durante o manuseio de materiais impressos e observação de materiais digitais.</p> <p>3ª etapa: Leitura global de quatro enunciados concretos do gênero discursivo notícia. (Anexos E, F, G e H)</p> <p>Atividade: Leitura global e exposição oral sobre a dimensão social do gênero (contexto de produção e circulação).</p>	6h/a
<p>Bloco didático II: Reflexão e discussão sobre a temática “combate ao bullying nas escolas”.</p> <p>1ª etapa: Ativação dos conhecimentos prévios sobre a temática “combate ao <i>bullying</i> nas escolas”;</p> <p>Atividade: Lendo <i>memes</i> sobre a Lei Federal nº 13.185/2015.</p> <p>2ª etapa: Lendo a notícia <i>Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação</i>. (Anexo E);</p> <p>Atividade 1: Leitura do título da notícia para levantamento de hipóteses sobre o que o texto informa;</p>	12h/a

²⁰ 05/08/16 – Reunião com a vice-diretora; 08/08/16 – Reunião com o diretor; 23/08/16 – Reunião com a coordenadora pedagógica do turno da manhã; 15/09/16- Reunião com a vice-diretora; 16/09/16 – Reunião com a coordenadora pedagógica do turno da manhã e com a secretária; 23/09/16 – Reunião com a vice-diretora.

<p>Atividade 2: Leitura da notícia <i>Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação</i>. 3ª etapa: Aprofundando os conhecimentos sobre a temática “combate ao bullying nas escolas” Atividade 1: Pesquisando sobre a Lei Federal nº 13.185/2015; Atividade 2: Elaboração de cartazes a partir das informações coletadas na pesquisa; Atividade 3: Apresentação e explanação das informações obtidas na pesquisa sobre a Lei Federal nº 13.185/2015.</p>	
<p>Bloco didático III: Leitura da notícia <i>Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas (Anexo F)</i> 1ª etapa: Leitura global do enunciado concreto; Atividade 1: Motivação para a leitura do enunciado concreto e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; Atividade 2: Questões escritas sobre a dimensão social do gênero. 2ª etapa: Estabelecimento de objetivos para a leitura detalhada do enunciado concreto; 3ª etapa: Leitura detalhada do enunciado concreto. Atividade 1: Leitura individual e silenciosa seguida de leitura oral compartilhada, realizada pela professor; Atividade 2: Roda de conversa – exposição oral das impressões tidas sobre a temática do enunciado concreto e sobre o que ele significa; Atividade 3: Questões referentes ao conteúdo temático; Atividade 4: Atividade final: a) Questões referentes à compreensão, à interpretação textual e ao estilo; b) Questões referente à construção composicional.</p>	12h/a

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, de acordo com o que havia planejado e das necessidades de trabalho com a turma, a docente concordou com a carga horária prevista para o desenvolvimento da proposta e definiu o período mais adequado para implementá-la.

Após a concessão pela professora Amélia das trinta horas/aula solicitadas, efetuamos as devidas adaptações no projeto e, no dia 29 de março de 2017, iniciamos o desenvolvimento da proposta de intervenção, na turma 8º ano A, concluindo as atividades no dia 29 de maio de 2017. Nesse ínterim, utilizamos seis aulas por semana, totalizando trinta e quatro horas/aula. Devido a alguns entraves, como a falta de abastecimento de água na escola e os dias de paralisação dos professores para participarem das lutas da categoria, concluímos a intervenção no início do segundo bimestre letivo. Outro fator que contribuiu para esse impasse foi a própria dinâmica organizacional da escola, como tocar o sinal, de 15 a 20 minutos antes do horário previsto para a conclusão da última aula e, ocasionalmente, inserir a turma em atividades extras sem prévio conhecimento do professor.

Em seguida à implementação da proposta de intervenção, descrevemos na próxima subseção, como ocorreram as aulas e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

3.5 AS AULAS E AS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS NA TURMA 8º ANO A

Desenvolvemos nossa proposta de intervenção em 34 hora-aulas, no período de 29/03/17 a 29/05/17. Como já mencionado anteriormente, a proposta consiste em um projeto pedagógico de leitura com o gênero discursivo notícia, o qual foi estruturado em três blocos didáticos, compostos de etapas e atividades.

O bloco didático I foi desenvolvido nos dias 29 e 30/03/17, em um total de 4 aulas. Na primeira etapa desse bloco, objetivamos obter o engajamento dos alunos no projeto, para isso nos apresentamos à turma, em seguida, explanamos o projeto e os objetivos pretendidos com a sua realização. Cabe salientar a boa receptividade que tivemos na turma.

A segunda etapa tinha por objetivo ativar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero notícia. Para alcançá-lo, desenvolvemos duas atividades: na primeira, em uma roda de conversa, realizamos um diálogo sobre o gênero; na segunda, apresentamos a eles alguns exemplares impressos de jornais e revistas, para que manuseassem e observassem esses materiais. Percebemos que os alunos têm o contato com gênero notícia por meio de TV, de jornais impressos e internet, além disso, constatamos que quase todos identificaram o gênero notícia nos materiais apresentados. Embora a atividade tenha sido favorável à ativação dos conhecimentos prévios e ao desenvolvimento da oralidade deles, tivemos certa dificuldade em organizá-los em círculo e começar a discussão, pois houve muita agitação. Em virtude disso, ao final do primeiro encontro, a professora Amélia nos alertou que não conseguiríamos realizar trabalhos com o “grupão” ou em equipes, pois os alunos da escola eram indisciplinados, o que inviabilizava a realização de atividades em equipes.

Na terceira etapa, por meio de uma atividade desenvolvida em equipes, permanecemos com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, agora, por meio do conhecimento básico da dimensão social da notícia. Nesse sentido, a atividade proporcionou-lhes a realização de uma leitura global de quatro enunciados concretos do gênero discursivo notícia, que tivessem o contato com os

portadores textuais desses enunciados e, por último, que expusessem oralmente as observações realizadas pela equipe. Percebemos o interesse e a satisfação dos discentes em realizar a atividade dessa etapa, além disso, a organização das equipes ocorreu de forma mais rápida e menos tumultuada. Outro dado relevante é que a maioria dos alunos apresentou dificuldades em expor suas observações oralmente.

O bloco didático II foi desenvolvido no período de 04/04/17 a 08/05/17, totalizando 14 aulas. Na primeira etapa desse bloco, o objetivo foi estimular os alunos para a reflexão e a discussão sobre a temática “*combate ao bullying nas escolas*”²¹, a partir da leitura de enunciados concretos do gênero discursivo *meme*. Foram formadas três equipes, as quais tiveram acesso a esses enunciados por meio do grupo de *WhatsApp* da turma (organizado por nós no dia anterior). Leram os enunciados, discutiram sobre o tema tratado e socializaram, oralmente, suas percepções. Constatamos que todas as equipes identificaram a temática, conforme exemplificamos com uma fala de cada equipe:

E1: “A gente entendeu que as escolas vão ser obrigadas combater o bullying dentro da escola”.

E2: “A presidente Dilma fez uma coisa boa para os alunos. Ela vai acabar com o bullying nas escolas”.

E3: “Nós achamos que a lei vai chegar na escola, mas os alunos vão continuar fazendo bullying e maldades”.

Notamos um avanço no desenvolvimento da oralidade dos discentes, pois vários deles falaram, demonstrando estar mais tranquilos e seguros. A temática despertou-lhes o interesse, visto que foram além do que propusemos, relatando casos de *bullying*. Ainda na primeira etapa, visando que refletissem sobre as implicações da leitura nos ambientes virtuais, direcionamos nove perguntas, oralmente, à turma. A título de exemplificação, mostramos os subitens a), b) e c) da questão 9 e as respostas de três alunos, respectivamente:

9. O meme é um gênero discursivo facilmente encontrado nos ambientes virtuais. Circula nas redes sociais e se espalha rapidamente, alcançando um

²¹ Na subseção 5.1 desta Dissertação, mencionamos sobre a definição da temática tratada nos enunciados concretos utilizados na proposta de intervenção.

número excepcional de público. Porém, esse gênero carrega em seu conteúdo, apenas, recortes mínimos dos fatos, e, em muitos casos, constituem-se de informações equivocadas dos acontecimentos. Diante disso, responda:

- a) Podemos tomar como verdadeiras as informações contidas em todos os memes aos quais, diariamente, lemos?*
- b) Como devemos agir em busca de informações reais e confiáveis?*
- c) O que vocês acham de passar informações sem ter certeza de sua veracidade?*

Jordan: “Eu acho que não podemos acreditar de primeira. É melhor desconfiar, porque tem muita mentira e invenção. Tem muita gente que gosta de humilhar e faz meme dos outros”.

Vilella: “Bem. Tem coisa que tá na cara que é verdade, porque a gente vê falarem também na televisão e aí a gente sabe que é. Só que tem muita mentira espalhada na internet”.

Yasmin Sofia: “Eu não ia cair numa dessa. Passar notícia pra frente sem saber se é verdade pode dar muita confusão, briga até”.

Na segunda etapa, continuamos a reflexão e a discussão sobre a temática “*combate ao bullying nas escolas*”, além disso, buscávamos que os alunos percebessem como as informações são postas ao público por meio dos *memes* e das notícias. Com essa expectativa, foram desenvolvidas duas atividades em equipe. A primeira consistiu na leitura, apenas, do título da notícia para levantamento de hipóteses sobre o que o texto poderia informar. Na segunda atividade, realizaram, inicialmente, a leitura silenciosa da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*. Em seguida, tentaram realizar a leitura compartilhada. No entanto, como ocorreu muito barulho, uma equipe reclamando da outra, foi necessário desfazermos as equipes e formamos um grande círculo, para então, conduzirmos a leitura compartilhada.

Na terceira etapa, propomos três atividades em equipes para que pudessem aprofundar os conhecimentos sobre a temática. Na primeira, sob nossa orientação, realizaram uma pesquisa sobre a Lei Federal nº 13.185/2015. O trabalho foi desenvolvido no laboratório de informática da escola (no turno da tarde), com o auxílio da professora responsável pela sala ambiente. Na segunda atividade, os discentes, com a nossa mediação, elaboraram cartazes, a partir das informações provenientes da pesquisa. No desenvolvimento da terceira atividade, as equipes apresentaram e explanaram seus cartazes, em seguida, em círculo, a turma expôs suas opiniões sobre os pontos da explanação que achou relevantes. Foi um momento muito rico de discussões, no qual aproveitamos para esclarecer aos

alunos que as notícias possibilitam o conhecimento aparente sobre determinados fatos, e que são necessárias pesquisas e leituras para a obtenção de mais conhecimentos. Quanto à apresentação das equipes, percebemos a dificuldade em realizarem a atividade (nervosismo, insegurança), além disso, alguns membros das equipes não se comportaram adequadamente, fazendo piadas e interrompendo as apresentações.

O bloco didático III foi desenvolvido no período de 10/05/17 a 29/05/17, totalizando 16 aulas. Com o desenvolvimento da primeira etapa desse bloco, tínhamos como objetivos motivar os alunos para a leitura detalhada da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, além de despertar os conhecimentos prévios deles sobre a temática abordada e sobre o gênero discursivo notícia. Para que esses objetivos fossem atingidos, foram implementadas duas atividades. Na primeira, apresentamos o título da notícia aos discentes para que lessem, observassem e resolvessem sete questões. A partir dessas perguntas, instigamos-lhes a anteciparem hipóteses e a construírem inferências, as quais confirmariam ou não durante a leitura. Responderam a todas as questões e, apesar de não terem demonstrado dificuldades em resolvê-las, percebemos durante análise das respostas que algumas delas não foram adequadas. Assim, devolvemos a atividade e sugerimos formas de adequação das respostas, esclarecendo os equívocos mais recorrentes. Durante a segunda atividade, realizaram uma leitura silenciosa do enunciado concreto e resolveram, individualmente e por escrito, treze questões, ampliando seus conhecimentos sobre a dimensão social da notícia em análise, além de sistematizarem as informações obtidas em outras atividades.

Percebemos a dificuldade de alguns discentes na resolução da segunda atividade, resultante da falta de compreensão de determinadas palavras ou expressões presentes nas questões. Diante disso, foi necessária nossa constante mediação, lendo os enunciados e explicando termos como: propósito comunicativo do texto, esferas da atividade humana, público-alvo, fato noticiado de forma neutra, além de exemplificar cada um deles. A produção escrita das respostas foi outra dificuldade que constatamos, pois eles escreviam as respostas de forma descontextualizada da pergunta. À vista disso, produzimos conjuntamente as respostas de duas questões para que as utilizassem como exemplo. Após essa orientação, demonstraram mais atenção na escrita das respostas, sempre nos chamando para confirmar se estavam adequadas suas produções.

Na segunda etapa, em um trabalho cooperativo com os alunos, buscamos estabelecer os objetivos para nortear a próxima etapa do projeto: a leitura detalhada da notícia. Percebemos que não sabiam o significado de alguns termos e expressões, como “tendenciosidade”, “atores sociais” e “existência das vozes sociais”, diante disso, foi necessária a realização de uma exposição detalhada.

A terceira etapa do bloco didático III é composta por quatro atividades. Durante a primeira, os discentes realizaram a leitura individual e silenciosa, em seguida, realizamos a leitura oral compartilhada. Na segunda atividade, em uma roda de conversa, foram instigados a expressarem suas impressões sobre a temática do enunciado concreto. Na terceira, entregamos-lhes duas questões referentes ao conteúdo temático, as quais eles resolveram individualmente e por escrito. Durante a realização das três primeiras atividades dessa etapa, os alunos ao exporem seus posicionamentos, ao realizarem perguntas e ao responderem aos nossos questionamentos, deixaram transparecer a progressão dessas habilidades. Constatamos, também, um pequeno avanço na produção de respostas escritas.

A quarta atividade dessa etapa é composta por duas seções de questões, as quais foram resolvidas, individualmente e de forma escrita, pelos alunos. Na primeira seção, resolveram quinze questões referentes à compreensão, à interpretação, ao estilo e ao processamento do texto. Na segunda, resolveram sete questões referentes à construção composicional do gênero discursivo notícia. Alguns deles apresentaram muitas dificuldades em compreender as perguntas, por isso, foi necessária a nossa constante mediação em sala de aula, auxiliando-lhes nas dificuldades encontradas.

Ressaltamos que, nos dois últimos dias de desenvolvimento do projeto, contamos com a presença constante da professora Amélia, pois pretendia que os alunos realizassem a produção escrita do gênero discursivo notícia. Como nesses dias, foram resolvidas questões referentes à construção composicional desse gênero, considerou que esse conhecimento era essencial para o trabalho que planejava efetivar.

Ocorre que a professora Amélia, ao observar o desenvolvimento de nossas aulas, ficou interessada em conhecer, na íntegra, a metodologia de projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008). À vista disso, apresentamos à professora, a título de embasamento teórico, um artigo da referida autora, e como exemplo prático, o projeto de nossa autoria intitulado “O gênero notícia nas aulas de língua

portuguesa: uma proposta de leitura e escrita”, do qual fizemos um recorte do *Módulo de leitura* e a partir dele construímos o “Projeto pedagógico de leitura com o gênero discursivo notícia” que compõe a nossa proposta de intervenção”. A partir disso, auxiliamos a professora na adaptação do *Módulo de produção escrita* e na implementação das primeiras aulas desse módulo.

Ao concluirmos a descrição das aulas e das atividades desenvolvidas durante nossa intervenção na turma, na próxima subseção, passamos a descrever como constituímos o *corpus* de nossa pesquisa e as categorias de análise.

3.6 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* desta pesquisa é constituído a partir das atividades de leitura respondidas, de forma escrita, pelos discentes no decorrer da implementação do instrumento diagnóstico e da atividade final do projeto pedagógico de leitura.

Estruturamos essas atividades por meio de perguntas de leitura, a partir da proposta de Menegassi (2010). Essas perguntas contemplam: as etapas de decodificação, compreensão (em seus três níveis: literal, inferencial e interpretativo) e interpretação, conforme discutido por Menegassi (1995); a estratégia de processamento de texto (KLEIMAN, 2016); a análise linguística, consoante os estudos de Ohuschi e Paiva (2014).

No que concerne à atividade diagnóstica, as questões que a compõem foram produzidas com o objetivo de averiguar qual o nível de compreensão leitora dos participantes antes da intervenção pedagógica. Em vista disso, buscamos compô-la com duas perguntas de leitura com foco no texto e sete perguntas com foco na interação autor-texto-leitor. Em síntese, apresentamos a organização da atividade diagnóstica, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Quadro-síntese da elaboração da atividade diagnóstica

Gênero discursivo: Notícia.	
Enunciado concreto: Da depressão ao pódio.	
QUESTÃO	OBJETIVO
Q1; Q2 - Foco no texto: etapa de decodificação.	Avaliar se os alunos conseguem localizar informações explícitas no texto.
Q3 - Foco na interação: etapa de compreensão (nível literal de	Avaliar se os alunos conseguem estabelecer a relação causa e consequência que está explícita no texto.

compreensão)	
Q4 - Foco na interação: etapa de compreensão (nível inferencial de compreensão)	Verificar se os alunos conseguem compreender o texto, fazendo inferências, com o auxílio de elementos não verbais como foto, quadrinhos, desenhos.
Q5(a); Q5(b); Q5(c) - Foco na interação: estratégia de processamento de texto.	Verificar se os alunos foram capazes de inferir o sentido de uma expressão dentro de determinado contexto.
Q6 - Foco na interação: etapa de compreensão (nível inferencial de compreensão).	Verificar se os alunos conseguem produzir inferências a partir da relação de elementos textuais.
Q7(a); Q7(b) - Foco na interação: etapa de compreensão (nível interpretativo de compreensão).	Verificar se os alunos conseguem fazer a relação dos conteúdos apresentados no texto aos conhecimentos que eles possuem.
Q8 - Foco na interação: etapa de interpretação.	Verificar se os alunos conseguem articular a temática do texto às suas vivências pessoais, produzindo sua própria opinião.
Q9 - Foco na interação: análise linguística.	Verificar se os alunos conseguem perceber o efeito de sentido que determinado recurso expressivo imprime ao texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De posse dos dados coletados a partir do instrumento diagnóstico, optamos por analisar as respostas-enunciados de todos os participantes, referentes às nove questões que a compõem, porém, para exemplificarmos as respostas, escolhemos, de forma aleatória, as atividades de dez discentes. Na identificação desses sujeitos, a fim de preservarmos sua identidade, utilizamos nomes de jornalistas brasileiros²² como pseudônimos.

Já com relação à atividade final, elaboramos perguntas de leitura com o objetivo de averiguar se depois da intervenção pedagógica, o nível de compreensão leitora dos participantes aumentou. Como na diagnose, percebemos que os alunos apresentam poucas dificuldades em responder perguntas com foco no texto, optamos por compor a atividade final, somente, com perguntas de leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Além disso, corroboramos Menegassi (2010) ao propalar que, no processo de ensino e aprendizagem, nas séries iniciais do ensino fundamental, as perguntas com foco no texto são apropriadas e relevantes, pois o aluno ainda está se apropriando do código escrito. Já nas séries finais dessa etapa da educação básica, as questões de leitura com foco na interação são as que devem ser priorizadas. Para o autor, à

²² Utilizamos como pseudônimos os nomes dos seguintes jornalistas: Celso Freitas, Christiane Pelajo, Glória Maria, João Jadson, Miriam Leitão, Paloma Tocci, Priscilla Castro, Rachel Sheherazade, Sandra Annenberg e William Bonner.

medida que evolui “o nível de maturidade cronológica e linguístico-discursiva dos alunos” (MENEGASSI, 2010, p. 172), as perguntas de leitura também devem evoluir. Portanto, essa estratégia permite o desenvolvimento das habilidades de leitura, além do amadurecimento do posicionamento crítico dos alunos frente aos textos que circulam socialmente.

Em suma, dos dados coletados a partir da atividade final, selecionamos as respostas-enunciados escritas de dez alunos participantes, como mostra representativa das respostas dadas às dez questões, escolhidas entre as demais, que compõem a atividade. No quadro a seguir, expomos as questões selecionadas e os objetivos pretendidos com a sua implementação:

Quadro 5: Quadro-síntese das questões, da atividade final, selecionadas para análise

Gênero discursivo: Notícia. Enunciado concreto: Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas	
QUESTÃO	OBJETIVO
Foco na interação autor-texto-leitor	
Q1; Q3 – Etapa de compreensão: nível literal de compreensão.	Verificar se os alunos interagem com o texto, buscando nele, literalmente, as informações explícitas basilares para a produção de respostas aos questionamentos.
Q4(a); Q8 – Etapa de compreensão: nível inferencial de compreensão.	Investigar se os alunos conseguem compreender o texto, fazendo inferências, a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, deduzindo, dessa maneira, as informações implícitas no texto.
Q10(a); Q11 – Etapa de compreensão: nível interpretativo de compreensão.	Avaliar se os alunos compreendem o enunciado, estabelecendo a relação entre a temática discutida no texto e os conhecimentos que eles possuem sobre ela.
Q14 – Etapa de interpretação.	Verificar se os alunos interpretam o texto, articulando suas vivências pessoais à temática discutida no texto, refletindo sobre os seus conhecimentos e posicionando-se criticamente frente a ela, emitindo um juízo de valor.
Q2; Q7 – Estratégia e processamento do texto.	Observar se os alunos conseguem inferir o sentido de uma expressão dentro de determinado contexto; se eles identificam as ligações coesivas, as quais estabelecem a coerência local e auxiliam na construção do sentido global do texto.
Q5(a) – Análise linguística: epilinguística ²³ .	Verificar se os alunos conseguem perceber o efeito de sentido que determinada marca linguístico-enunciativa imprime ao texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

²³ Na atividade final, apresentamos aos alunos questões epilinguísticas e metalinguística, no entanto, visando atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, optamos por analisar, apenas, uma questão epilinguística para verificarmos se os discentes conseguiam perceber o efeito de sentido que determinada marca linguístico-enunciativa imprimia ao enunciado.

Ressaltamos que as questões, tanto da atividade diagnóstica, quanto da final, foram identificadas com a letra Q e com o número que ocuparam na ordenação da atividade, acrescidas de letras minúsculas quando trata-se de subitens. Com relação à seleção dos participantes da atividade final, adotamos os seguintes critérios:

1º - alunos que participaram da atividade diagnóstica;

2º - alunos que obtiveram maiores índices de frequência nos blocos didáticos realizados;

3º - alunos que participaram, ativamente, dos blocos didáticos realizados (lendo, respondendo aos questionamentos, perguntando, expressando opinião, interagindo com os colegas na realização de atividades em equipe).

Ao observar esses critérios, formamos um grupo de quatorze participantes, do qual foram selecionados, aleatoriamente, dez alunos. Tendo em vista preservar-lhes a identidade, na produção deste texto, utilizamos os pseudônimos escolhidos pelos estudantes para denominá-los. No quadro a seguir, apresentamos de modo sucinto a constituição desse grupo de participantes:

Quadro 6: Grupo de participantes formado a partir dos critérios estabelecidos

Aluno	Pseudônimo	Atividade diagnóstica	Blocos didáticos		Participação ativa nas atividades
			Presenças	Ausências	
01	Emely	X	28	6	X
02	Jade	X	34	0	X
03	Jennifer	X	30	4	X
04	Jessy Aline	X	34	0	X
05	Jordan	X	34	0	X
06	Julie	X	32	2	X
07	Luck	X	34	0	X
08	Melissa	-	34	0	X
09	Oliver	-	32	2	X
10	Rebeca	X	32	2	X
11	Vilella	X	32	2	X
12	Willian	-	30	4	X
13	Yasmin	X	32	2	X
14	Yasmin Sofia	X	32	2	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na análise das respostas-enunciados escritas, buscamos verificar e explanar quais os níveis de compreensão dos alunos: a) nível literal de compreensão, b) nível inferencial de compreensão, c) nível interpretativo de compreensão; quais as estratégias de processamento do texto os alunos participantes conseguiram

depreender no momento da leitura do enunciado concreto do gênero discursivo notícia; se eles depreenderam as informações explícitas e implícitas no enunciado; se, a partir das marcas linguístico-enunciativas, conseguiram realizar a análise linguística e atribuir sentidos ao texto. Para isso, tomamos por base os estudos de Menegassi (1995; 2010), Kleiman (2016) e Ohuschi; Paiva (2014), Paiva e Ohuschi (2016). Nossas análises também consideraram as anotações que fizemos, em caderno de campo, sobre os questionamentos e as ações dos alunos no decorrer do desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Leitura.

Nessa perspectiva, nosso propósito consistiu em verificar se o nível de compreensão leitora dos participantes aumentou após a realização da proposta de intervenção, comparando os resultados obtidos na atividade final com os resultados obtidos na atividade diagnóstica.

Desse modo, finalizamos a seção metodológica, na qual caracterizamos e apresentamos o tipo de pesquisa, o seu contexto, os sujeitos participantes, os passos metodológicos utilizados, as aulas e as atividades desenvolvidas durante a intervenção, o material coletado para constituição do *corpus* e as categorias de análise. A seguir, na seção 4, descrevemos a nossa proposta de intervenção.

4 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA

Nesta seção, apresentamos a proposta de intervenção pedagógica. Trata-se de um Projeto Pedagógico de Leitura, fundamentado na metodologia de projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola, de Lopes-Rossi (2008).

Como explicitamos na subseção 3.4, o projeto inicial elaborado na disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* contemplava as práticas de leitura e escrita, porém, como o foco da nossa investigação é refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos do 8º ano do ensino fundamental, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia, fizemos uma adaptação apenas do módulo de leitura.

Desse modo, ele está organizado em três blocos didáticos, com suas respectivas etapas e atividades, que possibilitam ao aluno o conhecimento da dimensão social (contexto de produção e circulação), do conteúdo temático, da construção composicional, do estilo do gênero discursivo notícia, e a compreensão e interpretação dos enunciados concretos lidos.

4.1 BLOCO DIDÁTICO I - FAMILIARIZAÇÃO COM O GÊNERO DISCURSIVO NOTÍCIA

Este bloco didático será desenvolvido em três etapas. Recomendamos que, na primeira etapa, o professor²⁴ apresente o projeto e os objetivos pretendidos com a sua implementação; na segunda, desenvolva atividades visando à ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia; na terceira, proponha uma leitura global de enunciados concretos desse gênero.

1ª etapa: Apresentação do projeto e dos objetivos pretendidos

²⁴ Esclarecemos que esta proposta de intervenção pedagógica está direcionada ao professor, mesmo sendo nós, pesquisadora, quem o implementou em sala nesta investigação. Optamos por deixar o discurso direcionado ao professor, pois consideramos que o projeto pode ser utilizado por qualquer docente que demonstre interesse por esta investigação, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada turma.

Sugerimos que os trabalhos iniciem-se com a explanação do professor para a turma sobre o desenvolvimento do projeto e os objetivos pretendidos. É provável que essa atitude desperte o interesse dos alunos e resulte em um melhor engajamento no projeto proposto.

2ª etapa: Ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo notícia

Nessa etapa, antes da leitura dos textos, o professor pode desenvolver algumas atividades com os alunos, de forma que ative os conhecimentos prévios deles sobre o gênero discursivo notícia.

Atividade 1: Diálogo sobre o gênero discursivo notícia em uma roda de conversa

O professor pode promover uma interação com os alunos por meio de uma roda de conversa, fazendo-lhes perguntas oralmente, como:

1. Vocês têm o costume de assistir a jornais televisivos?
2. O que normalmente ocorre nesse tipo de programa?
3. Os fatos relatados em jornais televisivos também podem ser relatados em jornais impressos e em páginas da internet. Vocês leem informações em jornais impressos, em revistas, em páginas virtuais?
4. Desses portadores textuais, em quais vocês mais gostam de ler sobre os fatos noticiados? Em jornais impressos, revistas ou páginas da internet?
5. Vocês se lembram de algum fato recente que foi amplamente noticiado pelos jornais televisivos, impressos, revistas e páginas da internet?
6. Em um jornal impresso, que tipo de notícia interessa a vocês? Notícia sobre economia, educação, esportes, entretenimento, violência, investimentos?

Atividade 2: Identificação de enunciados concretos do gênero discursivo notícia durante o manuseio de materiais impressos e a observação de materiais digitais

Logo após a roda de conversa, é produtivo mostrar aos alunos alguns exemplares impressos de revistas, dos jornais de maior produção e circulação na cidade em que eles residem, de jornais produzidos em outros estados do Brasil e em outros países. Importante, também, exibir notícias publicadas em páginas de internet. Na impossibilidade de proporcionar esse contato dos alunos com os diferentes suportes, sugerimos a exibição de imagens por meio de data show.

3ª etapa: Leitura global de quatro enunciados concretos do gênero discursivo notícia

Esta etapa tem por objetivo a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos por meio do conhecimento básico da dimensão social do gênero notícia a partir de uma “leitura global dos elementos verbais e não-verbais mais destacados do texto, ou seja, daquilo que um leitor percebe num primeiro contato com o texto, numa leitura rápida” (LOPES-ROSSI, 2005. p.5). Pode ser desenvolvida por meio da atividade que sugerimos a seguir.

Atividade: Leitura global e exposição oral sobre a dimensão social do gênero (*contexto de produção e circulação*)

Para que o aluno apreenda a dimensão social do gênero notícia, é pertinente que lhe seja propiciado o contato com o gênero, a partir de vários exemplares publicados em diferentes portadores. Se a atividade for com cópias de textos, sugerimos que o professor assegure aos alunos o contato com o portador do gênero em estudo, levando para a sala de aula, no mínimo, um exemplar do portador. Na execução dessa atividade, recomendamos desenvolver os seguintes procedimentos:

- Solicitar que os alunos formem quatro grupos;
- Distribuir aos grupos cópias de quatro notícias publicadas em diferentes suportes (Anexos E, F, G e H);
- Fazer circular jornais e revistas, entre os grupos, orientando para que eles verifiquem se nesses portadores consta(m) algum (ns) dos textos que receberam;

- Solicitar que observem como os portadores textuais são organizados e como os textos em estudo são apresentados nesses portadores;
- Após os portadores textuais passarem por todas as equipes, solicitar que cada equipe escolha um dos textos para análise. Orientar que o texto escolhido não deve coincidir com os das outras equipes. Assim, serão analisadas quatro notícias diferentes;
- Definido o texto a ser analisado pela equipe, esclarecer sobre as diversas observações que podem ser realizadas em um texto: quando e em qual suporte o texto foi publicado, quem redigiu o texto, qual o espaço que o texto ocupa no suporte, o que chama atenção no texto em um olhar rápido, o título, as fotografias, entre outros;
- Provavelmente, as equipes perceberão que apenas dois dos textos distribuídos estão presentes no *lócus* físico, ou seja, no jornal impresso. Diante disso, esclarecer que os demais textos foram publicados em *lócus* virtual, ou seja, em uma página da internet. Orientar que observem a cópia do texto e tentem identificar, por meio dos dados linguísticos, onde o texto foi publicado.

Após esse momento, é importante solicitar que apresentem os textos, expondo oralmente as observações realizadas pelas equipes. A partir dos conhecimentos prévios demonstrados pelos alunos, se houver necessidade, o professor, em sua fala, poderá acrescentar informações e explicitar as que não forem por eles percebidas.

4.2 BLOCO DIDÁTICO II – REFLEXÃO E DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA “COMBATE AO *BULLYING* NAS ESCOLAS”

As atividades deste bloco didático foram organizadas em três etapas. Sugerimos que o professor implemente atividades variadas: na primeira etapa, atividade com enunciados concretos do gênero discursivo *meme*, visando ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática “combate ao *bullying* nas escolas”; na segunda, atividades de leitura de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia; na terceira, realização de pesquisa, elaboração de cartazes,

exposição e explanação das informações obtidas na pesquisa, objetivando o aprofundamento dos conhecimentos sobre a temática em discussão.

1ª etapa: Ativação dos conhecimentos prévios sobre a temática “combate ao *bullying* nas escolas”

Nesta etapa, por meio da atividade a seguir, os alunos serão estimulados a ler, refletir e discutir sobre a temática “combate ao *bullying* nas escolas” a partir dos textos previamente selecionados, em ambientes virtuais, pelo professor. Além da abordagem acerca da temática, a atividade tem como propósito trazer, para dentro da sala de aula, a reflexão sobre as implicações da leitura em ambientes virtuais.

Atividade: Lendo *memes* sobre a Lei Federal nº 13.185/2015

Para esta atividade, sugerimos que a turma seja dividida em três grandes grupos. Primeiramente, com o recurso data show, o professor pode apresentar três *memes* à turma, realizando, apenas, a leitura oral da linguagem verbal presente neles. Em seguida, é necessário distribuí-los, entregando cópia impressa deles às equipes. Outra possibilidade seria o professor repassá-los aos alunos via *WhatsApp*. Depois, os alunos podem ser orientados a realizar a leitura do enunciado concreto recebido, fazer a relação entre a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, discutir qual o tema tratado e o que eles já conhecem sobre o tema. Por último, cada grupo socializará com a turma a percepção que seus membros tiveram a partir da leitura do *meme*.

Após essa socialização, o professor pode conduzir os alunos à reflexão sobre as implicações da leitura nos ambientes virtuais, direcionando-lhes alguns questionamentos, como:

1. Acabamos de realizar uma atividade que tem como base textos denominados “*memes*”. Vocês já conheciam esse gênero discursivo?
2. No dia a dia, vocês têm acesso aos *memes* por meio de quê?
3. O que vocês acham dos *memes*? Gostam de lê-los?
4. Como é para vocês a leitura desse gênero discursivo? É fácil compreender a mensagem ou não?

5. Os textos lidos por vocês são *memes* sobre a Lei Federal nº 13.185/2015. A partir da leitura desses textos, é possível realizar o detalhamento desta lei?
6. Ao ler o *meme* A, inferimos que a presidente Dilma Rousseff pretende acabar com a prática de *bullying* na escola. Deduza: quais as ações que ela intenciona realizar?
7. O *meme* “B” nos informa sobre a entrada em vigor da lei que obriga escolas e clubes a combater o *bullying*. Em sua opinião, o *bullying* precisa ser combatido nas escolas? Por quê?
8. Releia o trecho “Combate ao Bullying: AGORA É LEI!” retirado do *meme* “C”. Reflita: a existência dessa lei mudará as realidades vivenciadas nas escolas brasileiras com relação ao *bullying*? Por quê?
9. O *meme* é um gênero discursivo facilmente encontrado nos ambientes virtuais. Circula nas redes sociais e se espalha rapidamente, alcançando um número excepcional de público. Porém, esse gênero carrega em seu conteúdo, apenas, recortes mínimos dos fatos, e, em muitos casos, constituem-se de informações equivocadas dos acontecimentos. Diante disso, responda:
- Podemos tomar como verdadeiras as informações contidas em todos os *memes* aos quais, diariamente, lemos?
 - Como devemos agir em busca de informações reais e confiáveis?
 - O que vocês acham de passar informações sem ter certeza de sua veracidade?
 - Vocês acham que é possível ao leitor tornar-se profundamente informado sobre um tema ao ponto de falar sobre ele de forma minuciosa?

Figura 2: *Meme* A²⁵



²⁵ Fonte: <http://geradormemes.com/media/created/>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

Figura 3: Meme B²⁶Figura 4: Meme C²⁷

2ª etapa: Lendo a notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação* (Anexo E)

Em continuação à reflexão e discussão sobre a temática “combate ao *bullying* nas escolas”, o professor pode selecionar, em ambiente virtual, um enunciado concreto do gênero discursivo notícia que esteja relacionado ao fato tratado pelos *memes* lidos na etapa anterior. Dessa maneira, poderá provocar, por meio da comparação, a percepção de como as informações são postas ao público por meio dos *memes* e das notícias. Sugerimos a seleção da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*. A partir dessa notícia, o docente pode propor atividades de leitura, como as que propomos a seguir:

²⁶ <<https://auagarani.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

²⁷ <<http://escolauniverso.com.br/imagens/ANTIBULLYING/>>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

Atividade 1: Leitura do título da notícia para levantamento de hipóteses sobre o que o texto informa

Propomos desenvolver esta atividade em grupos de, no máximo, cinco componentes. Primeiramente, os alunos receberão, apenas, o título da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*. Seguidamente, é importante que o professor leia este título para eles, para depois, entregar-lhes algumas questões escritas, conforme sugerimos a seguir.

A partir dessas interrogações, os alunos serão motivados a discutirem sobre o que leram, acionando os conhecimentos prévios deles sobre o gênero discursivo notícia e sobre a temática “*bullying*”, a qual é bastante recorrente nos ambientes escolares e que, por meio da atividade diagnóstica de leitura previamente implementada, constatamos que faz parte da realidade deles. Assim, com base na leitura do título da notícia e em seus conhecimentos prévios, os discentes, provavelmente, levantarão hipóteses sobre o que a notícia informará.

É necessário informar às equipes que as respostas serão socializadas em momento posterior, portanto, será necessário que anotem as respostas no caderno.

1. *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação* é o título da notícia postada no portal *Correio Braziliense*, no dia 09/11/16. O que esse título sugere?
2. Pelo título, é possível imaginar qual o fato relatado na notícia? Qual seria esse fato? Por quê?
3. Além do fato relatado, o que mais vocês preveem a partir da leitura do título?

Atividade 2: Leitura da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*

Sugerimos iniciar com os mesmos grupos da atividade anterior, distribuindo uma cópia do enunciado concreto a cada aluno, solicitando que façam a leitura silenciosa. Em seguida, as equipes podem fazer a leitura compartilhada. Neste momento, os alunos leitores irão expondo a sua compreensão do que estão lendo. Essa dinâmica possibilita a discussão sobre cada parágrafo lido. Posteriormente, os grupos podem expor, oralmente, à turma as respostas da atividade realizada a partir

da leitura do título da notícia, dizendo se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não com a leitura da notícia na íntegra. Após a conclusão das exposições, as equipes serão orientadas a responder as questões a seguir, cujas respostas poderão, também, ser expostas, à turma.

1. Vocês já sofreram *bullying*? Possuem algum amigo ou conhecido que passou por essa situação? Em caso afirmativo, relate aos colegas como isso ocorreu?
2. Vocês já cometeram atos de *bullying*? Em que local? Com quem? Por quê?
3. Na escola, vocês conhecem alunos que cometem atos de *bullying*? O que vocês acham dessa postura deles?
4. O que vocês acham: a lei nº 13.185/2015, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, resolve o problema do *bullying*? Por quê?
5. De acordo com a notícia, para a Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal (Aspa- DF), a sanção da Lei nº 13.185/2015 é uma ação efetiva na eliminação do *bullying* na escola? Por quê?
6. Além da Lei nº 13.185/2015, que ações vocês acham que são necessárias para combater e prevenir as ocorrências de atos de *bullying* nos ambientes escolares?
7. Agora, verifiquem se as indagações a seguir são possíveis de ser identificadas a partir, apenas, da leitura da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*:
 - a) É possível caracterizar os atos que configurem violência física ou psicológica?
 - b) É possível dizer qual a classificação da intimidação sistemática (*bullying*) de acordo com as ações praticadas?
 - c) É possível saber quais são todos os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)?

Na sequência, o professor pode conduzir os alunos a perceberem que as indagações feitas nos itens “a”, “b” e “c” da questão 7 não podem ser identificadas a partir da leitura da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*, devido o propósito comunicativo desse enunciado concreto ser o de, apenas, informar os fatos ocorridos sobre a Lei 13.185/2015. Além disso, é importante levar os alunos a pensarem que as informações e conhecimentos obtidos, por meio da leitura de enunciados concretos do gênero discursivo notícia, podem ser examinados e complementados a partir de outras leituras.

3ª etapa: Aprofundando os conhecimentos sobre a temática “combate ao bullying nas escolas”

Como forma de aprofundar o conhecimento sobre a temática, sugerimos, além das atividades de leitura dos enunciados concretos de gêneros discursivos “meme” e “notícia”, a realização de uma pesquisa sobre alguns aspectos Lei nº 13.185/2015.

Atividade 1: Pesquisando sobre a Lei Federal nº 13.185/2015

Para a realização desta atividade, recomendamos dividir a turma em quatro equipes e que cada uma delas, por meio de sorteio, escolha um dos aspectos a ser pesquisado. Em seguida, o professor pode prosseguir os direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho por meio de explicações orais à turma e comandos orientadores escritos para cada equipe, conforme, propostas a seguir.

Explicações orais à turma:

- Esclarecer que a pesquisa será sobre alguns aspectos da Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015;
- Indicar sites para pesquisa
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm
<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/11/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-combate-ao-bullying>
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/11/201&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=96>
- Solicitar aos alunos que pesquisem e imprimam imagens relacionadas com o aspecto sorteado pela equipe, as quais serão utilizadas na produção dos cartazes;
- Definir com os alunos o tempo para a realização da pesquisa e o prazo de entrega das informações obtidas.

Comandos orientadores escritos para cada equipe:

- **Equipe 1-** Conforme a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a intimidação sistemática (*bullying*) é caracterizada quando há violência física

ou psicológica. Quais atos que caracterizam esses tipos de violência? Pesquise sobre isso.

- **Equipe 2** – Conforme a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, a intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada de acordo com as ações praticadas. Pesquise sobre isso.
- **Equipe 3** – A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Quais os objetivos desse programa? Pesquise sobre isso.
- **Equipe 4** – De acordo com a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, há intimidação sistemática na rede mundial de computadores, também chamada de *ciberbullying*. Pesquise sobre isso.

Atividade 2: Elaboração de cartazes a partir das informações coletadas na pesquisa

Sugerimos que a elaboração dos cartazes ocorra em sala de aula e com a mediação do professor. Este procedimento viabiliza a realização das atividades do trabalho de uma forma direcionada e eficaz, possibilitando ao docente verificar se as informações coletadas pelos alunos são autênticas, se houve algum equívoco no acesso às informações, se as imagens são adequadas ao aspecto da lei que cada equipe está abordando etc. Para iniciar a atividade, o professor pode solicitar aos alunos que organizem suas equipes (as mesmas da atividade anterior) e anotar no quadro as seguintes orientações:

- Todas as equipes – Elaborem um cartaz utilizando as informações e as imagens coletadas durante a pesquisa sobre a Lei Federal nº 13.185/2015, explicitando o aspecto abordado pela equipe;
- Equipe 1- Explicitar os atos que caracterizam a intimidação sistemática;
- Equipe 2 – Explicitar cada tipo de classificação de intimidação sistemática, relacionando-os as suas respectivas ações;
- Equipe 3 – Explicitar todos os objetivos do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*);
- Equipe 4 – Explicitar como ocorre o *ciberbullying*.

Atividade 3: Apresentação e explanação das informações obtidas na pesquisa sobre a Lei Federal nº 13.185/2015

Após a conclusão da elaboração dos cartazes, o professor pode solicitar às equipes que se organizem para apresentar e explicar, oralmente, seus cartazes à turma. Em seguida, é importante que se proporcione um momento de discussão. Para isso, o docente pode solicitar aos alunos que formem um círculo e, depois, incentivá-los a expressarem algum ponto que chamou a atenção deles e que gostariam de destacar.

Esse momento permitirá mais esclarecimentos sobre a temática discutida e, também, a percepção de que a notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação* relata o acontecimento de fatos, no caso a sanção da Lei 13.185/2015, sua publicação no Diário Oficial da União e a crítica de pontos da lei pela associação de pais e alunos do DF, mas não apresenta a lei na íntegra. Portanto, é importante esclarecer aos alunos que as notícias possibilitam aos leitores o conhecimento aparente sobre determinados fatos, e que o conhecimento aprofundado sobre esses fatos requer outras leituras, pesquisas e discussões. Caso necessário, o professor pode explicar que o uso limitado do código, na notícia, reduz o que será relatado sobre determinado fato, funcionando como um recurso que permite o aumento da comunicabilidade da notícia, uma vez que “o universo da notícia é as aparências” (BARBOSA, 2001, p. 186).

4.3 BLOCO DIDÁTICO III - LEITURA DA NOTÍCIA GOVERNO PARAENSE INICIA COMBATE AO BULLYING NAS ESCOLAS

O desenvolvimento deste bloco didático seguirá algumas etapas. Sugerimos que, na primeira etapa, o professor proponha uma leitura global do enunciado concreto; na segunda, sistematize o estabelecimento de objetivos de leitura; e, na última etapa, viabilize uma leitura detalhada do enunciado concreto.

1ª etapa: Leitura global do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas* (Anexo F)

Esta etapa tem por objetivo a motivação para a leitura detalhada do enunciado concreto, a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a

temática abordada e sobre o gênero discursivo notícia. O professor pode desenvolvê-la por meio das atividades sugeridas a seguir:

Atividade 1: Motivação para a leitura do enunciado concreto e ativação dos conhecimentos prévios dos alunos

Nesta atividade, os alunos serão motivados a realizarem a leitura do enunciado concreto e, também, estimulados a ativarem seus conhecimentos prévios sobre a sua temática. Nesse sentido, o professor pode apresentar o título da notícia aos alunos, solicitando-lhes que o observem e façam predições sobre qual o conteúdo da notícia. Em seguida, cada aluno pode oralizar suas percepções. Assim, as falas e as ideias dos colegas, além de ampliarem os conhecimentos que os alunos já possuem, podem despertar o interesse pela leitura, na íntegra, da notícia. Ademais, o docente perceberá qual o conhecimento dos alunos sobre o assunto, podendo confirmar a pertinência de seu planejamento ou reelaborá-lo, fazendo as adequações necessárias.

Em seguida, o professor pode apresentar aos alunos alguns questionamentos elaborados a partir do título, para que eles reflitam e tentem respondê-los. Dessa forma, os discentes anteciparão algumas hipóteses sobre o conteúdo do texto, assim como construirão inferências, as quais serão confirmadas ou não durante a leitura detalhada.

1. Com base na leitura do título *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, responda:
 - a) É possível afirmarmos que há ocorrência de *bullying* nas escolas paraenses?
 - b) Por quê?
 - c) Qual a palavra do título que nos permite afirmar isso?
2. Na visão do governo do estado do Pará, o *bullying* nas escolas paraenses é um problema grave? Por quê?
3. Quais serão os agentes (pessoas) que trabalharão nesse combate ao *bullying*?
4. Quais ações serão utilizadas nesse combate?
5. Quais tipos de *bullying* serão combatidos?
6. Haverá punição a quem pratica atos de *bullying*?
7. Que tipo de punição?

Atividade 2: Questões escritas sobre a dimensão social do gênero

Com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a dimensão social da notícia em análise e sistematizar as informações reunidas, elaboramos uma atividade com algumas questões sobre esses aspectos, a qual poderá ser utilizada ou adaptada pelo professor. Para esse fim, o professor pode solicitar aos alunos que resolvam, individualmente, a atividade. Posteriormente, entregará a cada um deles uma cópia da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*. Em seguida, os alunos serão orientados a realizar uma leitura silenciosa da notícia, a analisar as questões da atividade e a respondê-las por escrito.

❖ A propósito do que vocês já conhecem sobre o gênero discursivo notícia e sobre a notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, discutam entre si e respondam aos questionamentos a seguir:

1. Em geral, quem escreve o gênero discursivo notícia?
2. Quem escreveu essa notícia que você acabou de ler?
3. A partir da leitura do texto, da análise de como foi elaborado, da linguagem utilizada pelo autor, é admissível afirmar que o propósito comunicativo do texto é:
 - () vender um produto;
 - () informar sobre um fato ocorrido;
 - () informar sobre um fato que acontecerá;
 - () expor a opinião do autor;
 - () orientar, aconselhar, fornecer instruções;
4. Com bases em que informações a notícia foi produzida?
5. Conforme vimos anteriormente, o gênero discursivo notícia pode ser publicado em diferentes portadores textuais. Em qual portador foi publicado a notícia lida?
6. Um gênero discursivo pode circular em diferentes esferas da atividade humana, porém enquadra-se em uma esfera particular devido a refletir as condições específicas e as finalidades dessa esfera. Dessa maneira, qual a esfera de circulação do gênero discursivo notícia?
 - () esfera religiosa;
 - () esfera jurídica;
 - () esfera jornalística;
 - () esfera literária;

() esfera escolar.

7. Quando a notícia foi publicada?
8. Em que local (cidade, estado, país) a notícia foi publicada?
9. Ao produzir um texto, o autor o faz pensando em determinado público-alvo. Quais os públicos-alvos mais prováveis da notícia lida?
10. Se um provável leitor lê a notícia, por que o faz?
11. Que tipo de influência esse leitor sofre em decorrência dessa leitura?
12. Os fatos ocorridos na sociedade são relatados, principalmente, por meio de notícias. Isso ocorre de forma neutra? Comente.
13. Com relação à notícia lida, o fato ocorrido foi noticiado de forma neutra? Por quê?

O professor pode estipular um tempo para que desenvolvam as atividades. Logo depois, recomendamos que dialogue com a turma a respeito dos questionamentos e das respostas a eles atribuídas, abrindo espaço para as emissões de opiniões dos alunos e fazendo as devidas considerações e adequações. É importante orientar os alunos que, diante das discussões, façam as correções em suas anotações.

2ª etapa: Estabelecimento de objetivos para a leitura detalhada do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*

Depois de realizada a atividade escrita sobre a dimensão social do enunciado concreto, e antes de sua leitura detalhada, serão estabelecidos os objetivos de leitura. Segundo Lopes-Rossi (2005, p.5), “cada gênero discursivo, de acordo com seu propósito comunicativo, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura independente do assunto específico do texto”. A autora explica que é importante ir além disso. Nosso projeto pretende abranger o propósito comunicativo explícito e o implícito, a relação que se estabelece entre o contexto de produção e o contexto de circulação. Para tanto, aconselhamos a realização de um trabalho cooperativo entre professor e alunos no estabelecimento desses objetivos e apresentamos algumas sugestões a serem consideradas no momento de defini-los e elaborá-los.

- Identificação do fato relatado no texto e do assunto específico por ele retratado;

- Verificação de detalhes sobre o fato relatado;
- Restabelecimento do propósito comunicativo explícito;
- Percepção da existência de um propósito comunicativo implícito;
- Verificação da relação entre título e assunto do texto;
- Análise da foto/imagem, se apenas ilustra o fato ou permite outras leituras;
- Percepção do uso de recursos que visam conferir ao texto veracidade e credibilidade;
- Avaliação da neutralidade ou tendenciosidade do meio de comunicação/ ou do texto lido;
- Identificação dos atores sociais envolvidos no fato relatado;
- Análise da existência das vozes sociais.

3ª etapa: Leitura detalhada do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*

A leitura detalhada parte dos objetivos propostos. Assim, os alunos, orientados por objetivos de leitura previamente estabelecidos, buscarão retomar suas expectativas, que poderão ser ou não confirmadas. Esse é um processo gradativo, pois é possível que alguns alunos, diante de expectativas não atingidas, procurem verificar novidades, informações úteis e interessantes no texto. Outros alunos podem não ter essa percepção e iniciativa. É o momento propício ao professor para avaliar qualitativamente o nível de compreensão dos alunos e, de acordo com suas observações, reformular as atividades planejadas. Segundo Lopes-Rossi (2004, p. 8), os comentários que o aluno faz a partir da leitura orientada por objetivos de leitura “demonstram que ele compreendeu o texto no nível que interessava para aquela atividade de leitura ou que soube identificar informações diferentes daquelas esperadas.” A esse posicionamento da autora, acrescentamos que também pode ser verificado, a partir das anotações e observações do aluno, se ele compreendeu o texto no nível que interessava para aquela atividade de leitura.

Atividade 1: Leitura individual e silenciosa, seguida de leitura oral compartilhada realizada pelo professor

Para iniciar esta etapa, sugerimos que o professor solicite aos alunos que leiam o texto individualmente e de forma silenciosa, depois, o professor poderá realizar uma leitura oral compartilhada.

Atividade 2: Roda de conversa – exposição oral das impressões tidas sobre a temática do enunciado concreto e sobre o que ele significa

Em seguida, em uma roda de conversa com os alunos, o professor pode instigá-los a expressarem suas impressões sobre a temática do enunciado concreto e sobre o que a notícia significa, para, depois, iniciar o trabalho com as atividades que visem avaliar os conhecimentos assimilados pelos alunos decorrentes da leitura detalhada do enunciado concreto, em relação ao conteúdo temático, à compreensão, à interpretação, ao estilo e à construção composicional. É necessário que essas atividades sejam resolvidas, individualmente, pois a partir delas constituiremos parte do *corpus* de nossa pesquisa.

Atividade 3: Questões referentes ao conteúdo temático

01. O texto relata um fato importante para a área educacional e põe em destaque um assunto muito frequente na sociedade. Qual é esse assunto?
02. Resuma em uma frase o assunto principal do texto.

Atividade 4: Atividade final

Com o objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos no processo de leitura, elaboramos esta atividade alicerçada na perspectiva de leitura com foco na interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010). Nela são contempladas questões referentes à compreensão, à interpretação, ao estilo e à construção composicional do texto. No entanto, ao considerarmos a implementação pedagógica dessa atividade e o foco de nossa pesquisa, o qual está voltado para a reflexão sobre os níveis de compreensão leitora dos alunos, resolvemos estruturá-la em duas seções: a) *Questões referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo*; b) *Questões referentes à construção composicional*. Embora essas questões sejam apresentadas em seções distintas, ressaltamos que, segundo Bakhtin (2003), a construção

composicional é um dos elementos constituintes do gênero discursivo, portanto, indissociável dos demais.

Na primeira seção, as perguntas contemplam as etapas de compreensão (nos níveis literal, inferencial e interpretativo) e interpretação e estão ordenadas de acordo com a sequenciação sugerida por Menegassi (2010). Em meio a essas questões, inserimos, também, perguntas relacionadas ao processamento do texto (para atender a um dos objetivos específicos da pesquisa) e questões de AL (contendo aspectos epilinguísticos e metalinguísticos). Tanto as perguntas de processamento do texto, quanto as de AL auxiliam na construção de sentidos do texto, por esse motivo encontram-se na mesma seção das questões de compreensão e interpretação. Na segunda seção, as perguntas são referentes à construção composicional, em razão de contribuírem na percepção da relação entre o ordenamento dos elementos que compõem o gênero e o projeto de dizer do autor.

Questões referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo

01. A notícia relata que professores, coordenadores e representantes de 27 escolas participarão de uma palestra, na sede da Delegacia Geral em Belém, sobre o combate ao *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. Por que a palestra é dirigida apenas para as pessoas que trabalham nas escolas? (Questão de nível literal da etapa de compreensão).

02. Releia o trecho “O programa vem na esteira da aprovação da lei 13.185/2015...”. Observe a expressão destacada e diga qual é o sentido que ela expressa nesse contexto. (Questão de estratégia de processamento de texto)

03. A política de prevenção ao *bullying* do governo paraense é semelhante a outro programa existente no Brasil. Em que se assemelha? (Questão de nível literal da etapa de compreensão).

04. Ao lermos o título da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, é possível depreendermos alguns dados. Analise esse título e responda: (Questão de nível inferencial da etapa de compreensão).

a) O índice de ocorrência da prática de *bullying*, nas escolas paraenses, é expressivo ou não? Explique.

b) Por que o governo paraense inicia o combate ao *bullying* nas escolas?

c) Como seria esse combate?

* Leia, atentamente, as informações que constituem este quadro:

Importante RELEMBRAR

Verbos são palavras que exprimem ação, estado e fenômeno da natureza.

Ex. andar → **ação** Ex. ficar → **estado** Ex. anoitecer → **fenômeno da natureza**

05. Agora, observe o termo destacado no título da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*. O termo “inicia” é uma forma flexionada do verbo “iniciar” e expressa uma ação. A ação expressa pelo verbo pode ocorrer em diversos tempos tendo como referência o momento em que se fala. (Questão de AL, epilinguística)

a) Considerando o momento em que o jornalista escreve a notícia, a forma verbal “inicia” empregada no título se refere a uma ação já ocorrida, que está ocorrendo ou que ainda vai ocorrer? Que efeito de sentido é produzido pelo emprego dessa forma verbal?

b) Se o título fosse redigido da seguinte forma: Governo paraense **iniciará** combate ao *bullying* nas escolas, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?

06. Observando a fotografia, percebemos alunas adolescentes manuseando celulares em um ambiente escolar. Qual a relação dessa imagem com o assunto tratado na notícia? (Questão de nível inferencial da etapa de compreensão).

07. No trecho “O material vai orientar ainda sobre a navegação segura na web...”, o termo “**O material**” reporta-se a quê? (Questão de estratégia de processamento de texto)

08. Após os encontros de formação de agentes de prevenção ao *bullying*, que serão realizados no decorrer do ano de 2016, será elaborada uma cartilha contendo diversas orientações sobre o *bullying*, entre elas, orientações sobre como navegar de forma segura na web e o convívio mais seguro nas redes sociais. Quais seriam essas orientações? (Questão de nível inferencial da etapa de compreensão).

09. Releia este trecho da fala da delegada Vanessa Lee e observe o termo em destaque: “**Depois** voltamos a conversar com os professores para avaliar o que se pode melhorar”. É possível afirmar quando voltarão a conversar com os professores? Por quê? (Questão de estratégia de processamento de texto)

10. Faça uma relação entre o que você conhece sobre a prática do *bullying*, os fatos sobre essa prática que ocorrem em sua escola e o que você leu na notícia

sobre o início do programa do governo paraense de combate ao *bullying* nas escolas. (Questão de nível interpretativo da etapa de compreensão).

a) Que sugestões você daria ao governo paraense, como forma de contribuição ao programa de combate ao *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana?

b) Qual seria a sua ação diante de um ato de prática de *bullying* contra você ou contra alguém nas dependências internas de sua escola?

11. O *ciberbullying* – variação virtual do *bullying* é uma prática muito comum entre os jovens – também será combatido nas escolas a partir do programa do governo paraense. Quais conhecimentos você tem sobre essa variação do *bullying*? Como isso ocorre? (Questão de nível interpretativo da etapa de compreensão).

12. De acordo com a notícia, a política de prevenção ao *bullying* nas escolas do Pará inicia-se com uma palestra e continuará ao longo de 2016 com vários encontros de formação. Após esses encontros, será elaborada uma cartilha que conterá orientações contra o *bullying*, o *ciberbullying* e noções de como identificar essas práticas de intimidação sistemática. Esse programa traria benefícios aos alunos de sua escola especificamente? De que forma? (Questão da etapa de interpretação)

13. O que você pensa sobre o programa do governo do Pará? (Questão da etapa de interpretação)

14. Em sua opinião, as famílias, por meio de alguns representantes, poderiam ter sido contempladas nesse programa de formação e na futura elaboração da cartilha? Por quê? Quais contribuições as famílias poderiam trazer ao programa? (Questão da etapa de interpretação)

* Leia com atenção as informações do quadro a seguir:

Importante RELEMBRAR

Os verbos apresentam variações de acordo com o **tempo** em que as ações acontecem. São três os tempos verbais básicos da língua portuguesa: pretérito (passado), presente e futuro.

O **pretérito**, também conhecido como passado, expressa um fato já ocorrido. Ex. Sábado, **passeei** com meus amigos.

O **presente** expressa um fato que ocorre no momento da fala ou uma ação que se repete. Ex. **Passeio com meus amigos todos os sábados.**

O **futuro** expressa um fato que ainda ocorrerá. Ex. Na próxima semana, **passearei** com meus amigos na Praça da República.

15. Leia o trecho abaixo, retirado do texto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, para responder às questões a seguir.

A Polícia Civil e o Pro Paz **promovem** na próxima quinta-feira (2) uma palestra sobre o combate do *bullying* nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. A palestra **acontecerá** na sede da Delegacia Geral em Belém e **contará** com professores, coordenadores e representantes de 27 escolas.

a) As palavras destacadas no texto expressam ações. **“Promovem”** expressa uma ação que ocorre no presente, enquanto **“acontecerá”** e **“contará”** expressam ações futuras. Explique qual o efeito de sentido produzido pelo uso simultâneo dos tempos presente e futuro na notícia lida. (Questão de AL, epilinguística)

b) Se as ações da Polícia Civil e do Pro Paz já tivessem ocorrido, como ficaria o trecho acima? Reescreva-o. Caso haja necessidade, faça as devidas adequações, em seguida, explique as alterações ocorridas nos verbos. (Questão de AL, metalinguística)

Importante SABER

O verbo é formado por um radical, pela vogal temática e pelas desinências.

O radical serve como base do significado. Ex. cantar – **cant**.

A vogal temática prepara o radical para receber as desinências e também indica a que conjugação o verbo pertence:

- 1ª conjugação: terminado em **ar**. Ex. cantar.
- 2ª conjugação: terminado **er**. Ex. viver.
- 3ª conjugação: terminado em **ir**. Ex. sorrir.

As desinências indicam as flexões de modo e tempo ou de **número e pessoa dos verbos**:

- A desinência modo-temporal indica o modo e o tempo do verbo (presente do indicativo, futuro do presente do indicativo etc.).
Ex. cant – **re – i** (**“re”** indica que o verbo está conjugado no futuro do pretérito do indicativo).
- A desinência número-pessoal indica pessoa e número do verbo (1ª, 2ª ou 3ª pessoa do singular ou do plural).
Ex. cant – **re – i** (**“i”** indica que o verbo está conjugado na 1ª pessoa do singular).

c) Frequentemente, na escrita, os alunos confundem o uso do verbo na 3ª pessoa do plural no pretérito perfeito do indicativo com a 3ª pessoa do plural no futuro do presente do indicativo. Com o auxílio do professor, preencha o quadro a seguir, com a estrutura do verbo **“promover”** nos tempos **“pretérito perfeito do indicativo”** e **“futuro do presente do indicativo”**. (Questão de AL, metalinguística)

PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO			
Radical	Vogal temática	Modo-temporal	Número-pessoal
Promov	Ø	Ø	i
	e		u
		Ø	stes
Promov	e		

FUTURO DO PRESENTE DO INDICATIVO			
Radical	Vogal temática	Modo-temporal	Número-pessoal
Promov	e	re	i
		rá	e
			mos
			e
Promov	e		

d) No texto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, qual seria o sentido se a frase fosse “A Polícia Civil e o Pro Paz **promoverão** na próxima quinta-feira (2) uma palestra...”? (Questão de AL, epilinguística)

e) Observe o quadro e explique qual é a diferença entre “**promoveram**” e “**promoverão**”. Por que as pessoas, geralmente, confundem o uso dessas formas verbais na escrita? (Questão de AL, metalinguística)

Questões referentes à construção composicional

Antes de iniciarmos o estudo sobre a construção composicional do gênero discursivo notícia, observe as anotações no quadro a seguir:

Uma notícia, geralmente, compõe-se de duas partes: **sumário** e **corpo**.
 O sumário subdivide-se em: título e lide
 O corpo da notícia amplia o lide, detalhando o fato noticioso.
 Além do título, lide e corpo do texto, os jornalistas utilizam-se de vários outros recursos na elaboração de notícias, como: foto com legenda, subtítulo também chamado de linha fina.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

01. O trecho *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas* corresponde ao título da notícia lida. Releia-o atentamente e responda:

- a) Qual a relação estabelecida entre o título e o assunto tratado no texto?
- b) Que efeito o título produz no leitor?

02. O subtítulo ou linha fina é um trecho que aparece logo após o título. Nessa notícia, a linha fina constitui-se do seguinte trecho: *“Palestra na próxima quinta-feira é o início de prevenção a intimidação, incluindo a virtual”*. Observe, atentamente, a linha fina da notícia e responda:

- a) Qual a função desempenhada pela linha fina nesta notícia?
- b) Qual (is) informação (ões) complementar (es) é (são) fornecida (s) pela linha fina?

03. Observe a fotografia da notícia. Que leitura (s) a fotografia permite?

04. Legenda é uma frase curta que acompanha as fotografias, gráficos e desenhos nas matérias jornalísticas. Apresenta, normalmente, duas funções: descrever a ilustração e dar apoio à matéria, informando sobre os fatos noticiados. Na notícia lida, a fotografia não está acompanhada de legenda. Crie uma legenda para a foto.

05. O lide consiste normalmente no primeiro parágrafo da notícia, constituindo-se a parte que apresenta um resumo de poucas linhas, fornecendo respostas às questões fundamentais do jornalismo: o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Releia a notícia, identifique o lide e responda as questões a seguir:

- a) quem (as pessoas envolvidas, instituições, associações etc.)?
- b) o que (o fato ocorrido ou que ocorrerá)?
- c) onde (o lugar onde o fato ocorreu ou vai acontecer)?
- d) quando (quando o fato ocorreu ou ocorrerá)?
- e) por que (por que o fato aconteceu ou acontecerá)?

06. O gênero discursivo notícia, geralmente, é composto de informações principais e de informações menos relevantes. Observe a organização das informações na notícia lida e responda:

- a) As informações que aparecem no topo da notícia, ou seja, no lide, são as principais ou as menos relevantes?
- b) E quais as que compõem o restante do corpo do texto?

c) Escreva um pequeno parágrafo retratando como são organizadas as informações na notícia e o porquê de tal organização.

07. As notícias relatam fatos sem apresentar a opinião do redator, mas podem apresentar opiniões, declarações e depoimentos de pessoas envolvidas na situação ou de especialistas no assunto. Na notícia lida, há uma ocorrência desse tipo.

a) A quem pertence essa fala?

b) Que efeito é gerado pela inserção dessa fala com relação às informações veiculadas pela notícia?

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados, organizados em três subseções. Na primeira, apresentamos a análise da atividade diagnóstica. Na segunda, a análise da atividade 4, que compõe a 3ª etapa do bloco didático III, denominada de “Atividade final” composta de questões referentes à compreensão, à interpretação, ao estilo e à construção composicional do texto”. Na terceira subseção, apresentamos a análise comparativa entre os dados referentes à análise da atividade diagnóstica e os dados da atividade final.

5.1 ANÁLISE DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA²⁸

O instrumento diagnóstico utilizado consiste em uma atividade de leitura, respondida por escrito, de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, tendo como objetivo verificar qual o nível de compreensão leitora dos alunos participantes, quais as maiores dificuldades que eles apresentam. A partir desse diagnóstico, foi possível elaborarmos uma proposta de intervenção capaz de agir sobre as dificuldades apresentadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento dessa competência dos alunos. Além disso, os resultados do diagnóstico permitem comparar o desenvolvimento dos alunos antes e após a implementação da proposta de intervenção.

A atividade diagnóstica foi desenvolvida com a turma do 7º ano A do ensino fundamental, no dia 26 de setembro de 2016. Nesse dia, a docente Vitória nos acompanhou até a turma e fez as devidas apresentações. Os alunos já tinham conhecimento sobre a realização da atividade, porém desconheciam a data em que ocorreria. Foram bem receptivos. Logo depois, apresentamos a atividade aos alunos e explicamos como ocorreria. Utilizamos, para a realização dessa ação, duas horas aulas de 45 minutos cada, referentes aos horários de aulas de Vitória, naquele dia, e mais 26 minutos da aula seguinte, que nos foram cedidos pela professora de

²⁸ Salientamos que a análise da atividade diagnóstica antecedeu, cronologicamente, a elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura com o Gênero Discursivo Notícia. No entanto, por questões de organização da Dissertação, optamos por apresentá-la na seção em que, também, analisamos a atividade final.


geografia da turma. Estavam presentes vinte e cinco alunos e todos participaram do diagnóstico, realizando, individualmente, a atividade.

Feita essa contextualização, apresentamos a seguir o enunciado concreto do gênero discursivo notícia utilizado, logo após, as questões elaboradas, seu objetivo e os resultados oriundos do desenvolvimento das atividades pelos alunos participantes, enfocando o percentual de respostas em conformidade com o que a questão propõe. Também, apresentamos para cada questão um exemplo de resposta-enunciado considerada adequada e, na inexistência desse tipo de resposta, expomos uma que atendeu parcialmente ao propósito da questão. Para isso, escolhemos, aleatoriamente, as atividades de dez alunos, entre as vinte e cinco que dispúnhamos. Visando à preservação da identidade dos discentes, realizamos a identificação deles com pseudônimos. Ressaltamos que a atividade diagnóstica elaborada se encontra, na íntegra, tal como foi implementada aos alunos, no apêndice A.

Figura 5: Notícia *Da depressão ao pódio*.

Da depressão ao pódio

Rafaela Silva, Diego Hypolito e Poliana Okimoto tiveram de superar o distúrbio para ganhar medalha na Rio-2016. São exemplos de superação que podem ajudar outros pacientes.



Superação Diego Hypolito superou quedas para triunfar na Rio-2016
AFP

Lucas Faraldo
rio2016@lancenet.com.br

Rafaela Silva, Diego Hypolito e Poliana Okimoto, além das medalhas conquistadas na Rio-2016, têm ao menos mais uma semelhança: superaram diagnósticos de depressão nos últimos anos para chegar ao pódio no maior evento esportivo do planeta. E podem agora servir de inspiração – e salvação – para pacientes que sofram do distúrbio.

Antes de mais nada, é importante enfatizar que depressão não é "frescura". Baixa autoestima, perda de interesse em muitas atividades e dores sem motivo aparente levam ao suicídio até 7% dos adultos diagnosticados, segundo estudo publicado em 2014 pela Universidade de Oxford, dos Estados Unidos.

– Sempre que um atleta é confrontado com desafios, ele acaba sofrendo um bloqueio. Para superar as provas, tem de impedir que os acontecimentos ruins voltem à tona – explica Vinícius Hirota, professor de educação física com ênfase em desenvolvimento humano.

E bloqueios dos mais diversos foram superados por Rafaela, Diego e Poliana. A judoca, vítima de ataques covardes nas redes sociais após ser derrotada em Londres-2012, se afastou dos tatames, pois só conseguia chorar ao pensar em judô. O ginasta foi demitido do Flamengo depois de falhar em Pequim-2008 e Londres, perdeu dez quilos e foi hospitalizado por conta de ansiedade elevada. A nadadora, que abandonou a prova da maratona aquática em 2012 com quadro de hipotermia, cogitou encerrar sua carreira antes da Rio-2016.

– A depressão ameaça não só a carreira esportiva de uma pessoa, mas a própria vida dela - sintetiza Eduardo Cillo, psicólogo esportivo.

Esse exemplo dos medalhistas é fantástico. Quantas medalhas foram concorridas em mais de 100 anos de Olimpíadas? Pouquíssimas comparadas ao número de competidores. Isso é uma história de superação, mostra que os atletas sofreram, mas treinaram, se dedicaram e aí o resultado foi positivo – aponta Hirota.

E o que são esses atletas senão pessoas dando a volta por cima em algo no qual sentem prazer em praticar? É justamente nisso que pacientes diagnosticados com depressão podem se espelhar. Afinal, eles também são pessoas buscando superação.

– As medalhas desses atletas têm um valor muito grande para uma pessoa que está passando por dificuldade – diz Cillo, que complementa:

– O que mais emociona na história desses três esportistas é ver que o momento ruim ou o momento no qual não vemos saída ou esperança não é necessariamente o fim. É um momento. Se tiver paciência, cuidado, a gente pode sair dessa situação e voltar a ter momentos de felicidade plena na vida. Isso não só para o atleta, mas para qualquer pessoa. Isso é emocionante, dá esperança.

Fonte: O LIBERAL, Belém, 21 de agosto de 2016.

Salientamos que, para a elaboração das perguntas, pautamo-nos nos estudos de Menegassi (1995; 2010) e Kleiman (2016), no que se refere especificamente à leitura, e Ohuschi e Paiva (2014), com relação às questões de AL.

Com o intuito de avaliarmos se os alunos possuem a capacidade de localizar informações explícitas no texto, elaboramos as questões 1 e 2.

Q1. A notícia relata que três esportistas tiveram que superar um distúrbio para ganhar medalha na Rio-2016. Quem são esses esportistas?

Q2. De acordo com a notícia, qual foi o distúrbio que os três esportistas tiveram que superar para ganhar medalha na Rio-2016?

Q1 e Q2 se enquadram numa perspectiva de leitura com foco no texto, contemplando apenas a primeira etapa da leitura, denominada de decodificação. Assim, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua

materialidade e linearidade linguística” (MENEGASSI, 2010. p. 169). Dessa forma, essas questões exigem do aluno a simples tarefa de recorrer ao texto, identificar nele as informações que estão em sua superfície e depois copiá-las como resposta.

O resultado do diagnóstico informou que 92% dos alunos conseguiram identificar, na superfície do texto, a informação apropriada e transferi-la como resposta da Q1. Já na Q2, o percentual de respostas adequadas foi de apenas 62%. Pudemos inferir, *a priori*, a partir dos dados da Q1, que os alunos não apresentam muitas dificuldades em responder perguntas desse tipo. No entanto, o fato de muitos alunos não atingirem esse objetivo na Q2 chamou nossa atenção. Por isso, analisamos o comando da questão e inferimos que a palavra “distúrbio” pode ter dificultado a compreensão do enunciado pelos 38% dos alunos que não responderam, adequadamente, a questão. Nesse caso, é possível que esses alunos não tenham compreendido o sentido denotado pela palavra “distúrbio” e ainda não tenham ultrapassado “um nível primário de simples decodificação visual” (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Exemplificamos a resolução das questões 1 e 2, com as respostas de Paloma Tocci e Glória Maria, respectivamente:

Paloma Tocci: “Rafaela Silva, Diego Hypolito e Poliana Okimoto”

Glória Maria: “Depressão”

A questão elaborada a seguir visa avaliar se os alunos conseguem estabelecer a relação causa e consequência que está explícita no texto.

Q3. Quais as consequências desse distúrbio na vida desses três sportistas?

A Q3 situa-se numa perspectiva de leitura com foco na interação e enquadra-se no nível literal da etapa de compreensão. Esse nível ocorre, de acordo com Menegassi (1995, p.87), “quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à ‘leitura superficial’ das ideias ali contidas”. A resposta a esse tipo de pergunta está explícita no texto, porém não está pareada na pergunta. Para resolvê-la, o aluno tem que compreender o enunciado e, no momento da leitura do texto e produção da resposta, realizar um trabalho contínuo de interação com o texto, utilizando-se de estratégia de processamento de texto.

Nessa questão, os participantes não obtiveram êxito, não foi constatada nenhuma resposta adequada. Os alunos não conseguiram depreender uma estratégia cognitiva relacionada “às nossas expectativas em relação à ordem natural no mundo” (KLEIMAN, 2016, p.57) que se reflete na linguagem e pressupõe a materialização linear dos elementos formais. Nesse caso, “a causa antecede o efeito”. Grande parte dos alunos não teve essa percepção e confundiu “causa” com “consequência”. Outros, não realizaram o trabalho contínuo de interação e atribuíram como resposta elementos de um parágrafo anterior do texto que trata das consequências da depressão, mas de uma forma geral.

Para verificarmos se os alunos conseguem compreender o texto, fazendo inferências, com o auxílio de elementos não verbais como foto, quadrinhos, desenhos, elaboramos a Q4.

Q4. Ao relacionar a fotografia com o que é apresentado na notícia, é possível deduzir qual sentimento toma conta de Diego Hypólito ao receber a medalha? Justifique sua resposta.

Q4 se enquadra na perspectiva de leitura com foco na interação, no nível inferencial da etapa de compreensão. Segundo Menegassi (1995, p. 87-88), esse nível “permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos”. A resposta a este tipo de questionamento não está explícita no texto, mas implícita, de forma que o leitor poderá deduzi-la a partir da relação de diversos elementos do texto, produzindo inferências. A essência da Q4 é averiguar a capacidade do aluno de estabelecer relações entre a fotografia e os signos linguísticos que compõem o texto e, então, produzir uma inferência a partir dessa relação.

Na resolução dessa questão, somente 48% dos alunos conseguiram realizar inferência, estabelecendo relações entre a fotografia e os signos linguísticos. Além disso, durante a resolução dessa questão, muitos alunos nos chamavam e perguntavam a forma como poderiam resolvê-la, porém, como se tratava de um diagnóstico, não pudemos realizar a mediação. Uma das perguntas que nos intrigou foi: “*professora, eu tenho que adivinhar o que ele sentiu?*”. Esse questionamento deixou claro que o aluno precisa conhecer e saber utilizar as estratégias de processamento do texto. Diante disso, inferimos que os alunos apresentam

dificuldades em responder esse tipo de questionamento porque, provavelmente, tiveram poucas oportunidades de resolver questões como essa, em seus percursos escolares.

Exemplificamos a resolução da Q4, com a resposta de Sandra Annenberg:

Sandra Annenberg: “Um Sentimento de muita felicidade pela medalha conquistada e orgulhoso de si mesmo por ter superado a depressão”.

Para avaliarmos se os alunos conseguem produzir inferências a partir da relação de elementos textuais, apresentamos a Q6.

Q6. Observe o seguinte trecho “A judoca, vítima de ataques covardes nas redes sociais após ser derrotada em Londres- 2012, se afastou dos tatames, pois só conseguia chorar ao pensar em judô.” Vamos imaginar: quais seriam esses ataques covardes? Que comentários seriam esses postados nas redes sociais?

A Q6 também se enquadra no nível inferencial da etapa de compreensão. Nessa questão, os alunos devem produzir inferência a partir da relação entre os diversos elementos textuais lido. A construção da resposta pelo aluno deve pautar-se em ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’ (MENEGASSI, 2010, p.180). Nessa questão, 44% dos alunos responderam apropriadamente.

Exemplificamos a resolução da Q6, com a resposta de William Bonner:

William Bonner: Seriam ataques rasistas. Seriam comentarios muitos rasistas tipo você e Nega e você não merecia participar”.

Produzimos a Q5 com o propósito de verificarmos se os alunos foram capazes de inferir o sentido de uma expressão dentro de determinado contexto.

Q5. A notícia apresenta algumas expressões que comumente ouvimos. Releia os trechos a seguir, observe as expressões em destaque e diga qual é o sentido que elas expressam nesse contexto.

a) “E o que são esses atletas senão pessoas **dando a volta por cima...**”

b) “Para superar as provas, tem de impedir que os acontecimentos ruins **voltem à tona...**”

c) “...mas treinaram, se dedicaram e o **resultado foi positivo...**”

A Q5, composta pelos subitens (a), (b) e (c), foi construída numa perspectiva de leitura com foco na interação, buscando despertar o conhecimento prévio do aluno, mais especificamente, os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos. Kleiman (2016, p. 15) assevera que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*”, portanto, na construção de sentido ao texto, o leitor precisa acionar seus níveis de conhecimento e relacioná-los entre si.

Na resolução desse tipo de questão, somente o conhecimento linguístico do leitor e o conhecimento dicionarizado sobre verbetes da língua não são suficientes para inferir o sentido das expressões. Faz-se necessário que o aluno recorra a uma estratégia metacognitiva, voltando à leitura do texto, fazendo a relação entre texto e contexto, acionando seus conhecimentos de mundo, para conseguir produzir o sentido.

O resultado do diagnóstico demonstrou que 36% dos alunos conseguiram inferir o sentido da expressão da Q5(a) e, das questões 5(b) e 5(c), apenas 16%. A partir desses baixos índices, podemos deduzir que os alunos apresentam dificuldades em voltar ao texto, relacionar texto ao contexto e, assim, inferir um sentido para as expressões que lhes foram apresentadas.

Exemplificamos a resolução das questões 5(a), 5(b) e 5(c), com as respostas de William Bonner, Glória Maria e Paloma Tocci, respectivamente:

William Bonner: “dando a volta por cima significa que você superou tudo”.

Glória Maria: “Eles tenham que esquecer as coisas ruins”

Paloma Tocci: “que eles se dedicaram ‘lutaram’ e no fim conseguiram a medalha.”

Elaboramos a questão a seguir para avaliarmos se alunos conseguem fazer a relação dos conteúdos apresentados no texto aos conhecimentos que eles possuem.

Q7. Leia este trecho da fala do professor de educação física Vinícius Hirota: “Sempre que um atleta é confrontado com desafios, ele acaba sofrendo um bloqueio”. Baseando-se em suas vivências (amizades, familiares, religiosas), responda:

- a) *Quais os desafios, mais comuns, enfrentados pelos adolescentes na trajetória escolar?*
- b) *Os estudantes superam tranquilamente esses desafios em suas vidas ou apresentam problemas ao tentar superá-los?*

A Q7 composta pelos subitens (a) e (b), também situa-se numa perspectiva de leitura com foco na interação, porém contempla outro nível da etapa de compreensão: o de nível interpretativo. É um nível de compreensão “mais elevado que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura (...) esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui” (MENEGASSI, 1995, p. 88). A resposta a esse tipo de questão não pode ser deduzida exclusivamente do texto, é preciso estabelecer relação entre os conhecimentos prévios e aquilo que o texto significa.

Nas questões 7(a) e 7(b), constatamos que apenas 32% e 8%, respectivamente, conseguiram expandir a sua leitura, fazendo a relação do que o texto apresenta e significa com os conhecimentos que possuem.

Entre os vinte e cinco alunos participantes, 20% deles produziram respostas à questão 7(a), as quais consideramos que atenderam parcialmente ao propósito da questão, pois os textos traziam marcas da intencionalidade do que pretendiam dizer, porém a coesão e a organização textual não permitiram classificarmos as respostas como adequadas. Citamos como exemplo a resposta de Rachel Sheherazade: “os estudos e o *bullyng* na escola apelidos ruim”. Já na questão 7(b), esse percentual aumentou para 32%. Para exemplificar, apresentamos a resposta de Christiane Pelajo: “*Sim muitos tem dificuldade para os desafios*”. Diante disso, compreendemos que os alunos precisam desenvolver a habilidade de organização textual na produção de respostas e inferimos que, provavelmente, a maioria dos alunos responderia, apropriadamente, aos dois questionamentos, se a produção da resposta fosse oral.

Salientamos que as respostas dadas à questão 7(a) foram fundamentais para nossa pesquisa, no que se refere à definição do tema tratado nos enunciados concretos que serão utilizados na proposta de intervenção, pois ao analisarmos as respostas consideradas adequadas e as que atenderam parcialmente ao objetivo da questão proposta, observamos, entre elas, que o *bullying* foi o desafio mais citado pelos alunos.

Exemplificamos a resolução das questões 7(a) e 7(b), com as respostas de Paloma Tocci e João Jadson, respectivamente:

Paloma Tocci: “O Bullying é muito visto nas escolas no mundo todo. Já sofrer bullying é ruim de mais”.

João Jadson: “A maioria dos alunos sim superam tranquilamente mas outros não”.

Propomos a Q8 para investigarmos se os alunos conseguem articular a temática do texto às suas vivências pessoais, produzindo sua própria opinião.

Q8. Na notícia, você tem exemplos da trajetória realizada e desafios superados pelos esportistas em busca de seus objetivos em uma competição. Nas respostas anteriores “a” e “b” da 7ª questão, você elencou os desafios enfrentados por um adolescente em sua trajetória escolar e a forma como superam esses desafios. Faça uma avaliação sobre esses desafios e explique o que seria necessário para você superá-los.

A Q8 foi construída numa perspectiva de leitura com foco na interação e enquadra-se na etapa da leitura nomeada de interpretação. De acordo com Menegassi (1995, p. 88), nessa etapa “o leitor amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto”. Para responder esse tipo de questionamento, o aluno é levado a relacionar seus conhecimentos prévios com aquilo que o texto significa, articulando o “tema do texto à sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010, p.181).

Nessa questão, nenhum dos vinte e cinco alunos participantes conseguiu produzir resposta que representasse o seu posicionamento em relação à situação apresentada pelo texto, explicando sua opinião. No entanto, 68% dos alunos produziram respostas à Q8, as quais atenderam parcialmente ao propósito da questão. Podemos dizer que a situação é similar ao que percebemos nas respostas dadas às questões 7(a) e 7(b).

Exemplificamos a resolução da Q8, com as respostas de William Bonner, Sandra Annenberg e Mirian Leitão:

William Bonner: “seria necessário ter coragem”.

Sandra Annenberg: “não ligando para o que as pessoas falam e se importar com sua própria opinião”.

Mirian Leitão: “acho que mais questões familiar: amor, carinho, atenção, valorização etc”.

Com o propósito de avaliarmos se os alunos conseguem perceber o efeito de sentido que determinado recurso expressivo imprime ao texto, apresentamos a Q9.

*Q9. No trecho “Se tiver paciência, cuidado, **a gente** pode sair dessa situação e voltar a ter momentos de felicidade plena na vida”, a expressão em destaque faz referência à primeira pessoa do plural “**nós**”. Qual o efeito de sentido produzido, na fala do psicólogo Eduardo Cillo, pelo uso dessa expressão?*

A questão (9), também, foi construída numa perspectiva de leitura com foco na interação. Trata-se de uma atividade epilinguística que pretende levar o aluno à reflexão sobre qual o efeito de sentido determinado recurso expressivo imprime ao texto. Ritter (2010 apud OHUSCHI; PAIVA, 2014, s/p), ao explicar as atividades epilinguísticas, cita como exemplo uma discussão que pode ocorrer sobre os efeitos de sentidos de uma determinada expressão vocabular durante a leitura de um texto.

Para resolver a Q9, o aluno foi instigado a refletir sobre o efeito de sentido produzido pelo uso da forma inovadora “a gente” no enunciado em análise. Esperávamos que o aluno percebesse a intencionalidade discursiva do autor do enunciado, relacionando a marca enunciativa às condições de produção do texto.

O resultado diagnóstico demonstrou a extrema dificuldade dos alunos em refletirem sobre a escolha que o enunciador faz de determinado recurso expressivo para manifestar a sua intencionalidade discursiva, pois nenhum dos vinte e cinco participantes obteve êxito em sua resposta.

Ao concluirmos a análise da atividade diagnóstica, apresentamos, conforme o quadro a seguir, uma síntese dos resultados obtidos para melhor visualização desses dados.

Quadro 7: Quadro-síntese dos resultados da diagnose

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		
TIPO DE QUESTÃO	Questão	Respostas adequadas
Decodificação	Q1	92%
	Q2	62%
Compreensão literal	Q3	0%
Compreensão inferencial	Q4	48%

	Q6	44%
Compreensão interpretativa	Q7(a)	32%
	Q7(b)	8%
Interpretação	Q8	0%
Estratégia de processamento do texto	Q5(a)	36%
	Q5(b)	16%
	Q5(c)	16%
Análise linguística	Q9	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.2 ANÁLISE DA ATIVIDADE FINAL

A atividade final consiste em duas seções de atividades de leitura, respondidas por escrito, elaboradas a partir de um enunciado concreto do gênero discursivo notícia, intitulado *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*.

Como, em nossa pesquisa, buscamos evidenciar os níveis de compreensão leitora dos discentes, selecionamos, para análise, apenas, as respostas-enunciados referentes às questões que compõem a primeira seção dessa atividade. São perguntas de leitura referentes à compreensão, à interpretação e ao estilo do texto, produzidas com foco na interação autor-texto-leitor, de acordo com os estudos de Menegassi (2010).

A primeira seção de atividades, composta de quinze perguntas, foi implementada aos alunos do 8º ano A do ensino fundamental, durante a última etapa do projeto pedagógico de leitura que desenvolvemos na turma. Nesse processo, houve nossa constante mediação em sala de aula, auxiliando os discentes nas dificuldades encontradas e observando para que resolvessem todas as questões, individualmente e de forma escrita.

A partir do material coletado com a realização dessa seção, selecionamos dez questões e as respostas-enunciados dadas a elas por dez alunos. Esses participantes foram definidos seguindo critérios preestabelecidos e identificados por pseudônimos, conforme já exposto na subseção 3.6 desta Dissertação. Assim, constituímos uma mostra representativa do *corpus* coletado, para depois procedermos à análise.

Pautados nos estudos de Menegassi (1995; 2010), Kleiman (2016), Ohuschi; Paiva (2014) e Paiva e Ohuschi (2016), na análise das respostas-enunciados escritas, procuramos averiguar os níveis de compreensão dos alunos (literal,

inferencial e interpretativo), as estratégias de processamento do texto utilizadas pelos alunos durante a leitura do enunciado concreto, se eles conseguiram depreender as informações que estão explícitas e implícitas no enunciado e se, conseguiram atribuir sentidos ao texto a partir de suas marcas linguístico-enunciativas. Além disso, consideramos as anotações em nosso caderno de campo, oriundas das observações durante a implementação da intervenção pedagógica.

Organizamos textualmente as perguntas de leitura e suas respectivas respostas nos seguintes tópicos: a) questões de compreensão literal (Q1 e Q3); b) questões de compreensão inferencial (Q4(a) e Q8); c) questões de compreensão interpretativa (Q10(a) e Q11); d) questão de interpretação (Q14); e) questões de estratégia e processamento do texto (Q2 e Q7); e) questão de AL: epilinguística (Q5(a)).

5.2.1 Questões de compreensão literal

Com o objetivo de verificarmos se os alunos, durante o processo de leitura, interagem com o texto, buscando nele, literalmente, as informações explícitas para a produção de respostas às perguntas que lhes são direcionadas, propusemos as duas questões a seguir.

Q1. A notícia relata que professores, coordenadores e representantes de 27 escolas participarão de uma palestra, na sede da Delegacia Geral em Belém, sobre o combate ao bullying nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. Por que a palestra é dirigida apenas para as pessoas que trabalham nas escolas?

Q3. A política de prevenção ao bullying do governo paraense é semelhante a outro programa existente no Brasil. Em que se assemelha?

As questões 1 e 3 contemplam o nível literal da etapa de compreensão. Como já referido anteriormente, esse nível ocorre quando o leitor demonstra que compreendeu o enunciado da questão e a partir de uma “leitura superficial” do texto, encontra nele as informações apresentadas de forma explícita (MENEGASSI, 1995, p. 87). Embora as informações estejam na superfície textual, para resolver perguntas de leitura desse nível de compreensão, o aluno-leitor precisa compreender o enunciado da pergunta e interagir ativamente com o texto, uma vez que as perguntas são elaboradas de modo que não tragam pistas textuais em sua

construção que possibilitem ao aluno, apenas, identificar no texto a informação requerida (MENEGASSI, 2010). As respostas, portanto, não são cópias de determinado trecho do texto, ao contrário, sua produção exige uma articulação coerente entre as informações encontradas.

Dessa maneira, esperávamos que os alunos não encontrassem dificuldades em resolver essas duas questões. Isso porque, em etapas anteriores do bloco didático III, já haviam realizado várias atividades a partir do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, entre elas: leitura global do referido enunciado, atividade escrita sobre a dimensão social do gênero notícia a partir da leitura silenciosa do texto, estabelecimento de objetivos para a leitura detalhada. Além disso, entendemos que a localização de informações explícitas na materialidade textual facilitaria a produção de respostas apropriadas.

Com a Q1, esperávamos que os alunos, a partir das informações explícitas no texto, respondessem que a palestra foi dirigida apenas para as pessoas que trabalham nas escolas, porque o objetivo do governo paraense era formar agentes de prevenção ao *bullying* nas escolas.

No que se refere à Q1, dos 10 alunos selecionados, sete obtiveram êxito em suas respostas. Três, no entanto, não responderam de forma apropriada. A seguir, a título de exemplificação, expomos duas respostas adequadas dadas pelos discentes à Q1:

Oliver: “A palestra é dirigida apenas para as pessoas que trabalham nas escolas porque é para orientar eles os professores, coordenadores e diretores porque isto acontece mais nas escolas”²⁹.

Rebeca: “A palestra é dirigida apenas para pessoas que trabalham nas escolas por que na escola tem o maior índice de Bullying, então o governo quer formar essas pessoas para combater o Bullying”.

Oliver e Rebeca estão entre os sete estudantes que resolveram, apropriadamente, a Q1. Ao observamos as duas respostas, notamos que os alunos compreenderam o enunciado da questão e articularam de forma coerente as informações explícitas para construir suas respostas, como é possível confirmar nos seguintes trechos: *“porque é para orientar eles os professores, coordenadores e diretores”*, *“então o governo quer formar essas pessoas para combater o Bullying”*.

²⁹ A transcrição das respostas obtidas foi realizada na íntegra, de forma idêntica ao que os alunos escreveram. Ressaltamos que não constitui foco de nossa pesquisa a análise, nas respostas dos alunos, de aspectos formais da escrita.

Além disso, Oliver, Rebeca e mais três alunos desse grupo extrapolaram o que havíamos solicitado com a pergunta. Trouxeram para suas respostas explicações, como: *“porque isto [o bullying] acontece mais nas escolas”, “por que na escola tem o maior índice de Bullying”*. Essas explicações foram produzidas com base em informações que não estão explícitas no texto. Compreendemos que elas são oriundas dos conhecimentos enciclopédicos dos discentes, adquiridos, provavelmente, tanto das leituras e discussões realizadas em sala de aula, quanto de outras experiências discursivas anteriores.

Jessy Aline: “A palestra é dirigida apenas para os que trabalham nas escolas porque a maioria dos atentados são ocorridos nas escolas”.

Melissa: “A palestra é dirigida apenas pelos pessoas da escola porque o governo quer acabar com o bullying que muitas pessoas sofrem diariamente”.

Já os alunos Jessy Alinne e Melissa estão entre os três estudantes que não resolveram, de forma apropriada, a Q1. A partir de suas respostas, é possível supor que esses estudantes demonstraram não ter compreendido a questão-enunciado. Diante disso, não articularam, coerentemente, as informações encontradas na superfície textual e construíram suas respostas, somente, a partir de elementos extralinguísticos. Outra possibilidade que levantamos consiste no imediatismo na resolução de atividades. É provável que, diante de uma temática já bastante discutida em sala de aula, o aluno tenha inferido, de imediato, informações implícitas no texto – a de que *“a maioria dos atentados são ocorridos nas escolas”,* que *“o governo quer acabar com o bullying”,* que *“muitas pessoas sofrem [bullying na escola] diariamente”* – e construído suas respostas com base nelas, não atentando para o que foi solicitado na pergunta.

Ainda sobre a Q1, por meio das respostas analisadas, percebemos que todos os alunos retomaram o tópico frasal para estruturar suas respostas, demonstrando que internalizaram os conhecimentos oriundos de nossa mediação. A maioria conseguiu realizar essa retomada sem nenhuma dificuldade e de forma satisfatória como podemos constatar na resposta da estudante Jessy Aline: *“A palestra é dirigida apenas para os que trabalham nas escolas porque...”*. Alguns deles, no entanto, apresentaram dificuldades no emprego das preposições, como observamos na resposta de Julie: *“A palestra é dirigida apenas pelos coordenadores e professores e representantes porque...”*. Outros não atentaram para o complemento

das orações, como é possível verificar neste trecho da resposta de Yasmin Sofia: “A palestra e dirigida porque...”. Nele percebemos que a aluna omitiu o complemento “apenas para as pessoas que trabalham nas escolas” da forma verbal “dirigida”.

Esclarecemos que a organização estrutural das respostas produzidas pelos alunos não se constitui foco em nossas análises, por isso, fazemos esse detalhamento, apenas, nas respostas dadas à Q1. No entanto, sabemos que a internalização desse conhecimento e a habilidade em utilizá-lo de forma apropriada, para expressar a compreensão obtida de determinada leitura, é fundamental para que os discentes produzam respostas adequadas e coerentes.

Na Q3, após afirmarmos que a política de prevenção ao *bullying* do governo paraense é semelhante a outro programa existente no Brasil, perguntamos aos alunos em que esse programa se assemelhava ao outro. Como resposta, esperávamos que os alunos respondessem que os programas eram semelhantes no sentido de combater o *bullying* no ambiente escolar.

Quanto à Q3, observamos que as respostas dos dez alunos selecionados foram adequadas ao propósito da pergunta. Os discentes compreenderam o sentido da questão, perceberam as informações explícitas no texto e as articularam para a elaboração de suas respostas, conforme exemplificamos com as respostas a seguir:

Rebeca: “O programa do governo paraense é semelhante ao outro programa nesse aspecto o programa do governo e a lei tem a mesma intenção de combater o bullying”.

Yasmin Sofia: “O programa do governo paraense é semelhante ao outro programa nessa prevenção ao bullying os dois são semelhantes por que os dois querem combater o bullying nas escolas”.

Rebeca, Yasmin Sofia e mais seis estudantes elaboraram respostas que atenderam, especificamente, aquilo que lhes foi solicitado na questão. Dentre os dez alunos selecionados, apenas dois saíram da materialidade linguística concreta e expandiram suas respostas:

Jordan: “Os programas são semelhantes no aspecto de tentar prevenir e acabar com qualquer tipo de bullying”.

Julie: “O programa do governo paraense é semelhante ao outro programa no objetivo de acabar com o bullying e combater”.

Jordan, além de produzir uma resposta coerente com as informações explícitas no texto, conseguiu retomar informação de outras atividades realizadas em sala, como “*acabar com qualquer tipo de bullying*” e acrescentá-la em sua resposta. Julie, também, saiu do cotextual e acrescentou o verbo “acabar”.

5.2.2 Questões de compreensão inferencial

Para investigarmos se os alunos conseguem compreender o texto, fazendo inferências, a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, deduzindo, dessa maneira, as informações implícitas, apresentamos a eles as questões 4(a) e 8.

Q4. Ao lermos o título da notícia Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas, é possível depreendermos alguns dados. Analise esse título e responda

a) O índice de ocorrência da prática de bullying, nas escolas paraenses, é expressivo ou não? Explique.

Q8. Após os encontros de formação de agentes de prevenção ao bullying, que serão realizados no decorrer do ano de 2016, será elaborada uma cartilha contendo diversas orientações sobre o bullying, entre elas, orientações sobre como navegar de forma segura na web e o convívio mais seguro nas redes sociais. Quais seriam essas orientações?

As questões 4(a) e 8 se enquadram no nível inferencial da etapa de compreensão. Segundo Menegassi (2010), nesse nível, o leitor consegue ampliar seus esquemas cognitivos ao adentrar no texto e perceber, por meio de elementos textuais, informações que não estão presentes em sua superfície. Para resolver perguntas de nível inferencial, o aluno-leitor precisa relacionar os elementos presentes no texto aos seus conhecimentos prévios e, assim, realizar inferências, produzindo sentidos ao enunciado. Dessa maneira, a resposta a esse tipo de pergunta “não está no texto, está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor” (MENEGASSI, 2010, p. 180). Portanto, os discentes terão que refletir sobre o que leram, mas deverão buscar as respostas no contextual, ou seja, em elementos extralinguísticos.

Como resposta à Q4(a), esperávamos que os alunos, a partir dos elementos textuais “inicia combate”, presentes no título da notícia, inferissem que o índice de ocorrência da prática de *bullying* nas escolas paraense é expressivo. Além disso,

presumíamos que eles dessem uma explicação lógica, com base em seus conhecimentos de mundo, para as suas respostas, como: alguém só combate aquilo que existe de forma expressiva e incomoda; as ações erradas precisam ser combatidas; quando algo incorreto acontece na sociedade, o governo precisa tomar medidas.

Conforme apresentamos a seguir, as respostas à Q4(a) evidenciaram que os dez alunos selecionados conseguiram adentrar no texto, identificar as pistas textuais, refletir sobre elas, relacioná-las aos seus conhecimentos de mundo, produzir inferências e construir respostas-enunciados coerentes à questão que lhes foi proposta.

Jade: “O índice de ocorrência da prática de bullying nas escolas paraenses, é expressivo, porque se não fosse expressivo o governo não iria combatê-lo”.

Jessy Aline: “O índice de ocorrência da prática de bullying é expressivo porque o governo faz uma ação para combater o bullying”.

Jordan: “O índice é expressivo, porque não seria iniciado o combate do bullying se não fosse”.

Julie: “O índice de ocorrência de prática de bullying é expressivo, porque se não acontecesse nas escolas eles não precisariam combater e fazer leis etc...”.

Melissa: “O índice de ocorrência da prática de Bullying nas escolas é expressivo, porque se não houvesse ocorrência o governo paraense não iniciaria um combate ao bullying nas escolas”.

Oliver: “O índice de ocorrência da prática de bullying, nas escolas paraenses, é expressivo porque o governo paraense não ia iniciar uma coisa que não existe”.

Rebeca: “O índice de ocorrência da prática do Bullying é expressivo, porque se não houvesse o Bullying o governo não ia precisar combater eles não iam combater uma coisa que não existe”.

Vilella: “O índice de ocorrência de prática de bullying é expressivo, porque o bullying é visível porque muitas pessoas sofrem com o bullying e se apenas lançarem uma lei eles não vão conseguir combater”.

Yasmin: “O índice é expressivo, porque se não houvesse nas escolas eles não fariam a lei para esse combate ao bullying”.

Yasmin Sofia: “O índice de ocorrência é expressivo, porque se não fosse expressivo ninguém combateria o bullying nas escolas”.

No entanto, vale ressaltar que a produção dessas respostas-enunciados dependeu de um trabalho árduo envolvendo a professora-pesquisadora e os alunos.

Durante a resolução da Q4(a), os discentes demandaram muito a nossa mediação. A dificuldade inicial surgiu em função de eles não entenderem a pergunta “O índice de ocorrência da prática de bullying, nas escolas paraenses, é expressivo ou não?”. Diante disso, fizemos o questionamento em voz alta, dando ênfase à entonação, mas percebemos, na expressão facial de alguns deles, que continuavam sem entender. Então, indagamos à turma se havia alguma palavra naquela questão que eles não conheciam o significado. De imediato, apontaram as palavras “índice” e “expressivo”. Logo, com outros enunciados, por meio de exemplos práticos, apresentamos aos discentes o significado das palavras. Além disso, falamos da importância do uso do dicionário para verificar verbetes, cujos significados desconhecemos.

Segundo Kleiman (2016, p.17), “o conhecimento linguístico desempenha um papel fundamental no *processamento* do texto” (grifo da autora) e a falta dele pode ocasionar problemas à compreensão. Como constatamos, o desconhecimento da conceituação dos termos “índice” e “expressivo” no enunciado da Q4(a) causou um problema de ordem linguística para os alunos, dificultando suas compreensões. Assim, se não houvesse nossa mediação, grande parte dos alunos não conseguiria resolvê-la adequadamente.

A segunda dificuldade manifestou-se em função de alguns discentes não saberem quais conhecimentos acionar para responder à questão, como podemos constatar na seguinte dúvida: “*tia, de onde eu tiro essa resposta? Da minha cabeça ou do título do que a senhora deu?*”. Dessa maneira, intervimos explicando que a resposta deveria partir de elementos presentes no título da notícia, os quais deveriam ser relacionados com os conhecimentos que eles possuíam sobre o tema tratado. Ademais, recorreremos à exemplificação com outros enunciados.

Nas respostas de Julie, Vilella e Yasmim à Q4(a), identificamos que esses alunos, ao explicarem o porquê da ocorrência da prática de bullying nas escolas ser expressivo, mencionaram o termo “lei(s)”. Nesses registros, os discentes demonstraram seus conhecimentos enciclopédicos internalizados oriundos das atividades realizadas no desenvolvimento do bloco didático I do projeto pedagógico de leitura, como: leitura de memes sobre a Lei Federal nº 13.185/2015; leitura da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*; pesquisa realizada, em equipes, sobre a referida lei.

Na Q8, tencionávamos que, em suas respostas, os alunos elencassem possíveis orientações sobre como navegar de forma segura na *web* e, dessa maneira, conviver de forma mais segura nas redes sociais (sem ser vítima de *ciberbullying* e nem praticá-lo). Para isso, eles precisavam refletir sobre a pergunta, sobre o texto e inferir quais seriam as orientações que comporiam a cartilha cuja elaboração ocorreria após os encontros de formação de agentes de prevenção ao *bullying*.

Diante das respostas-enunciados dos alunos à Q8, observamos que nove alunos responderam adequadamente. Todavia, um não conseguiu elaborar sua resposta de acordo com o que foi solicitado no comando da questão.

Jade: “As orientações para ter um convívio mais seguro nas redes sociais seriam: não mandar vídeos de intimidade de pessoas, não aceitar falar com os estranhos virtualmente”.

Oliver: “As orientações para combater isto são: não mandar nudes, não mandar videos sexuais, não faze bullying pelo celular, não copatinhá videos é fotos intimas é etc...”.

Vilella: “As orientações para conviver seguro na web: é guardar coisas da sua intimidade e não fica mostrando porai para as pessoas não ficarem ferindo você ou você ferir alguém”.

Yasmin Sofia: “As orientações pra conviver seriam: não aceitar pessoas que você não conheça no facebook, não manda nudes pras pessoas que você conheça ou não conheça e se elas mandarem pra você procure seus pais e avise eles que eles vão orienta você”.

Jade, Oliver, Vilella e Yasmin Sofia estão entre os nove alunos que conseguiram atender ao propósito da pergunta. Com base em suas respostas, deduzimos que eles refletiram sobre a pergunta e, a partir da leitura do texto, relacionaram os elementos presentes nele aos seus conhecimentos prévios, inferindo quais seriam as orientações que comporiam a cartilha.

Ao observar os discursos desses alunos, nos *trechos* “*não mandar vídeos de intimidade de pessoas*”, “*não faze bullying pelo celular, não copatinhá videos é fotos intimas*”, “*não manda nudes pras pessoas que você conheça ou não conheça*”, “*não fica mostrando porai [coisas de sua intimidade] para as pessoas não ficarem ferindo você ou você ferir alguém*”, reconhecemos informações decorrentes de seus conhecimentos enciclopédicos ampliados pela pesquisa sobre a Lei Federal nº

13.185/2015 e pela apresentação oral do cartaz produzido por uma equipe de alunos, no qual foi explicitado como ocorre o *ciberbullying*.

Yasmin Sofia, em sua resposta, foi além do que lhe foi exigido na pergunta. A aluna diante da hipótese de alguém receber “nudes” por meio virtual, determina aos seus pares que confiem o fato ocorrido aos pais, justificando que eles irão orientá-los.

Jordan: “As orientações para navegar seguro na web é não aseitar pessoas estranhos”.

Ao analisarmos a resposta-enunciado de Jordan à Q8, constatamos que o aluno não conseguiu atender ao que lhe foi solicitado na questão. Nessa resposta, ao embasar-se em informações contextuais, manifestou habilidade de inferir. No entanto, produziu um enunciado muito objetivo, no qual aborda a temática de forma geral e apresenta uma única orientação “(...) é não aseitar pessoas estranhos”. Percebemos que o aluno não considerou o que lhe foi solicitado no comando da questão, não apresentando as orientações relacionadas a um dos aspectos do tema tratado: o *ciberbullying*.

Durante a resolução de Q8, quase todos os alunos interagiram conosco, primeiramente, querendo constatar se a compreensão que eles tiveram do enunciado da questão era adequada. Depois, se a resposta construída estava de acordo com a pergunta. Dos alunos que solicitaram nossa mediação, apenas dois não haviam entendido a pergunta, todos produziram respostas satisfatórias.

Convém salientar que várias situações chamaram nossa atenção nessa interação, entre elas: a percepção dos alunos de que a resolução da questão iniciava-se pela compreensão da questão-enunciado; o avanço na compreensão da pergunta e na habilidade de realizar inferências; a escrita e reescrita das respostas no caderno para depois passar para folha de atividade.

5.2.3 Questões de compreensão interpretativa

Propusemos as questões 10(a) e 11 aos alunos, com o intuito de avaliarmos se eles compreendiam o enunciado, estabelecendo a relação entre a temática discutida no texto e os conhecimentos que eles possuíam sobre ela.

Q10. *Faça uma relação entre o que você conhece sobre a prática do bullying, os fatos sobre essa prática que ocorrem em sua escola e o que você leu na notícia sobre o início do programa do governo paraense de combate ao bullying nas escolas.*

a) *Que sugestões você daria ao governo paraense, como forma de contribuição ao programa de combate ao bullying nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana?*

Q11. *O cyberbullying – variação virtual do bullying é uma prática muito comum entre os jovens – também será combatido nas escolas a partir do programa do governo paraense. Quais conhecimentos você tem sobre essa variação do bullying? Como isso ocorre?*

As questões 10(a) e 11 são perguntas que se enquadram no nível interpretativo da etapa de compreensão. De acordo com Menegassi (1995), nesse nível, o leitor consegue ampliar sua leitura e aproximar-se da etapa de interpretação, pois precisa ativar seus conhecimentos prévios e associá-los aos conteúdos apresentados no texto. Dessa forma, para alcançar o sentido do texto, o aluno-leitor necessita articular esses elementos de modo pertinente. Essa habilidade possibilitará a produção de uma resposta de cunho pessoal, no entanto, não pode ser qualquer resposta.

Menegassi (2010) defende a ideia de que as perguntas de compreensão interpretativa devam ser apresentadas aos alunos, após as perguntas de compreensão literal e inferencial. Propala ser possível que o aluno-leitor, depois de interagir com o texto e produzir inferências, produza respostas a partir de “uma interpretação textual própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010, p. 181)

A partir da Q10(a), prevíamos que os alunos produzissem uma resposta de cunho pessoal dando sugestões que contribuíssem com o programa de combate ao *bullying* nas escolas paraenses. Para isso, esperávamos que eles fizessem a relação entre os conhecimentos prévios que possuem sobre a prática de *bullying* (oriundos de suas vivências escolares e extraescolares) com as informações obtidas na leitura da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*.

No que concerne à Q10 (a), verificamos nas respostas de todos os alunos selecionados, a habilidade de elaborar uma resposta pessoal, a partir de uma interpretação individual do texto, produzida em decorrência da articulação dos

conteúdos presentes na notícia e os seus conhecimentos prévios sobre a temática abordada.

Acrescentamos que os discentes produziram respostas-enunciados singulares e diversificadas. Diante disso, de acordo com as peculiaridades observadas, estabelecemos os seguintes agrupamentos: cinco alunos apresentaram, em suas respostas, duas ou mais sugestões não mencionando a realização de palestras (ação inicial proposta pelo governo paraense); três, além das palestras, sugeriram outras ações; dois alunos limitaram-se à ideia de realização de palestras, porém, direcionadas a outros públicos, conforme expomos a seguir:

Jordan: “para contribuir com o governo eu sugeriria que o combate au bullying fosse imediato e protestos parando a cidade inteira”.

Julie: “para contribuir com o governo, eu dou como sugestão que o governo faça: ter inspetor, ter psicologo para auxiliar as vitimas e agressores, que os professores dem mais aula sobre o assunto bullying que tivesse mais trabalho em equipes para o alunos convivessem em harmonia e res peito”.

Oliver: “Como sugestão ao governo para combater o bullying, eu diria: pra espusa os alunos das escolas, para conversar com os pais dos alunos, colocar mais espetores nas escolas pra vigia, o diretor fazer esportes com os alunos para eles se respeitarem”.

Vilella: “Para contribuir com o governo, eu diria que eles colocassem psicologo nas escolas e colocassem esportes para nos ficamos bem fisicamente e conversar com nossos pais”.

Yasmin: “Como sugestão ao governo para combater o bullying, eu diria: conversar com os pais sobre seus filhos, ver de que forma eles agem em sua própria casa ou saber lidar com certos alunos que são dificil de lidar na escola”.

Ao analisarmos as respostas de Jordan, Julie, Oliver, Vilella e Yasmin, constatamos que todos conseguiram produzir respostas adequadas ao solicitado na questão. Os alunos, ao sugerirem ações como formas de contribuição ao programa instituído pelo governo paraense, expressaram habilidades em expandir suas leituras, relacionando o que é discutido na notícia (início do combate ao bullying nas escolas) aos seus conhecimentos prévios sobre a prática de bullying em ambiente escolar e aos fatos sobre essa prática. Ao não fazerem referência à ação de realizar palestras, subentendemos que eles validam a intervenção do governo e propõem outras possibilidades de ações. Em síntese, expomos a análise, apenas, das respostas de Jordan, Julie e Oliver:

Jordan demonstra uma enorme preocupação com o problema e sugere que as ações ocorram imediatamente. Ao mencionar “*protestos parando a cidade inteira*”, o aluno propõe uma ação mais abrangente, que extrapole os muros da escola e envolva outros sujeitos. Inferimos, a partir desse aspecto, que o discente é consciente da notoriedade provocada pela ação.

“Protestos” são eventos frequentes na cultura brasileira, fazendo parte, provavelmente, das experiências de Jordan. Segundo Kleiman (2016), a partir de nossas vivências sociais, adquirimos determinados conhecimentos enciclopédicos. Quando são acionados no momento adequado, esses conhecimentos determinam “as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas” (KLEIMAN, 2016, p. 26), sendo essenciais à compreensão leitora.

Julie sugere ações possíveis de serem desenvolvidas no ambiente escolar, envolvendo alunos e professores, como: aulas sobre o *bullying* e a dinâmica de realizar trabalhos em equipes para exercitar a harmonia e o respeito entre os alunos. Além disso, sugere a necessidade de serviços efetivados por inspetor e psicólogo. A discente deixa subentendido ser preciso a fiscalização das ações dos alunos por um profissional, no caso, o inspetor; menciona, explicitamente, ser necessário o auxílio de psicólogos às vítimas de *bullying* e aos seus agressores.

Oliver, na sugestão “*pra espusa os alunos da escola*”, manifesta intolerância com os discentes envolvidos em atos de *bullying*. Inferimos que ele propõe essa ação radical para ser executada pelos gestores da escola e direcionada aos alunos praticantes de atos de intimidação sistemática. No entanto, em seguida, sugere outras medidas condizentes com o propósito do programa, como: diálogo com os pais dos alunos, contratação de mais inspetores para as escolas e realização de projetos esportivos, organizados pela direção escolar, com o objetivo de promover o respeito entre os alunos.

Jessy Aline: “para combater com o governo eu dou como sugestão que o governo faça uma palestra sobre o bullying e que possam ter dias com psicólogo”.

Rebeca: “Para contribuir com o governo, eu dou como sugestão que o governo faça palestra com os alunos, colocava um psicólogo em todas as escolas, conversa com os pais dos alunos, etc...”.

Yasmin Sofia: “Como sugestão ao governo para combater o bullying, eu diria que eles fizessem palestras atividades dentro de sala de aula coloca psicólogos nas escolas coloca mais espetores, esportes conversar com os pais.

Jessy Aline, Rebeca e Yasmin Sofia também conseguiram produzir respostas de cunho pessoal adequadas ao solicitado na questão. As alunas retomam a ação inicial do programa em realizar palestras, afirmando a validade da ação, e sugerem outras ações interventivas. Para exemplificar, apresentamos a análise sobre a resposta-enunciado de Rebeca.

A aluna expressa de forma objetiva sua compreensão, inicia suas contribuições, sugerindo que sejam realizadas palestras para os alunos. Depois, recomenda que todas as escolas tenham um psicólogo. Em seguida, propõe que haja conversas com os pais dos alunos, encerrando suas contribuições com o pressuposto de que há mais ações que possam ser desenvolvidas.

Jade: “Como sugestão ao governo para combater o bullying, eu diria para fazer mais palestras com os alunos e pais”.

Melissa: “Como sugestão ao governo para combater o bullying eu sugeriria que o governo paraense fizesse mais palestras nas escolas públicas e particulares de Belém sobre essa lei combatendo o bullying”.

Jade e Melissa, apesar de terem elaborado respostas pessoais correlacionadas ao tema tratado na notícia, não propuseram outras ações, somente, seguem a ação inicial do governo de realizar palestras. No entanto, as discentes propõem que elas contemplem outros públicos. Jade sugere a realização de palestras para os pais e alunos. Melissa aconselha que elas sejam realizadas nas escolas públicas e particulares de Belém, mas não especifica para quais públicos, deixando subentendido que todos os sujeitos da escola precisam de esclarecimentos sobre a lei de combate ao *bullying*.

Com o primeiro questionamento da Q11 “Quais conhecimentos você tem sobre essa variação do *bullying*?”, pretendíamos que os alunos expusessem quais os seus saberes sobre o *ciberbullying*. Prevendo que poderiam responder direta e objetivamente, informando que não os possuíam, acrescentamos mais uma interrogativa à questão, com o objetivo de que eles relatassem como ocorre a prática dessa variação do *bullying*. Dessa maneira, com a primeira pergunta, seria provável que os discentes mencionassem que o *ciberbullying* é praticado virtualmente por meio da internet, nas redes sociais, nos blogs etc. A segunda pergunta possibilitaria que eles relatassem, de forma geral, como a prática de *ciberbullying* ocorre, fundamentando-se em informações obtidas por meio de leituras, discussões da qual

tenham participado, entre outras possibilidades. Além disso, imaginamos ser possível que os alunos exemplificassem casos de ocorrência fundamentados em experiências próprias, em fatos ocorridos com pessoas de seu convívio social ou em eventos de grande repercussão nos meios de comunicação.

Dessa maneira, nas respostas dadas à Q11, averiguamos que sete alunos responderam em consonância ao que lhes foi requerido. Três não consideraram a questão na íntegra e responderam, unicamente, à primeira pergunta que a compõe.

Julie: “O cyberbullying ocorre da seguinte maneira: pela internet e redes sociais onde pessoas divulgam fotos e algumas pessoas fazem comentários ofensivos ofendem”.

Vilella: “O cyber bullying ocorre quando uma pessoa chinga a outra é também quando as pessoas não respeitam as intimidades das outras e normalmente começa na internet, no celular e na escola”.

Jullie e Vilella estão entre os sete estudantes que responderam, de modo adequado, à Q11. Os discentes demonstraram que compreenderam a questão e que conhecem sobre o assunto *cyberbullying*, apresentado brevemente na notícia lida. Em vista disso, acionaram seus conhecimentos prévios sobre esse tipo de intimidação sistemática, relacionando-os a esse aspecto do assunto abordado no texto, produzindo uma compreensão interpretativa própria.

Julie expressou sua compreensão de forma objetiva, demonstrando que possui informações a respeito do *cyberbullying*. No entanto, não ampliou sua resposta, apenas, cita dois exemplos de como ele ocorre, conforme podemos verificar no trecho *“pessoas divulgam fotos e algumas pessoas fazem comentários ofensivos ofendem”*. Compreendemos que a aluna poderia ter explicitado a intenção com que as pessoas divulgam fotos (ridicularizar, ofender, intimidar etc.), para que pudesse ser configurado como prática de bullying virtual. Isso poderia ser informado da mesma forma como caracterizou de “ofensivos” os comentários realizados por determinadas pessoas.

Na resposta-enunciado de Vilella, percebemos que, também, possui conhecimentos prévios sobre o *bullying* virtual. O discente consegue relacioná-los ao aspecto do assunto abordado na notícia e requerido na questão, realiza uma compreensão interpretativa individual, conseguindo exteriorizá-la, de forma verbal e adequada, por meio da escrita. Inicia sua resposta explicando que o *cyberbullying* *“ocorre quando uma pessoa chinga a outra é também quando as pessoas não*

respeitam as intimidades das outras”. Em seguida, explica que esse tipo de variação do bullying “normalmente começa na internet, no celular e na escola”.

Jessy Aline: “O cyberbullying ocorre de uma seguinte maneira: ocorre pela internet é bullying virtual”.

Melissa: “A pratica de cyberbullying ocorrer da seguinte maneira: Atravez das redes sociais que existem e outras páginas”.

Yasmin: “O cyberbullying acontece de uma seguinte forma: pelo meio da internet e que por meio dessa via virtual E que acontece muitos fatos sobre jovens que praticam o bullying pela internet”.

Jessy Aline, Melissa e Yasmin demonstraram que não compreenderam o comando da questão e a consideraram de forma parcial, visto que resolveram, meramente, a primeira pergunta que a compõe. Assim, explicaram que o *cyberbullying* ocorre por meio da internet, nas redes sociais e em outras páginas virtuais. Em decorrência de terem desconsiderado a segunda pergunta “Como isso ocorre”, deixaram de acionar outros conhecimentos prévios que possuem sobre o assunto, oriundos de suas vivências.

Diante disso e do fato desses alunos, entre outros, não terem requerido nossa mediação durante a resolução de Q11, construímos algumas hipóteses: a forma como questionamos não foi pertinente ao que pretendíamos como resposta; os discentes, devido à pressa, não observaram a última indagação; não houve a compreensão do comando da questão; houve falta de interesse em retomar uma discussão iniciada em uma questão anterior.

De modo geral, as respostas-enunciados dadas à Q10(a) e à Q11 demonstraram que a maioria dos alunos, para alcançar o sentido do texto, ampliou suas leituras. Os discentes, ao produzirem respostas pessoais, ativaram seus conhecimentos prévios sobre a temática discutida na notícia, articulando-os às informações nela expressas textualmente, evidenciando, assim, uma compreensão interpretativa.

5.2.4 Questão da etapa de interpretação

Propusemos a Q14 aos alunos, para verificarmos se eles interpretavam o enunciado, articulando suas experiências à temática discutida no texto, refletindo

sobre os seus conhecimentos e posicionando-se criticamente frente a ela, de forma que emitissem um juízo de valor.

Q14. Em sua opinião, as famílias, por meio de alguns representantes, poderiam ter sido contempladas nesse programa de formação e na futura elaboração da cartilha? Por quê? Quais contribuições as famílias poderiam trazer ao programa?

A questão 14 se enquadra na etapa de interpretação do processo de leitura. Menegassi (1995) explica que nessa etapa o leitor consegue ampliar seus conhecimentos e esquemas sobre a temática discutida no texto, reformulando suas concepções anteriores, sendo capaz de posicionar-se criticamente frente à ela, por meio de julgamentos de valor. Para resolver perguntas de interpretação, o aluno-leitor, além de articular os conhecimentos prévios sobre a temática tratada no texto aos conteúdos que ele fornece, precisa emitir um juízo de valor. Diante disso, as respostas às perguntas de interpretação são resultados das diferentes interpretações realizadas pelos alunos, visto que suas manifestações são idiossincráticas.

Como resposta à Q14, esperávamos que os alunos respondessem que as famílias poderiam ter sido contempladas no programa de formação e na futura elaboração da cartilha, explicando o porquê dessa contemplação e apresentado as contribuições que elas poderiam oferecer ao programa.

Na elaboração dessa questão, tivemos o cuidado de utilizar o termo “as famílias”, englobando, de modo geral, todos os tipos de organizações familiares, de forma que o aluno-leitor, mesmo diante de uma situação familiar que para ele fosse peculiar, não encerrasse o diálogo conosco, respondendo de forma negativa à questão. Todavia, como a manifestação da interpretação é individual e depende dos conhecimentos que cada aluno-leitor já possui sobre a temática abordada no texto, do modo como cada um deles percebe e sente as situações vivenciadas e da forma como reage diante delas, consideramos ser possível receber uma negativa como resposta. No entanto, para considerarmos que houve interpretação, o aluno precisaria explicar o porquê da não contemplação das famílias para participar do programa de formação e da futura elaboração da cartilha, justificando que elas não contribuiriam com o programa.

As respostas-enunciados à Q14 demonstraram que os dez alunos selecionados conseguiram alcançar a interpretação do texto. Os discentes

articularam seus conhecimentos prévios aos fornecidos pelo texto, ampliaram seus esquemas sobre a temática discutida, posicionaram-se de forma crítica, emitindo um juízo de valor, conforme apresentamos a seguir.

Jade: “Sim, as famílias poderiam ter sido contempladas por causa das contribuições delas, elas poderiam dizer como nos somos e agimos”.

Jessy Aline: “As famílias poderiam participa de toda as reuniões para que eles possam falar porque ele conhecem os finhos”.

Jordan: “Na minha opinião as famílias poderiam ser contempladas por meio contando como os filios se comportam casa mas nossa família conhece mais agente do que qualquer pesoa”.

Julie: “As famílias poderiam ter sido contempladas porque os pais são as pessoas que entendem seus filhos e poderiam da opiniões e pode saber mais sobre o assunto bullying e sabe mais como agir nesses casos”.

Melissa: “A família deveriam se contempladas por que elas ajudariam muito os filhos e a escola com participação delas nas reuniões, elas poderiam colabora com a escola sobre a comportamento dos filhos em casa”.

Oliver: “As famílias poderiam ser contempladas, porque a família que conhece os alunos por vive mais tempo com eles que os trabalhadores das escolas”.

Rebeca: “As famílias poderiam sim ser contempladas, porque eu acho que os responsáveis sabe mais sobre seus filhos, sabe como lidar com seus filhos”.

Vilella: “As famílias poderiam ser contempladas por que os nossos pais, tios e tias conhecem mais nós alunos, eles podem falar sobre os nossos comportamentos”.

Yasmin: “As famílias poderiam ser contempladas sim, porque os nossos pais nos conhece mais e pelo fato de ajudar ainda mais essa cartilha. A família ajudaria muito para esse programa”.

Yasmin Sofia: “As famílias poderiam ter sido contemplada nesse programa as famílias poderiam ajudar a melhorar atividades dentro de sala de aula com os pais e falar como eles poderiam se comunica com os filhos falando sobre o bullying”.

Como percebemos, os discentes atentaram ao que lhes foi interrogado na questão. Todos responderam de forma opinativa, seguida de uma justificativa, no entanto, percebemos que as respostas foram breves e objetivas. A título de exemplificação apresentamos, a seguir, a análise das respostas-enunciados de Jordan e Oliver.

Jordan, embora apresente muitas dificuldades na escrita formal, responde de forma direta e opinativa, deixando isso claramente marcado no trecho “Na minha

opinião as famílias poderiam ser contempladas”. Em seguida, o aluno explica que as famílias contribuiriam para o programa, contando como os filhos se comportam em casa. Por último, ao mencionar que *“nossa família conhece mais agente do que qualquer pessoa”*, o discente justifica o porquê da participação das famílias. Observamos que, inicialmente, Jordan fala de modo geral, no entanto, não consegue manter-se afastado e inclui-se no discurso como sujeito, cuja família o conhece mais do que qualquer outra pessoa.

Oliver manifestou seu posicionamento a favor da participação das famílias, justificando que elas são quem conhecem os alunos, devido conviverem mais tempo com eles do que as pessoas que trabalham na escola. Notamos na fala do discente o embasamento nos conhecimentos oriundos da leitura da notícia *Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação*, das discussões realizadas em sala de aula etc. Todavia, no trecho *“a família que conhece os alunos por vive mais tempo com eles que os trabalhadores das escolas”*, fica evidente e incontestável que o conhecimento enciclopédico do aluno foi fundamental para a concretização de sua interpretação.

5.2.5 Questões de estratégia de processamento de texto

Kleiman (2016, p. 49) afirma que *“a reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo”*. Segundo a estudiosa, o autor materializa suas intenções na superfície textual utilizando elementos linguísticos e gráficos, cabendo ao leitor, por meio do formal, a tarefa de recuperá-las. Para isso, precisa buscar suporte não apenas em elementos extralinguísticos, mas também em elementos linguísticos.

Dessa maneira, com o propósito de que os alunos refletissem sobre o componente textual, suas relações coesivas internas e sobre o uso de expressões em um contexto específico, solicitamos que resolvessem as questões 2 e 7.

Q2. *Releia o trecho “O programa vem na esteira da aprovação da lei 13.185/2015...”. Observe a expressão destacada e diga qual é o sentido que ela expressa nesse contexto.*

Q7. *No trecho “O material vai orientar ainda sobre a navegação segura na web...”, o termo “o material” reporta-se a quê?*

Por meio de Q2, procuramos investigar se os alunos foram capazes de inferir o sentido de uma expressão dentro de determinado contexto. Para resolver essa pergunta, o aluno-leitor, provavelmente, utilizaria uma estratégia cognitiva de leitura e o processamento inferencial seria automático, caso já tivesse internalizado o conhecimento linguístico sobre o sentido metafórico da expressão “vem na esteira”. Entretanto, caso não possuísse esse conhecimento, precisaria desempenhar um esforço individual para o alcance do processamento. Nessa situação, o discente precisaria desautomatizar seu processo de leitura, recorrer a uma estratégia metacognitiva, refletir sobre o contexto e mobilizar seus conhecimentos linguísticos e de mundo, para a produção de sentido.

Vale lembrar que as estratégias cognitivas “regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local” (KLEIMAN, 2016, p. 55). Ou seja, na utilização dessas estratégias, os procedimentos realizados pelo leitor ocorrem de forma automática e inconsciente. Já sobre as estratégias metacognitivas, a autora enfatiza que elas conduzem a ações realizadas de forma consciente. O uso dessas estratégias promove reflexões sobre os próprios saberes, possibilitando ao sujeito o desenvolvendo de seus conhecimentos metacognitivos ao longo de sua existência.

Dessa maneira, na leitura de enunciados concretos, o aluno-leitor, diante de algo inesperado que provoque dúvidas ou interrupção no processo de compreensão, precisa desautomatizar suas estratégias cognitivas e realizar a monitoração consciente de sua leitura. Nesse contexto, a mediação perspicaz e ativa do professor é de fundamental importância, no sentido de auxiliar os discentes no estabelecimento de estratégias metacognitivas, na utilização dessas estratégias e no desenvolvimento desses conhecimentos.

Em continuação à análise, esperávamos que, em suas respostas à Q2, os discentes relatassem que, a expressão “vem na esteira”, naquele contexto, significa que o programa do governo paraense foi pensado depois da criação da lei 13.185/2015, seguindo-a como orientação. Porém, como o sentido da expressão depende dos conhecimentos prévios dos alunos, imaginamos que as respostas-enunciados poderiam ser diferentes.

De acordo com os dados apresentados a seguir, constatamos que, entre os dez participantes selecionados, nove produziram respostas-enunciados à Q2, as quais consideramos que atenderam parcialmente ao propósito da questão.

Jade: “Nesse contexto, a expressão “vem na esteira” significa que a lei vem na frente da palestra.”

Jordan: “A expressão “venaisteira” nesse contexto que a lei vem na frente e a palestra vem atrás.”

Julie: “A expressão “vem na esteira” significa que a palestra vem depois da lei.”

Melissa: “Nesse contexto a expressão “vem na esteira” significa que a lei vem na frente da palestra.”

Oliver: “A expressão “Vem na esteira” o sentido que ela expressa nesse contexto é que a lei vem na frente da palestra.”

Rebeca: “A expressão “Vem na esteira”, nesse Contexto ela expressa que a palestra Vem depois as lei.”

Vilella: “Nesse contexto, A expressão “Vem na Esteira” tem o sentido que a palestra Vem depois da lei.”

Yasmin: “A expressão “vem na esteira”, significa que a palestra vem depois da lei nesse contexto.”

Yasmin Sofia: “A expressão “vem na esteira” e que tem a expressão que a lei vem na frente e a palestra vem atrás.”

Observamos, nessas respostas, que os alunos reconheceram que “vem na esteira” é uma expressão de uso na LP, portanto válida. No entanto, atentaram, apenas, para o sentido literal do elemento “vem” e, embora tenham percebido o sentido conotativo do elemento “esteira”, não conseguiram perceber que o significado resultante da expressão em sua totalidade, independe do significado dos elementos isolados que a compõem. Esses elementos combinados no interior da expressão não preservam seus sentidos independentes, constituindo, dessa maneira, uma expressão cuja extensão de sentido é completamente metafórica.

Para a compreensão desse tipo de expressão, é necessário que o aluno-leitor estabeleça a relação entre os seus conhecimentos linguísticos e a cultura de seu povo. O aluno precisa perceber que o componente referencial está relacionado aos conhecimentos prévios, portanto, precisa mobilizar seus saberes vivenciados e adquiridos para alcançar o sentido da expressão no contexto específico em que se encontra.

Consideramos que os alunos atenderam parcialmente aos propósitos da questão, porque, apenas, mencionaram que a expressão “vem na esteira”, naquele

contexto, tem o sentido de indicar que a palestra (o programa do governo paraense) vem depois da lei (Lei 13.185/2015). Porém, os discentes não mencionaram que o programa tinha a lei como orientação ou que os dois possuíam objetivos parecidos.

Na resolução de Q2, consideramos que a aluna Jessy Aline não conseguiu resolver a questão adequadamente e nem atendeu de forma parcial aos propósitos da questão.

Jessy Aline: “Nesse contexto, a expressão “vem na esteira” tem o sentido de falar quem vem antes e quem vem depois.”

Como podemos observar, a aluna consegue perceber o sentido metafórico da expressão, mas não menciona a lei, nem o programa e nem em que os dois se relacionam. Inferimos que a aluna se alicerçou em nossas explicações (resultantes da mediação implementada para auxiliar os alunos na resolução da questão), mas não relacionou a expressão “vem na esteira” ao contexto em que se encontrava inserida.

A partir de Q7, buscamos avaliar se os alunos foram capazes de identificar as ligações coesivas internas do texto, reconstruindo o processamento desses elementos. Para resolver essa questão, o aluno-leitor precisava fazer uso de uma estratégia cognitiva de leitura, estabelecendo relações entre os elementos formais do texto que foram empregados para a construção da coerência local.

Na resolução de Q7, “o processo inferencial automático” (KLEIMAN, 2016, p. 55) do aluno-leitor, isto é, a busca inconsciente de ligações coesivas no texto, seria regulado pelo *princípio de economia* ou de *parcimônia*, mais especificamente, pela regra de recorrência, mediante o mecanismo de substituição.

Logo, a partir de Q7, esperávamos que os alunos percebessem no termo “o material” que o artigo definido “o” indica que não é a primeira vez que esse elemento é mencionado no texto. Dessa forma, eles precisariam procurar, no contexto, imediatamente anterior, um antecedente para o termo “o material”. Nesse processo, prevíamos que os discentes constatassem que esse termo é uma substituição do termo “a cartilha”.

As respostas-enunciados dadas à Q7 demonstraram que nove dos dez alunos selecionados, conseguiram reconstruir o processamento dos elementos coesivos (o termo “o material” em substituição do termo “a cartilha”), conforme exibimos a seguir.

Jade: “O termo “o material” refere-se ao termo “a cartilha””.

Jessy Aline: “O termo “O material” refere-se ao termo a cartilha””.

Jordan: “O termo o material refere-se ao termo “acartilha””.

Julie: “O termo “O Material” refere-se a “cartilha””.

Oliver: “O termo “O material” refere-se ao termo “A cartilha””.

Rebeca: “O termo “o Material” refere-se a “Cartilha””

Vilella: “O termo “O material” Refere-se a “Cartilha””

Yasmin: “O termo “o material” refere-se “A cartilha””.

Yasmin Sofia: “O termo “o material” refere-se ao termo “a cartilha””.

Todavia, convém salientar, que durante a resolução de Q7, a maioria da turma demonstrou não compreender o enunciado da pergunta, devido desconhecer o significado da palavra “reporta-se”. Diante dessa situação, instigamos os alunos a sugerirem um significado para a palavra, e, à medida que surgiam as proposições, íamos discutindo até chegarmos à conclusão de que “reporta-se” poderia ser substituído por “refere-se”.

Em seguida, observamos que alguns discentes conseguiram concluir a atividade, sem nosso auxílio, demonstrando realizar uma leitura mais fluente, utilizando estratégias cognitivas. Outros, no entanto, não conseguiram resolver a questão e diante de suas dificuldades, solicitaram nossa intervenção. Essa atitude demonstrou que embora as estratégias cognitivas sejam eficazes, em casos em que há falha na compreensão, elas não funcionam de modo efetivo. Consequentemente, esses alunos passaram a utilizar estratégias metacognitivas, visto que começaram a agir de forma consciente e ativa na resolução da falha na compreensão.

Ainda sobre as respostas-enunciados à Q7, identificamos que apenas Melissa não conseguiu responder adequadamente à questão.

Melissa: “O Termo “o Material” refere-se ao Termo cyberbullying.”

Melissa faz parte de um grupo de três discentes da turma que apresentaram muitas dificuldades na resolução de Q7, solicitando, reiteradamente, a nossa intervenção. A esse grupo de alunos, propiciamos um atendimento individualizado,

com objetivo de que eles conseguissem reconstruir a substituição (de “a cartilha” por “o material”) realizada pelo autor da notícia.

Porém, essa atividade não foi algo fácil de desempenhar, pois havia pressa, por parte dos alunos, em resolver a questão, sem observar o texto e sem refletir sobre a resposta dada. Agiam como se estivessem “adivinhando”, pois quando indagávamos o porquê da resposta, não sabiam explicar. Diante disso, orientamos a turma para que não informassem aos colegas a resposta que deram à Q7. Em seguida, com outros enunciados, dialogando com a turma, apresentamos exemplos de substituições em componente textual. Por fim, solicitamos aos três alunos que relessem, de forma atenciosa, o parágrafo em que se encontrava o termo “o material”, buscando identificar o antecedente para o referido termo.

5.2.6 Questão de análise linguística

De acordo com o roteiro de Ohuschi e Paiva (2014), produzimos a questão 5(a) para verificarmos se os alunos conseguiam perceber o efeito de sentido que determinada marca linguístico-enunciativa imprime ao enunciado.

* *Leia, atentamente, as informações que constituem este quadro:*

Importante RELEMBRAR

Verbos são palavras que exprimem ação, estado e fenômeno da natureza.

Ex. andar → **ação** Ex. ficar → **estado** Ex. anoitecer → **fenômeno da natureza**

Q5. Agora, observe o termo destacado no título da notícia “Governo paraense **inicia** combate ao bullying nas escolas”. O termo “inicia” é uma forma flexionada do verbo “iniciar” e expressa uma ação. A ação expressa pelo verbo pode ocorrer em diversos tempos tendo como referência o momento em que se fala.

a) Considerando o momento em que o jornalista escreve a notícia, a forma verbal “inicia” empregada no título se refere a uma ação já ocorrida, que está ocorrendo ou que ainda vai ocorrer? Que efeito de sentido é produzido pelo emprego dessa forma verbal?

Q5(a) é uma atividade epilinguística. Segundo Geraldi (2013), esse tipo de atividade possibilita a reflexão sobre a linguagem, a partir das atividades linguísticas em que o falante esteja engajado. Nesse sentido, no interior da leitura do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, com essa

questão, instigamos a reflexão dos alunos sobre os recursos linguísticos empregados pelo enunciador da notícia nessa situação de interação.

Com Q5(a), pretendíamos que os alunos, considerando o momento em que o jornalista escreveu a notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, primeiramente, identificassem que o emprego da forma verbal “inicia” nesse título, referia-se a uma ação que ainda iria ocorrer. Depois, que refletissem sobre esse emprego e esclarecessem qual o efeito de sentido produzido por ele nesse contexto.

A partir disso, esperávamos que os alunos inferissem que a intencionalidade discursiva do jornalista ao empregar, no título da notícia, a forma verbal “inicia”, no presente do indicativo, provavelmente, seria a de aproximar o leitor de um fato que ainda ocorreria, ou seja, que o jornalista tencionava chamar a atenção do leitor para o fato, dando a entender que já estivesse ocorrendo, seduzindo-o para a leitura completa da notícia.

Ao analisarmos as respostas-enunciados dos alunos à Q5(a), constatamos que dos dez alunos selecionados, cinco conseguiram atender ao propósito da questão; um respondeu, adequadamente, a primeira pergunta e, parcialmente, a segunda; dois alunos resolveram, apropriadamente, apenas a primeira pergunta; um aluno respondeu, parcialmente, apenas a segunda pergunta; um aluno não conseguiu atender ao propósito da questão. A seguir, expomos, detalhadamente, essas constatações.

Julie: “A ação ainda vai ocorrer: o jornalista usou o verbo inicia para chamar atenção ao leitor e para informar que esta próxima uma palestra.”

Melissa: “A ação ainda vai ocorrer, o jornalista usou o verbo “inicia” com o objetivo de espertar o leitor para a palestra que vai ocorrer”.

Rebeca: “A ação ainda vai ocorrer. O jornalista uso esse “inicia” Com o intuito de aproximar e leitor do fato que ainda Vai ocorrer.”

Vilella: “A ação ainda vai Ocorrer. O jornalista usou a palavra “iniciar” Com o intuito de Chama atenção para destacar que ta próximo de Acontecer uma palestra.

Yasmin: “A ação ainda vai ocorrer. O jornalista usou o verbo inicia para as pessoas ficarem atentas no fato que acontecerá e não para saber em ultima hora e que pessoas possam entender o que o governo quer passar para as pessoas.

Julie, Melissa, Rebeca, Vilela e Yasmin conseguiram atender ao propósito da questão, resolvendo adequadamente as duas perguntas. Como podemos observar nas respostas dadas à primeira pergunta que compõe Q5(a), esses alunos perceberam que a forma verbal “inicia” empregada no título da notícia indicava uma ação que ainda iria ocorrer. Com relação à segunda pergunta, as respostas, embora diferenciadas em suas composições, apontam a mesma percepção: que o jornalista usou a forma verbal “inicia” com intuito de chamar a atenção do leitor para um fato (a palestra) que ainda vai ocorrer.

Jade: “A ação ainda vai ocorrer. O jornalista usou o verbo “inicia” para chamar atenção das pessoas.”

Jade percebeu que a forma verbal “inicia” empregada no título da notícia indicava uma ação que ainda iria ocorrer, respondendo, adequadamente, a primeira pergunta. Com relação à segunda pergunta, embora tenha inferido que “o jornalista usou o verbo “inicia” para chamar a atenção das pessoas”, consideramos que a sua resposta está parcialmente adequada, pois não esclareceu para o quê o jornalista queria chamar a atenção.

Jessy Aline: “A ação ainda vai ocorrer. O jornalista usa para combater o bullying.”

Yasmin Sofia: “A ação ainda vai ocorrer. O jornalista escreveu a notícia com o objetivo de informar o leitor que vai acontecer uma palestra contra o bullying nas escolas.”

Jessy Aline e Yasmin Sofia conseguiram atender ao propósito da primeira pergunta de Q5(a), no entanto, não responderam, adequadamente, a segunda. Inferimos que as alunas não compreenderam o comando da questão.

Jordan: “O jornalista usa a palavra inicia para chamar a atenção do leitor e chama a atenção.”

Percebemos na resposta-enunciado de Jordan que ele ignora a primeira pergunta de Q5(a) e responde, parcialmente, a segunda. O aluno percebe que a forma verbal “inicia” é usada pelo jornalista com o objetivo de chamar a atenção do leitor, além disso, afirma que essa estratégia é eficaz, como podemos perceber neste trecho: “e chama a atenção”, porém, Jordan não informa para o quê o jornalista queria chamar a atenção.

Oliver: “O jornalista usa essa palavra “inicia” pra avisa os leitores que o combate au bullying vai acontecer uma palestras pra combate o bullying nas escolas.

Oliver não conseguiu atender ao propósito da questão. O discente desconsiderou a primeira pergunta que compõe Q5(a), tentou resolver a segunda, mas construiu uma resposta confusa, fundamentada no que a notícia informa e não no efeito de sentido produzido pela marca linguística “inicia”. Isso nos leva a inferir que Oliver apresentou dificuldade em compreender o comando da questão, não conseguindo perceber a intencionalidade discursiva do jornalista.

Durante a resolução de Q5(a), os alunos não tiveram dificuldades em resolver a primeira pergunta. Embora a forma verbal “inicia”, empregada no título da notícia, estivesse flexionada no presente do indicativo, o que segundo a teoria gramatical expressa um fato que ocorre no momento da fala ou uma ação que se repete, os alunos, refletindo sobre a leitura do enunciado concreto e o emprego de “inicia” naquele contexto, perceberam a intencionalidade discursiva do jornalista e oito, dos dez discentes selecionados, responderam que tratava-se de uma ação que ainda iria ocorrer.

Porém, na resolução da segunda questão: *“Que efeito de sentido é produzido pelo emprego dessa forma verbal?”*, os alunos demonstraram que não compreenderam o comando da questão, dizendo que era muito difícil e que não sabiam resolver. Diante disso, por meio de nossa mediação, tentamos auxiliá-los na compreensão dessa atividade. Primeiro lemos e explicamos toda a Q5(a), desde o quadro que a antecede. Em seguida, discutimos a primeira pergunta e solicitamos que observassem a resposta que construíram, pois era fundamental para a resolução da segunda pergunta. Por fim, orientamos os alunos que considerassem a notícia em sua totalidade, pois o emprego da palavra “inicia”, naquele contexto, expressava a intencionalidade discursiva do jornalista.

Depois dessas explicações, alguns alunos demonstraram ter alcançado a compreensão, porém não conseguiam produzir, de forma escrita, as respostas. Outros, disseram que não haviam entendido. Nesse contexto, simulamos uma situação de interação, produzimos um pequeno enunciado, e a partir dele orientamos, de forma exemplificativa, a resolução da questão.

Ao finalizarmos a discussão sobre os dados selecionados a partir da atividade final, alcançamos um total de cem respostas-enunciados analisadas. Assim, no quadro a seguir, de forma concisa, demonstramos os resultados obtidos.

Quadro 8: Quadro-síntese dos resultados finais

ATIVIDADE FINAL		
TIPO DE QUESTÃO	Questão	Respostas adequadas
Compreensão literal	Q1	70%
	Q3	100%
Compreensão inferencial	Q4(a)	100%
	Q8	90%
Compreensão interpretativa	Q10(a)	100%
	Q11	70%
Interpretação	Q14	100%
Estratégia de processamento do texto	Q2	0%
	Q7	90%
Análise linguística	Q5(a)	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.3 ANÁLISE COMPARATIVA: DA DIAGNOSE À ATIVIDADE FINAL DA PROPOSTA INTERVENCIONISTA

A motivação inicial para a realização deste trabalho foi a inquietação provocada pelos inúmeros questionamentos que formulamos durante nossa trajetória como docente de LP no ensino fundamental. Destacando-se, entre eles, os questionamentos em torno da prática de leitura de textos. Diante disso, nesta pesquisa, buscamos refletir sobre os níveis de compreensão leitora dos alunos, observando como eles leem; além de verificar se, no processo de ensino e aprendizagem de leitura, nossas mediações contribuem para o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

Na fase preliminar da pesquisa, por meio de uma atividade diagnóstica, concluímos que os alunos participantes apresentavam baixo nível de compreensão leitora e elencamos quais as suas maiores dificuldades. Diante dessa diagnose, reafirmamos a hipótese de que o trabalho com o gênero notícia, por meio de um projeto pedagógico, contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno, aumentando seu nível nessa proficiência. Nessa perspectiva, elaboramos uma proposta de intervenção e a implementamos na turma, visando contribuir para o desenvolvimento da competência leitora.

Assim, para que pudéssemos realizar uma análise comparativa entre os resultados obtidos antes do desenvolvimento da proposta de intervenção e os resultados obtidos depois, contemplamos, na atividade final, os mesmos tipos de questões que apresentamos na atividade diagnóstica³⁰.

Na sistematização desses dados, devido termos analisado as respostas-enunciados dos vinte e cinco participantes da atividade diagnóstica e apenas de dez participantes da atividade final, optamos por transformar os resultados em percentuais, conforme expomos no quadro a seguir.

Quadro 9: Comparação entre os dados analisados

TIPO DE QUESTÃO	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA		ATIVIDADE FINAL	
	Questão	Respostas adequadas	Questão	Respostas adequadas
Compreensão literal	Q3	0%	Q1	70%
	-	-	Q3	100%
Compreensão inferencial	Q4	48%	Q4(a)	100%
	Q6	44%	Q8	90%
Compreensão interpretativa	Q7(a)	32%	Q10(a)	100%
	Q7(b)	8%	Q11	70%
Interpretação	Q8	0%	Q14	100%
Estratégia de processamento do texto	Q5(a)	36%	Q2	0%
	Q5(b)	16%	Q7	90%
	Q5(c)	16%	-	-
Análise linguística	Q9	0%	Q5(a)	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao compararmos os resultados obtidos entre a atividade diagnóstica e a atividade final, constatamos que houve um aumento significativo no nível de compreensão leitora dos participantes, sendo incontestáveis seus avanços no processo de leitura após a realização da proposta de intervenção. Para ilustrarmos esses avanços dos alunos, estabelecemos a comparação entre os resultados obtidos por eles em cada tipo de questão.

Iniciamos com as questões de compreensão literal. Como é possível observar no quadro acima, na Q3 da atividade diagnóstica, nenhuma das respostas-enunciados foi considerada adequada. No entanto, na atividade final, a partir das respostas-enunciados à Q1 e à Q3, foi constatado que esse índice aumentou para,

³⁰ Esclarecemos que, na atividade diagnóstica, propomos questões com foco no texto, porém devido os resultados demonstrarem que poucos alunos apresentam dificuldades em resolvê-las, não as contemplamos na atividade final.

respectivamente, 70% e 100%. Embora, 30% das respostas à Q1 tenham sido inadequadas, podemos afirmar que a maioria dos discentes conseguiu interagir com o texto, identificar em sua superfície as informações que estão explícitas, articulando-as de forma coerente para produzir sentidos ao texto.

Com relação às questões de compreensão inferencial, na atividade diagnóstica, apenas 48% e 44% das respostas-enunciados foram adequadas às questões 4 e 6, respectivamente. Após a proposta de intervenção, o desempenho dos alunos na resolução desse tipo de questão foi ampliado, como podemos observar, na atividade final, a partir do percentual de respostas adequadas de 100% à Q4(a) e de 90% à Q(8). Como podemos observar, apenas 10% das respostas-enunciadas dada à Q8 estavam inadequadas. Esses dados nos permitem sustentar que os discentes compreenderam o texto, adentrando nele, identificando as pistas textuais e refletindo sobre elas. Além disso, conseguiram relacioná-las aos seus conhecimentos de mundo e produziram inferências.

Quanto às questões de compreensão interpretativa, percebemos que, inicialmente, os alunos apresentavam muitas dificuldades em resolvê-las, pois, nas questões 7(a) e 7(b) da atividade diagnóstica, podemos confirmar que, somente 32% e 8% das respostas-enunciados, nessa ordem, foram consideradas adequadas. Posteriormente, fundamentados nos resultados de 100% e 70% de respostas-enunciados adequadas à Q10(a) e à Q11 respectivamente, da atividade final, inferimos que vários discentes conseguiram compreender o enunciado lido, visto que em decorrência da articulação da temática discutida no texto e os conhecimentos que eles possuem sobre ela, realizaram interpretações individuais, produzindo respostas pessoais. Enfatizamos a ocorrência de 30% de respostas-enunciados dadas à Q11, as quais foram consideradas como parcialmente adequadas, pois como podemos confirmar na subseção 5.2 desta Dissertação, três alunos não consideraram a Q11 na íntegra e responderam, somente, à primeira pergunta que a compõe.

No que se refere às questões de interpretação, os dados indicam que nenhuma das respostas-enunciados dadas à Q8 da atividade diagnóstica foi considerada adequada. Na Q14 da atividade final, o índice de respostas adequadas chegou a 100%. A partir desses dados, é possível afirmar que os discentes ampliaram seus níveis de leitura, chegando à interpretação do texto. Ou seja, articularam suas vivências pessoais à temática nele discutida, refletiram sobre esses

conhecimentos, ampliaram seus esquemas sobre a temática e posicionaram-se criticamente frente a ela, emitindo um juízo de valor.

Nas questões de estratégia e processamento de texto, o resultado da atividade diagnóstica demonstrou que 36% das respostas-enunciados dos alunos à Q5(a) foram adequadas. Nas questões 5(b) e 5(c), esse índice baixou para 16%. Esses baixos resultados evidenciaram a necessidade de trabalharmos sistematicamente as estratégias de processamento do texto com os alunos, o que ocorreu durante a intervenção. A partir das respostas-enunciados dadas à Q2 e à Q7 da atividade final, constatamos um aprimoramento das habilidades dos alunos em refletirem sobre o componente textual. Na Q2, apesar de nenhuma resposta-enunciado ter sido considerada adequada, 90% foram consideradas parcialmente adequadas, pois os alunos conseguiram inferir o sentido de uma expressão dentro de um determinado contexto, porém, de forma parcial. Nessa questão, houve 10% de respostas inadequadas. Já a partir das respostas-enunciados à Q7, inferimos que os discentes, ao refletirem sobre o texto, conseguiram reconstruir o processamento dos elementos coesivos, os quais estabelecem a coerência local e auxiliam na construção do sentido global do texto, pois 90% das respostas foram consideradas adequadas e, apenas, 10% inadequadas.

Quanto às questões de AL, os dados explicitam que, na Q9 da atividade diagnóstica, nenhum aluno demonstrou possuir a habilidade de perceber o efeito de sentido produzido pela escolha de determinado recurso linguístico empregado pelo enunciador. Porém, a partir dos resultados de 50% de respostas-enunciados adequadas e de 40% parcialmente adequadas à Q5(a) da atividade final, inferimos que essa habilidade foi moderadamente ampliada. Ressaltamos que, apenas, 10% das respostas à Q5(a) foram inadequadas.

Diante desses resultados, confirmamos nossa hipótese inicial de que o desenvolvimento de um projeto pedagógico de leitura, com o gênero discursivo notícia, elaborado a partir da proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008), auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura do aluno, aumentando seu nível de proficiência leitora.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, esclarecemos que atuamos como professora de LP, no ensino fundamental, na rede pública estadual e municipal de ensino, fazemos parte de um contexto, no qual a maioria dos alunos conclui essa etapa da educação básica, apresentado baixa proficiência nas habilidades de leitura e escrita. Diante disso, podemos dizer, com propriedade, que essa triste realidade provém das condições precárias impostas tanto aos professores quanto aos alunos. Assim, tal cenário, não pode ser considerado responsabilidade do docente ou dos sujeitos aprendizes.

Acreditamos que em qualquer processo de formação, nós – professores - precisamos, primeiramente, compreender que a deficiência do processo de ensino e aprendizagem é o reflexo de um contexto macro, envolvendo vários fatores que, associados, contribuem para essa realidade. Depois, na condição de um dos sujeitos desse processo, tendo consciência do papel social que desempenhamos, precisamos atender, de acordo com nossas atribuições e possibilidades, as demandas que nos são apresentadas. Dessa forma, não podemos prescindir de participar de uma formação continuada, nem tão pouco, deixar de cobrá-la. Assim, o PROFLETRAS constitui-se em uma excelente oportunidade de refletir, dentro do contexto em que atuamos, sobre nossas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ressignificá-las.

Embora, devido às várias adversidades, não tenhamos realizado a pesquisa de campo em uma das escolas na qual desenvolvemos nossas atividades profissionais, podemos afirmar que o planejamento deste trabalho e sua execução, pautado em um aporte teórico-metodológico consistente e seguindo uma orientação pertinente, foi substancial para a nossa formação docente. Com a mesma importância, mencionamos a interação, no curso, com colegas professores do ensino fundamental e professores-formadores, a qual possibilitou diversas discussões, trocas de experiências, aprendizagens e reflexões.

Ao concebermos a linguagem em sua concepção dialógica e a vertente dos gêneros discursivos, de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores que seguem essa vertente, iniciamos esta pesquisa, delimitando o seu tema como um estudo teórico-prático sobre a proficiência leitora de alunos do 8º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o gênero discursivo notícia.

Refletindo sobre nossa prática e dialogando com a teoria por meio de leituras, procuramos aprofundar nossos conhecimentos teórico-metodológicos. Dessa forma, ao considerarmos os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular, partimos da hipótese de que, se os discentes participassem de um projeto pedagógico de leitura, fundamentado nas orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2008) e que promova a leitura de enunciados concretos do gênero notícia, poderiam desenvolver habilidades, aumentando seu nível de proficiência leitora.

Ao cogitarmos sobre essa hipótese e buscarmos respostas à questão de como o trabalho com esse gênero pode contribuir para o desenvolvimento da competência em leitura dos alunos do 8º ano, definimos como objetivo geral refletir sobre os níveis de compreensão leitora desses alunos, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia. Para tanto, traçamos, como objetivos específicos: a) observar quais estratégias de processamento do texto os alunos do 8º ano conseguem apreender no momento da leitura de textos do gênero notícia; b) verificar se os alunos apreendem os conhecimentos que estão implícitos no texto; c) observar se os alunos conseguem construir sentidos no texto a partir das marcas linguístico-enunciativas.

A partir disso, ao planejarmos nossas ações pedagógicas, produzimos um projeto pedagógico de leitura fundamentado na proposta de Lopes-Rossi (2008) e o implementamos aos alunos do 8º ano A, de uma escola pública estadual, localizada no município de Belém, estado do Pará.

Nessa perspectiva, retomamos o primeiro objetivo específico da pesquisa, “observar quais estratégias de processamento do texto os alunos do 8º ano conseguem apreender no momento da leitura de textos do gênero notícia”.

Assim, na produção da atividade final do projeto pedagógico, atentamos para que todas as perguntas fossem com foco na interação, requerendo em suas resoluções a utilização de estratégias de processamento de texto. Logo, oportunizamos aos alunos o desenvolvimento de habilidades que contribuíssem para o aumento de sua proficiência leitora.

Conforme dissertamos, na seção 5, deste trabalho, consideramos que o primeiro objetivo foi devidamente alcançado, visto que, a partir da análise das respostas-enunciados dadas, pelos alunos, à Q2 e à Q7 e de nossas observações em sala de aula, foi possível concluirmos que os discentes refletiram sobre o componente textual, inferiram o sentido de determinada expressão dentro de um

contexto, identificaram os elementos coesivos do texto e reconstruíram os processamentos desses elementos. Nesse processo, alguns discentes, por meio de estratégia cognitiva de leitura, realizaram o processamento inferencial automático. Outros, no entanto, após a tentativa malsucedida nesse processamento, precisaram desautomatizar suas estratégias cognitivas e, com nossa mediação, por meio de estratégias metacognitivas, monitoraram, conscientemente, suas leituras. Assim, no momento da leitura do enunciado concreto *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*, os alunos conseguiram depreender estratégias de processamento do texto essenciais à compreensão do enunciado.

Ao procurarmos, com o segundo objetivo específico, “verificar se os alunos depreendem os conhecimentos que estão implícitos no texto”, impulsionamo-lhes, inicialmente, a desenvolver habilidades do primeiro nível de compreensão. Assim, por meio de perguntas de leitura de compreensão literal, buscamos que eles realizassem uma leitura superficial do enunciado à procura de informações explícitas, para que, depois, mediante um trabalho contínuo de interação com o texto e utilizando-se de estratégias de processamento, articulassem de forma coerente essas informações e produzissem sentidos ao enunciado.

Posteriormente, propusemos perguntas de compreensão inferencial, objetivando o desenvolvimento de habilidades do segundo nível de compreensão. Expomos, na seção 5, as análises das respostas-enunciados dadas pelos discentes à Q4(a) e à Q8. A partir dessas reflexões, constatamos que, em sua maioria, os alunos conseguiram adentrar no texto, identificaram as pistas textuais, refletiram sobre elas, relacionaram esses elementos aos seus conhecimentos prévios e produziram inferências, construindo sentidos ao enunciado.

Diante disso, consideramos que, no processo de leitura, os alunos apresentaram habilidades características do nível de compreensão inferencial. Portanto, avaliamos que o segundo objetivo foi alcançado. No entanto, vale ressaltar que a realização das atividades, buscando o desenvolvimento dessas habilidades, demandou muito a nossa mediação. Nesse processo, realizamos juntamente com os alunos um trabalho bastante árduo, mas que, pelos resultados obtidos, tornou-se bastante gratificante.

Ao retomarmos o terceiro objetivo específico, “observar se os alunos conseguem construir sentidos no texto a partir das marcas linguístico-enunciativas”, esclarecemos que, para atingi-lo, buscamos a compreensão de como produzir

atividades de leitura que contemplassem a análise dos recursos linguísticos empregados nos enunciados concretos. Assim, na atividade final do projeto pedagógico de leitura, de acordo com o roteiro proposto por Ohuschi e Paiva (2014), produzimos questões de AL, as quais implementamos aos alunos para verificarmos se eles conseguiam perceber o efeito de sentido que determinada marca linguístico-enunciativa imprimia ao enunciado.

No decorrer da prática de leitura, propusemos a realização de uma abordagem reflexiva e contextualizada sobre o emprego de formas verbais presentes no enunciado. Na seção 5, expomos as análises das respostas-enunciados dadas à Q5(a), as quais evidenciaram que apenas 50% dos alunos perceberam o efeito de sentido produzido pela escolha de uma forma verbal realizada pelo enunciador da notícia. A partir desses dados, deduzimos que esses discentes inferiram a intencionalidade discursiva do jornalista. Deste modo, consideramos que o terceiro objetivo foi alcançado.

Ressaltamos que, na resolução das questões de AL, vários estudantes deixaram claro, em suas falas, que não conseguiam resolver algumas delas, pois as consideraram difíceis. Apesar disso, notamos que se sentiram desafiados e mostraram-se interessados em resolvê-las. Assim, interagiam conosco, ora pedindo orientações de como proceder, ora querendo confirmação se suas respostas estavam adequadas.

Dessa maneira, chegamos ao objetivo geral da pesquisa, “refletir sobre os níveis de compreensão leitora de alunos do 8º ano, no decorrer de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia”. Compreendemos que o desenvolvimento de todas as atividades do projeto pedagógico de leitura, anteriores à realização da atividade final, foram substanciais para os resultados alcançados pela turma.

Elaboramos a proposta de intervenção, tendo em vista um ensino contextualizado e dialógico de LP, durante o qual pudemos atuar ativamente como mediadora. Nessa perspectiva, primeiramente, proporcionamos aos alunos a familiarização com o gênero discursivo notícia e a apreensão da dimensão social do gênero, ou seja, o contexto de produção e circulação. Em seguida, promovemos a reflexão e a discussão sobre a temática, “combate ao *bullying* nas escolas”, abordada no projeto. Finalizamos a intervenção com a leitura da notícia *Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas*.

Propusemos várias atividades, as primeiras, em equipes; as últimas, individualmente. Assim, os discentes realizaram a leitura global e a leitura detalhada dos enunciados, ora de forma individual e silenciosa, ora de forma compartilhada; participaram ativamente de rodas de conversas, comentando, respondendo e realizando perguntas; pesquisaram, produziram cartazes e realizaram exposições orais; estabeleceram, com a nossa parceria, objetivos para a leitura detalhada de uma notícia; responderam a questionamentos oralmente e por escrito.

Ressaltamos que além da leitura de enunciados concretos do gênero discursivo notícia, oportunizamos aos alunos a leitura de enunciados dos gêneros *meme* e lei. Com a leitura dos *memes*, despertamos-lhes os conhecimentos prévios sobre a temática discutida no projeto e os levamos à reflexão sobre as implicações da leitura em ambientes virtuais. Já o trabalho com a lei, possibilitou que eles ampliassem seus conhecimentos sobre a temática, para isso, realizaram uma pesquisa e, conseqüentemente, a leitura detalhada do enunciado, seguida da elaboração, apresentação e explanação de cartazes.

Durante o andamento do projeto, percebemos que poucos alunos demonstraram prontidão desde o início. A maioria foi desenvolvendo suas habilidades leitoras paulatinamente. Observamos que foram se acostumando a efetivar atividades em equipes; acionando seus conhecimentos prévios e relacionando-os às leituras realizadas; empregando, de modo consciente, as estratégias de leitura; adequando a escrita de suas respostas-enunciados; relacionando a temática discutida à realidade vivenciada por eles. Dessa maneira, podemos dizer que a hipótese que levantamos, inicialmente, foi confirmada, pois, os discentes, durante a participação no projeto do projeto pedagógico de leitura, elaborado conforme as orientações metodológicas de Lopes-Rossi (2008), leram enunciados concretos do gênero notícia, assim, expandiram suas habilidades de leitura, as quais possibilitaram que ampliassem seus níveis de compreensão leitora e alcançassem a etapa de interpretação.

Salientamos que esta pesquisa estabeleceu parâmetros para a nossa prática pedagógica, pois compreendemos que o desenvolvimento de um trabalho com gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, não corresponde focalizar apenas os aspectos estruturais dos enunciados concretos, visto que essa prática proporciona, somente, o reconhecimento das propriedades estruturais e organizacionais do enunciado. Ao contrário disso, deve considerar os elementos da

situação discursiva, ampliando o repertório de gêneros dos alunos, para que eles possam empregar, adequadamente, essas diferentes formas de dizer, nas mais variadas situações de interação. Logo, o processo de ensino e aprendizagem dos gêneros deve iniciar a partir da situação social mais imediata, para depois, investigar seu conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal. Além disso, ampliamos nossos conhecimentos sobre propostas metodológicas de como efetivar o trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de LP.

No que se refere à prática de leitura, aprimoramos nossos saberes sobre as concepções, etapas e perguntas de leitura, sobre as estratégias de processamento de texto e sobre o desenvolvimento dessa prática em contexto escolar. Dessa maneira, ao compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de leitura com uma atividade dialógica, na qual os sujeitos interagem e produzem sentidos, foi possível elaborarmos uma proposta pedagógica condizente com a perspectiva adotada e implementá-la aos alunos, podendo verificar sua validade por meio da análise de seus desempenhos. Além disso, ao refletirmos sobre a nossa atuação como mediadora e sobre os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos, ressignificamos o nosso saber e fazer docente.

Ainda no que diz respeito às contribuições da pesquisa, mesmo ciente das limitações (desenvolvimento da intervenção em, somente, uma turma, utilizando como foco central, apenas um gênero discursivo), consideramos que o seu conteúdo e seus resultados possam interessar ao meio acadêmico. Cremos que aqueles que a consultarem poderão ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento da prática de leitura, por meio de gêneros discursivos, em aulas de LP. Assim, certamente, poderão adequar o projeto pedagógico às suas realidades e desenvolver um trabalho reflexivo e contextualizado, pautado na concepção dialógica da linguagem. Além disso, é possível tê-lo como orientação para produção de outros projetos com diferentes gêneros.

Para finalizarmos, esperamos que este trabalho fomente a discussão entre nós, professores do ensino fundamental, para que promovamos um ensino de LP, por meio de um processo interativo, valorizando as práticas sociais dos discentes. Nesse sentido, especificamente, ao que concerne a leitura em contexto escolar, que seja oportunizada aos discentes a interação, mediada pelo texto escrito, com diferentes discursos.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e carta do leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARBOSA, J.P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua: são os PCNs praticáveis? In: Rojo, R. (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

_____. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARRETO, M. S. **Leitura no Ensino Fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRITTO, L. P. DE L. Implicações éticas e políticas no ensino e promoção de leitura. In: **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 115-14.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. A liberdade, a autonomia, a crítica e a criatividade na formação do leitor. In: **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. 1ª Ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CABRAL, L. S. **Processos psicolingüísticos de leitura**. Letras de Hoje, Porto Alegre, 19(1): 7-20, 1986.

CAETANO, C. L. S. F. **O Gênero Notícia**: contribuições para o ensino da leitura e da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes - FALA.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

DILMA sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação. **Correio Brasiliense.com**, Brasília, 09 nov. 2015. Disponível em: < http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/11/09/ensino_educacaobasica_interna,505647/dilma-sanciona-lei-contra-o-bullying-e-escolas-devem-impedir-a-intimidacao.shtml>. Acesso em: 26 set. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ESCOLA Santo Afonso terá sistema de identificação. **O Liberal**, Belém, 07 set. 2016.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A. B. H. (1999). **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. [CD-ROM] versão 3.0. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GARCEZ, L. H. C. do. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: UNB, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. Publicado originalmente em 1984.

_____. **Linguagem e ensino.** Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GOMES, S. N de S. **A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado ProfLetras, Belém, 2016.

GOVERNO paraense inicia combate ao bullying nas escolas. **ORM News**, Belém, 27 mai. 2016. Disponível em: < <http://www.ormnews.com.br/noticia/governo-paraense-inicia-combate-ao-bullying-nas-escolas>>. Acesso em: 26 set. 2016.

INQUÉRITO revela que Eduardo foi agredido e a Polícia já tem o suspeito. **O Liberal**, Belém, 02 nov. 2016.

LAGE, N. **Estrutura da notícia.** 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Teoria e técnica do texto jornalístico.** 7ª tiragem. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LAVILLE, C. DIONNE J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 61-71.

_____. **A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos.** Comunicação apresentada no 14. InPLA –

Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, 2004.

_____. **Atividades de leitura de gêneros discursivos na escola.** In: III SIGET-Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2005. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 16 out. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 16ª Ed., Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R.L.P; MEDES, E.A.M. (Org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa.** Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor.** Revista UNIMAR, 17, 1, p. 85-94, 1995.

_____. **Estratégias de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (ORG). **Leitura e ensino.** Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98 (Formação de professores EAD; n. 19).

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 167-189.

_____. ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem.** 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2013.

_____; OLIVEIRA, N. L. de; LUPPI, S. E. Abordagens metodológicas dos conceitos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso. In: CIELLI – Colóquio Internacional de estudos linguísticos e Literários, 1, 2010, Maringá. Anais... Maringá: UEM-PLE. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

OHUSCHI, M. C. G.; PAIVA, Z. R. Atividades de Análise Linguística: questões de metalinguagem no processo de produção textual In: III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2014, Maringá. **Anais do III CIELLI Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

PAIVA, Z. R.; OHUSCHI, M. C. G. Aspectos reflexivos na elaboração de atividades de análise lingüística. In: OHUSCHI, M.C.G.; MENEGASSI, R.J. (Org.). **Dialogismo, interação em práticas de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal, PA; UFPA/Faculdades de Letras, 2016.

PERFEITO, A. M. **Projeto de Pesquisa Análise Linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmico-escolar**. Universidade Estadual de Londrina: 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. **A leitura errada existe**. In: BARZOTTO, V. H. (org). Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SILVA, R. V. M. **O português são dóis: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, A. K. de C. **O gênero notícia de jornal em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. KOCH, I. V. (Org). 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999, p.79-88.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Mestranda: **Angélita dos Santos Conceição Silva**

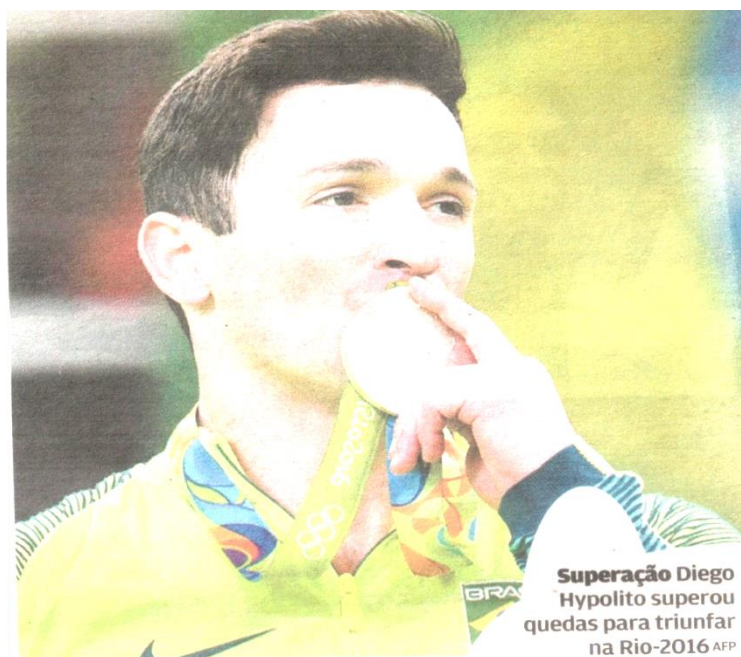
Orientadora: **Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi**

Aluno (a): _____ Data: ____/____/____

Leia com atenção a notícia a seguir:

Da depressão ao pódio

Rafaela Silva, Diego Hypolito e Poliana Okimoto tiveram de superar o distúrbio para ganhar medalha na Rio-2016. São exemplos de superação que podem ajudar outros pacientes.



Superação Diego Hypolito superou quedas para triunfar na Rio-2016 AFP

Lucas Faraldo
rio2016@lancenet.com.br

Rafaela Silva, Diego Hypolito e Poliana Okimoto, além das medalhas conquistadas na Rio-2016, têm ao menos mais uma semelhança: superaram diagnósticos de depressão nos últimos anos para chegar ao pódio no maior evento esportivo do planeta. E podem agora servir de inspiração – e salvação – para pacientes que sofram do distúrbio.

Antes de mais nada, é importante enfatizar que depressão não é "frescura". Baixa autoestima, perda de interesse em muitas atividades e dores sem motivo aparente levam ao suicídio até 7% dos adultos diagnosticados, segundo estudo publicado em 2014 pela Universidade de Oxford, dos Estados Unidos.

– Sempre que um atleta é confrontado com desafios, ele acaba sofrendo um bloqueio. Para superar as provas, tem de impedir que os acontecimentos ruins voltem à tona – explica Vinícius Hirota, professor de educação física com ênfase em desenvolvimento humano.

E bloqueios dos mais diversos foram superados por Rafaela, Diego e Poliana. A judoca, vítima de ataques covardes nas redes sociais após ser derrotada em Londres-2012, se afastou dos tatames, pois só conseguia chorar ao pensar em judô. O ginasta foi demitido do Flamengo depois de falhar em Pequim-2008 e Londres, perdeu dez quilos e foi hospitalizado por conta de ansiedade elevada. A nadadora, que abandonou a prova da maratona aquática em 2012 com quadro de hipotermia, cogitou encerrar sua carreira antes da Rio-2016.

– A depressão ameaça não só a carreira esportiva de uma pessoa, mas a própria vida dela - sintetiza Eduardo Cillo, psicólogo esportivo.

Esse exemplo dos medalhistas é fantástico. Quantas medalhas foram conquistadas em mais de 100 anos de Olimpíadas? Pouquíssimas comparadas ao número de competidores. Isso é uma história de superação, mostra que os atletas sofreram, mas treinaram, se dedicaram e aí o resultado foi positivo – aponta Hirota.

E o que são esses atletas senão pessoas dando a volta por cima em algo no qual sentem prazer em praticar? É justamente nisso que pacientes diagnosticados com depressão podem se espelhar. Afinal, eles também são pessoas buscando superação.

– As medalhas desses atletas têm um valor muito grande para uma pessoa que está passando por dificuldade – diz Cillo, que complementa:

– O que mais emociona na história desses três esportistas é ver que o momento ruim ou o momento no qual não vemos saída ou esperança não é

necessariamente o fim. É um momento. Se tiver paciência, cuidado, a gente pode sair dessa situação e voltar a ter momentos de felicidade plena na vida. Isso não só para o atleta, mas para qualquer pessoa. Isso é emocionante, dá esperança.

O LIBERAL, Belém, 21 de agosto de 2016

1. A notícia relata que três esportistas tiveram que superar um distúrbio para ganhar medalha na Rio-2016. Quem são esses esportistas?

R: _____

2. De acordo com a notícia, qual foi o distúrbio que os três esportistas tiveram que superar para ganhar medalha na Rio-2016?

R: _____

3. Quais as consequências desse distúrbio na vida desses três esportistas?

R: _____

4. Ao relacionar a fotografia com o que é apresentado na notícia, é possível deduzir qual sentimento toma conta de Diego Hypolito ao receber a medalha? Justifique sua resposta.

R: _____

5. A notícia apresenta algumas expressões que comumente ouvimos. Releia os trechos a seguir, observe as expressões em destaque e diga qual é o sentido que elas expressam nesse contexto.

a) “E o que são esses atletas senão pessoas **dando a volta por cima...**”

R: _____

b) “Para superar as provas, tem de impedir que os acontecimentos ruins **voltem à tona...**”

R: _____

c) “...mas treinaram, se dedicaram e o **resultado foi positivo...**”

R: _____

6. Observe o seguinte trecho “A judoca, vítima de ataques covardes nas redes sociais após ser derrotada em Londres- 2012, se afastou dos tatames, pois só conseguia chorar ao pensar em judô.” Vamos imaginar: quais seriam esses ataques covardes? Que comentários seriam esses postados nas redes sociais?

R: _____

7. Leia este trecho da fala do professor de educação física Vinícius Hirota: “Sempre que um atleta é confrontado com desafios, ele acaba sofrendo um bloqueio”. Baseando-se em suas vivências (amizades, familiares, religiosas), responda:

a) Quais os desafios, mais comuns, enfrentados pelos adolescentes na trajetória escolar?

R: _____

b) Os estudantes superam tranquilamente esses desafios em suas vidas ou apresentam problemas ao tentar superá-los?

R: _____

8. Na notícia, você tem exemplos da trajetória realizada e desafios superados pelos esportistas em busca de seus objetivos em uma competição. Nas respostas anteriores “a” e “b” da 7ª questão, você elencou os desafios enfrentados por um adolescente em sua trajetória escolar e a forma como superam esses desafios. Faça uma avaliação sobre esses desafios e explique o que seria necessário para você superá-los.

R: _____

9. No trecho “Se tiver paciência, cuidado, **a gente** pode sair dessa situação e voltar a ter momentos de felicidade plena na vida”, a expressão em destaque faz referência à primeira pessoa do plural “**nós**”. Qual o efeito de sentido produzido, na fala do psicólogo Eduardo Cillo, pelo uso dessa expressão?

R: _____

ANEXOS

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO (1) APLICADO À EQUIPE ADMINISTRATIVA E
TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Mestranda: **Angélita dos Santos Conceição Silva**
Orientadora: **Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi**

ANÁLISE DO CONTEXTO

Nome da instituição: Escola Estadual de Ensino Fundamental e médio "Santa Luzia"

Endereço: Tv: Perebebuí
Nº: SIN Bairro: Sacramenta Município Belém
Estado Pará Cep: _____ Telefone: 3244-2717

Etapa (s) de ensino da Educação Básica ofertada (s) pela escola:

() Educação Infantil (x) Ensino Fundamental (x) Ensino Médio

Modalidade (s) de ensino da Educação Básica ofertada (s) pela escola:

(x) Educação Especial (x) EJA () Educação Profissional

Quantitativo de turmas e alunos:

Educação Infantil:	<u>não</u>	turmas	<u>não</u>	alunos
Ensino Fundamental I:	<u>1</u>	turmas	<u>31</u>	alunos
Ensino Fundamental II:	<u>25</u>	turmas	<u>697</u>	alunos
Ensino Médio (EJA)	<u>11</u>	turmas	<u>345</u>	alunos
Educação Profissional	<u>não</u>	turmas	<u>não</u>	alunos
Educação Especial:	<u>não</u>	turmas	<u>não</u>	alunos
EJA:	<u>não</u>	turmas	<u>não</u>	alunos

Quantitativo de turmas formadas em 2016: 37 turmas

Quantitativo de alunos matriculados em 2016: 1069 alunos

Funcionamento da instituição – turnos em que são ofertadas as aulas:

(x) Manhã (x) Tarde (x) Noite

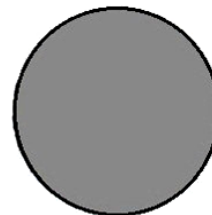
Belém, 16 de setembro de 2016.



**ANEXO B – QUESTIONÁRIO (2) APLICADO À EQUIPE ADMINISTRATIVA
TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



Mestranda: **Angélita dos Santos Conceição Silva**

Orientadora: **Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi**

ANÁLISE DO CONTEXTO

A organização do número de alunos por turma é definido por algum documento normativo (PPP, Portaria da Seduc, Regimento) ?

R: Portaria da SEDUC

Existe algum currículo em que a aula, projeto, plano de curso deve se encaixar? Caso afirmativo qual a filosofia educacional desse currículo? Quais abordagens costumam ser utilizadas? R: Nós utilizamos o currículo estabelecido pela SEDUC, utilizando também o livro didático como base, além da LDB para seguir.

Existem materiais didáticos ou planos de curso prontos que se possam aproveitar, ou é preciso criar tudo a partir do zero? R: Alguns professores baseiam-se no livro didático, no currículo para o nível e na experiência para construção dos planos de curso. O plano é construído por áreas afim. Todos os professores de matemática juntam-se, discutem e entram em um consenso para construção do plano.
Quais e quantos os equipamentos disponíveis (DVD, TV, quadro negro ou branco, caixa amplificada, data-show, computadores, etc.)? DVD - 2 / TV - 1 / Quadro branco e/ou negro 15/

caixa amplificadora - 3 / Data show - 2 / lousa interativa - 4 /
 computadores no laboratório - 25 / computadores adm. - 5 /
 notebook - 3 / Impressoras - 3 / Microfone - 2 / Aparelho p/ Mic
 Hip Hop - 1 /

Existem salas ambientes para se dar a aprendizagem além das salas definidas para as atividades diárias? Quais? Faça uma breve descrição de cada ambiente (climatizado, precisa de reforma, inadequado devido... etc).

Biblioteca ^{sim} climatizada, necessita de reforma, espaço inadequado, não tem uma pessoa lotada que organize e seja usada.

Sala multifuncional (vídeo, data-show TV escola) Não, usamos o laboratório de informática para usarmos tais mídias.

Sala multifuncional (AEE) sim, com quadro, materiais para alunos PNE, tem uma pessoa só lotada no turno da manhã. Atendemos muitos alunos PNE, por isso há a necessidade de lotação para tarde e noite. O espaço é adequado e climatizado.

Quadra poliesportiva sim, com necessidade de reparos, com relação à estrutura das vigas, na cobertura da quadra, no piso e em toda ela.

Piscina Não, temos espaço para construção.

Auditório Não, temos espaço para construção

Laboratório de informática sim, com grande capacidade, mas pre-

cisando de reparos no telhado, na bancada, além da climatização. É climatizado e adequado.

Outros não listados acima: Não.

Com relação aos espaços destinados aos serviços burocráticos, administrativos etc, quais os espaços existentes na escola? Quantos? Faça uma breve descrição de cada ambiente (atende a necessidade, climatizado, precisa de reforma, inadequado devido... etc)

São 14,

Salas de aula Em seu tamanho, são adequadas, mas com seu forro cedendo, com infestação de pombos, não há ventiladores, pouca e precária iluminação, não climatizada, com pouco e precário mobiliário

Secretaria É 1 somente, com pouco espaço para alocar seus servidores, mobiliário pouco e velho, climatizada, com iluminação razoável.

Diretoria Há 1 sala onde direção e vice-direção utilizam, climatizada, iluminação boa, bom mobiliário e aparelhos tecnológicos.

Vice-diretoria Não há sala de vice-direção

Coordenação Pedagógica Há apenas 1 sala que os servidores utilizam, climatizada, boa iluminação e bom mobiliário.

Sala de professores Sim, uma só, com espaço pequeno, iluminação precária, mobiliário bom e aparelhos tecnológicos (TV), climatizada.

Cozinha Sim, com falta de utensílios como copos, pratos, talheres, panelas e seus eletrodomésticos muito antigos, alguns novos, não climatizada e pouco iluminada.

Refeitório Sim, com falta de mesa adequada e cadei-

ra para os alunos, não climatizada, um espaço bom, mas necessitando de reparos.

Sanitário - uso exclusivo de alunos 2, sendo um masculino e outro feminino totalmente inadequado, velho, sem condições de uso.

Sanitários - uso exclusivo de servidores 3, sendo 1 interditado, 2 que são utilizados por homens e mulheres, com péssimas condições necessitando de reparos.

Depósitos flá 5 para alimentos (inadequado), instrumentos (pequeno), materiais diversos (em más condições). Não climatizados e com pouca iluminação.

OUTROS ESPAÇOS Arquivo: Local pequeno, não climatizado, pouca iluminação, infestado por marimbondo (caba).

Xerox: Local cedido onde é utilizado por outra pessoa por contrato, pequeno, não climatizado, inadequado, quente.

RECURSOS HUMANOS			
Qtd	Função/ cargo	Qtd	Função/ cargo
01	diretor/a	02	Porteiros (terceirizados)
02	vice-diretor (a)	00	Zeladores
	Professores	05	Servente
01	Secretários	02	Merendeira
02	auxiliares / secretária		
03	técnico / pedagogo (a)	Qtd	outras funções
00	técnico / psicólogo (a)	02	Vigias
00	técnico/ nutricionista (a)	02	Operacionais
00	tecnico / assistente social		
00	técnico/bibliotecário(a)		

A gestão escolar foi eleita pela comunidade escola ou é indicação do órgão mantenedor?

R: Direção indicada pela SEDUC e vice-direção 1 eleita pela comunidade e referendado sua permanência pelo Conselho Escolar e 1 vice-direção indicada pelo Conselho Escolar.

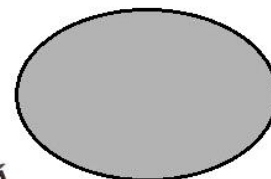
Belém, 22 de setembro de 2016.



ANEXO C – QUESTIONÁRIO (3) APLICADO À DOCENTE VITÓRIA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



Mestranda: **Angélita dos Santos Conceição Silva**
Orientadora: **Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi**

SUJEITOS DA PESQUISA - Alunos da turma 7º ano "A" – Ano letivo: 2016

Como você descreve o desenvolvimento dos alunos com relação à compreensão e interpretação de textos?

R: Os alunos apresentam muitas dificuldades em compreender e interpretar textos. Poucos conseguem resolver as atividades, sendo que há tipos de questões que eles não conseguem resolver. Percebo que eles não têm concentração e interesse

E com relação à produção textual escrita?

R: Quando a atividade é produzir um texto escrito, as dificuldades aumentam. Os alunos não sabem pontuar o texto, fazer as concordâncias e têm muitas dificuldades com relação à escrita. Os alunos não sabem o que dizer e nem por onde começar.

Como é a produção textual oral desses alunos?

R: Os alunos conversam bastante, mas na hora da apresentação dos trabalhos, eles acabam travando. Nas discussões em sala, a maioria faz comentários.

Nos projetos realizados na escola e nas atividades em sala de aula, o que os alunos do 7º ano "A" mais gostam de fazer? (Ler, escrever, apresentar trabalho oralmente, participar de encenações, cantar, dançar, jogos educativos, atividades esportivas etc).

R: Os alunos gostam de dançar, cantar, ouvir músicas, dos jogos escolares

Esses alunos conseguem desenvolver trabalhos de pesquisa utilizando a internet?

R: Eles fazem trabalhos de pesquisas usando o laboratório da escola. Alguns tem internet em casa e preferem fazer seus trabalhos em suas residências. Mas, tem alunos que só copiam, colam e entregam do mesmo jeito

Como é o desempenho desses alunos na apresentação de trabalhos utilizando recursos tecnológicos?

R: Os alunos sabem utilizar o celular, o computador, DVD, som, TV etc., em seus trabalhos.

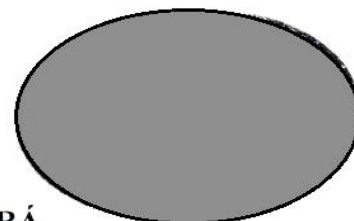
Belém, 15 de setembro de 2016.



ANEXO D – QUESTIONÁRIO (4) APLICADO À EQUIPE ADMINISTRATIVA E TÉCNICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



Mestranda: **Angélita dos Santos Conceição Silva**

Orientadora: **Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi**

SUJEITOS DA PESQUISA

Faremos uma pesquisa exploratória com os alunos da turma 7º ano “A”, que será realizada a partir de uma atividade diagnóstica, a ser aplicada no segundo semestre de 2016 (entre 20 de setembro a 20 de outubro), visando recolher dados que possam diagnosticar as habilidades e, principalmenté, as dificuldades que os alunos possuem na leitura de um determinado gênero discursivo. A diagnose fundamentará melhor a proposta de intervenção que será aplicada em 2017 (entre 15 de março a 15 maio).

Obs. A proposta de intervenção será aplicada na turma de 8º ano formada pelos alunos que participaram do diagnóstico.

Turma: 7º ano “A”	Turno: Manhã
DESCRIÇÃO	TOTAL
Alunos matriculados	33
Alunos transferidos	1
Alunos remanejados	0
Alunos que abandonaram	0
Alunos freqüentes	33
Sexo feminino	20
Sexo Masculino	13

Qual a faixa etária dos alunos que compõe a turma 7º ano "A"/2016?

R: A faixa etária é de 13 anos

Quantos alunos até 13 anos? R: Há 26 alunos

Há alunos acima de 15 anos de idade? Quantos? R: Sim, 01 aluno

Os alunos se enquadram na faixa etária esperada para esta série ou existe uma distorção série/idade?

R: Há 19 (dezenove) alunos que se enquadram na faixa etária e há 14 (catorze) alunos em distorção série/idade

Belém, 16 de setembro de 2016.



ANEXO E – TEXTO DE APOIO DOS BLOCOS DIDÁTICOS I E II

Dilma sanciona lei contra o bullying, e escolas devem impedir a intimidação

O texto foi divulgado no Diário Oficial desta segunda-feira (9). Associação de pais e alunos do DF critica pontos da medida
postado em 09/11/2015 13:56

O Diário Oficial da União desta segunda-feira (9) trouxe a lei nº 13.185/2015, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que obriga escolas e clubes a adotarem medidas de prevenção e combate ao bullying. O texto havia sido aprovado, em outubro, pela Câmara dos Deputados. A lei passa a vigorar em 90 dias, ou seja, em 9 de fevereiro.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática define bullying como a prática de atos de violência física ou psíquica exercidos intencional e repetidamente por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima.

Docentes e equipes pedagógicas deverão ser capacitados para implementar ações de prevenção e solução do problema. Além disso, pais e familiares serão orientados para identificar vítimas e agressores. Outro ponto presente no documento é a realização de campanhas educativas e o fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores.

A Associação de Pais e Alunos das Instituições de Ensino do Distrito Federal (Aspa- DF) considerou a iniciativa louvável, mas acredita que ainda está longe de erradicar o problema de forma eficiente. Segundo a organização, a lei não prevê uma resposta para o agora e é necessário, além de ações de conscientização, que o ambiente escolar seja controlado por monitores.

Fonte: Correio Brasiliense.com, Brasília, 09 nov. 2015.

ANEXO F – TEXTO DE APOIO DOS BLOCOS DIDÁTICOS I E III

Governo paraense inicia combate ao bullying nas escolas

Palestra na próxima quinta-feira é o início de programa de prevenção a intimidação, incluindo a virtual

Por: Redação ORM News

Em 27 de maio, 2016 - 15h25 - **Educação**

A Polícia Civil e o Pro Paz promovem na próxima quinta-feira (2) uma palestra sobre o combate do bullying nas escolas públicas e particulares de Belém e região metropolitana. A palestra acontecerá na sede da Delegacia Geral em Belém e contará com professores, coordenadores e representantes de 27 escolas.



Foto: Divulgação (Seduc)

O encontro é o ponto de partida para um programa de formação de agentes de prevenção ao bullying nas escolas do Pará. O programa vem na esteira da aprovação da lei 13.185/2015, que instituiu o programa de combate à intimidação sistemática voltado a comunidades escolares de todo o país.

A palestra é organizada por um grupo de trabalho que envolve a Delegacia Especializada no Atendimento à Criança e ao Adolescente (Deaca), a Divisão de Prevenção a Crimes Tecnológicos (DPRTC) e o Programa Pro Paz. Uma cartilha deve ser elaborada após os encontros a serem realizados ao longo de 2016. 'Esse é só o primeiro momento. Depois voltamos a conversar com os professores para

avaliar o que se pode melhorar. O objetivo é expandir essa orientação também ao interior do Estado', afirma a delegada Vanessa Lee, da DPRTC.

A cartilha trará orientações contra o bullying e sua variação virtual, o cyberbullying, além de noções sobre como é possível identificar as práticas e combatê-las. O material vai orientar ainda sobre navegação segura na web e o convívio mais seguro nas redes sociais.

Fonte: ORM News, Belém, 27 mai. 2016.

ANEXO G – TEXTO DE APOIO DO BLOCO DIDÁTICO I

Escola Santo Afonso terá sistema de identificação

A direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Afonso, no Telégrafo, em Belém, reuniu-se na manhã de ontem com pais e responsáveis pelos alunos para definir estratégias de segurança e funcionamento da unidade de ensino. No dia 31 de agosto, o estudante Eduardo Cordeiro, 12 anos, morreu após chegar em casa machucado depois da aula. Entre as medidas definidas na reunião está um sistema de identificação reforçado de quem entra e sai da escola. Além disso, em conjunto com os pais, será providenciado um cadastro dos responsáveis por buscar os filhos na escola. Todos os alunos passarão a usar uma carteira escolar. Dois servidores vão reforçar o monitoramento dos estudantes nos ambientes da escola. O conselho escolar será reestruturado. A direção propôs ainda a formação do conselho de pais e projetos pedagógicos esportivos.

“A reunião foi produtiva. É assim que se resolvem os desafios. Faltam mais projetos no esporte para orientar as crianças. O corpo pedagógico tem que estar mais presente. A educação é uma via de mão dupla, porque ela começa em casa, com os valores, o exemplo dos pais, e segue na escola”, disse a pedagoga Sheila Santana Silva, 40 anos, mãe de dois ex-alunos e de uma sobrinha que atualmente estuda na Escola Santo Afonso.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc) informou que mantém o atendimento psicossocial, em conjunto com o Pro Paz, à comunidade escolar, e por meio da Ouvidoria apura as circunstâncias da morte do estudante Eduardo Cordeiro. Ontem, às 17h, na Igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Telégrafo, houve a missa do sétimo dia de Eduardo Cordeiro.

Fonte: O LIBERAL, Belém, quarta-feira, 7 de setembro de 2016.

ANEXO H – TEXTO DE APOIO DO BLOCO DIDÁTICO I**Inquérito revela que Eduardo foi agredido e a Polícia já tem o suspeito**

Eduardo de Souza Cordeiro, 12 anos, foi agredido e a Polícia Civil já identificou o suspeito, conforme o inquérito que apurou as circunstâncias da morte do estudante, concluído na tarde da última segunda-feira, 31, e já enviado à Justiça. O menino morreu após deixar a escola pública onde estudava, no Telégrafo, no mês de agosto. Segundo a delegada Adriana Magno, além da agressão, também houve uma queda acidental. “O que não conseguimos precisar é o que aconteceu primeiro, mas os dois fatos existiram”, explica. A Polícia vai abrir um procedimento contra o suspeito. “Não podemos dar muitas informações, mas o suspeito da agressão era alguém com acesso à escola e com idade escolar. Agora vamos apurar o nível de culpa dele. Isso não deve demorar muito”, diz ela.

Eduardo Souza Cordeiro morreu na madrugada de 31 de agosto, no Pronto Socorro Municipal Mario Pinotti, em Belém. A família garante que a criança foi espancada dentro da Escola Estadual Santo Afonso, no Telégrafo, e não resistiu. Ainda segundo familiares, Eduardo sofria bullying e a família já havia procurado a direção da escola por causa do problema.

Segundo o laudo necroscópico do Instituto Médico Legal (IML), a morte de Eduardo foi causada em decorrência de uma hemorragia interna.

Após a morte do menino, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) informou que apurava as duas versões para o fato: a de que o aluno sofreu uma queda durante o intervalo de aula, e a outra de que foi vítima de agressões motivadas por bullying, ainda que a escola não tenha histórico de agressões entre estudantes.

Para a família, Eduardo foi espancado. O tio da criança Mauro Guedes disse que os ferimentos apresentados por Eduardo foram graves demais para um acidente. “Teve que tirar o baço dele, perfurou um pulmão, nós tamos querendo saber o motivo dessa agressão, os detalhes de como foi que aconteceu isso”, disse.

Eduardo faria 13 anos em 31 de setembro e a morte do menino abalou a família. “Eu estou rezando muito, pedindo muito para Deus me dar força para conseguir superar essa dor. Estou cobrando justiça porque não aguento mais isso. A saudade é grande e a cada dia que passa tudo lembra ele... Toda lágrima que eu chorar não vai acalmar nunca meu coração. Isso é inaceitável”, disse a mãe da vítima, Sílvia Cordeiro, ao G1.

O menino morreu tentando ser reanimado no Pronto Socorro Municipal. “Chegamos a levar ele para casa, mas ele tinha muitos hematomas, ficou roxo. Levamos pro Pronto Socorro, fizeram exames, tentaram reanimar. Umas três horas [da madrugada], ele teve cinco paradas cardíacas e morreu às 4h”, conta Rosilene Leal, tia da vítima.

Já para os funcionários da Escola Estadual Santo Afonso, não houve agressão. “O que aconteceu foi uma fatalidade em hora de intervalo. O menino correndo, brincando. Em momento algum teve briga. Até porque quando tem qualquer tipo de briga eles formam logo aquela rodinha e começa ‘briga, briga, briga’. E não foi. Os colegas ficaram super preocupados”, disse a secretária Vilma Rabelo.

Para a Escola, os ferimentos apresentados por Eduardo foram consequência de um acidente, durante uma brincadeira. “Ele caiu na área e bateu a costela. Colocamos bolsa de gelo, e levaram o menino andando. Ele saiu andando com o tio e a avó”, afirmou a professora Regina Monteiro. De acordo com o IML antes da perícia necroscópica, a certidão de óbito de Eduardo indica a ruptura de baço, escoriações externas e hematomas.

Fonte: O LIBERAL, Belém, quarta-feira, 2 de novembro de 2016.