

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO COMO RECURSO DE LEITURA**  
**NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MÁRCIA FREITAS CARDOSO**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**ESTRATÉGIAS DE ANTECIPAÇÃO COMO RECURSO DE LEITURA  
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**MÁRCIA FREITAS CARDOSO**

*Sob a orientação do Professor Doutor  
Wagner Alexandre dos Santos Costa*

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras** – Profletras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Seropédica, RJ  
2019**

Cardoso, Márcia Freitas, 1975-

C268e Estratégias de antecipação como recurso de leitura nas aulas de Língua Portuguesa / Márcia Freitas Cardoso - 2019.  
148 f.: il.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019.

1. Leitura. 2. Estratégias de antecipação. 3. Inferência. 4. Compreensão textual. 5. Gênero notícia. I. Costa, Wagner Alexandre dos Santos, 1973, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**MÁRCIA FREITAS CARDOSO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Letras (Profletras), área de Concentração em Linguagens e Letramento da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/03/2019**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa – UFRRJ  
Orientador

---

Prof. Dr. Adriano Oliveira Santos – IFRJ  
Examinador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ  
Examinadora interna

Seropédica, RJ

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico à minha filha Maressa, o presente personificado de Deus, e à minha mãe Marly.

## **AGRADECIMENTO**

A Deus, pelo dom da vida e por sempre guiar os meus passos, conduzindo-me até a completa vitória.

À minha mãe, por lutar para que nunca faltasse o caderno e o lápis necessários para eu estudar nos anos escolares iniciais, mesmo quando isso significou deixar de comprar alimentos de necessidade básica. A garra, a perseverança e a bondade são algumas das qualidades que essa grande mulher possui e que servem de exemplo para mim diariamente.

À minha filha, meu grande amor, por ser a fonte inesgotável de alegria e de inspiração para a minha vida. Esse ser repleto de luz nunca me deixou desistir dos planos traçados. Ela é a razão da minha existência.

Aos amigos do CPV Nova Iguaçu 2007 que estão ao meu lado desde o começo da minha trajetória acadêmica.

Às companheiras que encontrei na graduação, por serem parceiras e incentivarem o meu ingresso no mestrado.

Às amigas Flávia, Ana, Carla e Dionelia, pelo auxílio nos trabalhos acadêmicos durante os dois meses de recuperação cirúrgica e pela parceria durante os dois anos de curso no Profletras.

Ao meu orientador, professor Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, por todas as valorosas orientações e as relevantes contribuições para a construção desta pesquisa.

Aos dois professores que compuseram minha banca de qualificação, Dr. Adriano Oliveira Santos e Dr.<sup>a</sup> Ângela Marina Bravin dos Santos, pelas prestimosas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos os professores do Profletras UFRRJ, por partilhar seus conhecimentos nas aulas que agregaram maior qualidade à minha formação.

À direção da Escola Municipal Coronel Moreira da Silva, pela total liberdade para a realização deste estudo.

Aos alunos participantes da pesquisa, por colaborarem com a leitura dos textos propostos e por fornecerem o material necessário para a coleta e análise de dados.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação final.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

É muito bom fabricar bacharéis, graduados, pós-graduados e administradores classe A, a sociedade demanda e isso não se discute... mas muito mais essencial é abrir a todos as páginas de todos os livros.

**Daniel Pennac**

## RESUMO

CARDOSO, Márcia Freitas. **Estratégias de antecipação como recurso de leitura nas aulas de Língua Portuguesa**. Seropédica, RJ, 2019, 148p. Dissertação (Mestrado Profletras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O objetivo deste estudo é verificar como as estratégias de antecipação da leitura podem auxiliar o leitor no processo de compreensão dos textos. Essas estratégias tornaram-se o foco das atividades que foram preparadas para uma mediação pedagógica aplicada em sala de aula. Os alunos que integram o sétimo ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Coronel Moreira da Silva são o público alvo da investigação. Destaca-se, nesta pesquisa, o trabalho de antecipação que parte do professor, trazendo o debate, a discussão prévia do assunto e as orientações capazes de criar um suporte inicial para a leitura. As atividades elaboradas para o plano de mediação pedagógica visam a ajudar o aluno em ações metacognitivas de antecipação como, por exemplo, a elaboração de hipóteses, o uso do conhecimento prévio e a inferência. Usou-se o gênero notícia como base textual para a mediação, por se tratar de um gênero cujas características estruturais e funcionais facilitaram a elaboração das atividades. O título e as imagens presentes nesse gênero foram elementos fundamentais usados para estimular o pensamento do leitor. Além disso, a possibilidade de escolha de assuntos atuais e próximos do contexto dos alunos trouxe como resultado uma melhor interação com os temas. A fundamentação teórica que serve de embasamento para esta pesquisa emergiu das teorias de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Kleiman (2011), Koch e Elias (2015), Solé (1998), Dell'isola (2001), Ducrot (1987), Alves Filho (2011), Kaufman e Rodríguez (1995), Thiollent (1986) e outros. Os resultados analisados revelaram que a participação efetiva do professor como mediador nas aulas de leitura é essencial. Aplicar atividades de leitura bem direcionadas, criar critérios bem estabelecidos e estimular o aluno a usar estratégias que levam à inferência, são ações que minimizaram a dificuldade dos alunos envolvidos e despertaram um olhar mais aguçado para aquilo que está além da superfície do texto.

**Palavras – chave:** Leitor, Leitura, Estratégias de antecipação, Notícia

## ABSTRACT

CARDOSO, Márcia Freitas. **Strategies of anticipation as a resource for reading in Portuguese Language classes**. Seropedica RJ, 2019, 148p. Dissertation (Masters Profletras). Institute of Human and Social Sciences. Department of Letters and Communication, The University Federal Rural of Rio de Janeiro, RJ, 2019.

The purpose of this study is to investigate how reading anticipation strategies can help the students to understand texts. These strategies were the focus of activities that were prepared for pedagogical mediation applied in the classroom. Students in seventh year elementary from Escola Municipal Coronel Moreira da Silva were the subject of this study. In the study examined the role of anticipation. This was a teacher giving context, guidelines and stimulating debate or discussion with the students prior to reading. These activities which were taken from the pedagogical plan. There aim was to help students with the metacognitive action of anticipation. Namely elaboration of hypohese the use of prior knowledge and inference. News articles were uses as the subject of the texts, this is because the structure of the text allowed easily for anticipation. The Title and the images in the news genre were important to help stimulate the readers thoughts prior to reading. We also found that using current subjects meant that students interacted better. The theoretical basis for this research came from the theories of Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Kleiman (2011), Koch and Elias (2015), Solé (1998), Dell'isola (2001), Ducrot (1987), Alves Filho (2011), Kaufman and Rodríguez (1995), Thiollent (1986) and others. The results showed that the teacher's role as a mediator to anticipation prior to reading was very important. The results demonstrated that by applying well directed reading activities, giving students criteria, and encouraging students to use strategies help avoid difficulties and delve deeper into the text.

Key words; Readers, Reading, Anticipation strategies, News.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Fragmento de uma tirinha.....	34
<b>Figura 2:</b> Foto do prédio da E. M. Coronel Moreira da Silva .....	58
<b>Figura 3:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”) .....	69
<b>Figura 4:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”) .....	69
<b>Figura 5:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”) .....	70
<b>Figura 6:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”) .....	70
<b>Figura 7:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”) .....	71
<b>Figura 8:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”) .....	71
<b>Figura 9:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”) .....	71
<b>Figura 10:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”) .....	72
<b>Figura 11:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”) .....	73
<b>Figura 12:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”) .....	73
<b>Figura 13:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”) .....	73
<b>Figura 14:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”) .....	74
<b>Figura 15:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”) .....	75
<b>Figura 16:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”) .....	75
<b>Figura 17:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”) .....	75
<b>Figura 18:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”) .....	75
<b>Figura 19:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”) .....	76
<b>Figura 20:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”) .....	77
<b>Figura 21:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”) .....	77
<b>Figura 22:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”) .....	77
<b>Figura 23:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”) .....	78
<b>Figura 24:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”) .....	78
<b>Figura 25:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”) .....	79
<b>Figura 26:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”) .....	79
<b>Figura 27:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	86
<b>Figura 28:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	86
<b>Figura 29:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	86
<b>Figura 30:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	87
<b>Figura 31:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	89
<b>Figura 32:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	89
<b>Figura 33:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	89
<b>Figura 34:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	90
<b>Figura 35:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	91
<b>Figura 36:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	91
<b>Figura 37:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	91
<b>Figura 38:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)	92
<b>Figura 39:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)	94
<b>Figura 40:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)	94
<b>Figura 41:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)	94
<b>Figura 42:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)	95
<b>Figura 43:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)	96
<b>Figura 44:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)	96

<b>Figura 45:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)	96
<b>Figura 46:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)	96
<b>Figura 47:</b> Resposta do A1 da T1 (produção de título 1)	99
<b>Figura 48:</b> Resposta do A2 da T1 (produção de título 1)	99
<b>Figura 49:</b> Resposta do A1 da T2 (produção de título 1)	99
<b>Figura 50:</b> Resposta do A2 da T2 (produção de título 1)	100
<b>Figura 51:</b> Resposta do A1 da T1 (produção de título 2)	101
<b>Figura 52:</b> Resposta do A2 da T1 (produção de título 2)	101
<b>Figura 53:</b> Resposta do A1 da T2 (produção de título 2)	101
<b>Figura 54:</b> Resposta do A2 da T2 (produção de título 2)	102
<b>Figura 55:</b> Resposta do A1 da T1 (produção textual 1)	104
<b>Figura 56:</b> Resposta do A2 da T1 (produção textual 1)	105
<b>Figura 57:</b> Resposta do A1 da T2 (produção textual 1)	105
<b>Figura 58:</b> Resposta do A2 da T2 (produção textual 1)	106
<b>Figura 59:</b> Resposta do A1 da T1 (produção textual 2)	108
<b>Figura 60:</b> Resposta do A2 da T1 (produção textual 2)	108
<b>Figura 61:</b> Resposta do A1 da T2 (produção textual 2)	109
<b>Figura 62:</b> Resposta do A2 da T2 (produção textual 2)	109
<b>Figura 63:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)	111
<b>Figura 64:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)	111
<b>Figura 65:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)	111
<b>Figura 66:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)	112
<b>Figura 67:</b> Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)	113
<b>Figura 68:</b> Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)	113
<b>Figura 69:</b> Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)	113
<b>Figura 70:</b> Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)	114
<b>Figura 71:</b> Texto do A1 da T2	116
<b>Figura 72:</b> Texto do A2 da T2	117
<b>Figura 73:</b> Texto do A3 da T2	118
<b>Figura 74:</b> Texto do A4 da T2	119

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Elementos facilitadores de antecipação da leitura	28
<b>Quadro 2:</b> Fragmento do texto "O retorno do Patinho Feio"	32
<b>Quadro 3:</b> Título de notícia (1)	39
<b>Quadro 4:</b> Distinção entre gênero e tipo textual – (continua)	44
<b>Quadro 5:</b> Tipos textuais segundo Werlich (1973) – (continua)	45
<b>Quadro 6:</b> Título de Notícia (2)	50
<b>Quadro 7:</b> Título de notícia (3)	52
<b>Quadro 8:</b> A pré-diagnose e a diagnose	63
<b>Quadro 9:</b> O plano geral – (continua)	63
<b>Quadro 10:</b> Situação comunicativa do texto notícia	65

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Quantitativo de respostas da questão 7 do texto “O ovo made in China” .....	80
<b>Tabela 2:</b> Quantitativo de respostas da questão 2 do texto “Bélgica pratica eutanásia...” .....	88

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1. O processo inicial do leitor aprendiz .....	18
1.2. Estratégias iniciais de incentivo à leitura e à compreensão textual .....	21
1.3. Por que é importante ensinar estratégias? .....	23
1.4. Estratégias de antecipação .....	24
1.5. Leitor-texto-autor: a interação que produz significado .....	31
1.6. Inferência: uma estratégia na interação .....	35
<b>2. GÊNEROS TEXTUAIS E O USO DA NOTÍCIA COMO LEITURA EM SALA DE AULA</b> .	41
2.1. O estudo dos gêneros textuais .....	42
2.1.1 Distinção entre gêneros e tipos textuais .....	44
2.2. O gênero notícia .....	47
2.2.1 A estrutura da notícia .....	49
2.2.2 Leitura e compreensão de uma notícia .....	51
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	55
3.1. Uma motivação para o começo da pesquisa .....	55
3.2. Contexto da pesquisa: os participantes e o ambiente escolar .....	56
3.3. Aspectos metodológicos .....	60
3.4. Etapas de aplicação das atividades .....	62
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	67
4.1. A pré-diagnose .....	67
4.2. A diagnose .....	68
4.3. Considerações sobre o resultado da diagnose .....	80
4.4. Primeira fase da mediação – Etapa 1 .....	82
4.5. Segunda fase da mediação – Etapa 2 .....	97
4.6. A terceira fase da mediação – Etapa final .....	114
4.7. Considerações sobre os dados da mediação .....	120
<b>CONCLUSÃO</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	129

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros discursivos<sup>1</sup> tem sido amplamente divulgado no sistema educacional brasileiro. A escola tem a responsabilidade de ampliar o trabalho com essa principal ferramenta de expansão da linguagem, conduzindo o aluno ao desenvolvimento do seu conhecimento linguístico em situações semelhantes à prática do cotidiano.

O resultado desse ensino ancorado nos gêneros pode ir além da sala de aula, pois o objetivo é preparar o aluno para as situações de comunicação e ajudá-lo a sair-se bem com os usos adequados da linguagem fora do ambiente escolar.

O grande desafio para o professor de Português é tornar esse ensino com os gêneros atrativo para seus alunos, principalmente no que diz respeito à leitura dos textos, pois a grande maioria dos discentes considera o ato de ler uma atividade enfadonha e bastante previsível.

Não é incomum o professor chegar à sala de aula, pedir que seja feita a leitura de algum texto do livro didático, sem desenvolver nenhuma mediação autoral que amplie aquela atividade que o livro contém. Tal atitude não contribui para estimular o interesse do aluno, ao contrário, pode até desmotivá-lo.

O intuito desta pesquisa é desenvolver algumas estratégias de antecipação da leitura que visam a ajudar os alunos no processo de ler textos do gênero notícia, auxiliando-os no alcance da proficiência da leitura desse gênero textual específico. Pretende, também, estimulá-los a observar a importância de textos dessa natureza, pois estão presentes no cotidiano da sociedade e trazem inúmeras informações contemporâneas. São, portanto, leituras que podem contribuir para o desenvolvimento intelectual e social de cada um.

A ênfase recai nas estratégias de antecipação da leitura, ou seja, mantém-se o foco na importância de se praticar a pré-leitura antes mesmo que haja contato com o texto propriamente dito. Desse modo, destaca-se o papel do professor antes de cada leitura, aguçando a capacidade que o aluno possui de formular suas próprias hipóteses sobre o texto e a fazer inferências que o levem a compreender o que está sendo lido.

Por meio de rodas de conversa, dos debates, da abordagem de alguns aspectos que estão ligados ao tema e da elaboração de questionamentos norteadores, pretende-se fazer o

---

<sup>1</sup> Semelhante ao posicionamento de Marchuschi (2008, p. 154, nota de rodapé), adota-se, nesta pesquisa, um intercâmbio das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo”.

aluno refletir antes de ler. Espera-se que ele consiga ativar suas hipóteses, avaliá-las e reformulá-las durante o processo de leitura. Assim, o professor cumpre o seu papel de mediador, auxiliando o processo metacognitivo do leitor em formação, além de abrir caminho para que o aluno se coloque como parte fundamental do processo de significação da leitura.

Na mediação pedagógica, que faz parte desta pesquisa, chama-se atenção, também, para o título, o subtítulo, as imagens e todos os elementos que circundam cada notícia. Tais elementos são considerados facilitadores de possíveis informações prévias do texto. Além disso, credita-se, ainda, que ter o conhecimento da estrutura e da funcionalidade do gênero notícia é outro fator que auxilia a compreensão leitora. A intenção é despertar o olhar do leitor e aguçar as suas faculdades cognitivas para buscar, nesses itens presentes nos textos, os subsídios necessários para uma adequada compreensão do gênero estudado.

Decidiu-se por esse estudo voltado para a leitura de notícias porque formar bons leitores é uma tarefa desafiadora para qualquer professor. O hábito de ler assiduamente textos de gêneros diversos não é uma das prioridades de grande parte da sociedade brasileira que luta contra inúmeras mazelas no dia a dia, nem mesmo daqueles que são mais abastados. Por isso, o professor precisa encontrar meios de proporcionar leituras variadas que façam o aluno descobrir que o hábito de ler propicia a obtenção de conhecimento, diversão e prazer, além de contribuir para a melhoria da sua vida social.

Como se não bastassem as dificuldades sociais cotidianas, existem, ainda, os atrativos da era digital com seus suportes tecnológicos (celular, *tablet*, *vídeo-game*) que são usados como passatempo ou entretenimento.

Não se pode ignorar o impacto que a era digital causou na vida das pessoas. A internet é o espaço em que os jovens se encontram completamente absortos. Ela pode ser uma aliada, inclusive é uma plataforma propícia para a propagação da leitura e escrita, no entanto, para muitos, principalmente os alunos, tais aparelhos usados com o fim de diversão são um convite mais atrativo do que ler.

Para os pais que não têm tempo, esses são os aliados que ajudam a criar a nova geração e, independente da classe social, é difícil encontrar lares em que haja variedade de livros para leitura ou os suportes que contêm notícias, como os jornais e as revistas. Todavia, dificilmente há uma casa em que não se encontre aparelho celular ou *tablet* contendo joguinhos infanto-juvenis.

Assim, diante da deficiência de estímulo para cultivar o interesse pela leitura dentro do círculo familiar, o trabalho de incentivo à leitura recai, ainda na atualidade, quase que exclusivamente sobre a escola e os professores. É, portanto, em sala de aula que se realiza um

trabalho sistemático e intenso para que o aluno crie vínculo com a leitura e conheça os variados gêneros textuais.

Esse escasso contato com a leitura no lar pode trazer uma série de dificuldades futuras para as crianças no ambiente escolar. Compreender e interpretar textos satisfatoriamente são algumas dessas dificuldades. Por esse motivo, dentro da fundamentação teórica deste trabalho, apontam-se algumas sugestões de Bamberger (1995) e Solé (1998) sobre como devem ser introduzidas as atividades de leitura que despertam interesse e estimulam a interação do aluno com os textos oferecidos, pois saber dialogar com a leitura é essencial para aprofundar a capacidade de entendimento de um texto e abrir novos horizontes.

Baseada nas orientações de autores como Kleiman (2011), Koch e Elias (2015), Leffa (1996) e outros estudiosos, esta pesquisa põe em foco o caráter dialógico das estratégias antecipadas de leitura, bem como o modo variado de aplicabilidade de tais procedimentos nas aulas de Língua Portuguesa.

Acredita-se, hipoteticamente, que a orientação prévia do professor, fornecendo pistas de como o aluno deve direcionar a leitura, contribua efetivamente para fazer esse aluno pensar e interagir com o texto. Assim, espera-se que o uso de perguntas que relacionam fatos conhecidos dos alunos ao texto ou que despertem o senso crítico do leitor, torne possível alcançar a compreensão inicial necessária ao processamento do texto.

Sendo assim, propõe-se como objetivo geral deste estudo verificar como as estratégias de antecipação da leitura podem ser eficazes em auxiliar o aluno no processo de compreensão dos textos do gênero notícia.

Os objetivos específicos são estimular o aluno a realizar inferência, propiciar a interação com o texto de notícia, promover a reflexão sobre os temas abordados, aprimorar a capacidade de interpretação com base nas projeções sobre o texto e estimular a formação de hipóteses com base no conhecimento prévio.

No primeiro capítulo deste estudo, são expostas as teorias que embasam a pesquisa. Expõem-se as principais estratégias de antecipação de leitura, apresenta-se, também, a relevância da interação entre o autor, o leitor e o texto. Além disso, põe-se em pauta as contribuições de Drucot (1987), Dell'isola (2001) e outros para se fazer a consideração da importância do processo de inferência realizado pelo leitor.

No capítulo dois, desenvolve-se uma discussão auxiliar à fundamentação teórica em que se abordam o estudo e a aplicação dos gêneros textuais com base nas teorias de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Considera-se, também, a distinção entre gêneros e tipos textuais e trata-se do uso especial da notícia como recurso didático de ensino de leitura, expondo a

adequação e a praticidade do uso de notícias com os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

No capítulo três, apresenta-se a metodologia que foi aplicada nas duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental. Nessa seção, faz-se um panorama do espaço onde a pesquisa aconteceu e revela-se o perfil das turmas participantes do estudo. Ainda nesse capítulo, explicita-se o planejamento didático proposto por Kaufman e Rodríguez (1995) que se tornou a base da nossa metodologia e o suporte para a elaboração de cada etapa.

A fim de colher dados para a realização desta pesquisa, elaborou-se uma atividade de diagnose que continha um texto do gênero notícia para leitura e algumas questões com o objetivo de emergir os principais problemas que os alunos encontram na leitura. Deve-se destacar que não foram oferecidas questões antecipadas de direcionamento, nem se fez uso de qualquer estratégia pelo professor. Há apenas algumas perguntas pós-leitura para serem respondidas, pois o intuito da aplicação do texto da diagnose era perceber se o caminho que os alunos seguiram durante a leitura levou-os a obter compreensão textual satisfatória.

É no capítulo quatro que os dados da diagnose e, em seguida, os dados da mediação são expostos e considerados. Desenvolve-se uma discussão a respeito dos textos lidos, das estratégias utilizadas e das respostas obtidas em cada etapa da mediação. Encerramos as reflexões desse capítulo com as palavras finais da conclusão sobre este estudo.

A preocupação com a formação de leitores proficientes é a mola propulsora deste trabalho. Considera-se que ler é antes de tudo uma prática social, pois um aluno que se apropria da leitura e que lê variados gêneros para construir e acumular conhecimento abre para si um leque de apropriação cultural, podendo iniciar um caminho promissor de desenvolvimento como pessoa. Assim, esse indivíduo pode se tornar capaz de expressar seus pensamentos críticos na sociedade, um tipo de desenvolvimento que é fundamental para a formação da sua cidadania consciente.

Acredita-se, portanto, que a escola e os professores precisam direcionar o ensino de leitura que atente para a prática social. A preocupação deve ser de inserir gêneros variados e leituras que atendam às demandas sociais e contribuam para a formação do sujeito crítico, por essa razão, optou-se pela notícia como um gênero que propicia maior contato com os fatos do mundo, sendo capaz de possibilitar inúmeros diálogos dentro e fora da sala de aula.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das funções da escola é fazer o aluno aprimorar-se, gradativamente, na leitura e na escrita que o auxiliarão na vida social. À medida que avança nas séries, esse aluno vai se deparando com textos que exigem dele mais do que o conhecimento dos signos linguísticos para chegar à compreensão do que se lê, pois cada texto possui ideias explícitas e implícitas que requerem um leitor atento, capaz de buscar as significações. Nesse sentido, o uso de estratégias de leitura auxilia a interação entre leitor e texto, possibilitando o alcance do significado da leitura e a interpretação satisfatória do que é apresentado. Koch e Elias corroboram essa visão quando dizem:

[...] o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem. (2015, p. 7).

Ao utilizar as principais estratégias de leitura, em especial as estratégias de antecipação, acredita-se que o leitor conseguirá um auxílio necessário para construir o significado que o texto lido traz para si, pois quem lê é um agente na interação com o texto, devendo usar suas experiências e seus conhecimentos para decifrar as pistas contidas em cada leitura. Koch e Elias mostram a importância das estratégias na interação leitor–texto ao destacar uma parte dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa que diz:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.<sup>2</sup>

Ser ativo no ato de ler, conforme mencionam os Parâmetros Curriculares, é uma dificuldade enfrentada pelos alunos pertencentes às séries do ensino fundamental II, em especial os que têm idade entre 12 e 15 anos, integrantes do sétimo ano (período em que estão

---

<sup>2</sup> In Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental, 1998 Apud KOCH e ELIAS 2015, p.12.

os participantes desta pesquisa), visto que possuem pouca experiência de leitura de textos mais elaborados de gêneros diversos, a maioria tendo contato com esses textos apenas na escola.

São raros os casos de famílias que estão atentas à importância do hábito de ler no desenvolvimento do futuro aluno-leitor. Essa falta de preparação anterior no lar transfere ao professor a missão de aflorar o desejo de leitura que ultrapasse a atividade decodificadora e atinja o nível esperado de compreensão nas aulas de língua portuguesa das séries mais adiantadas.

### **1.1.O processo inicial do leitor aprendiz**

Desde o momento que o ser humano inicia a compreensão do mundo à sua volta, a prática da leitura começa a se fazer necessária. Leitura para lazer, leitura para informar, leitura para trabalho, o mundo é leitura. E, para que uma pessoa possa se posicionar como indivíduo neste mundo, participando das mudanças sociais, compreendendo seus direitos e deveres, é preciso tornar-se um leitor consciente da importância do ato de ler para seu desenvolvimento (BAMBERGER, 1995, p. 9).

Não se deve esquecer que, além de ser um dos mecanismos que incentivam o progresso do indivíduo e facilitam as coisas práticas da vida, o ato de ler também precisa ser prazeroso para cada indivíduo. Assim, apesar das dificuldades, é essencial que existam pessoas que iniciem e incentivem, ao longo da vida desse indivíduo, o interesse pela leitura. Então, não existe melhor espaço social para iniciar o estímulo por essa atividade do que dentro do círculo familiar.

Bamberger (1995, p. 13) afirma que todo bom leitor é, conseqüentemente, um bom aprendiz, por isso ele concorda que é importante desde cedo descobrir as propensões das crianças e tentar expandir seus interesses pela leitura a fim de ajudá-las a seguir um caminho desejável de aprendizagem. Ele ainda endossa que “quanto mais cedo se influenciarem as crianças tanto mais eficaz será a influência.” (idem, *ibidem*, p.63). Por isso, esse autor acredita que os hábitos de leitura devem ser influenciados em vários níveis do desenvolvimento infantil e que os pais precisam oferecer estímulo precoce como, por exemplo, incentivar os filhos a folhearem livros de gravuras, pois essa é uma ação que proporciona o contato com o livro. Além disso, os responsáveis devem também realizar com

assiduidade a narrativa de histórias ou a leitura oral de livros, sempre respeitando os limites e tendo o cuidado de não pressionar os filhos.

Durante a infância, quando os hábitos estão em formação, colocar de forma contínua a criança em contato com a literatura infantil é um caminho que a ajudará a alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo, linguístico e de personalidade. Bamberger afirma:

A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade [...] a leitura iniciada precocemente deve ser considerada, também, do ponto de vista de sua influência para contrabalancear a deformação e o empobrecimento linguísticos [...] A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BAMBERGER, 1995, p. 10,11).

Ler é uma atividade que pode se tornar uma ferramenta de poder para um indivíduo, pois por meio dos conhecimentos adquiridos, a pessoa pode alcançar boa formação intelectual e profissional, resultando na transformação da sua vida social. Porém, essa consciência do poder da leitura não deve ser ativada apenas quando a criança ingressa nas unidades escolares.

Quando Bamberger menciona “precocemente” no trecho destacado acima, permite-se inferir que os responsáveis pela criança podem cumprir o papel de introdução da leitura, ou seja, esses responsáveis são capazes de ensinar tudo dos livros aos filhos em um momento que ainda não se sabe os códigos dos signos. E, ao praticar diariamente esse proceder (ler para os filhos), é possível abrir o apetite de leitor ou, mais do que isso, pode-se aflorar na criança “a pressa em aprender a ler!” (PENNAC, 2011, p. 18).

Assim, é possível usar estrategicamente a intimidade do lar para fazer nascer um leitor, pois “a prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança.” (BAMBERGER, 1995, p. 71). No ambiente em que a criança ouve suas melhores histórias lidas e relidas por aqueles que a amam, proporciona-se a ela não só o desenvolvimento do intelecto, mas também o prazer que é ler.

Durante esse momento específico da vida do indivíduo, a leitura é oferecida como um presente “gratuito”, ou seja, não se exige nada do receptor. Isso pode se transformar no caminho mais próximo para que o desejo pelos textos cresça progressivamente até que ele seja capaz de apoderar-se do ato de ler (PENNAC, 2011, p. 32).

Esse desejo ou intenção de usufruir da leitura é um dos requisitos básicos que um leitor precisa preencher para ser proficiente. Leffa explica a relevância de tal atitude que procede do indivíduo quando diz:

[...] Essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno [...]. Essa intencionalidade é característica exclusiva do ser humano. Uma máquina pode ser programada para resumir ou parafrasear um texto, detectar anomalias semânticas e até responder perguntas implícitas; seria difícil, no entanto, imaginar uma máquina que, espontaneamente, ficasse horas entretidas com a leitura de um grande romance. A máquina não teria a intenção do lazer, como não teria a intenção de obter informações da bolsa de valores ou de fazer uma leitura crítica de um poema de Mallarmé. (LEFFA, 1996, p. 17).

Por outro lado, a criança que não recebe qualquer tipo de estímulo no lar, não convive em um ambiente onde a leitura faz parte do cotidiano e só começa o contato com os códigos por meio de cartilhas que não produzem sentido e que não estão envoltas em um contexto ou função social, dificilmente conseguirá encontrar prazer na atividade de ler, antes, esse ato poderá transformar-se num processo enfadonho e doloroso. Kleiman e Moraes (2002, p. 97) dizem que são esses alunos “que anualmente engrossam os índices de repetência e evasão escolar para mais tarde ingressar nos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos.”.

Sendo assim, evidencia-se a colaboração inestimável que os pais podem dar para o desenvolvimento e maior engajamento da criança nas atividades futuras de leitura na escola. Porém, alguns problemas sociais, principalmente no Brasil, são responsáveis por dificultar significativamente o sucesso das famílias.

Para exemplificar, vivemos em uma sociedade em que cada vez mais as famílias tornam-se fragmentadas. A educação dos filhos muitas vezes acontece de forma unilateral e, com a escassez de tempo, uma boa parte das pessoas não vê relevância no incentivo à leitura. Muitas vezes, usam-se apenas recursos da tecnologia (*internet, jogos, tablet, smartphones*) como forma de distração e passatempo. Esquece-se de que presentear a criança com livros é um ato que pode estimular a curiosidade e contribuir para o desenvolvimento mental.

Não há, também, políticas públicas de incentivo à leitura que sirvam de suporte para os responsáveis, inclusive as bibliotecas, sobretudo as públicas, são poucas e sucateadas. Sem contar famílias, cujos membros apresentam algum nível de analfabetismo ou pouco letramento. Essas pessoas, geralmente, pertencem à classe econômica baixa e, por isso, mal possuem condições de se alimentar, quanto mais de comprar livros.

Diante desses e tantos outros obstáculos, o encargo de iniciar as crianças no interesse pela leitura fica exclusivamente para a escola. Um desafio que os professores precisam estar aptos a enfrentar. O professor entra em cena com o trabalho de fazer tais alunos entenderem que, por mais que ler seja um processo complexo, que exige habilidades e estratégias, eles são sujeitos participantes na interação com o texto e precisarão dele para evoluir durante a vida escolar.

## 1.2. Estratégias iniciais de incentivo à leitura e à compreensão textual

Ajudar os alunos a desenvolverem compreensão leitora não é um desafio fácil, pois muitos entram no segundo segmento do ensino fundamental com alto *déficit* deixado durante o processo de alfabetização. É importante que, nesse período escolar inicial, a criança entre em contato com vários gêneros textuais por meio de atividades reflexivas, não mecânicas, que visem a fornecer um bom letramento e possibilitem o entendimento do que é aprendido do texto.

Uma criança que se encontra no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita, precisa ter um ensino que a faça interagir significativa e funcionalmente com a língua. Esse proceder viabilizará a construção de conhecimentos necessários para a aprendizagem. Solé fornece alguns exemplos de como fazer:

Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que invocam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) – e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.) (SOLÉ, 1998, p. 63).

Essa maneira significativa de usar a leitura e textos escritos dentro do ambiente escolar, conforme a autora destaca, é uma das estratégias motivadoras para incentivar a criança a aprender a ler e a escrever. Como se notou nas reflexões propostas por Solé, devem ser usados materiais simples, pois as atividades que se suscitam em torno desses materiais, podem produzir bons resultados.

Existem, também, muitas outras atividades que são igualmente essenciais para ajudar a desenvolver o interesse e o hábito de leitura nos primeiros anos da escola, dentre essas, destacam-se:

a) Promover, sempre que possível, o encontro com os livros – para que isso aconteça é necessário que os livros estejam expostos na sala de aula, com facilidade de acesso para as crianças. Deve-se expor, no ambiente, desenhos de livros ou pequenos fragmentos de alguma obra que chamem a atenção do pequeno leitor (BAMBERGER, 1995, p. 65).

b) Dar a incumbência de assumir o papel de ilustrador – as crianças gostam de desenhar. Incentivá-las a desenhar figuras para as histórias que elas leem, seguidas de

exposição e discussão dos desenhos, podem contribuir para o estímulo de novas iniciativas de leituras (BAMBERGER, 1995, p. 66).

c) Não superenfatizar exercícios mecânicos – nos primeiros anos de escolaridade, os alunos com defasagem escolar, que apresentam problemas com aprendizagem, podem sentir-se desmotivados ou até mesmo perder o interesse pela leitura caso a ênfase esteja apenas nos exercícios mecânicos. O ideal é a utilização de material simples em que se repitam as estruturas da língua juntamente com exercícios de fixação rápida. Um futuro bom leitor se formará a partir do momento em que “[...] os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender [...]” (PENNAC, 2011, p. 48).

Junto com esses exemplos de atividades é importante, também, levar em consideração a leitura pessoal dos alunos. É preciso que haja abertura para que a criança selecione e leia livros que a interesse, mesmo no início da vida escolar. O trabalho do professor pode se concentrar em ir encontrando os meios mais adequados para motivar cada discente que compõe a sala de aula, estimulando-os por meio de atividades envolvendo diferentes gêneros textuais.

A realidade das salas de aula, contudo, apresenta um panorama que não abre muito espaço para que, à medida que os alunos avancem de série, seja construído um ambiente totalmente favorável para a leitura e compreensão de texto com os gêneros. Isso acontece porque, na maioria das vezes, os professores oferecem aos alunos apenas o acesso aos textos contidos em livros didáticos, cujo trabalho de compreensão textual costuma apresentar uma abordagem problemática que não atinge o objetivo de trazer o entendimento do texto.

Marcuschi (2001, p. 46), ao falar dessa abordagem problemática, apresenta algumas críticas ao uso dos atuais livros didáticos nas aulas de Língua Portuguesa, pois, segundo ele, existe, nesses compêndios, “desatualização em relação às necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis.” Esse déficit, por si só, já é um motivo plausível para sedimentar uma imagem negativa sobre o uso do livro didático como principal instrumento de apoio para as aulas de Português, no entanto, além dessa deficiência, o autor expõe alguns problemas de abordagem do livro didático.

Refletindo a respeito dos exercícios que, a princípio, deveriam cumprir o papel de facilitador de compreensão textual, mas que, na maioria das vezes, não atingem o objetivo, Marcuschi elenca alguns equívocos dos livros didáticos:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de *decodificação* de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Esses tipos de questionamentos, apresentados por Marcuschi, são deficitários, mas estão contidos na maioria dos livros didáticos adotados nas escolas públicas e evidenciam a pouca ajuda substancial oferecida ao aluno para se tornar capaz de compreender o que lê e de estabelecer relações com outros textos já lidos.

O modo como os exercícios são propostos nesses livros didáticos não estimulam o raciocínio nem o pensamento crítico e, muito menos, desenvolvem as habilidades argumentativas com possível formação de opinião, ou seja, a atividade de leitura e compreensão de texto que estiver concentrada apenas na utilização de livros didáticos acaba indo de encontro ao objetivo de se formar um sujeito-leitor maduro.

### **1.3. Por que é importante ensinar estratégias?**

Existem estratégias direcionadas para cada momento da leitura. Há procedimentos importantes para a compreensão de um texto que podem e devem ser praticados antes, durante e depois dessa atividade. O foco deste trabalho serão as estratégias que dão suporte antes da leitura e que antecipam informações relevantes para o entendimento de cada texto. Falando das estratégias, Solé as classifica como procedimentos elevados que são utilizados pelo leitor para chegar ao objetivo de compreensão dos textos. A autora continua:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o

desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores. (SOLÉ, 1998, p. 70).

O motivo de Solé considerar as estratégias de compreensão leitora de ordem elevada é porque envolvem objetivos a serem alcançados, envolvem também o planejamento das ações para atingir esses objetivos.

Um leitor experiente, proficiente utiliza algumas estratégias de forma inconsciente, pois o processo de informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira praticamente automática, porém quando o leitor se depara com algo que torna impossível a compreensão, por exemplo, uma frase incompreensível ou um texto, cuja falta de pontuação exige a máxima atenção (alguns livros do escritor Saramago são um exemplo desses textos), o leitor sai desse estado “automático” e precisa parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido (SOLÉ, 1998, p. 71).

Esse procedimento requer atenção adicional ou até mesmo a releitura do contexto da frase. Isso é o que Solé chama de “estado estratégico” (idem, *ibidem*, p.72), visto que o leitor que tem necessidade de aprender e dissipar suas dúvidas põe em funcionamento ações que o encaminharão para a compreensão do texto lido. Essas ações podem variar de acordo com os objetivos ou necessidades do leitor, que passa a se manter alerta e avalia se conseguiu o objetivo de entender o que leu.

Com base nessas informações, pode-se dizer que o ensino de estratégias de compreensão auxilia a formação de leitores autônomos que conseguem sair-se bem diante da leitura de textos variados, fazendo relações entre o que eles leem e o que já faz parte dos seus acervos pessoais. O produto final é a transformação do conhecimento e o alcance da proficiência leitora.

#### **1.4. Estratégias de antecipação**

A construção de sentido de um texto deve começar antes mesmo da leitura completa dele. Por isso, essa pesquisa focaliza a pré-leitura, ou seja, o estudo detalhado de como as estratégias de estabelecimento de objetivos claros para a leitura e o levantamento de hipótese podem ajudar no caminho de compreensão de um texto.

Estabelecer objetivos e criar expectativas sobre a leitura estão incorporados às várias estratégias de leitura que visam a manter o leitor com o desejo e apreço pelo que lê. De acordo com Kleiman “[...] estabelecer objetivos na leitura é considerado uma *estratégia*

*metacognitiva*, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.” (KLEIMAN, 2011, p. 34, 35). Ter um objetivo ao ler, exerce um papel fundamental para aumentar a capacidade de processamento e de memória nessa atividade. Esses objetivos podem ser muitos e variam de acordo com situações e momentos.

Kleiman (op. cit.) apresenta uma experiência que evidencia o quanto o leitor é capaz de lembrar mais claramente de detalhes do texto quando estes estão relacionados com um objetivo específico que esteja pré-determinado. A experiência foi realizada por dois psicólogos americanos, que apresentaram um mesmo texto para dois grupos distintos com dois objetivos também distintos. O primeiro grupo teria que ler o texto e atentar para o que seria interessante a um comprador da casa e o outro grupo atentaria para o que seria atraente a um ladrão desta mesma casa. O texto apresentado foi o seguinte:

Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui”, disse Eduardo. “Mamãe nunca está em casa na quinta feira”, ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. “Eu não sabia que a sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mas ela está mais bonita agora desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente e atrás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia exceto pelas três bicicletas com marcha guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho preocupou Marcos. “Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficará úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

“Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras”, disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia joias. O quarto de suas irmãs era tão interessante exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Traduzido e adaptado de Pichert, J. & Anderson, R. Taking different perspectives on a story, *Jornal of Educational Psychology*, 1977, p. 69 apud KLEIMAN, 2011, p. 31,32.

Depois da leitura desse texto, na pesquisa, o grupo que teve como objetivo captar as informações que seriam de interesse para um comprador da casa conseguiu lembrar-se de detalhes tais como: tamanho da casa, número de cômodos, tamanho do jardim e coisas do tipo. Já o grupo de leitores que se objetivaram a colher informações sobre o que interessaria a um possível ladrão dessa mesma casa, lembrou-se de detalhes tais como: o fato de a mãe não estar em casa, que a casa era distante dos demais vizinhos, das bicicletas, do som, etc.

Com essa atividade experimental, pretendeu-se mostrar que dentro de um mesmo texto é possível ter objetivos diferentes e que a atenção seletiva é despertada apenas para esses objetivos. Então, pode-se dizer que leitores distintos conseguem recuperar informações diferentes dentro do mesmo texto (KLEIMAN, 2011, p.32).

Partindo dessa experiência que observou a importância de se ter objetivos para a leitura, destacar-se-ão, a seguir, alguns desses objetivos elencados por Solé como norteadores de um leitor em formação. São eles: ler para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, para verificar o que se compreendeu, ler por prazer.

Quando um leitor tem por objetivo uma leitura para obter informação precisa, ele faz mais ou menos como os leitores da pesquisa de Kleiman, ou seja, busca alguns dados e despreza outros. Geralmente, busca-se informação precisa em lista telefônica, dicionários, enciclopédias, a consulta de jornal para saber em que cinema ou horário será exibido o filme e assim por diante.

Esse é um tipo de leitura bastante rápida e seletiva, de modo que a apresentação dessa modalidade de leitura para os alunos pode aproximá-los de um contexto completamente usual no dia a dia e ao mesmo tempo é uma ocasião propícia para trabalhar a rapidez na leitura, característica essa que pode ser útil na vida escolar (SOLÉ, 1998, p. 93).

Por outro lado, quando um leitor faz uma leitura para seguir instruções, ele precisa agir de modo diferente, não pode selecionar o que vai ler, antes, precisa ler tudo com atenção aos detalhes da instrução e, assim, tentar compreender com exatidão o que está sendo proposto para que possa atingir o seu objetivo. Esse é um tipo de leitura significativa e funcional em que o leitor lê porque é preciso e sabe da necessidade de compreender as instruções que são informações concretas.

Muitas vezes, durante a vida, o indivíduo terá de ler para ampliar seus conhecimentos através de um determinado texto, ou seja, com o objetivo de aprender. Essas são as leituras cobradas nas escolas, cursos ou universidades. Quando se realiza esse tipo de estudo, é preciso concentração. O aluno precisa se autointerrogar, fazer uma ligação com aquilo que já sabe, além de recapitular, fazer síntese, sublinhar, anotar, etc.

Quando se lê com esse objetivo de aprender, é necessário que se tenha consciência de que a leitura precisa ser eficaz para que se consiga elaborar os significados que levam à aprendizagem do conteúdo. Entender algum assunto específico da educação requer esforço e obviamente que o aluno precisará de orientações prévias para alcançar o que se propõe. As discussões preliminares feitas pelo professor também o ajudarão a nortear o seu objetivo (SOLE, 1998, p. 96).

Logo após a leitura que tem o objetivo de aprender, o aluno se depara com avaliações que se supõe testar a certeza do aprendizado e compreensão através de perguntas formuladas pelo professor e as respectivas respostas sobre o texto. Nesse momento um problema pode se estabelecer, pois se essa atividade for generalizada, ou seja, se frequentemente só se lê com o objetivo de responder perguntas, é provável que, para o aluno, torne-se uma regra ler apenas com a finalidade de fornecer respostas. Com o tempo o aluno começa a achar uma atividade monótona e cansativa e, como resultado, talvez o significado geral dos textos não seja mais alcançado. Para evitar esse tipo de visão simplista da leitura, Solé especifica que

Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores, não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la. (SOLE, 1998, p. 100).

Essa diversificação das leituras precisa ter maior espaço no ambiente escolar, pois o tipo de leitura geralmente imposta pela escola pode se tornar uma atividade mecânica que não produz o menor sentido por tratar-se de uma leitura desmotivada, cujos objetivos são predeterminados por outrem. Kleiman expõe essa crítica da seguinte maneira:

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em 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, 2011, p. 30).

Quando se mantém o foco apenas na transmissão de respostas prontas e reprodução de saberes, não se evidencia o propósito de formar leitores autônomos que veem o ato de ler como uma atividade prazerosa. Por esse motivo, torna-se importante que o professor,

juntamente com a escola, desenvolva métodos e estratégias eficazes para que a leitura por prazer também protagonize a lista de leituras incentivadas. Pennac revela um dos motivos pelos quais a escola tem deixado a desejar no seu papel de incentivadora da leitura:

Como se [...] o papel da escola se limitasse, em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscrição do prazer de ler. Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado. (PENNAC, 2011, p. 71).

Assim, ao invés de se ter apenas cobrança de leituras de produção, é importante incentivar leituras independentes que não tenham um objetivo específico. Essa prática de interlocução não quer dizer que não haverá resultado, porque o prazer já é o próprio objetivo a se alcançar, ou seja, "O que define esse tipo de interlocução é o "desinteresse" pelo controle do resultado." (GERALDI, 1984 apud GERALDI, 2001, p. 98).

Cabe ao professor familiarizar o aluno com leituras diversas, dando a ele acesso a novos conteúdos. Dessa forma, o leitor poderá se tornar capaz de elaborar os critérios próprios para selecionar os textos que irá ler. É importante que o leitor em formação encare a leitura como uma ação favorável e como "um desafio estimulante." (SOLÉ, 1998, p. 92).

Além de estabelecer propósitos de leitura como estratégia para auxiliar o leitor a se situar diante do texto e entender o porquê e para que ele lê, o professor pode criar um ambiente de preparação da leitura que mostre um caminho que o sujeito-leitor precisa percorrer de forma individual, formulando suas próprias hipóteses.

A formulação de hipóteses ou previsão sobre o texto é uma estratégia de leitura de ordem metacognitiva que auxilia a compreensão do leitor antes mesmo que ele leia o texto na íntegra. Tal estratégia apresenta-se como uma expectativa antecipada do que o autor exporá como conteúdo e pode começar, por exemplo, com

**Quadro 1:** Elementos facilitadores de antecipação da leitura

- a análise e a exploração do título e subtítulo de uma notícia;
- a observação das imagens e das figuras que estejam sendo apresentadas;
- as fontes e a dimensão do texto;
- o suporte em que o texto está inserido.

Quadro elaborado pela professora-pesquisadora

Assim, o próprio gênero textual escolhido pode trazer subsídios e fornecer pistas que ajudarão na interpretação textual. Dessa forma, gêneros e conteúdos diferentes promoverão objetivos, resultados ou leituras diferentes. Daí a necessidade de os alunos receberem instrução de letramento de variados gêneros textuais.

A captura de informações textuais e o conhecimento prévio do leitor (sua bagagem de conhecimento de mundo, textual e linguístico) servirão de base para a formulação de hipóteses que serão verificadas à medida que a leitura estiver acontecendo. Kleiman destaca a relevância dessa estratégia quando diz:

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 56).

Um aluno-leitor com pouca experiência precisará da ajuda do professor para fornecer um modelo adequado de pré-leitura, a qual se constitui como um momento em que é feita uma leitura global do texto. O professor pode organizar um debate inicial, trazendo perguntas que façam o aluno refletir e envolver-se com o assunto do texto, possibilitando, assim, o levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou não na leitura.

A prática do professor de português, geralmente, parece não dar importância à pré-leitura. Na maior parte das vezes, faz-se a entrega de um texto (ou é pedido que seja lido no livro didático) e espera-se que perguntas no fim da leitura sejam respondidas. Então, o aluno inicia o texto sem achar muito sentido no que está sendo exposto e termina sem lembrar-se de quase nenhuma informação.

No entanto, de acordo com Kleiman (2011, p. 41), "[...] o fato de iniciar a leitura com uma indagação já é vantajoso e pode ajudar a compreender o texto.". Assim, uma indagação, uma explicação de algum termo ou chamar a atenção do aluno para algo ao redor do texto poderá direcioná-lo durante o ato de ler, pois sua mente mergulhará na leitura preparada com aspectos importantes destacados de antemão. Esse é o trabalho que a presente pesquisa pretende fazer em sala de aula, com a expectativa de colher bons resultados usando o gênero notícia que será aplicado no sétimo ano do ensino fundamental.

Tais estratégias são um procedimento de estímulo. Elas têm um caráter dialógico (na escrita ou na oralidade) e se formalizam de maneira ampla e variada. Pode, por exemplo, ocorrer quando o professor destaca um aspecto do texto e sobre ele formula uma pergunta,

uma afirmação ou quando o professor relaciona um fato do texto com o de uma referência externa a ele (trazendo a informação dada para um contexto próximo do aluno). O importante é detonar um ponto de apoio para o desenvolvimento da atividade de leitura do discente.

Kleiman descreve como o professor pode prestar auxílio necessário ao aluno, fazendo com que ele consiga imaginar de antemão os temas e subtemas de um texto novo que lhe é apresentado. A autora aponta como exemplo um artigo da *Revista Ciência Hoje* que tem o título "A química dos cnidários". Ela relata que nesse artigo aparece uma alga ou flor marinha como ilustração. Então, com a mediação do professor, o aluno poderá predizer, mesmo sem saber ainda o que é um cnidário, que o texto trará explicações e descrições desse cnidário. Poderá ser, também, capaz de imaginar hipoteticamente que sejam seres marinhos, provavelmente algum tipo de alga que talvez produza algum tipo de substância química para atacar ou se defender como o polvo e outros animais o fazem.

Essas são algumas previsões mínimas que poderiam levar o aluno a fazer o confronto de suas hipóteses durante a leitura desse artigo que pode ser lido a seguir:

O grupo de animais conhecidos como cnidários - antigamente denominado celenterados - inclui entre outros as águas-vivas, as caravelas, os corais, e possui mais de 11 mil espécies. Seus corpos têm estruturas simples: são constituídos basicamente por duas camadas de células (epiderme e gastroderme), separadas pela mesogléia, uma lâmina gelatinosa portadora de poucas células. Ao longo de vários milhões de anos de evolução, esses seres aquáticos desenvolveram um grande refinamento na produção de substâncias que entram em ação na autodefesa e na captura de presas. A ação dessas substâncias venenosas que interessam à farmacologia, pois podem ser utilizadas com finalidade terapêutica, foi estudada pela primeira vez em animais de laboratório pelo francês Charles Richet. Ele fez pesquisas sobretudo com caravelas (*Physalia* sp) e anêmonas-do-mar (*Anemonia sulcata*), observando pioneiramente o fenômeno a que chamou de anafilaxia, isto é, aumento de sensibilidade do organismo a uma substância com a qual já estivera em contato.<sup>4</sup>

Esse exemplo apontado por Kleiman esclarece aos professores sobre a necessidade de evitar que o aluno tenha a ideia de que o texto é impenetrável. Ele deve desenvolver a capacidade de capturar os elementos do texto como títulos, subtítulos, datas, ilustrações, etc., inserindo informações do seu conhecimento prévio para formular hipóteses.

Então, conforme o aluno-leitor for fazendo suas previsões do tema e testando-as na leitura, ele poderá depreender esse tema de fato. Outra possibilidade é de que seu conhecimento usado anteriormente na formulação de hipótese, após checagem no texto,

---

<sup>4</sup> CIÊNCIA HOJE 8, p. 46, 09/88 apud KLEIMAN, 2011, p. 42,43.

poderá ser enriquecido e refinado. Estará, portanto, realizando uma atividade ou estratégia consciente e autocontrolada, cujo objetivo é chegar à compreensão.

### **1.5. Leitor-texto-autor: a interação que produz significado**

Quando um autor cria um texto, não quer dizer que ele está oferecendo algo com significado fechado, acabado ou único. O leitor, um sujeito social capaz de dialogar com o texto, realiza interação quando se encontra com esse texto através da leitura. Ele utiliza as estratégias metacognitivas necessárias, bem como o conhecimento (lexical, gramatical e de âmbito social) que dispõe para elaborar e construir o sentido do que lê.

É possível afirmar que ler e compreender um texto são atividades ou processos “ativos, criativos e reconstrutivos. Envolve uma atividade tanto decodificadora como criadora, em que se vai de uma sugestão textual a universos construídos com base nas experiências e vivências socioculturalmente determinadas.” (DELL’ISOLA, 2001, p. 11). Porém, deve-se ter em mente que não se trata de cada leitor encontrar o que quer.

Kleiman mostra como esse processo de interação acontece entre o leitor, o texto e o autor:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. [...] Mediante a leitura estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (KLEIMAN, 2011, p. 65).

Leffa também concorda com essa teoria. Para ele, todo trabalho de interação do leitor com o texto é comparado a uma reação química “onde dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão.” (LEFFA, 1996, p. 24). Esse é um processo que vai se desenrolando durante todo o tempo em que o leitor pratica o ato de ler, o produto final esperado é a compreensão do texto.

Uma simulação de como essa construção de sentido pode acontecer é apresentada como exemplo por Koch e Elias (2015, p. 14). Elas selecionaram um texto que foi publicado na Folhinha da Folha de S. Paulo, cujo título é "O retorno do Patinho feio", e demonstraram, passo a passo, como o leitor pode formular suas hipóteses e previsões, testando-as e reformulando-as quando necessário.

As autoras começam a metodologia da leitura chamando a atenção para as pistas já contidas no título. O significado da palavra "retorno" (regresso, volta) remete ao passado de histórias infantis das quais faz parte a história do Patinho Feio. Assim, é possível fazer uma associação da história do texto com o tradicional conto já conhecido. Isso leva a prever também que o texto a ser lido trata-se de uma narrativa. Essas são previsões que, segundo elas, transmitem uma ideia antecipada do texto. Então, após essas primeiras impressões extraídas do título, um trecho inicial do texto é apresentado para leitura.

**Quadro 2:** Fragmento do texto "O retorno do Patinho Feio"

Alfonso era o mais belo cisne do lago príncipe de Astúrias. Todos os dias, ele contemplava sua imagem refletida nas águas daquele chiquérrimo e exclusivo condomínio para aves milionárias. Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

— Pensar que, não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio...

Um dia, ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola.

Fonte: KOCH e ELIAS, 2015, p. 14.

Considerando esse primeiro trecho da história lida, Koch e Elias (op. cit.) chamam a atenção para o fato de que, através da leitura, é possível identificar o que parece ser o personagem principal. Tal suposição se baseia no fato de o Patinho Feio ser citado no título e já aparecer no início da narrativa em posição de destaque. Além disso, o leitor atento aos detalhes também pode perceber que há oposições bem marcadas na narrativa, tais como o nome da personagem Alfonso versus o antigo nome Patinho Feio, a diferença temporal de presente *versus* passado e o contraste do *status* riqueza *versus* pobreza.

O leitor dessa história está diante de uma forte caracterização de Alfonso (o mais belo cisne no lago do chiquérrimo e exclusivo condomínio de aves milionárias) e da fraca caracterização da vida que levava quando era conhecido como Patinho Feio. As autoras destacam que esses fatos podem ser um estímulo para o leitor ativo fazer novas antecipações e formular novas hipóteses para o texto.

O último destaque desse trecho da leitura é quando o autor usa a expressão “Um dia”. O leitor que já teve contato com esse gênero textual é capaz de entender que tal expressão revela uma sinalização para uma situação problema. E, ao continuar a interação com o texto, é capaz de supor que, se Alfonso sentiu saudades das pessoas que amava, algumas hipóteses podem ser levantadas, por exemplo:

- a) Onde Alfonso morava?
- b) Como era esse lugar?
- c) Voltará para sua origem?
- d) Conseguirá encontrar sua família e amigos?

Esses e outros exemplos de antecipações por formulação de hipóteses surgem à medida que as autoras continuam essa simulação de leitura do texto “O retorno do Patinho Feio”<sup>5</sup> até o fim da narrativa. O objetivo dessa simulação é evidenciar a atividade interativa do leitor com o texto e tornar claro como deve ser esse trabalho: "estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas ao conteúdo" (KOCH e ELIAS, 2015, p. 18).

Nota-se que as autoras destacam a relevância de um fator primordial para se produzir sentido nessa e em qualquer outra interação que é o conhecimento anterior do leitor. Quem lê precisa usar tudo que já possui de conhecimento prévio para atribuir significado e para encaixar os vazios que encontrará na leitura, no entanto esse tipo de conhecimento varia de pessoa para pessoa, produzindo um resultado com diferentes visões e construções de sentido de um mesmo texto.

Koch e Elias (2015, p. 21) defendem que “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.”.

Para exemplificar esse raciocínio, Koch e Elias (op. cit.) publicaram parte de uma tirinha que ilustra variadas interpretações para um mesmo fato. O título dessa tirinha é “36 jeitos de ver um mosquito esmagado na parede”. Elas destacam apenas os três primeiros quadrinhos, conforme está ilustrado na imagem a seguir:

---

<sup>5</sup> Extraíu-se apenas uma parte da simulação de atividade do livro, considerada relevante para a pesquisa. A análise completa do texto está em KOCH e ELIAS, 2015, p. 14-18.

Figura 1: Fragmento de uma tirinha



6

Fonte: KOCH e ELIAS, 2015, p. 21.

Essa tirinha, na sua versão original completa, contém 36 leituras ou olhares diferentes para a representação do mosquito esmagado na parede. Assim, ao destacar essa imagem, as autoras atestam que — dependendo do lugar social do leitor, de seus conhecimentos, dos valores que possui e das vivências — a leitura de um mesmo texto será diferente (KOCH e Elias, 2015, p. 21).

Partindo desse princípio, um professor precisa ter em mente que o aluno não é um sujeito "passivo" por trás do texto (BARTHES, 2010, p. 23). Antes, esse aluno usará sua visão de mundo para fazer conexões, avaliar ou criticar informações a fim de compreender sua leitura. Por isso, o professor deve considerar o aspecto plural da leitura, avaliando as múltiplas possibilidades de compreensão.

Todavia, conforme já mencionado, a atividade de interpretação dos alunos precisa estar dentro dos limites do que é possível compreender no interior de uma determinada leitura. Leffa chama a atenção para esse detalhe importante durante a troca comunicativa entre leitor-texto-autor quando diz:

Ainda que toda experiência com o texto que remete o leitor de algum modo a um determinado segmento da realidade seja em princípio um ato de leitura, há necessidade, pelo menos em alguns casos, de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto. Se alguém interpreta um poema satírico ao pé da letra, não deixa essencialmente de realizar um ato de leitura, de atribuir um significado ao texto, mas deixou de perceber que o que estava sendo refletido pelo texto não era a realidade, mas um reflexo do reflexo da realidade. (LEFFA, 1996, p. 16).

<sup>6</sup> Koch e Elias (2015) usam, no livro, a tirinha adaptada de Caco Galhardo impressa na Folha de S. Paulo, 11 ago., 1997.

Com base nessa reflexão, infere-se que um texto, principalmente o literário, pode apresentar uma gama de interpretações, mas um leitor não pode ler qualquer coisa no texto, antes sua interpretação precisa ser autorizada pelo mesmo.

Há, inclusive, algumas produções textuais que podem exigir mais ou menos conhecimento prévio dos leitores. Essas produções “orientadas” para um determinado tipo de leitor requerem “além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto.” (LEFFA, 1996, p. 16).

Durante o processo de leitura, portanto, fica evidente que a participação do leitor é de relevância fundamental para a compreensão. No texto, o autor sinaliza, fornece pistas e deixa lacunas que requerem uma relação dialógica com o leitor que, por sua vez, utiliza toda bagagem de conhecimento, leituras e experiências sociais para realizar conexões com a leitura (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2013, p. 42).

O professor deve aproveitar aquilo que o aluno traz de conhecimento e proporcionar o amadurecimento desse leitor usando, estrategicamente, variados gêneros textuais dentro de sala de aula. É fundamental que esse aluno seja conscientizado da importância dessa diversidade, pois ter um vasto repertório de leituras o auxiliará a fazer relações entre elas. Essas relações, por sua vez, podem levá-lo a estabelecer outras relações mais extensas que são as relações sociais que ajudam a ler o mundo ao redor.

Assim sendo, o professor deve ter sempre o objetivo de transformar o seu aluno em um leitor autônomo e maduro que entende a leitura não como uma atividade enfadonha e difícil de realizar, mas como um processo de busca de significado que pode levar a resultados produtivos no cotidiano escolar e na vida.

### **1.6. Inferência: uma estratégia na interação**

Vivemos uma época em que os textos são marcados por uma linguagem com diferentes semioses, por essa razão nem todo conteúdo comunicativo apresenta, necessariamente, uma mensagem explícita. Há informações que são apresentadas na relação entre essas diferentes semioses, portanto exigem maior competência do leitor em captar aquilo que vai para além da superfície dos textos lidos.

Muitas leituras demandam que o indivíduo tenha a capacidade mental de realizar inferência e captar os pressupostos e subentendidos presentes nos enunciados a fim de

possibilitar uma compreensão satisfatória do texto (MARCUSCHI apud DELL'ISOLA, 2001, p. 11).

Ducrot (1987) fornece uma contribuição relevante para os estudos linguísticos, principalmente, no campo da semântica ao propor a noção de pressuposto e subentendido como parte do que pode estar implícito em uma mensagem.

O autor estabelece que o pressuposto é estritamente literal, enquanto o subentendido está desobrigado da literalidade. Ele diz:

[...] o subentendido reivindica a possibilidade de estar ausente do próprio enunciado e de somente aparecer quando um ouvinte, num momento posterior, refletir sobre o referido enunciado. Ao contrário, o pressuposto e, com mais razão ainda, o posto apresentam-se como contribuições próprias do enunciado. (DUCROT, 1987, p. 20, 21).

Em linhas gerais, pode-se dizer que o pressuposto é uma parte integrante do sentido dos enunciados, isto é, quando uma frase é enunciada com pressuposto, ela denuncia a presença deste. Isso ocorre, principalmente, por meio do sentido de uma palavra (verbo, advérbio, pronome) que deixa imposta uma mensagem adicional ao destinatário do discurso do locutor.

Na frase “Felizmente, parou de chover”, o advérbio “felizmente” é um modalizador subjetivo desse enunciado, pois oferece pista quanto à pressuposição de que a informação da mensagem é entendida como boa para o próprio emissor. Além disso, o verbo “parou” que se encontra no pretérito perfeito do indicativo deixa pressuposto que chovia antes da enunciação da mensagem. Segundo Ducrot (1987, p. 20), uma especificidade do pressuposto é “sempre situar-se em um passado do conhecimento, eventualmente fictício, ao qual o locutor parece referir-se”.

O subentendido, no entanto, diz respeito ao modo pelo qual o discurso do locutor deve ser interpretado, ou seja, é o que resulta do processo interpretativo que o leitor ou ouvinte obtém a partir da imagem que o locutor deu ao seu discurso (LEBLER, 2016, p. 313).

Para exemplificação de como um enunciado pode apresentar pressuposto e subentendido, pode-se considerar uma frase como “Paulo parou de beber”. Mais uma vez, o uso do verbo no pretérito perfeito impõe o pressuposto de que “Paulo bebia anteriormente”. Além disso, de forma indireta, essa mesma frase pode ser enunciada com o objetivo de incentivar uma pessoa a fazer o mesmo que Paulo: parar de beber. Isso é o que pode ficar subentendido dependendo da situação comunicativa. É como se o locutor sugerisse ao

destinatário um determinado sentido, sem admitir a responsabilidade de realmente tê-lo dito (LEBLER, 2016, p. 311).

Fazer inferência na leitura é um processo mental de suma importância para a construção de sentido de um texto. Esse tipo de estratégia mental, na verdade, é uma operação que o leitor desenvolve durante ou após o ato de ler, imprimindo sua interpretação ao texto.

Uma definição resumida e coerente do que é inferir, encontra-se nas seguintes palavras de Dell’isola (2001, p. 44): “Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto”.

Assim, realizar inferência ou buscar o que está para além da superfície textual envolve mais do que simplesmente fazer conexões lexicais, pois o processo inferencial se realiza exatamente quando o leitor é capaz de trazer para o texto interferências extratextuais do seu campo individual como, por exemplo, o seu contexto psicológico, a sua vivência social, a bagagem cultural, etc. É como se houvesse o encontro de dois mundos no momento da leitura: o mundo do autor e o mundo do leitor.

Gerar inferência, segundo alguns linguistas cognitivistas, é um processo que requer a atuação da memória. Este é o campo do cérebro responsável por inter-relacionar os conhecimentos adquiridos por cada indivíduo.

Van Dijk (2017, p. 182) considera que “temos, atualmente, um conhecimento apenas limitado sobre a exata estrutura interna e a organização geral do conhecimento e seus elementos individuais.”. Já Leffa, no entanto, considera inegável que os estudos realizados pela Psicologia cognitiva e pela Inteligência Artificial (IA) contribuíram, significativamente, para o processo de compreensão da leitura ao apresentar a importância do conhecimento individual na realização das inferências (LEFFA, 1996, p. 31).

De acordo com esses estudos, as conexões da memória acontecem por meio de estruturas cognitivas denominadas *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*, definidas por Dell’isola da seguinte maneira:

*Frames*, *schemas*, *scripts* e *plans* são estruturas cognitivas de expectativas que levam os indivíduos a organizar seus conhecimentos, segundo a experiência particular de cada um. Tais estruturas, representativas e gerais, apresentam lacunas a serem preenchidas. Esse procedimento varia de pessoa para pessoa, de acordo com a rede de estruturas cognitivas ativadas [...] que originam, nos indivíduos, compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto. (DELL’ISOLA, 2001, p. 50, 51).

Percebe-se, então, que no processo de leitura e compreensão textual, a memória desempenha um papel fundamental, pois o conhecimento armazenado pelo indivíduo ativa esses modelos cognitivos que auxilia o leitor a fazer inferências.

Fávero (2001, p. 73) sintetiza a abordagem sobre essas estruturas, chamando a atenção para a similaridade da definição desses modelos cognitivos, pois, para ela, os estudiosos que tratam desses fenômenos não apresentam limites muito nítidos de diferenciação conceitual, isto é, muitos deles consideram que *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans* são terminologias diferentes para conceitos que, geralmente, coincidem.<sup>7</sup>

Leffa (1996), seguindo essa mesma linha de abordagem de Fávero (2001), propõe uma consideração de fácil entendimento desses conceitos quando apresenta a teoria dos esquemas. Ele conceitua os esquemas como estruturas abstratas que o próprio sujeito constrói com o objetivo de representar a sua teoria de mundo.

Segundo esse autor, quando o sujeito interage com o meio (ou com um texto), ele consegue perceber que algumas experiências apresentam características que são comuns com outras. Por exemplo, uma festa de família é diferente de uma festa de gala, porém é possível encontrar elementos semelhantes em ambas: música, dança, comida, bebida, etc. (LEFFA, 1996, p. 35). Há, como se percebe, uma ligação de proximidade entre os elementos.

O esquema é formado por elementos variáveis que se caracterizam pela possibilidade de variação entre um acontecimento e outro. Geralmente, é preciso que haja mais de uma variável para que se configure um esquema. E pode ser que uma variável seja mais ou menos necessária que outra. Leffa exemplifica dizendo que a variável

Pode ser obrigatória como a variável “riso” no esquema que normalmente temos de circo (ex.: as cambalhotas dos palhaços). No mesmo esquema, a variável alimento (ex.: pipoca) pode ser provável, sem ser necessariamente obrigatória. A variável tragédia (ex.: incêndio) seria apenas opcional. (LEFFA, 1996, p.35).

Dentro da nossa estrutura cognitiva os esquemas estão ligados, entrelaçados um no outro e qualquer elemento que faça parte da estrutura complexa dos esquemas pode assumir o plano superior, fazendo os outros elementos se tornarem subordinados. Por exemplo, quando se faz uma descrição dos usos de um automóvel, dentro do esquema geral “automóvel”, usado para vários fins, está o passeio de carro. Porém, se o assunto é passeios turísticos em uma

---

<sup>7</sup> Alguns estudiosos não concordam com a ideia de que há similaridade entre os conceitos dos modelos cognitivos. O teórico Beaugrande (1980 apud DELL’ISOLA 2001, p. 49) destaca, por exemplo, uma diferença entre os termos *frame* e *schema*: “Há distinção entre ambos, principalmente, no que se refere às origens de uma e de outra perspectiva. O *schema* é muito mais voltado a uma sequência ordenada de realização do que o *frame*.”.

cidade que pode ser feito de qualquer outro meio de locomoção, nesse caso, o automóvel estaria fazendo parte de um esquema geral “passeio”. Assim, para se definir o que está contido em que, precisa-se primeiro definir um determinado esquema (LEFFA, 1996, p. 36).

É importante ressaltar que os esquemas podem evoluir em quantidade e qualidade, ramificando-se à medida que o indivíduo vai adquirindo novas experiências de vida e de leitura, aumentando, assim, o próprio número de esquemas para interpretar a realidade.

Dessa forma, os esquemas levam o leitor a esperar ou predizer certos aspectos da leitura, isto é, quando o leitor aciona o esquema geral, ele pode encaixar detalhes ao conteúdo que lê e, assim, realizar um passo para alcançar a compreensão. Por meio da interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio, o leitor identifica as variáveis implícitas e atribui um valor a elas.

Como exemplo, deve-se observar o título da notícia do jornal *Estadão* a seguir.

**Quadro 3:** Título de notícia (1)

## **Obra de Monet vendida por preço recorde**

Fonte: <https://tv.estadao.com.br/cultura,obra-de-monet-vendida-por-preco-recorde,662651>. Acesso em 06/09/2018

Para um leitor proficiente que tem alguma experiência previa de conhecimento do mundo das artes e, assim, sabe que Monet é um pintor, é possível acionar prontamente o esquema “leilão de quadros” e conseguir completar as informações implícitas de que houve lances altos e alguém pagou um preço maior que todos e levou o quadro. Provavelmente o valor não foi pago em dinheiro na hora do lance e também deve ter sido pago em dólares.

Esse leitor, ao continuar a leitura da notícia, cria alguma expectativa e espera algumas informações que serão mais ou menos relevantes, dependendo do esquema que ele acionou. Dentre as informações mais significativas e que preencheriam variáveis do esquema estão a referência sobre o quadro, sobre o próprio valor do lance, nome do comprador. Detalhes como tamanho do espaço onde aconteceu o leilão seria algo menos pertinente e a revelação do tipo de roupa utilizada pelos presentes poderia ser uma informação incoerente.

As informações que o leitor obtém dos títulos são as pistas que, geralmente, eles usam para acionar os esquemas adequados. Além disso, muitas vezes, compreender um texto exige

que o acionamento dos esquemas seja, eventualmente, trocado, revisado ou até mesmo ajustado para conseguir se adequar aos dados que vem do texto (LEFFA, 1996, p. 40).

Deve-se, todavia, ser levado em consideração que um leitor não pode compreender algo sobre o qual nada conhece. É preciso atentar para o fato de que os contextos cultural, verbal, pessoal e sociocultural em que o leitor está envolvido, podem facilitar ou dificultar a extração de inferências de um texto. Ao mencionar a relevância do contexto cultural no processo de inferência, Dell'isola diz:

Esquemas culturais podem influenciar na compreensão da leitura. Alunos Brasileiros têm maior facilidade de resumir histórias relacionadas aos costumes de seu país do que aquelas cujos costumes sejam distintos dos do Brasil. Isso reflete a influencia da cultura sobre a compreensão de texto. (DELL'ISOLA, 2001, p. 92).

Os fatores culturais e sociais estão intimamente correlacionados e somam conhecimentos que influenciam na capacidade do indivíduo de fazer inferências, pois a informação sociocultural dele é uma parte relevante do conhecimento registrado na memória. “Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes.” (DELL'ISOLA, 2001, p. 103, 104).

Assim, é importante que o professor de Língua Portuguesa esteja preparado para considerar as múltiplas leituras que um texto pode possibilitar. As inferências geradas pelos alunos podem refletir as influências socioculturais do meio em que eles vivem.

Diante das investigações até aqui realizadas sobre a importância da leitura e das estratégias que auxiliam a compreensão textual, passa-se, no próximo capítulo, para a consideração do estudo dos gêneros textuais, sendo que o foco está nos aspectos que viabilizam o uso das notícias juntamente com estratégias de antecipação.

## 2. GÊNEROS TEXTUAIS E O USO DA NOTÍCIA COMO LEITURA EM SALA DE AULA

As discussões teóricas relativas aos gêneros textuais/discursivos<sup>8</sup> têm se intensificado atualmente. As universidades, os cursos de pós-graduação, os estudiosos e os professores de Língua Portuguesa dedicam-se a estudar os melhores métodos de ensino e aprendizagem da leitura, da interpretação e da produção textual que estejam atrelados ao uso dos diversos gêneros textuais.

Estudar os métodos de ensino utilizando os gêneros é muito importante porque ainda existe, de forma significativa, a prática educacional pautada em métodos tradicionais e descontextualizados que privilegiam a estrutura e o formalismo da língua, dando pouca importância ao uso e à função social. Essa é uma visão antiquada de ensino-aprendizagem que, na sala de aula, torna-se enfadonha e ineficaz para os alunos.

Não é incomum o professor de Língua Portuguesa ouvir frases tais como “Não gosto de ler”, “Não sei português”, “Português é difícil”, etc. Essas afirmações são compreensíveis, pois aquilo que o aluno aprende em uma aula de português, muitas vezes, não atende à real necessidade comunicativa de cada um. Exercícios com frases soltas para aplicar regras gramaticais não têm reflexo na realidade cotidiana do alunado e muito menos fomenta a sua autonomia criativa.

É importante lembrar que os indivíduos têm a capacidade de construir certa competência metagenérica à medida que vão se inserindo na sociedade e interagindo com os interlocutores (KOCH e ELIAS, 2015, p. 54). Isso quer dizer que os alunos aprendem no dia a dia quais são as características e as funções dos gêneros mais elementares, ajustando-as de acordo com a situação comunicativa que estão praticando.

Tendo em mente essa capacidade metagenérica dos sujeitos, quando o professor for realizar a prática de ensino da leitura e da escrita ancorada nos gêneros, os objetivos principais devem ser o desenvolvimento do letramento e da competência comunicativa desses alunos, contribuindo para que eles alcancem o protagonismo em suas produções textuais na escola e na sociedade.

Sendo assim, os professores devem preparar suas aulas fazendo uma adaptação dos variados gêneros para a sala de aula, visando a uma aprendizagem autêntica e significativa

---

<sup>8</sup> Conforme já mencionado na introdução deste estudo (página 13, rodapé), faz-se um intercâmbio das expressões “gênero textual” e “gênero discursivo”.

que capacite os alunos a reproduzi-los dentro e fora da escola e, além disso, desenvolver também as habilidades que permitam produzir outros gêneros desconhecidos.

## 2.1. O estudo dos gêneros textuais

O estudo sobre os gêneros não é um fenômeno atual, visto que suas origens apontam para os estudos feitos por Platão e Aristóteles na Antiguidade. Naquela época, a noção de gênero estava associada à crítica literária. Todavia, nos estudos mais modernos, já existem análises com diferentes definições e admite-se que o gênero indica uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo que pode ou não ter aspirações literárias (COSTA, 2016, p. 67).

As muitas tendências contemporâneas de análise dos gêneros textuais consideram as reflexões do teórico Mikhail Bakhtin como fonte para fundamentar as diferentes perspectivas de estudo, pois esse autor fornece contribuições de ordem macroanalítica e é considerado “uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem.” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Segundo Bakhtin (2003), todas as produções comunicativas, seja oral seja escrita, encaixam-se em uma forma padrão: “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” (idem, ibidem, p. 282).

Marcuschi (2008) apresenta o seu conceito completo sobre o gênero textual quando afirma que

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (Idem, ibidem, p. 155)

Assim, os gêneros estão sempre presentes dentro de um processo interacional que acontece entre os sujeitos de uma determinada cultura. Esses sujeitos constroem os seus enunciados de acordo com a situação de uso da linguagem, isso significa que os gêneros surgem a partir das mais variadas práticas sociais e se constituem como uma prática

sociodiscursiva. A presença dos gêneros na interação humana torna-os dinâmicos, incontáveis e heterogêneos (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Dentro da variedade de gêneros discursivos, existem aqueles que são utilizados nas situações comunicativas do cotidiano e não requerem maior elaboração, como é o caso dos avisos, dos agradecimentos, do bate-papo, etc. Tais gêneros são classificados como gêneros primários.

Existem, também, os gêneros classificados como secundários. Esses gêneros aparecem em situações comunicativas que exigem maior elaboração ou complexidade de interação social como no caso dos romances, das dissertações, das notícias, etc. A manifestação desses gêneros secundários acontece no convívio cultural em que, predominantemente, há a presença da escrita (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Koch e Elias (2015, p. 61) acreditam que o domínio dos gêneros textuais na escola é uma forma concreta de dar poder de atuação aos professores e, conseqüentemente, aos alunos. Esta ideia está em consonância com o que diz Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Quanto mais letramento em relação aos gêneros textuais o aluno tiver, mais capacidade de se comunicar e de se inserir na sociedade lhe será dada. Por isso, o professor precisa explorar os gêneros textuais do cotidiano, todavia devem diversificá-los também. Devem buscar novos campos que possam ser explorados para embasar as suas aulas, a fim de oportunizar a apropriação de saberes diversos aos alunos.

Quem ensina a língua materna deve manter a atenção voltada para as necessidades sociocomunicativas da comunidade em que os alunos estão inseridos. Isso exige manter um olhar aguçado e consciente. Por exemplo, o professor não deveria ficar preso apenas aos conteúdos textuais do livro didático, pois esse material não foi pensado para as necessidades específicas dos diferentes contextos sociais.

Em muitas escolas o livro didático ainda é o recurso pedagógico mais utilizado, ou seja, é nele que estão os textos utilizados para ensinar a leitura e compreensão textual. No caso de uso de tal material, o professor precisa observar a real necessidade de complementação de outros materiais para garantir a funcionalidade do conteúdo para o aluno,

até porque o livro didático costuma valorizar mais a língua escrita, trabalhando pouco ou nada de oralidade.

Assim, quando se fala de ensino de leitura e interpretação de textos, acredita-se na importância de os professores saberem organizar ações didáticas, utilizando os gêneros discursivos adequadamente, de acordo com os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes, pois essa é uma forma de fugir da dependência do livro didático.

### 2.1.1 Distinção entre gêneros e tipos textuais

É necessário que se estabeleça a distinção entre gênero e as diferentes tramas textuais que estruturam os gêneros, a saber: os tipos textuais. Segundo a visão de Marcuschi

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifos do autor)<sup>9</sup>.

Com suas definições, o autor esclarece que o gênero textual está intimamente ligado à função mais social da comunicação, enquanto que o tipo textual focaliza uma padronização de características relacionadas ao aspecto estrutural e linguístico da composição do gênero.

O referido autor elaborou um quadro que facilita a compreensão das principais distinções entre tipos textuais e gêneros:

**Quadro 4:** Distinção entre gênero e tipo textual – (continua)

<b>Tipos Textuais</b>	<b>Gêneros Textuais</b>
1- construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2- constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3- sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;

<sup>9</sup> É importante ressaltar que não há um consenso entre os pesquisadores em relação à classificação das tipologias textuais, por exemplo, Adam (2011, apud Costa, 2016, p. 78) estabelece que existem cinco tipos de sequências: narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa e dialogal.

4- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4- exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
---	--

Fonte: (MARCUSCHI, 2010, p. 24)

Apesar dessas diferenças, gênero e tipo não são entidades opostas, longe disso, no interior de um gênero podem aparecer sequências tipológicas variadas que se complementam, tornando o gênero tipologicamente heterogêneo. É o caso, por exemplo, do telefonema.

Como gênero textual, o telefonema é um evento em que os interlocutores falam mediados por um aparelho. Como tipo textual, esse gênero pode envolver argumentação, narração, descrição. Tal mistura de sequência tipológica faz o telefonema se constituir um gênero de tipologia heterogênea (MARCUSCHI, 2008, p. 160, 161).

A fim de explicar cada um dos tipos textuais, Marcuschi (2010) apresenta uma análise usando as bases temáticas que foram propostas por Werlich (1973) como referência para a construção dos tipos textuais, partindo das estruturas linguísticas.

**Quadro 5:** Tipos textuais segundo Werlich (1973) – (continua)

<b>Bases temáticas</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Traços linguísticos</b>
1- Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2- Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.

3- Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo "ter" (ou verbos como: "contém", "consiste", "compreende") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4- Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5- Injuntiva	“pare!” “Seja razoável!”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve". Por exemplo; "Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se."

Por meio da análise desse modelo, conclui-se que a descrição apresenta o predomínio da sequência de localização, a narração traz a sequência temporal como elemento central, o texto expositivo prioriza a sequência analítica ou explicativa, o texto argumentativo tem o predomínio da sequência contrastiva explícita e, finalmente, a injunção prioriza a sequência imperativa.

No caso do gênero notícia, que serve de base para esta pesquisa, é possível encontrar, em seu corpo, os tipos textuais expositivo, descritivo e narrativo. Todavia, o fato de esse gênero estar relacionado aos acontecimentos do mundo pode direcionar o seu processamento a uma forma preponderantemente narrativa. Em suas pesquisas, Van Dijk (1990, p. 239) aponta esse resultado: “Existe certa tendência a se organizarem os acontecimentos principais em um esquema narrativo durante o resgate (e, em consequência, durante a representação)”.

## 2.2. O gênero notícia

A notícia é um gênero básico do jornalismo e, também, um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana. Nesta pesquisa adota-se a definição de notícia conforme apresentada por Barbosa e Rabaça (2001, p. 513) que a descrevem como “Relato de fatos ou acontecimentos atuais, de interesse e importância para a comunidade e capaz de ser compreendido pelo público. [...] a notícia não é um acontecimento, ainda que assombroso, mas a narração desse acontecimento”.

Lage (2000, p. 9) apresenta uma definição semelhante, quando escreve que a notícia é “o relato de um fato novo, ou de uma série de fatos novos relacionados ao mesmo evento, a partir do aspecto mais relevante”. Trata-se, portanto, de um gênero que é determinado por um caráter imediato, atual.

Esse mesmo autor faz a distinção entre notícia e reportagem, explicando que a notícia relata um fato enquanto a reportagem trata de um assunto “conforme ângulo pré-estabelecido”. A reportagem obedece a uma linha editorial, um enfoque; a notícia não (LAJE, 1985, p. 46).

Além disso, como já especificado, a notícia é o anúncio de um fato imediato, “a notícia jornalística é a notícia do presente. O passado só lhe interessa como complementação ou como meio de interpretação do fato novo nunca como informação em si.” (AMARAL, 1969, p. 60). A reportagem, no entanto, não precisa tratar exatamente da atualidade, podendo ser mais rica em detalhes e mais extensa.

Os textos que são do gênero notícia fazem parte do dia a dia da sociedade. Os jornais impressos, as revistas e os telejornais foram, por muitos anos, os maiores suportes desse gênero, no entanto, atualmente, essas bases não têm sido a principal fonte de busca dos textos noticiosos, pois uma grande parcela da população que possui celular ou *notebook* e está conectada com as diferentes redes sociais, tem mantido contato com as notícias por meio desses locais de rede ou em jornais e revistas *online*.

Nesses espaços virtuais, existe uma infinidade de notícias que aparece, constantemente, na tela, muitas vezes, quase que simultâneas aos acontecimentos. Tais notícias trazem temas variados e podem ser acessadas com apenas um clique.

Por se tratar de um gênero que faz parte do cotidiano, que tem boa aceitação no universo escolar e que, fundamentalmente, tem a função de informar, valendo-se de uma linguagem mais objetiva, considerou-se de suma relevância utilizar a notícia como texto de apoio para realizar as leituras nas turmas de sétimo ano que estão participando da realização desta pesquisa.

A BNCC<sup>10</sup> estabelece que, dentre os gêneros sugeridos para realização do trabalho de leitura no sétimo ano, a notícia aparece de maneira apropriada para cumprir o papel de auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades específicas do campo de atividade comunicativa da esfera jornalística. Tais habilidades são:

- (EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
- (EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
- (EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
- (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
- (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, [...]. (BNCC, 2018, p. 161, 162).

---

<sup>10</sup> Base Nacional Comum Curricular. Esse documento foi criado para estabelecer o conjunto de aprendizagens que são essenciais e indispensáveis a todos os estudantes. A partir da BNCC, todas as redes de ensino passam a ter uma referência nacional obrigatória para elaborar os currículos e propostas pedagógicas. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 05/10/2018.

Além de a notícia fazer parte dos textos estabelecidos para o trabalho de leitura e produção textual do sétimo ano, há, ainda, outro fator que justifica o uso desse gênero para trabalhar as estratégias de antecipação propostas nesta pesquisa que é a sua composição estrutural.

### 2.2.1 A estrutura da notícia

A notícia apresenta os três critérios que Bakhtin (2003) determina como definidores de um gênero discursivo, a saber: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (estrutura). Desses aspectos, acredita-se que a estrutura da notícia pode se tornar um facilitador de compreensão para o leitor desse tipo de texto.

Os textos noticiosos, geralmente, contêm título, subtítulo e imagem. Os leitores mais experientes e atentos ao texto podem acabar encontrando, nesses elementos, apoio para realizar antecipações e inferências. O professor que trabalha esse gênero em sala de aula deve chamar a atenção para esses detalhes importantes.

Amaral (1969, p. 86) acredita que um título deve corresponder ao conteúdo do texto ao qual se refere e, além disso, deve ser atraente. Para atingir esse objetivo, é preciso chamar a atenção do leitor da notícia “de forma clara, objetiva, apelativa, resumida”. As palavras que constituem os títulos devem ser curtas e usuais, alcançando o objetivo de dizer muito em poucas palavras.

O título de uma notícia, por exemplo, pode “cumprir funções cognitivas de antecipação do sentido global ou do tópico principal [...] e, além disso, orientar a (possível) coerência a ser atribuída pelo leitor.” (COSTA, 2016, p. 84).

Tal afirmação é corroborada pelas palavras de Koch e Elias (2015):

O título é, sem dúvida, o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer. Um título bem dado prepara o leitor para o que vai encontrar no texto, ativa na sua memória conjuntos de conhecimentos necessários para a compreensão (*frames*, esquemas), permite-lhe fazer previsões, levantar hipóteses que, na sequência da leitura, vão ser testadas, confirmando-se ou não: isso porque existem títulos despistadores, intencionalmente ou não, principalmente em produções de publicitários ou humoristas. (idem, *ibidem*, p. 90)

A autora deixa claro que existe a possibilidade de um título ser produzido de modo a tentar subverter uma relação lógica com o texto, visto que alguns tipos de textos noticiosos da imprensa diária são redigidos visando a atrair o público. Muitas vezes, acontece de os mesmos

fatos receberem manchetes diferentes de um jornal para o outro, chegando a acontecer contradições entre elas.

Além da relevância do título, há, também, o lead que, na estrutura da notícia, apresenta-se como um elemento contribuinte da eficiência do título, tornando-se responsável por boa parte da compreensão do texto. O lead é o parágrafo inicial que tem a função de responder as perguntas básicas como Quem? Quando? Onde? Como? Pra quê? e Por quê?. Segundo Amaral (1969, p. 66), o lead deve apresentar “parágrafo sintético, vivo, leve, na tentativa de fisgar a atenção do leitor”.

Assim, analisar, sugerir e justificar títulos diversos para os textos são formas eficazes de professores trabalharem os conteúdos globalmente. É um tipo de trabalho que abre a oportunidade de o aluno perceber “como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los” (MARCUSCHI, 2001, p. 57), isto significa que o título é, de fato, um dos primeiros passos no caminho para a realização de antecipações cognitivas.

A fim de exemplificar as afirmações dos autores sobre o título, cabe observar uma notícia publicada numa edição da revista *online* Superinteressante. Essa notícia apresenta alguns elementos que podem ativar o conhecimento prévio dos leitores e, assim, estimular a formação de hipóteses.

#### Quadro 6: Título de Notícia (2)

## Aquecimento global pode deixar o pãozinho mais caro

As pragas agrícolas se reproduzem mais rápido com o calor – e o preço do trigo cresce junto.

Fonte: <https://super.abril.com.br/ciencia/aquecimento-global-pode-deixar-o-paozinho-mais-caro/>.  
Acesso em 06/10/2018

Observa-se que o título traz uma informação que parece querer levar o leitor a buscar outras informações já conhecidas anteriormente sobre o processo de aumento de temperatura. Qual seria a relação entre o aquecimento global e o pãozinho de cada dia? Será que o calor, talvez, ajude a estragar os pães? Cada leitor terá condições de suscitar hipóteses de acordo com o conhecimento ou não conhecimento que já tenha armazenado sobre esse assunto.

A continuação da leitura do subtítulo atua como um auxílio, pois revela em que parte do processo da produção do pãozinho o fenômeno do aquecimento global vai influenciar. A

partir desse subtítulo, outras hipóteses podem ser levantadas. Será que esse aquecimento atinge todas as regiões? É possível que as regiões mais frias consigam maior proteção?

Esses e outros questionamentos poderão ser confirmados ou não com a leitura do texto. Ao levar textos semelhantes a esse para sala de aula, o professor deve criar condições e aplicar estratégias de pré-leitura que ajudem no aprimoramento dos alunos, visando a desenvolver a capacidade de realizar inferências e criar hipóteses individualmente.

No que diz respeito às imagens, o cenário do texto jornalístico é marcado pelo estabelecimento de relações entre linguagem verbal e imagética, ou seja, principalmente nessa era digital, cada vez mais a imagem tem se integrado à estrutura dos textos noticiosos. Tal recurso visual não é apresentado nas notícias como uma simples reprodução, antes está ali para despertar o interesse do leitor.

[...] a imagem se articula com a escrita não só para construir a representação de um fato, mas para conferir fidedignidade a ele, ou seja, não são apenas as palavras de um jornalista que constroem um acontecimento, as fotografias tentam documentar essa construção. Outro efeito produzido pelo recurso à imagem é o do impacto; o leitor é atraído, comovido, persuadido, levado a posicionar-se diante dos fatos. Isso porque as imagens são tão portadoras de sentido quanto a palavra. (SANTOS, 2013, p. 83).

Acreditamos que o recurso imagético que interage com um texto noticioso é de suma importância para o aluno que lê esse gênero, ou seja, o entrecruzamento de linguagem verbal e não verbal pode oferecer um apoio para o leitor formular suas hipóteses e realizar a construção de sentido do texto, compreendendo-o satisfatoriamente.

### **2.2.2 Leitura e compreensão de uma notícia**

O uso do gênero notícia como leitura e compreensão de texto em sala de aula requer que o aluno também seja levado a perceber que este gênero traz outros gêneros implicados em sua composição. Numa notícia é possível encontrar relatos pessoais, entrevistas, fotografias, propagandas, etc.

Deve-se dar condições, antecipadamente, de o aluno desenvolver essa consciência genérica. O professor pode auxiliá-lo, previamente, mostrando que ele precisa estabelecer relação entre esses elementos que compõe o texto, a fim de obter a compreensão dos fatos relatados (ALVES FILHO, 2011, p. 96).

Além dos elementos estruturais, a notícia, geralmente, apresenta um estilo de produção formal em que a variedade coloquial, quando presente, requer o uso de aspas. No entanto,

dependendo do público ao qual o jornal ou *site* de notícias está se direcionando, é possível que aconteça uma mudança no estilo, apresentando um discurso menos formal com enunciados ambíguos. O leitor precisa estar atento a esses detalhes que influenciarão na compreensão (COSTA, 2016, p. 93).

Para exemplificar, retirou-se uma notícia que foi vinculada no *site* UOL, na seção que traz informações a respeito do cotidiano dos famosos. Muitas notícias originadas desses domínios têm o objetivo de chamar a atenção do público, por isso apelam para a construção de títulos que apresentam ambiguidade ou que retiram vocábulos do significado denotativo, usando-os com outro nível de significação.

**Quadro 7:** Título de notícia (3)

**Fernanda Souza "surta" com Galinha Pintadinha:  
"Mais feliz que as crianças"**

Fonte: Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/13/fernanda-souza-surta-com-galinha-pintadinha-mais-feliz-que-as-criancas.htm>. Acesso em: 13/10/2018.

Nesse título é possível perceber a conotação diferenciada que é dada a palavra “surta”. Segundo o dicionário Aurélio virtual, o verbo surtar significa “apresentar uma crise psicótica ou associada a problemas psicopatológicos”<sup>11</sup>. No entanto, observando a imagem que vem acompanhando a notícia e fazendo a leitura do texto na íntegra, é possível perceber que a artista não está com nenhum tipo de problema psicológico.

Na realidade, a apresentadora Fernanda Souza ficou muito empolgada com a presença da Galinha Pintadinha em seu programa. A atitude de euforia exagerada dessa artista, correndo para abraçar a personagem infantil logo que a viu no palco, é a justificativa para o título usar o verbo “surtar” como recurso semântico figurado, pois atribuiu-se um sentido positivo à palavra.

A seguir, por meio da leitura do texto completo da notícia e da observação da imagem que o acompanha, é possível confirmar essa mudança proposital de sentido vocabular.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/surtar>. Acesso em 13/10/2018.

## Fernanda Souza "surta" com Galinha Pintadinha: "Mais feliz que as crianças"



Fernanda Souza abraça integrante da turma da Galinha Pintadinha no "Só Toca Top"

**Leonardo Rodrigues**  
Do UOL, em São Paulo  
13/10/2018 16h14

*Na edição deste sábado (13) do "Só Toca Top", dedicada ao Dia das Crianças, a apresentadora Fernanda Souza não se conteve ao receber no palco os integrantes da turma da Galinha Pintadinha.*

*Fã dos integrantes, ela correu para abraçá-los sem esconder a empolgação, o que chamou a atenção de internautas e também do colega Luan Santana. "Eu nunca te vi tão empolgada nesse programa", brincou o sertanejo.*

*"Eu estou mais feliz que as criancinhas", confessou Fernanda. "Estou muito emocionada! Você é de verdade, Popozinha. Como não amar essa galinha empoderada maravilhosa."*

*Durante a participação do grupo no programa, a apresentadora ainda cantou com o público versos do hit "A Galinha Pintadinha e o Galo Carijó".*

*Casada há mais de três anos com o cantor Thiaguinho, Fernanda Souza admitiu este ano, em conversa com Ivete Sangalo, que não pensa em engravidar. Sua ideia, por enquanto, é focar na nova carreira de apresentadora.*

*"Eu já devo estar na minha quinta profissão. Por isso que não quero engravidar agora e as pessoas têm que entender porque sou geminiana. Eu fiquei atriz, atriz, atriz. Agora 'tô' apresentadora. Não posso fazer três temporadinhas e já querer. Tenho que firmar!"*<sup>12</sup>

Nessa notícia, o título, a imagem e o texto trabalham juntos com o objetivo de construir o sentido, visto que é exigido mais do que conhecimento sobre o significado da palavra "surtar". Exige-se compreender a colocação hiperbólica que visou a chamar a atenção do leitor.

O trabalho de leitura e compreensão das notícias em sala de aula exige que o professor tome decisões e perceba o que pode captar a atenção do aluno. É importante apresentar assuntos dinâmicos, plurais, além de mostrar a relação do gênero com seus contextos de uso. Em suma, deve-se didatizar o gênero notícia de forma que favoreça o processo de aprendizagem (ALVES FILHO, 2011, p. 108).

Diante dessas considerações e da infinidade de gêneros textuais que são importantes para o ensino de leitura, surgiram algumas questões sobre que gênero seria ideal para realizar esta pesquisa. Teria de ser aquele que pudesse proporcionar uma leitura possível para o sétimo ano, que trouxesse assuntos variados do cotidiano dos alunos e que pudesse ser facilmente adaptado para as atividades de mediação.

Decidiu-se que o gênero notícia é aquele que preenche esses requisitos mencionados, tornando-se, portanto, ideal para a realização desta pesquisa.

A partir do próximo capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para aplicar a mediação em sala de aula, nas duas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental II.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/13/fernanda-souza-surta-com-galinha-pintadinha-mais-feliz-que-as-criancas.htm>. Acesso em: 13/10/2018.

### **3. METODOLOGIA**

Neste capítulo, apresenta-se o que levou à realização da proposta de mediação pedagógica trabalhada no sétimo ano do Ensino Fundamental. Constam, também, o perfil das turmas que estão envolvidas nas atividades, a caracterização do estabelecimento de ensino onde foi realizado o trabalho e a descrição dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam esta pesquisa, servindo de suportes para as atividades aplicadas em sala de aula.

#### **3.1. Uma motivação para o começo da pesquisa**

Desenvolver atividades voltadas para a leitura não é fácil. Em observações anteriores ao início desta pesquisa, já se evidenciava o quanto a leitura de textos, feita pelos alunos, era marcada pela falta de compreensão dos conteúdos, até mesmo de gêneros textuais que fazem parte do cotidiano deles. Como professora regente, eu já estava a par desses problemas.

Alguns resultados de avaliações internas (testes e provas) na Escola Municipal Coronel Moreira da Silva, por exemplo, já sinalizavam certa deficiência no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos, ou seja, infelizmente, muitos alunos que fazem parte dos anos finais do Ensino Fundamental ainda apresentam enorme dificuldade no processo de leitura, pois apenas decodificam os textos que leem. Por isso a reclamação desses alunos é constante quando são incentivados a participar das rodas de leitura. Eles demonstram total falta de interesse por esse tipo de atividade e, conseqüentemente, o resultado é a não interação ou a recusa em participar das aulas.

Sou docente de Língua Portuguesa em escola pública e acredito que os professores (de todas as disciplinas) devem propiciar um encontro adequado entre os alunos e os textos. Temos a incumbência de melhorar a qualidade de leitura e escrita dos nossos alunos e de mostrar a eles que ser um bom leitor, além de impulsionar o desenvolvimento escolar, pode proporcionar conhecimentos que auxiliam no modo de se portar diante da sociedade.

Na atualidade, contamos com uma infinidade de gêneros textuais que são como pilares para a realização de muitos projetos de incentivo à leitura, ajudando, assim, o professor de língua materna a realizar esse trabalho árduo.

Dentre esses gêneros, optamos pela notícia para servir como base para a elaboração das atividades, pois se trata de um gênero informativo que tem presença constante no convívio social e que apresenta a possibilidade de assuntos muito variados, envolvendo acontecimentos, objetos e pessoas.

Além de todos esses motivos, as notícias, geralmente, trazem o texto escrito acompanhado de imagens. Acreditamos que a junção desses elementos facilitam o uso das estratégias de formulação de hipóteses e a realização de inferências feitas pelo leitor.

### **3.2. Contexto da pesquisa: os participantes e o ambiente escolar**

Para este trabalho, duas turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental (turno da manhã) foram escolhidas. A atividade de diagnose e as etapas de mediação foram aplicadas nos mesmos dias em ambas, no entanto a preparação e o uso das estratégias de antecipação foram empregadas apenas em uma dessas turmas com objetivo de realizar uma comparação dos resultados.

Cada turma tem cerca de 30 alunos, o que resulta num total de 60 participantes, todos com bom índice de frequência. Essas turmas diferem em comportamento e em nível de interesse nas aulas de Língua Portuguesa. São diferentes em pontos muito curiosos.

A turma que denominamos T1 é considerada, pela maioria dos professores, como uma turma modelo de comportamento porque os alunos são mais calmos, quietos, permanecem sentados em seus assentos, ou seja, de fácil controle, exigindo menor desgaste do professor para prosseguir com o andamento da aula. As aulas de português nessa turma acontecem nos dois primeiros tempos de terça-feira e de quinta-feira. Eles ocupam uma sala que está localizada no segundo andar da escola.

A T1 é composta por alunos com a faixa etária de 12 a 15 anos, sendo 16 meninos e 14 meninas. São jovens extremamente tímidos e não há prontidão para participar nas aulas que envolvem leitura. Quando são incentivados a ler em grupo ou para a turma, por exemplo, recusam-se.

A outra turma de sétimo ano, que denominamos T2, é composta de 13 meninos e 17 meninas com variação de idade entre 12 e 14 anos. Lecionar para eles requer uma postura de tratamento um pouco mais firme a fim de manter o curso normal da aula, visto que são alunos agitados. Eles gritam, brigam o tempo todo e fazem o professor perder boa parte do tempo de aula, tentando fazê-los se acalmar. Contudo, surpreendentemente, é a turma mais participativa.

As aulas de língua portuguesa na T2 acontecem nos dois tempos finais do turno, logo após dois tempos de educação física, isso faz com que eles estejam no auge da agitação. É preciso que sejam pensadas atividades que tenham conteúdos dinâmicos ou com didática empolgante e diferenciada para chamar a atenção deles. Uma vez captada essa atenção, eles

interagem, comentam, acrescentam e entram no “embalo” das atividades. Quando solicitados para fazer leitura, há uma grande disputa de “mãos ao alto”, prontificando-se. São alunos desafiadores.

Esses alunos da T2 estudam na sala que fica próximo ao pátio do térreo. Isso dificulta muito a concentração deles, pois é uma área com muito barulho. A partir das 11h30, os ônibus escolares que levam os alunos para os locais mais distantes da cidade começam a chegar. Desse momento em diante, é quase impossível continuar as aulas por causa do barulho e da vontade que eles têm de serem liberados.

Houve resistência inicial por parte de alguns deles que não queriam realizar as atividades da pesquisa, mas eu prometi que faríamos no tempo inicial e que, assim que conseguíssemos terminar cada etapa, eles seriam dispensados para ficar no pátio à espera de seus respectivos ônibus. Eles ficaram felizes com o acordo e prometeram participar com afinco.

Todos os alunos foram avisados de antemão sobre o dia em que realizariam as atividades relacionadas à pesquisa. Fiz uma síntese e expliquei-lhes o que era um curso de mestrado e a importância que a pesquisa tinha para minha formação e, conseqüentemente, a melhora no ensino e aprendizagem dos meus alunos. Estavam, portanto, cientes que fariam uma contribuição para esta pesquisa de mestrado, sem nenhuma obrigatoriedade.

A T1 e a T2 são turmas que compõem o quadro dos anos finais do Ensino fundamental oferecido pela Escola Municipal Coronel Moreira da Silva, local onde atuo como professora de LP1 (sétimo ano) e LP2<sup>13</sup> (oitavo ano) desde maio de 2016, ano em que iniciei minha carreira docente.

Essa escola está localizada na rua Dr. Nilo Peçanha, 162, no centro da cidade litorânea de Mangaratiba, região sul-fluminense do Rio de Janeiro. Nesse lugar, cuja vasta extensão territorial possui pouco mais de 41 mil habitantes e tem o turismo como principal vocação, são encontradas mais de trinta praias contornando a orla, diversas ilhas paradisíacas visitadas por muitos turistas estrangeiros e várias cachoeiras espalhadas pela vegetação da Mata Atlântica que completa a beleza natural desse município.<sup>14</sup>

Além de ter boa localização na geografia da cidade (o prédio encontra-se em frente à praça principal, ao lado da prefeitura e é rodeado de todo comércio que compõe a parte central), a escola tem, também, a tradição de ser o estabelecimento de ensino mais antigo da

---

<sup>13</sup> A SME de Mangaratiba adota uma divisão da disciplina de Português em duas vertentes: a LP1 faz uma abordagem mais voltada para os conteúdos linguísticos presentes nos gêneros, enquanto a LP2 dedica-se a fazer os alunos conhecerem a estrutura e, também, a produzirem esses gêneros.

<sup>14</sup> Fonte: <http://www.mangaratiba.rj.gov.br/novoportal/pagina/dados-do-municipio.html>. Acesso em 19/01/2018.

região. Os moradores mais ilustres da localidade como coronéis, políticos e seus filhos estudaram nessa unidade educacional no passado, inclusive, a escola leva o nome do primeiro prefeito que governou o município.

**Figura 2:** Foto do prédio da E. M. Coronel Moreira da Silva



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora, 2018.

Devido à sua importância na história do município, há, portanto, muita procura por vagas nessa unidade educacional que oferece Ensino Fundamental do sexto ao nono ano, nos períodos da manhã e da tarde, além da modalidade EJA que acontece no período noturno.

O espaço escolar é amplo e o prédio tem a estrutura bem preservada. Há onze salas de aula do térreo ao 2º andar, biblioteca, sala audiovisual, laboratório de ciência, laboratório de informática (não utilizado por não ter internet instalada e computadores antigos demais), um pátio coberto no térreo, uma quadra poliesportiva descoberta que está localizada na parte superior do prédio, além de um refeitório e uma cantina.

As salas de aula são amplas com três janelas não gradeadas em cada uma. Existem dois ventiladores em cada sala, mas poucos funcionam. Por sorte, a escola está rodeada pela vegetação da Costa Verde, de frente para o mar, isso ajuda a amenizar o calor dos dias ensolarados.

A direção da escola é composta por uma diretora geral e duas vice-diretoras que se preocupam com o desenvolvimento pleno dos alunos. Isto se reflete nos vários projetos pedagógicos desenvolvidos durante o ano com o objetivo de envolver e aproximar a escola e a comunidade.

Há, também, a realização de reuniões periódicas com os professores e com os pais de alunos, tendo como objetivo a junção de ideias que ajudem a abrir caminhos para melhorar o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para aumentar o IDEB da unidade escolar. O último registro de 2015 apresenta meta de 4,8, mas a escola não alcançou, ficando na marca de 4.0.<sup>15</sup>

Atualmente, os estudantes dessa instituição vêm de partes distintas da cidade. Alguns são oriundos do centro da cidade e outros das regiões mais afastadas, consideradas rurais, pois as moradias estão localizadas em sítios com plantações, criação de animais e cachoeiras. Alguns alunos, por exemplo, caminham cerca de cinquenta minutos do sítio em que moram até a estrada principal para pegar o ônibus escolar. Após embarcar no ônibus, passam cerca de uma hora dentro do transporte até chegar à escola.

Assim, no ambiente dessa escola, o professor se depara com a diversidade social. Há crianças que moram no centro da cidade, cujos responsáveis proporcionam acesso aos meios mais modernos de comunicação como a *internet* em suas casas e nos seus celulares, porém, nesse mesmo espaço escolar, convivem outras crianças que se deslocam dos lugares mais afastados e que nunca tiveram acesso a um celular e muito menos acesso à *internet*.

Na região, existem, também, comunidades localizadas nos morros ao redor da cidade. Alguns alunos que moram nesses espaços têm apenas o tempo que estão na escola para praticar a leitura ou fazer qualquer tarefa escolar, visto que há os que relatam ter de ajudar a família em alguma atividade laboral que ajude no sustento. Por esse motivo, não conseguem realizar tarefas escolares extraclasse que, às vezes, são solicitadas.

Toda essa heterogeneidade social é um fator que foi levado em consideração durante a aplicação da leitura e interpretação dos textos com os alunos que frequentam essa escola, visto que “o letramento é contextual e culturalmente determinado, pois os impactos da escrita diferem de sociedade para sociedade e de grupo para grupo dentro de uma mesma sociedade.” (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 92).

Assim, os indivíduos que participam desta pesquisa, mesmo residindo no mesmo município e frequentando a mesma sala de aula, possuem letramentos variados e diferentes

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/33045860>. Acesso em 28/01/2018.

reações diante de novos letramentos. Tal particularidade precisou de atenção especial no momento da observação da leitura e da interpretação dos textos noticiosos usados na diagnose e na mediação.

### **3.2. Aspectos metodológicos**

Nos textos de notícia selecionados previamente pela professora-pesquisadora e aplicados em sala de aula para captar dados, tornando possível a realização deste estudo, encontram-se questionários que requeriam respostas, na maioria das vezes, subjetivas. Levou-se em conta, nesse tipo de atividade, o conhecimento prévio do aluno, a sua individualidade e o modo como ele encara as questões focalizadas.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não foi esperado um resultado preciso em que apenas se medem ou se enumeram os fenômenos, antes, preocupamo-nos em captar a adequada interpretação dos textos e em fazer a descrição dos dados observados. Sendo a pesquisa exploratória, portanto, seu desenho metodológico é de base qualitativa, o que interessa é que se tenha compreensão dos principais problemas surgidos durante a leitura e que se proponham soluções para essas situações.

Durante o desenvolvimento das etapas pedagógicas, foi necessário um contato mais próximo entre professora e alunos para discutir alguns pontos não compreendidos por eles, além de constante observação do que estavam produzindo, com a preocupação de tentar entender como esses alunos chegaram às respostas produzidas.

Consideramos a colaboração dos alunos na mediação como uma contribuição ativa e construtiva do processo de obtenção de conhecimento. As informações expostas pela professora-pesquisadora e o conhecimento produzido por meio do envolvimento “cooperativo e participativo” desses sujeitos, encaixam-se perfeitamente dentro do objetivo e da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986, p. 14, 15).

Segundo Thiollent (ibidem, p. 16), uma pesquisa-ação deve apresentar aspectos metodológicos, tais como: a) ampla e explícita interação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas, b) resolução ou esclarecimento dos problemas da situação observada, c) acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade dos atores da situação, d) aumento de conhecimento dos pesquisadores e das pessoas participantes.

Amparamo-nos nesses aspectos metodológicos da pesquisa-ação para alcançar um objetivo maior que é produzir um conhecimento que seja útil não só para a coletividade

envolvida na investigação, mas também para ser cotejado com outros estudos educacionais de maior alcance.

Nossa hipótese principal para esta pesquisa é a suposição de que a orientação prévia do professor, fornecendo pistas de como o aluno deve direcionar a leitura, contribua efetivamente para fazer esse aluno pensar e interagir com o texto. Assim, espera-se que a pré-leitura, as discussões prévias do tema, o uso de perguntas que relacionam fatos conhecidos dos alunos ao texto ou que despertem o senso crítico do leitor, tornem possível alcançar a compreensão inicial necessária ao processamento do texto.

O foco da nossa pesquisa é, portanto, explorar a leitura e compreensão do gênero notícia, refinando a experiência dos alunos com esse gênero. O objetivo geral é verificar como as estratégias de antecipação da leitura podem ser eficazes em auxiliar o aluno no processo de compreensão dos textos do gênero notícia e, assim, direcionar o olhar do leitor para o texto e tudo mais que o circunda (título, imagem, no caso da notícia, o contexto), auxiliando-o no desenvolvimento da capacidade de fazer leituras em que se consiga exercitar a inferência e o levantamento de hipóteses, tão importantes para a compreensão textual.

Para seguir com esse objetivo, norteamos metodologicamente as aulas administradas nas turmas de sétimo ano com base no planejamento didático proposto por Kaufman e Rodríguez (1995). Essas autoras apresentam a organização de projetos didáticos como ajuda prática para o ensino de leitura e produção textual, sobretudo aqueles projetos que incluem os alunos em

[...] *uma situação comunicativa precisa, com destinatários reais*. Estes projetos articularão aspectos de linguística textual e de gramática oracional em um trabalho que abarque a variedade de discursos escritos mais frequentes em nossa sociedade. Os projetos podem ser organizados a partir ou de algum conteúdo de outras áreas do conhecimento, ou de algum tema extracurricular que interesse especialmente às crianças, ou dos próprios textos. (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 5, grifo das autoras).

As autoras enfatizam os benefícios de projetos que tenham a finalidade de alcançar diferentes receptores das produções escritas dos alunos. Que esses possíveis leitores não sejam apenas os professores ou os pais, a fim de que os alunos possam ter um real incentivo para melhorar suas produções (Idem, *ibidem*, p. 51).

De forma bem didática, elas explicam a proposta de usar planilhas que permitam a organização do projeto de forma sistemática. Essas autoras propõem a construção de planilhas para a primeira e a segunda parte do plano pedagógico. Tal registro acontece da seguinte forma:

- a) A primeira parte é uma espécie de “plano geral”. Nela se escreve o tema do projeto, a série em que se realizará, a data do início e a duração aproximada, os materiais, que se estima serem empregados e uma síntese das etapas previstas para a sua realização (desenvolvimento do projeto).
- b) Na segunda parte, colocamos os dados correspondentes ao texto que se produzirá, subdivididos em três itens: 1) situação comunicativa em que se insere o texto (autor/leitor/objetivo); 2) identificação e caracterização do texto e 3) temas que serão abordados em uma reflexão metalinguística (de linguística textual, gramática oracional, ortografia e pontuação). (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 53).

As autoras ainda propõem uma terceira parte para o projeto que é a inclusão de um registro que apresente conteúdos de outras áreas como Ciências sociais, Ciências Naturais, História, etc. No entanto, elas colocam essa parte do trabalho em aberto, ou seja, dependendo dos textos que componham o projeto, o professor decide se é produtivo ou não a inclusão de atividades com conteúdos diferentes. No caso desta pesquisa, decidiu-se que não seriam usadas atividades com conteúdos de outras áreas.

A organização ilustrativa da planilha para esta pesquisa com base nessas especificações apresentadas pelas autoras encontra-se no subtópico a seguir.

### **3.4. Etapas de aplicação das atividades**

Realizamos, inicialmente, uma revisão bibliográfica para estabelecer a fundamentação teórica desta pesquisa. Analisamos os conceitos de Bamberger (1995) sobre a importância de se apresentar a leitura o quanto antes às crianças. Fizemos a leitura do que Kleiman (2011) e Solé (1998) conceituam a respeito das estratégias de leitura e, principalmente, as estratégias de antecipação. Revisamos, ainda, o estabelecimento de hipóteses na leitura, uma estratégia de antecipação realizada pelo leitor, segundo a visão de Koch e Elias (2015).

A fim de entender um pouco sobre o processo inferencial na leitura, pesquisamos os autores Dell’isola (2001) e Leffa (1996), bem como as contribuições teóricas sobre pressuposto e subentendido de Ducrot (1987). Lemos, ainda, com o objetivo de solidificar o conceito de gêneros do discurso, os teóricos Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Detemo-nos nas argumentações de Kaufman e Rodríguez (1995) para embasar o planejamento das etapas de aplicação de atividades.

Além desses autores, há outros estudiosos cujas obras foram consultadas para embasar esta pesquisa e constam nas páginas dedicadas às referências.

Após a leitura da bibliografia citada, começamos a preparação da metodologia que estivesse de acordo com o ano escolar escolhido para participar da pesquisa. A metodologia

que foi utilizada nas atividades propostas para uma das turmas de sétimo ano (T2)<sup>16</sup> seguiu uma organização de etapas disposta como:

**Quadro 8:** A pré-diagnose e a diagnose

<b>Pré-diagnose e Diagnose</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aula 1: bate-papo inicial com as turmas para informar sobre a pesquisa.</li> <li>➤ Aula 2: Leitura do texto “O ovo made in China” seguida de um questionário a ser respondido com base no texto.</li> </ul>
--------------------------------	--

Fonte: plano elaborado pela professora-pesquisadora, 2018.

Esses momentos iniciais da pesquisa exigiram o máximo de atenção, pois a partir das informações coletadas na diagnose, conseguimos traçar as nossas etapas, ou seja, o plano ou “meta de ação” (THIOLLENT, 1986, p. 49) para a nossa mediação pedagógica.

Essa mediação pedagógica é uma abordagem que evidencia uma relação participativa entre o professor e os alunos. O professor assume o papel de um facilitador da aprendizagem, tendo uma postura motivadora. No nosso caso, buscamos uma mediação de incentivo que está totalmente “direcionada à compreensão leitora” e utilizamos as estratégias de antecipação da leitura como suporte ou “andaimes” para alcançar a compreensão do texto que pertence ao gênero notícia (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 67).

A partir do direcionamento dado pela diagnose, elaboramos uma metodologia que seguiu o seguinte plano de ação:

**Quadro 9:** O plano geral – (continua)

<b>Nome do projeto:</b> Notícias para o mural da escola
<b>Série:</b> 7º ano
<b>Data de início:</b> 14 de agosto de 2018
<b>Duração:</b> 2 meses e meio
<b>Materiais utilizados:</b> folhas, caneta, lápis, celulares, papel 40 kg, cola.
<b>Etapas</b>

<sup>16</sup> Ressaltamos que as atividades aplicadas na T1 foram idênticas às atividades aplicadas na T2, porém a metodologia empregada foi diferente, visto que a intenção era fazer uma comparação entre as turmas. A T1 não recebeu nenhum tipo de auxílio de pré-leitura, não foram estabelecidas rodas de conversa ou questionamentos prévios. Os alunos apenas leram e responderam os questionários sem nenhum tipo de ajuda da professora-pesquisadora.

### **Primeira fase da mediação – Etapa 1**

**Aula 3:** exposição teórica, contendo as principais características estruturais do gênero notícia e sua função na sociedade. Leitura de notícias em dois tipos de jornal impresso e de alguns sites da *internet*. Discussão a respeito dos temas da notícia.

**Aula 4:** pré-leitura com debate envolvendo o tema da notícia e a leitura do texto noticioso “Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos”, seguida de um questionário.

**Aula 5:** pré-leitura com debate sobre o tema e a leitura do texto “Uber de patinete chega ao Brasil e custa a partir de 1” , seguida de um questionário.

### **Segunda fase da mediação – Etapa 2**

**Aula 6:** revisão da estrutura da notícia, seguida da leitura de textos noticiosos com os seus respectivos títulos omitidos. Os alunos são encarregados de fazer a titulação de acordo com o texto noticioso lido. Comparação dos títulos produzidos com o título original.

**Aula 7:** leitura de título e imagem. Os alunos foram solicitados a antecipar a notícia com base nesses elementos pré-textuais.

**Aula 8:** os alunos fazem o confronto entre as notícias antecipadas por eles e a verdadeira notícia expressa no texto original. Algumas questões sobre o texto original são respondidas.

### **Terceira fase da mediação – Etapa 3**

**Aula 9:** Os alunos produzem uma notícia sobre acontecimentos do evento Feira de Ciências da Escola Municipal Coronel Moreira da Silva. Promovemos a leitura das notícias, a revisão do texto escrito e a escolha daquelas que irão compor o mural de notícias da escola. Confecção do mural.

Fonte: Estrutura do plano (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 75). Conteúdo do quadro elaborado pela professora-pesquisadora, 2018.

Nortearmos a nossa mediação pedagógica seguindo esse planejamento de etapas até o fim. Trouxemos assuntos de diversos temas e em cada etapa exigiu-se maior habilidade de inferência e de levantamento de hipóteses visando à evolução do leitor. Procuramos dar ênfase à leitura e à interação dos participantes, promovendo a pré-leitura, as discussões e os debates antes de várias atividades.

Um instrumento que se revelou essencial para fornecer subsídios que auxiliaram alguns alunos em encontrar o sentido geral dos textos foi o estudo do gênero feito por meio do conhecimento das principais características relacionadas à estrutura e à função da notícia.

Evitamos fazer uma descrição exaustiva, todavia tentamos selecionar os principais traços distintivos desse texto específico.

A apresentação do quadro que explicita os aspectos do texto notícia utilizados para as mediações ficou organizada da seguinte forma:

**Quadro 10:** Situação comunicativa do texto notícia

<p><b>Situação comunicativa:</b></p> <p><b>Leitor:</b> nas produções iniciais, apenas alunos da turma e a professora. Na produção final, alunos, pais, professores da escola e outros visitantes ocasionais.</p> <p><b>Autor:</b> Alunos do 7º ano (individual)</p> <p><b>Objetivo:</b> Fazer a leitura e interpretação do texto noticioso e produzir uma notícia para informar sobre a Feira de Ciências da escola.</p>
<p><b>Caracterização do texto do gênero notícia</b></p> <p><b>Tema:</b> atualidade</p> <p><b>Traços característicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ texto de função informativa;</li> <li>➤ presença de três partes diferenciadas: título, subtítulo e corpo do texto, na maioria das notícias também são encontradas imagens e legendas;</li> <li>➤ Objetividade;</li> <li>➤ Estilo formal, embora, dependendo do suporte, é possível encontrar notícias com texto informal;</li> <li>➤ Progressão temática: o que, quem, onde, quando, como, por que e para quê (lide).</li> </ul>
<p><b>Tema de reflexão metalinguística</b></p> <p><b>Linguística textual</b> – através da leitura de notícias de jornais, sites e revistas, diferenciar as partes do texto (título, subtítulo, imagem e corpo do texto).</p> <p>O trabalho com os títulos das notícias será</p> <p>a) leitura do texto omitindo os títulos. A seguir, a produção dos títulos. Depois do término, comparação entre os títulos sugeridos pelos alunos e os que efetivamente aparecem nas notícias, promovendo o intercâmbio de opiniões.</p> <p>b) leitura de títulos e imagens, propondo a antecipação das notícias correspondentes. Depois, ocorre o confronto das antecipações com os textos reais.</p>

Assim, definidas e aplicadas as etapas da mediação, procedemos a análise dos dados dos materiais produzidos pelos alunos. Em cada atividade, escolhemos duas respostas de cada turma a fim de exemplificar nossas considerações. Nossa análise acontece de forma comparativa entre esses grupos, visto que as estratégias de antecipação organizadas pela professora só foram aplicadas em uma das turmas.

Agimos dessa maneira diferente com as turmas, pois a hipótese inicial é de que a orientação prévia do professor, fornecendo pistas de como o aluno deve direcionar a leitura, contribua efetivamente para fazer esse aluno pensar e interagir com o texto. Outra hipótese é que o uso de perguntas que relacionam fatos conhecidos dos alunos ao texto ou que despertem o senso crítico do leitor, torne possível alcançar a compreensão inicial necessária ao processamento do texto, por isso havia a necessidade de fazer uma comparação com uma turma em que a metodologia não fosse aplicada.

É importante ressaltar que os dados coletados são oriundos de questionários reflexivos ou produção textual, por isso existem respostas que, na maioria das vezes, são subjetivas e resultados de reflexões individuais. Assim, o nosso processo de investigação acompanha

[...] as ações de educar, comunicar e organizar. Os “atores” sempre têm de gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões, etc. [...] As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomadas de decisões, e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. (THIOLLENT, 1986, p. 66).

Então, procedemos fazendo a avaliação das respostas com os termos “adequadas” ou “inadequadas”, “satisfatórias” ou “não satisfatórias” de acordo com um padrão de interpretação avaliado pela professora-pesquisadora como condizente ou não para cada atividade.

Concluída a análise dos dados, esta proposta de mediação pedagógica fica disponível gratuitamente para professores do 7º ano do ensino fundamental II, podendo ser ajustada de acordo com a turma em que se aplicará.

O Capítulo que segue apresenta, detalhadamente, a análise dos dados desta pesquisa.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo consta a análise dos dados colhidos no período em que este estudo se realizou. As atividades foram iniciadas no dia 14 de agosto de 2018 e finalizadas no dia 01 de novembro do mesmo ano. Nas próximas páginas deste capítulo, encontram-se: os objetivos específicos das aulas, a análise e o parecer dos dados da diagnose e, em seguida, o desdobramento das fases de aplicação do plano de mediação. Terminamos a discussão desta pesquisa com as conclusões apropriadas.

### 4.1. A pré-diagnose

#### Aula 1:

No dia 14 de agosto de 2018, abrimos a aula<sup>17</sup> com uma roda de conversa. Separamos o primeiro tempo de 50 minutos para esse fim. Nesse dia, expliquei aos alunos que a professora que estava diante deles, ensinando a língua portuguesa, também era uma aluna. Um dos meninos da T1 perguntou: “Em que escola a senhora estuda?”, respondi que não se tratava de escola, mas de uma universidade e que, naquele espaço, eu estava buscando o aprimoramento como profissional.

Então, começamos o processo de elucidar as questões, desconhecidas por eles, a respeito do curso de mestrado, da instituição UFRRJ, de como era feita a pesquisa e da importância da colaboração deles para que houvesse sucesso no meu trabalho, além de deixar claro que, como meus alunos, eles seriam muito beneficiados com a minha evolução profissional.

Foram muitos questionamentos sobre outras profissões que eles admiravam e que podem ser cursadas nas universidades. Os alunos quiseram saber, também, o porquê de minha escolha pela carreira docente. Tentei ouvir a todos e esclarecer as perguntas levantadas.

Por fim, depois desse longo bate-papo, distribuí-lhes o “Termo de consentimento livre e esclarecido”<sup>18</sup>. Fizemos a leitura do termo juntos e disse-lhes que deveriam levar para seus respectivos responsáveis assinarem e que deveriam trazer-me na aula seguinte. Depois de entregarem o termo assinado pelos responsáveis, nós demos início ao nosso estudo.

É importante destacar que os textos lidos e interpretados pelos alunos da T1 são utilizados apenas para fazermos uma comparação com os mesmos textos aplicados na T2. São

---

<sup>17</sup> Todas as atividades que foram aplicadas nas T1 (turma 1) e T2 (turma 2) aconteceram nos mesmos dias.

<sup>18</sup> O documento “Termo de consentimento livre e esclarecido” encontra-se em anexo (Anexo A).

atividades idênticas, porém com trabalho diferenciado, exceto na diagnose, pois essa atividade inicial foi marcada pela completa ausência de mediação do professor nas duas turmas, visando a não influenciar nas respostas para uma diagnose precisa.

Na T1, não houve preparação antecipada, evitou-se o uso de estratégias durante a realização das atividades. Os alunos receberam os textos como se fossem avaliações bimestrais, ou seja, sabiam que não contariam com interferência externa do professor, salvo quando não soubessem o significado de alguma palavra. Diferente da metodologia que adotamos para a T2 que obteve todo o suporte necessário de pré-leitura, por exemplo.

Além disso, apenas a T2 seguiu até o projeto final de exposição das notícias, pois essa turma havia sido escolhida pela diretora para fazer uma apresentação teatral durante a feira de ciências que ocorreu no dia 25 de outubro de 2018. Esse evento tornou-se o assunto a ser abordado na produção das notícias que fizeram parte do quadro de notícias da escola e marcaram o término do nosso plano de trabalho, ou seja, o fim da mediação pedagógica proposta pela pesquisa.

## 4.2. A diagnose

### Aula 2:

A fim de obter dados para a realização das etapas de mediação, aplicamos uma diagnose que visava aos seguintes objetivos:

- Verificar a proficiência de leitura do gênero notícia.
- Perceber, por meio do questionário, se o aluno consegue associar o conhecimento prévio no processo de inferência da leitura.

Os alunos da T1 e da T2 fizeram a leitura da notícia “O ovo made in China”<sup>19</sup> e responderam as questões propostas para essa leitura. A atividade foi entregue a cada um e, em seguida, pedi-lhes que respondessem individualmente.

Assim que recebeu o texto, um dos alunos da T1 disse: “*professora, eu vi essa notícia ontem... esses ovos de mentira... tá vendo, professora, eu vejo notícia*”. Nesse momento, foi possível perceber um ponto muito positivo de escolher esse gênero textual, a saber, a possibilidade de trabalhar com temas atuais e de interesse do alunado.

A seguir, faremos a leitura das questões propostas para o texto e analisaremos as respectivas interpretações individuais. Para facilitar a compreensão, abaixo de cada imagem

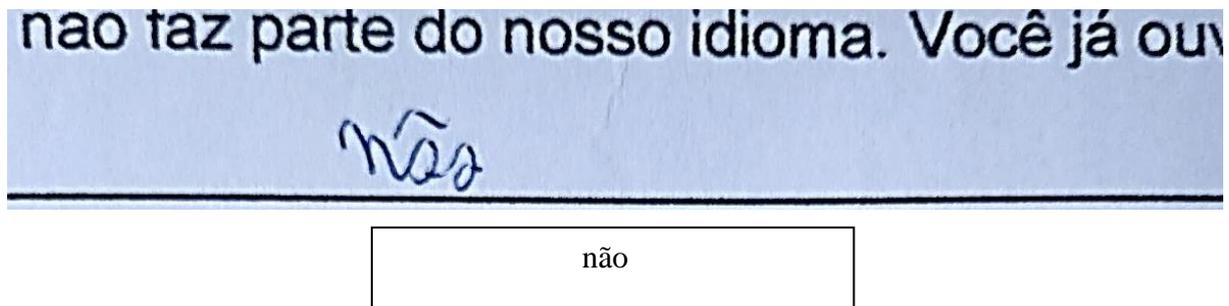
---

<sup>19</sup> A notícia “O ovo made in China” e a atividade encontram-se em anexo (Anexo B).

que corresponde à resposta manuscrita do participante, há uma transcrição que retrata a mesma pontuação e a grafia das palavras usadas pelo aluno.

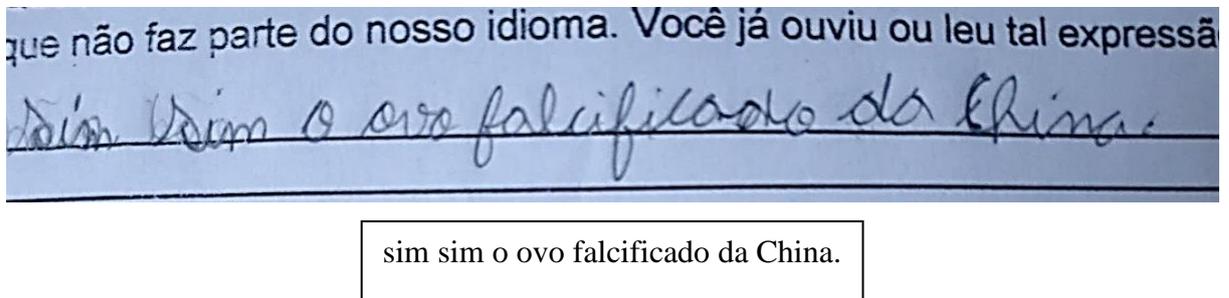
**Questão 1** - Lendo o título da notícia, “O ovo made in China”, percebemos uma expressão que não faz parte do nosso idioma. Você já ouviu ou leu tal expressão? Sabe o que ela significa?

**Figura 3:** Resposta do A1 da T1<sup>20</sup> (Questão 1 do texto “O ovo made in China”)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 4:** Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”)



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

<sup>20</sup> Usaremos a letra “A” seguida de um número “1” e “2”, a fim de fazer referência aos alunos participantes. Assim, não haverá meios de expor a verdadeira identidade do aluno (a). A constante repetição dessa letra e dos números não significa que estamos lendo a resposta de um único aluno, pois pode se referir à resposta fornecida por qualquer aluno da T1 ou da T2.

**Figura 5:** Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”)

que não faz parte do nosso idioma. Você já ouviu ou leu tal expressão? S

Sim, o ovo que não é ovo

Sim, o ovo que não é ovo

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 6:** Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “O ovo made in China”)

que não faz parte do nosso idioma. Você já ouviu ou leu

não e não sei oque é.

não e não sei oque é

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A questão 1 tem o objetivo de chamar a atenção para o título e para as informações que ele contém. Essas informações servem de base para serem feitas algumas “suposições iniciais” sobre o texto (MARCUSCHI, 2001, p. 56).

O foco no fragmento “made in China” acontece pelo fato de que, embora tal expressão não faça parte do vocabulário da língua portuguesa, ela está presente no cotidiano de todos os brasileiros, visto que a grande maioria dos produtos consumidos no Brasil, inclusive os brinquedos, aparelhos eletrônicos e muitos objetos comuns, são de origem chinesa e trazem as palavras “made in China” impressas no rótulo ou no próprio produto.

Assim, havia a hipótese de que os alunos estariam habituados com essas palavras e que fossem conhecedores do significado da expressão. Seria, portanto, o resgate de um conhecimento prévio importante para a compreensão global da notícia.

Surpreendentemente, muitos alunos não sabem o que tal expressão significa. Na T1, 12 pessoas não conhecem a expressão, 10 delas responderam sim, ou seja, conhecem, mas deixaram a parte da explicação em branco ou tentaram explicar o significado com partes do próprio texto que não eram compatíveis com a resposta. Apenas 8 alunos dessa turma têm o conhecimento prévio do que a expressão significa, pois conseguiram responder de forma satisfatória.

Na T2, o resultado foi semelhante: 10 alunos não conhecem a expressão, 7 alunos responderam que conhecem, mas não souberam explicar o significado ou explicaram com fragmento do texto que não correspondiam verdadeiramente ao sentido da expressão (exemplo: resposta do A1 da T2) e 13 participantes mostraram que realmente sabiam o significado da expressão por responder de forma adequada.

**Questão 2** - Os ovos “made in China” reforçam a reputação construída socialmente sobre muitos produtos de origem chinesa. Que reputação é essa?

**Figura 7:** Resposta do A1 da T1 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”)

Ele pode causar retardamento mental" afirma a nutricionista vivian Ragasso. X

Ele pode causar retardamento mental" afirma a nutricionista vivian Ragasso.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 8:** Resposta do A2 da T1 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”)

que eles querem lucrar X

que eles querem lucrar

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

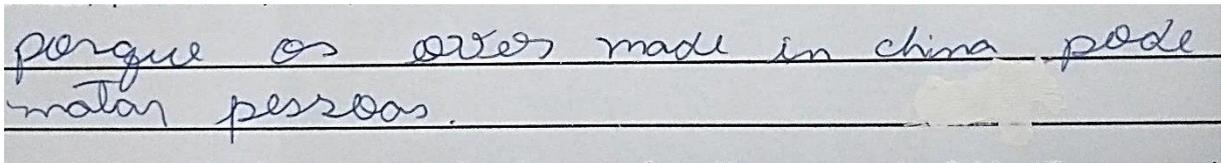
**Figura 9:** Resposta do A1 da T2 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”)

que são feitos na china, e são perigosos.

Que são feitos na china, e são perigosos.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 10:** Resposta do A2 da T2 (Questão 2 do texto “O ovo made in China”)



porque os ovos made in china pode matar pessoas.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A questão 2 tem como objetivo resgatar, mais uma vez, o conhecimento prévio do leitor para que ele consiga interpretar adequadamente o texto apresentado. A pergunta é proposta com base no senso comum da população brasileira de que os produtos de origem chinesa são considerados de baixa qualidade ou, até mesmo, são popularmente classificados como pirataria, falsos.

O mais interessante é que no subtítulo da notícia existe a possibilidade de inferência de que os produtos de origem chinesa são classificados pelas pessoas como produtos falsos, pois no trecho está escrito “Elas já falsificaram quase tudo, de eletrônicos a remédios.”, referindo-se às fábricas chinesas. Por isso, quando a segunda questão foi elaborada, havia a hipótese de que o aluno poderia chegar a respondê-la sem muitas dificuldades, visto que seria uma possível inferência determinada pelo contexto social ou cultural (DELL’ISOLA, 2001, p. 44).

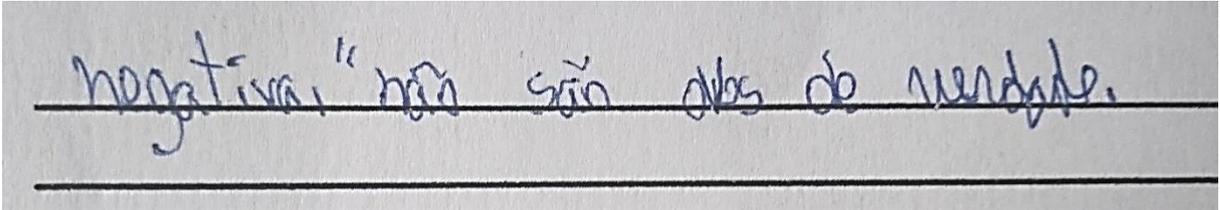
Dois alunos na T1 levantaram a mão e disseram que não sabiam o que significava a palavra “reputação” contida na questão. Perguntei se alguém sabia explicar o significado da palavra, mas outros alunos disseram que também não entenderam. Então, eu expliquei, em termos simples, que a palavra significa “a fama que alguém ou algo tem”. Na T2, surgiu uma pergunta semelhante e eu repeti o mesmo procedimento, expliquei-lhes o sentido da palavra.

Esse acontecimento mostrou que houve uma falha na escolha do vocabulário adequado para a elaboração da questão, mas a explicação do significado pareceu ter suprido a insuficiência do termo escolhido, pois todos disseram que ficou mais fácil de entender a pergunta. Mesmo assim, as respostas não refletiram compreensão adequada do que foi exigido na questão.

Nessa questão 2, 25 alunos da T1 deram respostas insuficientes e 5 responderam de modo satisfatório. Já na T2, 11 alunos conseguiram captar a informação e responderam satisfatoriamente, no entanto 19 participantes não conseguiram respostas adequadas.

**Questão 3** - A definição que o texto faz dos ovos é positiva ou negativa? Identifique as palavras que comprovam sua resposta.

**Figura 11:** Resposta do A1 da T1 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”)

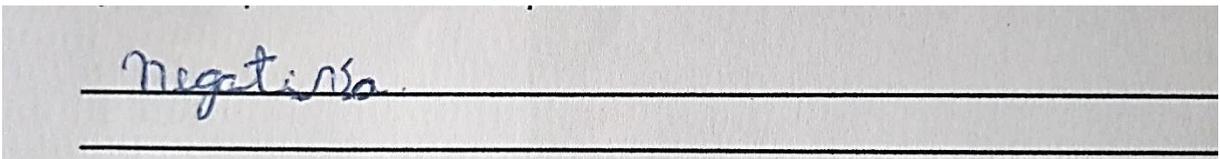


negativa, "não são ovos de verdade."

Negativa, “não são ovos de verdade.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 12:** Resposta do A2 da T1 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”)

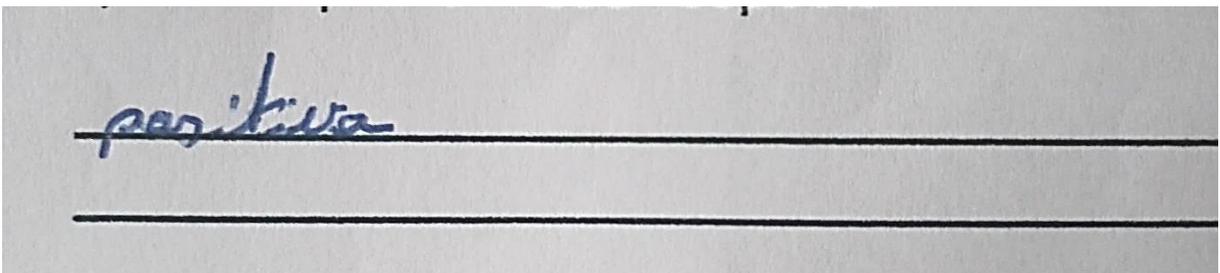


negativa

Negativa

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 13:** Resposta do A1 da T2 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”)

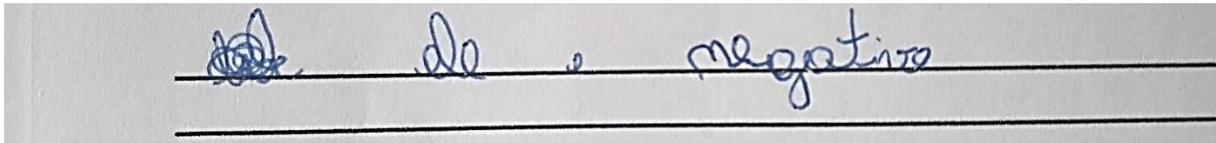


positiva

positiva

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 14:** Resposta do A2 da T2 (Questão 3 do texto “O ovo made in China”)



ele e negativo

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A questão 3 é mais objetiva, pois indaga sobre um conteúdo dado no texto e que não requer conhecimentos prévios de quem o lê. A resposta a essa questão deve refletir uma etapa de contato com o texto em que o leitor tem a possibilidade de resgatar esses elementos presentes na leitura e, assim, refletir uma compreensão global de como a notícia é exposta pelo autor. O leitor precisa “passar” pela leitura a fim de buscar as palavras que confirmam sua resposta.

De acordo com a tipologia de perguntas de compreensão textual organizada por Marcuschi (2001, p. 52, 53), essa é uma questão que se encaixa dentro de um padrão objetivo de resposta, mas também pode ser incluída dentro do que ele classificou de pergunta “híbrida ou mista”, pois o aluno precisa encontrar as palavras exatas, presentes no corpo do texto, e, ao mesmo tempo, precisa ter a capacidade de inferir se essas palavras selecionadas do texto são de valor semântico positivo ou negativo.

Na T1, os alunos não conseguiram retirar e transcrever as muitas palavras de valor negativo que apareciam no texto. Apenas 1 aluna destacou *ipsis litteris* as palavras negativas que são direcionadas aos ovos, ela destacou “perigoso, risco, falsificados, adulterada, trapaça”. Seis alunos deram apenas a resposta “negativa”, sem mencionar as palavras solicitadas na questão e 21 alunos destacaram uma única frase para justificar suas respostas, desobedecendo ao comando, conforme está exemplificado na resposta do A1 da T1. Houve 2 alunos que forneceram a resposta inadequada “positiva” e também não a justificaram.

Na T2, os alunos seguiram a mesma linha de resposta: 5 participantes deram a resposta “negativa” sem justificar, 24 deles responderam com uma frase do texto e 1 aluno respondeu inadequadamente “positiva”, sem apresentar as palavras que justificam essa resposta, conforme atesta a resposta do A1 da T2.

**Questão 4 - Qual é o principal atrativo para o consumo dos ovos?**

**Figura 15:** Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”)

Questão 4. Qual é o principal atrativo para o consumo dos ovos?  
 Servem para enganar os amigos e enfeitar a casa

Servem para enganar os amigos e enfeitar a casa

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 16:** Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”)

As fabricas chinesas

As fabricas chinesas

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 17:** Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”)

que o ovo é grande.

que o ovo é grande.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 18:** Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “O ovo made in China”)

Questão 4. Qual é o principal atrativo para o consumo dos ovos?  
 A venda de ovos quimicos é um golpe típico do sul da China.

A venda de ovos quimicos é um golpe típico do sul da China.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Na questão 4, assim como na anterior, o leitor também encontra amparo dentro do corpo do texto que justifica uma pressuposição de nível fácil. Logo nas primeiras linhas do texto está exposto o que atrai o consumidor, ou seja, “ovos pela metade do preço”.

Segundo Ducrot (1987, p. 20, 21), o pressuposto apresenta-se como uma contribuição própria do enunciado, ou seja, a expressão “metade do preço” permite a pressuposição de que os ovos falsos são um atrativo para o consumidor porque eles são baratos. Assim, a resposta mais apropriada para a questão 4 deve girar em torno dessa ideia.

Essa é uma questão que requer fácil nível inferencial, mesmo assim, alguns participantes mostraram dificuldade de compreensão, pois houve respostas que não tinham qualquer relação com o texto, conforme exemplificado nas respostas do A1 e A2 da T1 e do A2 da T2. Essas interpretações escolhidas para exemplificar mostram que alguns alunos extrapolaram os limites possíveis de interpretação para o texto sugerido (LEFFA, 1996, p. 16).

Apesar dessas dificuldades, essa questão foi a de maior número de respostas adequadas dessa diagnose. Na T1, 23 alunos conseguiram responder de forma adequada e 7 participantes deram respostas insuficientes. Na T2, 11 alunos deram respostas inadequadas, 1 deles deixou em branco e 18 deram boas respostas.

**Questão 5** - “Tudo porque, na China, o trabalho humano é incrivelmente barato – mais barato até que o das galinhas.” Esse trecho nos revela algo importante sobre a China. O que você consegue entender desse trecho do texto?

**Figura 19:** Resposta do A1 da T1 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”)

Que algumas pessoas da china fabricam ovos falsos e as galinhas fazem ovos de verdade.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 20:** Resposta do A2 da T1 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”)

Porque os chineses Pegaram o trabalho das galinhas

Porque os chineses Pegaram o trabalho das galinhas

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 21:** Resposta do A1 da T2 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”)

Porque que com os chineses produzindo ovos falsificados, as galinhas não precisa perder tem chocando.

Por que com os chinese produzindo ovos falsificados, as galinhas não precisa perder tem chocando.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 22:** Resposta do A2 da T2 (Questão 5 do texto “O ovo made in China”)

que as galinha são muito baratas e então o trabalho é mais barato ainda.

que as galinha são muito baratas e então o trabalho é mais barato ainda.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A questão 5 destaca uma parte do texto em que o autor faz emergir o problema da desvalorização do trabalho humano na China. Esse país tão populoso é conhecido mundialmente pela exploração da mão de obra humana na fabricação de todo tipo de produto. O autor da notícia usa o humor para fazer uma comparação esdrúxula entre o trabalho humano na China, mais barato, portanto mais lucrativo e o “trabalho” das galinhas que põem ovos naturalmente.

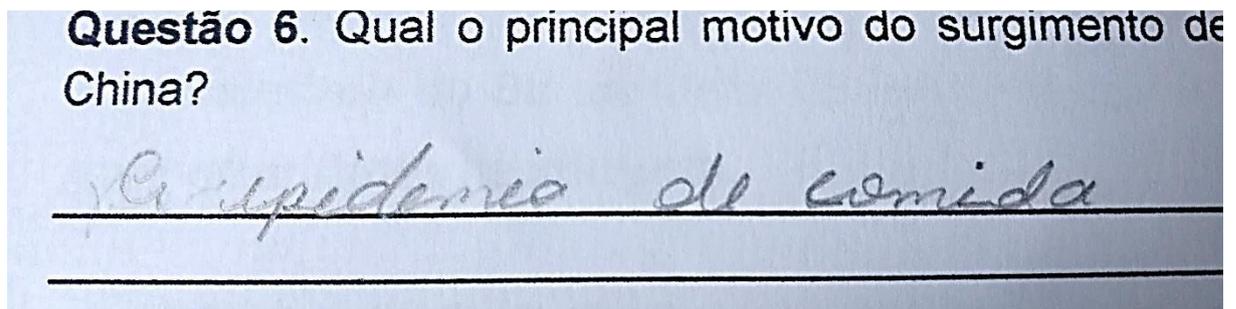
Os alunos precisavam perceber que há uma má remuneração ou uma exploração de trabalhadores que acaba se tornando um fator de contribuição a mais para o aumento da produção clandestina dos ovos chineses. Enfim, esse é um trecho que exige um olhar crítico para a leitura, o momento em que o leitor faz o seu papel de construtor de sentido (KOCH e ELIAS, 2015, p. 13).

Poucos alunos conseguiram uma resposta que se aproximasse de uma interpretação adequada. Na T1, apenas 3 alunos forneceram respostas satisfatórias, 3 deles não conseguiram responder, deixando em branco e 24 alunos não conseguiram uma resposta que se aproximasse da ideal.

Na T2, foram 5 respostas adequadas, 3 respostas em branco e 22 respostas que não correspondem ao que foi perguntado.

**Questão 6** - Qual o principal motivo do surgimento de alimentos quimicamente modificados na China?

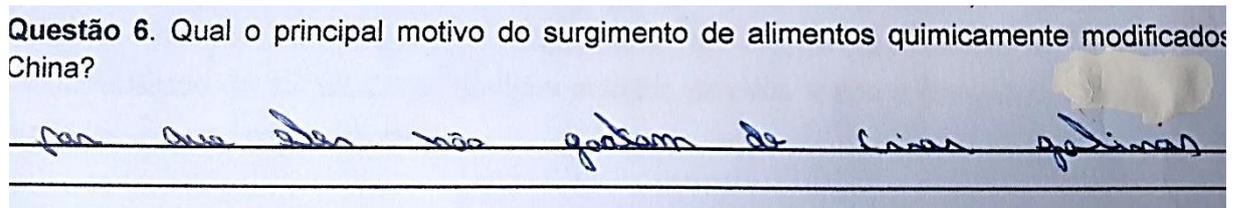
**Figura 23:** Resposta do A1 da T1 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”)



A epidemia de comida

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

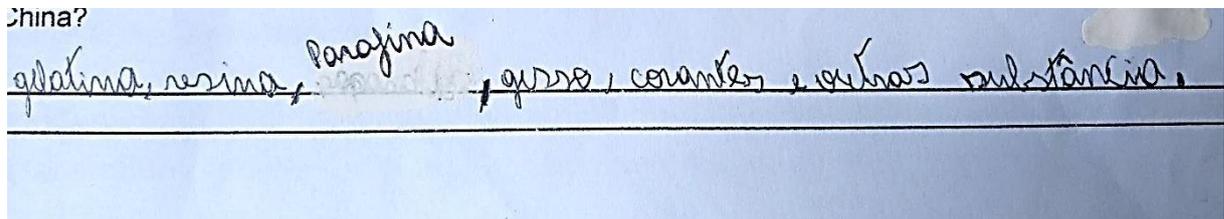
**Figura 24:** Resposta do A2 da T1 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”)



por que eles não gostam de criar galinhas

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

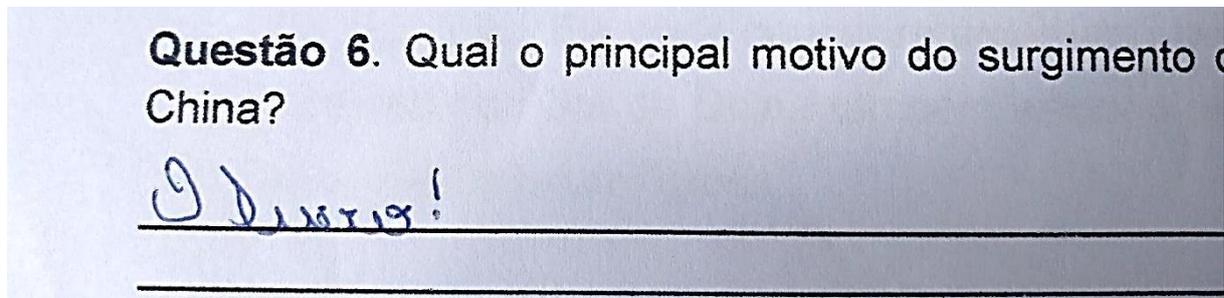
**Figura 25:** Resposta do A1 da T2 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”)



gelatina, resina, parafina, gesso, corantes e outras substância.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 26:** Resposta do A2 da T2 (Questão 6 do texto “O ovo made in China”)



O lucro!

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Para responder a questão 6, o leitor deve fazer relações textuais e captar a síntese da ideia que aparece globalmente na leitura. Há pelo menos dois momentos, no corpo do texto, em que é possível observar a presença dos vocábulos “lucrativa” e “ganhar mais”, que dão embasamento para um leitor mais habilidoso fazer a pressuposição de uma resposta sucinta (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013, p.45, 46). A resposta do A2 da T2 está dentro dos parâmetros de uma boa interação com o sentido do texto. Todavia, não foi uma regra.

Na T1, 15 participantes da pesquisa responderam inadequadamente, algumas respostas estão totalmente fora do sentido da pergunta, como no caso do A2 da T1. Os outros 15 alunos forneceram respostas satisfatórias. Já na T2, 14 participantes responderam inadequadamente, alguns com respostas desconexas, reproduzindo trechos do texto que não dialogam com a questão, conforme ilustrado por A1 da T2. Os 16 alunos restantes conseguiram fornecer respostas satisfatórias.

**Questão 7** - O texto que você leu tem a intenção de

- a) contar uma história sobre os ovos falsificados;
- b) explicar como são feitos os ovos falsificados;
- c) informar sobre a adulteração química dos alimentos;
- d) ensinar a fazer ovos falsificados.

Essa questão 7 é totalmente objetiva. A proposta de inseri-la na atividade é para investigar se o aluno está familiarizado com a principal característica que um texto do gênero notícia tem, a saber: informar o leitor. Assim, temos a opção “c” como resposta correta. No quadro a seguir, é possível visualizar o quantitativo de respostas de cada turma.

**Tabela 1:** Quantitativo de respostas da questão 7 do texto “O ovo made in China”

Resposta	a	b	c	d	Total
T1	4	8	16	2	30
T2	1	10	18	1	30

A T1 apresentou um total de 53,3% de respostas certas, enquanto a T2 teve um percentual de 60% de respostas certas. Uma diferença mínima entre as turmas. Muitos ainda não conseguiram perceber a função do texto ou não sabem o tipo textual mais comum no gênero notícia.

#### **4.3. Considerações sobre o resultado da diagnose**

A diagnose foi uma oportunidade de constarmos a dificuldade que muitos alunos têm em fazer relações significativas entre o que já sabem e o que o texto traz de novo. Alguns se comportaram de modo estático no processo da leitura, decodificaram apenas, não interagiram, pareciam ter medo de criar hipóteses e de se envolver com o texto.

Percebemos que a maioria desses leitores está acostumada a manter o olhar apenas para os aspectos superficiais da leitura, sem fazer a “costura” do texto. É evidente que esses aprendizes precisam ser despertados para o ensino de estratégias que mobilizem o processo cognitivo capaz de permiti-lhes adentrar-se no texto e perceber os pontos relevantes para a compreensão textual (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 121).

A questão 3 da atividade de diagnose, por exemplo, exigia apenas que fosse feito um juízo de valor das palavras que, no texto, são remetidas aos “ovos made in China” (essas palavras eram nitidamente negativas) e que fosse feita, também, a transcrição delas. No entanto, os alunos demonstraram muita dificuldade em captar essas palavras que estavam explícitas no texto.

Outro aspecto observado foi que alguns leitores tentaram atribuir sentidos que não estavam autorizados pela leitura, como no caso da questão 4 em que se perguntou qual o principal atrativo para o consumo dos ovos. Um aluno, mostrando não estar atento às “sinalizações do texto” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 21), respondeu que “servem para enganar os amigos e enfeitar a casa” (exemplo do A1 da T1).

Nota-se a criatividade na resposta, sendo possível entender o raciocínio desse aluno que pode ter pensado “ora, se o ovo não é verdadeiro, só pode servir para brincar com os amigos ou enfeitar a casa”, no entanto tal sentido atribuído ao texto não tem relação alguma com a interpretação mais adequada e realmente presente na leitura (o texto menciona que o principal atrativo para o consumo dos ovos é o fato de custar “metade do preço”).

Além dessas respostas imaginativas, houve interpretações que revelaram um leitor focado apenas no dito, sem perceber o que estava implícito na notícia, produzindo, assim, respostas equivocadas, incoerentes ou meras reproduções copiadas. Como foi possível perceber na questão 6, em que foi perguntado qual o motivo do surgimento dos alimentos quimicamente modificados na China e o participante (A1 da T2) respondeu com uma cópia dos ingredientes usados para se fazer os ovos.

Assim, ficou bastante evidente a não proficiência de alguns leitores em realizar inferências significativas para se chegar à compreensão do texto.

Muitos parecem, também, não perceber a importância que o título pode ter como um dos principais instrumentos de ajuda para, estrategicamente, anteciparem informações que dão suporte para a compreensão do texto noticioso. A falta de conhecimento da estrutura e da função do gênero parecem ser os fatores que contribuíram para a dificuldade apresentada. Isso demanda a necessidade de tornar conhecidas essas características do gênero aos alunos.

É fato que o desenvolvimento desses leitores não se dá de maneira espontânea, o aluno precisa de instrumentos para que aprenda a ler e não apenas decodificar palavras (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 122). Assim, textos de notícias como “O ovo made in China” parecem apontar para a necessidade de pré-leitura que dê uma ideia mais geral ou que projete expectativas sobre o texto.

Foi possível perceber, durante a aplicação da diagnose, que tanto o título como a própria notícia abrem a oportunidade de rodas de conversa e questionamentos sobre vários aspectos abordados na leitura como o léxico, o tema ligado à alimentação, os conhecimentos a respeito do país, da cultura, do povo, das leis, etc.

Todas as dificuldades dos alunos em relação aos aspectos textuais percebidas nessa diagnose, ou seja, a falta de conhecimento da estrutura e função do gênero notícia, os problemas em formular hipóteses, a falha em realizar inferências e a complexidade de estabelecer conexão-interação textual, justificam uma proposta de mediação em que o objetivo é abordar estratégias de antecipação de leitura.

Essas estratégias vão desde o estímulo do professor por meio das atividades competentes a ele ao engajamento cognitivo do próprio aluno. Por isso, o foco do trabalho se mantém no resgate das características do gênero notícia, na pré-leitura que forneça uma contextualização que oriente o leitor e no adequado encaminhamento para que aconteça a descoberta de que ele, o aluno, pode e deve participar de forma ativa no processo de leitura de um texto.

Assim, partindo dessa diagnose, algumas atividades diversificadas foram desenvolvidas com as duas turmas de sétimo ano, dentro de um plano de trabalho contendo três fases de desenvolvimento, conforme descritas a seguir.

#### **4.4. Primeira fase da mediação – Etapa 1**

Partindo das dificuldades que emergiram na aplicação da diagnose, elaboramos um plano geral (KAUFMAN e RODRÍGUEZ, 1995, p. 74) em que fizemos a divisão das etapas de mediação pedagógicas distribuídas em três partes: etapa 1 e 2 são compostas de três aulas cada uma e etapa 3 composta de uma aula (cada aula correspondendo a cerca de 80 minutos).

Conforme mencionamos anteriormente, a T2 foi a turma que recebeu todo o suporte de preparação possível para realizar as atividades, enquanto a T1 não o recebeu. A escolha de tal procedimento se deu porque a hipótese inicial é de que o tratamento metodológico com a aplicação das estratégias de antecipação de leitura mediada pelo professor pode levar a resultados mais satisfatórios do que o método sem aplicação de estratégias que auxiliem o aluno a formular suas hipóteses no texto. Assim, esse comparativo entre as turmas contribuiu para atestarmos ou não essa hipótese.

### Aula 3:

De acordo com o plano elaborado para essa primeira etapa, nossa aula número 3 (a primeira aula foi a pré-diagnose e a segunda aula a diagnose) foi voltada para um trabalho teórico e oral, cujos objetivos foram:

- Discutir as características estruturais e funcionais do gênero notícia;
- Pesquisar suportes do gênero;
- Ler e comentar as notícias lidas;
- Fazer uma preparação para as atividades das fases futuras.

Nessa aula, foram suscitadas algumas questões iniciais, tais como:

- a) O que é uma notícia?
- b) Onde podemos encontrar esse gênero?

Os alunos puderam ler a notícia no suporte impresso de alguns jornais diferentes (usamos o *Jornal O Dia* e *Jornal Meia Hora*) que foram levados pela professora para essa aula, aqueles que tinham dados móveis no celular tiveram a permissão de utilizar os seus aparelhos e pesquisar algumas notícias *online* para que se fizesse a leitura em sala.

Após esse contato com o gênero, eles copiaram nos seus cadernos as principais características estruturais e o tipo de texto comumente utilizado no gênero notícia<sup>21</sup>. Além disso, discutimos como algumas informações podem ser apresentadas ao público de acordo com a ideologia de cada veículo que a apresenta. Os próprios alunos levantaram questões interessantes como, por exemplo, o uso de *fake news*.

Essa foi uma aula em que, na maior parte do tempo, trabalhou-se a leitura, a oralidade e o levantamento de questões que levassem os alunos a expor um pensamento mais reflexivo sobre os assuntos escolhidos. Eles foram incentivados a ler as notícias, a dizer o que achavam do assunto e se estavam de acordo ou não com as informações, enfim, foram convidados a expor suas opiniões mesmo num texto basicamente informativo (KLEIMAN, 2004, p. 21).

Tenho aprendido a importância de dar voz ao aluno. Quando abrimos espaço para “interações espontâneas, com pouca atenção à forma da língua e, desse modo, menos monitoradas.” (SANTOS, 2018, p. 48), percebemos que os alunos realmente querem e gostam de se expressar. Assim, o ensino-aprendizagem vai ganhando novos contornos tanto para o professor como para o aprendiz. A espontaneidade permite que o aluno sintá-se à vontade e,

---

<sup>21</sup> A fim de expor as informações sobre o gênero notícia na aula teórica ministrada na turma T2, fizemos um resumo simplificado do gênero conforme apresentado por Kaufman e Rodríguez, 1995, p. 26 e Alves Filho, 2011, p. 90-107.

aos poucos, vão sendo estimulados nas suas capacidades de argumentar e fazer ligações de pensamentos.

Terminamos a aula, deixando o lembrete de que nos próximos encontros iríamos fazer a análise de algumas notícias variadas.

#### **Aula 4:**

Depois de debatermos, na aula anterior, as principais características do gênero com base na teoria, isto é, conheceram-se a estrutura, a função e o tipo de texto que a notícia contém, começamos a leitura e a análise dos textos selecionados para a etapa 1 que ainda tem mais duas aulas futuras.

A notícia “Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos”<sup>22</sup> foi o texto escolhido para iniciarmos a mediação na aula 4, visto que trazia elementos pré-textuais semelhantes aos que apareceram no texto da diagnose, a saber: um título que remete à informação sobre um país estrangeiro (Bélgica) e a presença de vocábulos relevantes como a palavra “eutanásia”, que pode ser trabalhada buscando o conhecimento prévio ou a inferência de significado de acordo com as pistas do texto. Para completar, o texto também contém uma imagem sugestiva que serve de suporte visual para acrescentar mais informação sobre a notícia.

Os objetivos específicos da aula 4 são:

- Ajudar o aluno a reconhecer o gênero notícia;
- Estabelecer relações entre os elementos estruturais (título, imagem e texto) que compõem o texto;
- Localizar informações explícitas e implícitas;
- Estimular o leitor a realizar inferência.

A pré-leitura que fizemos com a T2 baseada nesse texto envolveu discussão a respeito da palavra “eutanásia”. Apenas 2 alunos da T2 conheciam o termo. Então, eu pedi que um deles explicasse o significado da palavra, a resposta foi: *“Assim, professora, meu cachorro teve uma doença quando tava muito velho, meu pai levou ele pro veterinário, ele deu uma injeção e o cachorro morreu. É isso, professora.”*. Respondi que foi um bom exemplo.

Aproveitei esse comentário para saber o que eles achavam desse procedimento feito nos animais e nos humanos. Uma aluna disse: *“Eu vi a eutanásia no filme “Como eu era*

---

<sup>22</sup> O texto e as atividades encontram-se em anexo (Anexo C).

*antes de você”... Deus me livre, é muito triste!”.*<sup>23</sup> Dentro da bagagem de conhecimento prévio que essa aluna possui, estabeleceu-se uma relação intertextual com o filme que ela já tinha assistido. Tal capacidade de inter-relacionar o tema da notícia pode ser um bom caminho para que essa leitora consiga fazer as predições com base no conhecimento do assunto, gerando, assim, “a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 56).

Além de debatermos sobre o assunto principal, isto é, a eutanásia, o país que foi mencionado no título, a Bélgica, também serviu de base para estabelecermos um contexto antes do início da leitura. Tentei descobrir o que os alunos já sabiam sobre ele. Então, perguntei se alguém tinha ideia de onde a Bélgica está localizada.

Alguns meninos levantaram a mão imediatamente para responder: “*A Bélgica eliminou o Brasil na Copa, professora*” (um mês antes dessa atividade, aconteceu a Copa do Mundo de 2018 e a seleção do Brasil foi eliminada do evento nas quartas de final). Quase ao mesmo tempo, outro aluno disse: “*Eu sei que esse país fica na Europa, professora!*”, aproveitamos, então, esses comentários para conversarmos sobre a legalidade do procedimento da eutanásia em alguns países da Europa, bem como a proibição dessa prática no Brasil.

Depois de construir os significados e criar a contextualização, todas as informações relevantes que os alunos trouxeram foram anotadas no quadro para montar um panorama do assunto a ser abordado pela notícia. Depois que os alunos receberam o texto, solicitamos que eles não lessem a notícia, mas que usassem a informação apenas do título, do subtítulo e da imagem para responder a questão número 1.

Após a mobilização de conhecimento prévio através da pré-leitura e da discussão a respeito do texto na T2, obtivemos as respostas das questões relacionadas à notícia “*Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos*” e separamos algumas questões para a análise. Vejamos alguns exemplos:

---

<sup>23</sup> Nesse exemplo trazido pela aluna, eu vi a possibilidade de estabelecer uma ligação entre leituras, criando uma “rede de textos interligados pela temática” (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2013, p. 48). Assim, decidi levar o filme “*Como eu era antes de você*” para que a turma pudesse assistir e fazer a leitura cinematográfica do assunto ligado à eutanásia na aula seguinte.

**Questão 1** - Lendo o título, o subtítulo e observando a imagem, você consegue saber sobre o que a notícia fala? Comente.

**Figura 27:** Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

sobre o que a notícia fala? Comente.

R Não

Não

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 28:** Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

sobre o que a notícia fala? Comente.

R Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos

Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

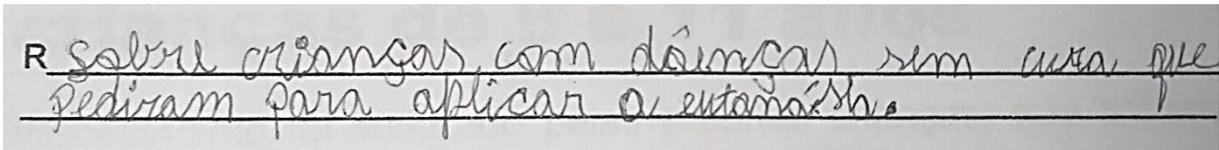
**Figura 29:** Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

R Sobre crianças que tem doenças terminais e pedem para morrer, e então morrem sem sentir dor.

Sobre crianças que tem doenças terminais e pedem para morrer, e então morrem sem sentir dor.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 30:** Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)



R sobre crianças com doenças sem cura que pediram para aplicar a eutanásia.

Sobre crianças com doenças sem cura que pediram para aplicar a eutanásia.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Quando os alunos da T1 receberam o texto para fazer a leitura da notícia (vale a pena destacar, mais uma vez, que eles não receberam uma mediação de pré-leitura como na T2), já na primeira questão, esbarraram em vários problemas em relação ao vocabulário. Nenhum aluno da turma sabia o que significa “eutanásia”, todos queriam saber o significado. Como essa palavra é crucial para o texto fazer sentido e, para aqueles jovens, o termo não tem nenhum “grau de familiaridade” (KLEIMAN, 2004, p. 70, 71), expliquei-lhes que se tratava de uma morte assistida pelos médicos em doentes com doenças terminais.

Mesmo diante dessa informação, quase a turma inteira não conseguiu responder a primeira questão. Muitos responderam fazendo uma cópia do título conforme exemplificado na resposta do A2 da T1. As respostas inadequadas foram um total de 23 e as respostas satisfatórias foram 5. Registramos a ausência de 2 alunos nesse dia.

Na T2, obtivemos respostas bem mais elaboradas. Uma boa parcela da turma conseguiu fazer uma síntese do que o texto apresenta, mesmo antes de lê-lo na íntegra. A estratégia de preparar o aluno, contextualizando a leitura que seria feita e fazendo esse aluno atentar para os elementos constitutivos da notícia (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 133), a saber, título, subtítulo e imagem, resultou numa atividade importante que guiou o leitor até o objetivo de fazer previsão coerente a respeito do assunto.

Na resposta do A1 da T2 é possível perceber que ele a produziu contemplando o significado do termo eutanásia construído na pré-leitura, embora não faça menção do país ao qual a notícia se refere. Na resposta do A2 da T2, o aluno formula uma resposta que não fornece o significado da eutanásia, mas deixa implícito que sabe do que se trata. Foram 20 respostas adequadas e 7 respostas incompletas ou cópias do título. Nesse dia, registramos a ausência de 3 alunos.

**Questão 2** – O objetivo do texto contido na notícia é

- a) explicar o assunto;
- b) argumentar sobre o assunto;
- c) comentar sobre o assunto;
- d) informar o assunto.

Preparamos essa questão objetiva, tentando reproduzir a última pergunta que foi elaborada para a diagnose. Antes, a T2 não havia recebido nenhuma informação sobre o tipo de texto que o gênero apresenta nem a função de um texto noticioso. Nessa atividade, porém, eles já estavam cientes dessas informações, pois abrimos a etapa 1 com o esclarecimento das características do gênero para essa turma.

A resposta correta dessa questão é a opção “d”. O quadro de resposta final das turmas configurou-se da seguinte forma:

**Tabela 2:** Quantitativo de respostas da questão 2 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”

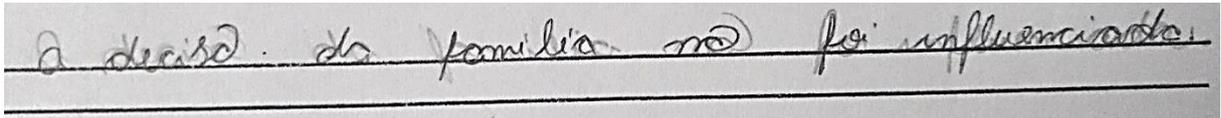
Resposta	a	b	c	d	Total
T1	9	2	3	14	28
T2	3	0	2	22	27

Consideramos que o conhecimento sobre as particularidades do gênero notícia proporcionou um quantitativo maior de respostas corretas na T2 em relação à T1. Depois das nossas conversas sobre a função predominante da notícia, mais alunos conseguiram responder corretamente. Um percentual de 81% na T2 e apenas 50% da T1.

Essa questão acabou trazendo uma observação particular em relação aos verbos de comando que foram escolhidos para as alternativas. Os verbos “explicar” e “informar” apresentam um significado semântico com fronteiras tênues e até fluidas, sobretudo nas notícias e reportagens, visto que na notícia é possível encontrar uma explicação de algo. Explicar e informar são conceitos que se esbarram, talvez essa seja a razão para 9 alunos da T1 e 3 alunos da T2 marcarem a opção “a”.

**Questão 4<sup>24</sup>** - “Os procedimentos aconteceram entre 2016 e 2017, mas só agora foram revelados.” Qual seria um possível motivo dessa informação sobre a eutanásia praticada nas crianças não ter sido divulgada na época em que aconteceu?

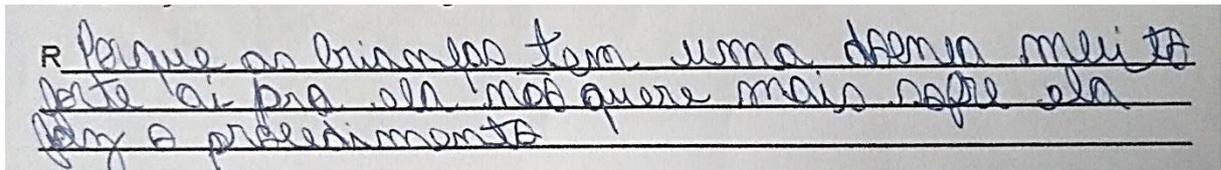
**Figura 31:** Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)



a decisão da família não foi influenciada.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

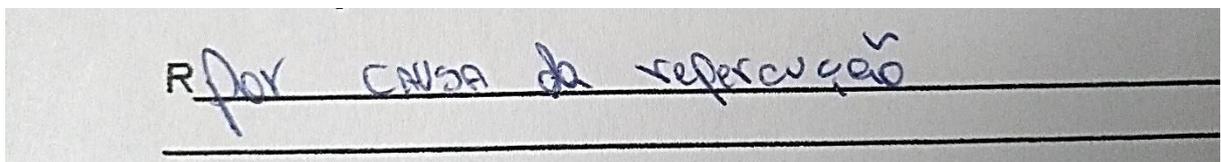
**Figura 32:** Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)



Porque as crianças tem uma doença muito forte aí pra ela não quer mais sofrer ela faz o procedimento

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 33:** Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)



por causa da repercussão

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

<sup>24</sup> Dentre as seis questões propostas para o texto “Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos”, selecionamos as quatro perguntas mais relevantes para fazer a análise dos dados.

**Figura 34:** Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

R Por que o governo da Belgica já sabia que poderia ter polemica na quele ano.

Por que o governo da Belgica já sabia que poderia ter polemica na quele ano.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Essa questão foi elaborada com o objetivo de ajudar o aluno a refletir, com base no que o texto diz, sobre qual seria a intenção de se esconder a informação a respeito da eutanásia aplicada nas crianças.

Uma hipótese bastante coerente foi apresentada pelo A2 da T2. Mesmo respondendo de forma direta, parece que o aluno conseguiu chegar a uma conclusão com base no fato de que a revelação sobre as mortes das crianças gerou polêmica quando foi tornada pública em 2018, então, se os responsáveis pelo procedimento revelassem na época em que foi feita a eutanásia, a “repercussão”<sup>25</sup> (embora escrita com erro gráfico, chama a atenção o fato de o aluno não copiar a palavra “polêmica” e utilizar um termo que reflete uma interpretação particular) poderia trazer problemas.

Assim, esse aluno deu indícios de estar “cognitivamente engajado” com a leitura, pois encontrou uma informação nova a partir da leitura dos elementos orientadores do texto e integrou-a aos conhecimentos que já possui (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 134).

Outra resposta interessante foi a do A2 da T2. Quando esse aluno criou a sua hipótese de interpretação da leitura, ele mencionou “o governo da Bélgica”, mostrando-se atento aos detalhes do texto que traz um destaque em vermelho para o termo “elaborado pelo governo da Bélgica”. Esse aluno foi capaz de perceber as pistas do texto e encontrar o principal interessado em não divulgar a informação sobre a morte das crianças por eutanásia na época.

Na T1, as respostas que não apresentam hipóteses coerentes são 18. Houve 10 alunos que conseguiram fornecer uma resposta adequada. Na T2, as respostas coerentes foram em maior número, totalizando 21. Os 6 alunos restantes não conseguiram responder adequadamente.

<sup>25</sup> A grafia correta da palavra é repercussão.

**Questão 6** – No texto lido, foi apresentada uma informação sobre um fato. Resuma, com suas palavras, o assunto tratado na notícia.

**Figura 35:** Resposta do A1 da T1 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

R) Crianças uma de 9 anos e uma de 11 sofriam uma doença chamada Eutanásia

A crianças uma de 9 anos e uma de 11 sofreu uma doença chamada Eutanásia

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 36:** Resposta do A2 da T1 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

R) Crianças de 9 e 11 anos pediram eutanásia por terem doenças incuráveis e só agora a notícia foi revelada.

Crianças de 9 e 11 anos pediram eutanásia por terem doenças incuráveis e só agora a notícia foi revelada.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

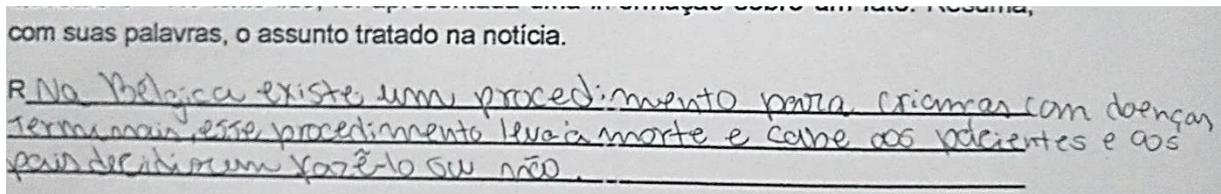
**Figura 37:** Resposta do A1 da T2 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)

R) É um procedimento praticado na Bélgica para crianças que tinham doenças terminais

É um procedimento praticado na Bélgica para crianças que tinham doenças terminais

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 38:** Resposta do A2 da T2 (Questão 6 do texto “Bélgica pratica eutanásia...”)



Na Bélgica existe um procedimento para crianças com doenças terminais, esse procedimento leva à morte e cabe aos pacientes e aos pais decidirem fazê-lo ou não.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A questão 6 leva em conta o texto como um todo. O objetivo é tentar saber se o leitor conseguiu captar o sentido global do texto, ou seja, se houve um processamento que o levou a “gerar a ideia principal” na leitura de um texto supostamente desconhecido (SOLEÉ, 1998, p. 141). Segundo Marcuschi (2001, p. 57), “trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas”.

Algumas respostas se configuraram como uma cópia do título, não obedecendo ao comando de fornecer a interpretação pessoal, esse tipo de “corta-cola” foi mais frequente na T1. Houve, também, algumas respostas que revelaram uma compreensão equivocada como, por exemplo, no caso da resposta do A1 da T1 que classifica a eutanásia como uma doença. No entanto, uma boa parte das respostas, principalmente da T2, ficaram próximas de uma síntese ideal para o texto.

Consideramos 10 questões respondidas adequadamente na T1 e 18 insuficientes. Enquanto na T2, 20 respostas seguiram um caminho adequado de interpretação e 7 respostas estavam insatisfatórias.

### **Aula 5:**

Decidimos sedimentar os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero notícia, trazendo uma atividade de leitura e interpretação semelhante àquela que foi apresentada na aula anterior (aula 4). O texto selecionado para essa atividade foi a notícia “‘Uber de patinete’ chega ao Brasil e custa a partir de 1”<sup>26</sup>. Os objetivos da aula 5 são semelhantes aos propostos para a aula 4, a saber:

<sup>26</sup> O texto e as atividades referentes a ele encontram-se em anexo (Anexo D).

- Ajudar o aluno a reconhecer o gênero notícia;
- Estabelecer relações entre os elementos estruturais (título, imagem e texto) que compõem o texto;
- Localizar informações explícitas e implícitas;
- Estimular o leitor a realizar inferência.

A diferença dessa aula para a anterior é que na T2, resolvemos realizar uma metodologia de leitura compartilhada semelhante à proposta por Solé (1998, p. 119), a saber:

- 1) iniciar com a formulação de perguntas cujas respostas tornam a leitura necessária;
- 2) leitura conjunta do texto em voz alta;
- 3) resumo conjunto do texto;
- 4) releitura e averiguação através do questionário.

Nessa aula, fizemos uma pré-leitura que iniciou com as perguntas:

- 1) Alguém aqui já utilizou o serviço de Uber?
- 2) Esse tipo de serviço existe na cidade?
- 3) Vocês acham que usar o Uber é uma boa alternativa de transporte?
- 4) Se houvesse um Uber de patinetes na cidade de Mangaratiba, seria vantajoso?
- 5) A cidade de Mangaratiba tem estrutura para esse tipo de transporte?

O transporte público na cidade de Mangaratiba ainda deixa muito a desejar, por isso, trazer uma notícia que pode levantar tal discussão em sala de aula é uma forma de articular um problema social à leitura que está sendo proposta, buscando suscitar o interesse da turma em aumentar o conhecimento acerca do assunto (BAMBERGER, 1995, p. 68). Assim, decidimos aplicar essa atividade de forma mais dinâmica, pautada em uma aprendizagem através da interação com o aluno.

Uma observação interessante é que, diferente da diagnose e do primeiro texto da mediação, usaremos para essa atividade uma notícia cujo destaque é o Brasil e não mais um país estrangeiro. A intenção é aproximar a leitura ao contexto do leitor.

A aplicação dessa atividade composta por mais oralidade do que escrita (as questões 1, 2 e 5, por exemplo, foram consideradas apenas na discussão inicial) foi muito importante para conhecer o modo como os alunos encaram o transporte e a modernização deste na sua cidade.

As questões 3 e 4 foram as únicas que a T2 respondeu de forma escrita (a T1 respondeu todas as questões de forma escrita, sem discussão prévia, conforme a estratégia proposta para a análise desta pesquisa). A seguir, encontramos as respostas para essas duas questões do texto.

**QUESTÃO 3** - O texto deixa explícito que, na fase de testes do serviço, as pessoas participantes precisam fornecer os seus dados pessoais como RG, CPF, e-mail, peso, etc. Aponte um provável motivo para a necessidade de se informar o peso.

**Figura 39:** Resposta do A1 da T1 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)

se informar o peso.  
 O corpo do transporte é fabricado em liga de alumínio de classe aeronáutica e Suporte carga de até 125 kg, com peso próprio de 12,5kg

O corpo do transporte é fabricado em liga de alumínio de classe aeronáutica e Suporte carga de até 125 kg, com peso próprio de 12,5 kg

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 40:** Resposta do A2 da T1 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)

se informar o peso.  
 Porque o patinete suporta até 125 kg.

Porque o patinete suporta até 125 kg.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 41:** Resposta do A1 da T2 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)

se informar o peso.  
 Porque suporta somente carga de até 125 kg. E para saber se pode ou não usar o patinete.

Porque suporta somente carga de até 125 kg. E para saber se pode ou não usar o patinete.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 42:** Resposta do A2 da T2 (Questão 3 do texto “Uber de patinete...”)

se informar o peso.  
 Se uma pessoa tiver acima de um peso limite, poderá quebrar ou danificar o patinete, podendo até mesmo se machucar.

Se uma pessoa tiver acima de um peso limite, poderá quebrar ou danificar o patinete, podendo até mesmo se machucar.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Dell’isola (2001, p. 53) diz que as inferências são significados que preenchem lacunas de coerência textual e, também, são processos para a extensão e complementação de estruturas de conhecimento existentes. Para responder a questão 3, o leitor precisa realizar esse processo de inferência.

No penúltimo parágrafo do texto, por exemplo, há a informação sobre o peso que a patinete suporta (125 Kg). Então, era preciso raciocinar ou inferir que a intenção de indagar no formulário sobre o peso do participante, provavelmente, é por causa da possibilidade de um controle maior para evitar danos ao veículo ou, talvez, um acidente com o usuário que esteja acima do peso ideal para o uso da patinete que é um veículo de pequeno porte. Essas são suposições que representam uma boa coerência com o que foi posto pela leitura e correspondem às inferências possíveis.

Na T1, muitas respostas ficaram dentro de um padrão de cópia do trecho que fala do peso da patinete, não houve um movimento de raciocínio ativo que fizesse a interação com a leitura, conforme pode ser atestado com as respostas do A1 e A2 da T1. Nesse dia, tivemos a ausência de 1 aluno nessa turma, de modo que 15 deram respostas insuficientes, 12 forneceram respostas satisfatórias e 1 deixou a questão em branco.

Na T2, os alunos conseguiram fazer a complementação inferencial que a questão exigia. Tivemos a ausência de 1 aluno, 2 responderam inadequadamente, no entanto 26 alunos forneceram respostas muito boas, semelhantes ao A2 da T2.

**QUESTÃO 4:** O texto mostrou que, nos Estados Unidos, “os usuários deixam as patinetes em qualquer lugar”, causando transtornos. Que tipo de transtorno essa atitude pode causar aqui no Brasil?

**Figura 43:** Resposta do A1 da T1 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)

atitude pode causar aqui no Brasil?  
 Roubo Porque no Brasil são todos traficantes  
 menos eu

Roubo Porque no Brasil são todos traficantes  
 menos eu

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 44:** Resposta do A2 da T1 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)

Roubo

Roubo

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 45:** Resposta do A1 da T2 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)

atitude pode causar aqui no Brasil?  
 roubar um o patinetes ou trocar  
 por outro ruim.

roubarem o patinetes ou trocar  
 por outro ruim.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 46:** Resposta do A2 da T2 (Questão 4 do texto “Uber de patinete...”)

atitude pode causar aqui no Brasil?  
 Pode ocasionar em roubo, vandalismo  
 entre outras coisas.

Pode ocasionar em roubo, vandalismo  
 entre outras coisas.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Essa questão, com um viés mais subjetivo, foi elaborada com o objetivo de tentar perceber a visão do aluno sobre o próprio país e, talvez, ajudá-lo a expressar a sua “voz” na leitura, produzindo um pensamento reflexivo e aflorando um pouco do senso crítico.

A resposta que mais apareceu foi a palavra “roubo” de forma direta, como pode ser atestado na resposta do A2 da T1. Por outro lado, alguns alunos produziram respostas um pouco mais elaboradas, como podemos verificar na resposta do A2 da T2. A conclusão de todos, no entanto, girou em torno da mesma inferência.

Na análise dessas respostas, foi possível perceber que a inferência realizada pelos participantes encaixou-se dentro de um esquema para interpretar a realidade. Parece que eles acionaram o esquema geral “Brasil – patinete (produto caro) – abandono – roubo”, construindo uma estrutura entrelaçada. Esses alunos interagiram ligando as informações do texto à suas “teorias de mundo” (LEFFA, 1996, p. 35), teorias essas que têm base em um país com inúmeros problemas sociais muito bem conhecidos por eles.

Essa questão 4, no entanto, ultrapassou a barreira de um simples exercício de compreensão textual. Os alunos puderam revelar suas percepções sobre o povo brasileiro como um todo. Foi impactante ler respostas tão realistas e preocupantes, como exemplificado na resposta do A1 da T1, que revelam a falta de confiança no outro. Um dos problemas da sociedade brasileira do nosso século <sup>27</sup>.

#### **4.5. Segunda fase da mediação – Etapa 2**

##### **Aula 6:**

Após uma pausa para a semana de testes na escola, retornamos com as atividades da pesquisa. Foi necessário começar a aula lembrando a estrutura do texto noticioso, visto que o nosso foco na segunda etapa de trabalho é:

- 1) a produção de título que apresente coerência com o texto e imagem,
- 2) a produção de um texto que seja coerente com imagem, título e legendas, sendo essa produção textual uma forma de tentar antecipar a notícia com base nesses elementos iniciais que compõem o gênero. Assim, tornou-se necessário fazer algumas observações que

---

<sup>27</sup> Decidi que haveria a necessidade de uma atividade pós-textual. Na aula seguinte, foi o dia do teste bimestral, mas resolvi surpreendê-los e iniciamos nosso encontro na sala de vídeo. Os alunos assistiram a dois vídeos que exibiam reportagens. O primeiro vídeo tem o título “O que torna a Dinamarca o país mais honesto do mundo” (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9Jnq-QKJX0>. Acesso em 30/08/2018) e o segundo foi “Brasileiros que foram honestos” (disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6391226/>. Acesso em: 30/08/2018). A partir deles, conversamos sobre o que poderia ser feito para mudar o comportamento individual em relação à honestidade e à corrupção.

orientassem os alunos sobre como esses itens podem ser produzidos e reforçar a importância de dar atenção a eles ao se fazer a leitura do gênero notícia.

Após essas considerações de revisão dos aspectos estruturais da notícia com a T2, expliquei que as nossas atividades futuras seriam desenvolvidas “como se fosse um jogo de adivinhação” (KLEIMAN, 2002, p. 142). Nessa aula específica, a nossa leitura foi aplicada com os objetivos de:

- formular hipóteses sobre o texto e descobrir quais dessas hipóteses se aproximam da realidade de cada leitura;
- promover a reflexão dos alunos sobre a atividade de leitura;
- proporcionar a interação com o texto noticioso.

Utilizamos dois textos nessa aula. Com o primeiro texto, resolvemos fazer um teste. Fizemos uma leitura oral de uma notícia, mostrei-lhes a imagem que acompanhava o texto e a legenda que a complementava. Abaixo está o referido texto sem o título original, exatamente como foi apresentado aos alunos.



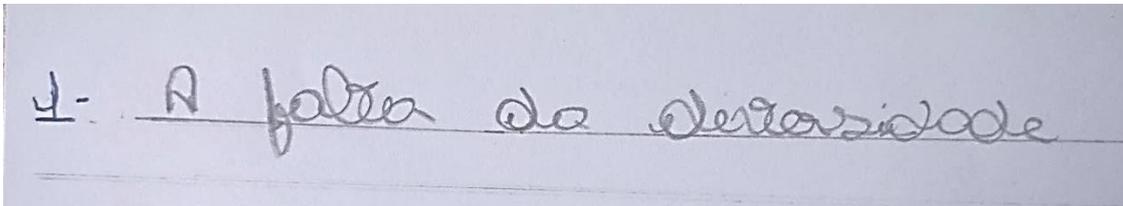
Imagem para divulgar escola de arte francesa foi modificada para incluir alunos negros. Foto: Reprodução/Redes sociais

LYON — Uma escola de arte francesa admitiu que uma foto de divulgação em seu site voltado a estudantes norte-americanos foi manipulada para inserir pessoas negras em meio ao grupo de brancos. Imagens de três pessoas negras substituíram rostos de alunos, enquanto outros tiveram apenas seu próprio rosto escurecido. A instituição pediu desculpas em um comunicado, mas disse que as alterações foram feitas por uma agência de comunicação dos Estados Unidos que não a consultou sobre a ação.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/escola-de-arte-francesa-se-desculpa-por-foto-manipulada-para-incluir-negros-23068308>. Acesso em: 15/09/2018.

Fixamos a imagem no quadro branco, lemos a notícia duas vezes e os alunos produziram seus títulos, conforme exemplificados abaixo:

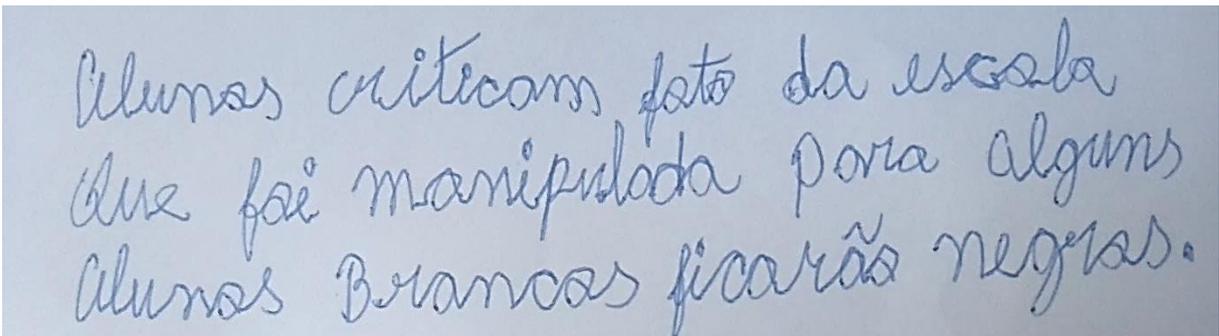
**Figura 47:** Resposta do A1 da T1 (produção de título 1)



A falta da diversidade

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

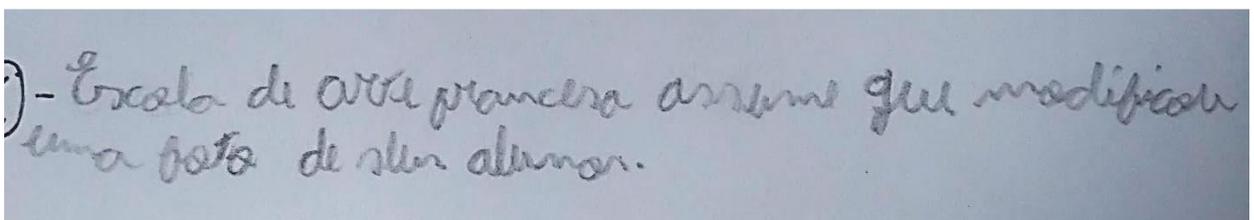
**Figura 48:** Resposta do A2 da T1 (produção de título 1)



Alunos criticam foto da escola  
Que foi manipulada para alguns  
Alunos Brancos ficarão negros.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

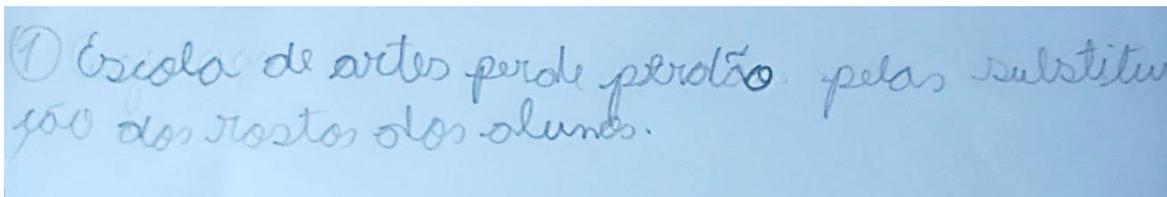
**Figura 49:** Resposta do A1 da T2 (produção de título 1)



Escola de arte francesa assume que modificou  
uma foto de seus alunos.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 50:** Resposta do A2 da T2 (produção de título 1)



Escola de artes perde perdão pelas substituição dos rostos dos alunos.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O objetivo dessa atividade é chegar ao mais próximo possível da construção de uma notícia com um título condensador do assunto e que esse título seja o principal mobilizador para captar a atenção do leitor. O aluno deve perceber que o título é o primeiro elemento que tem “grande destaque visual, que fornece uma orientação sobre o assunto. O leitor utiliza esse elemento para decidir se lerá ou não a matéria, pois ele já proporciona algumas pistas sobre o tema.” (KLEIMAN, 2002, p. 130).

O título original da notícia é “Escola de arte francesa se desculpa por foto manipulada para incluir negros”. Eles tiveram 10 minutos para realizar a tarefa. Houve uma boa produção de títulos que atingiu um nível excelente de captação da ideia principal. As produções dos A1 e A2 da T2 são exemplos disso, pois ficaram próximas das informações que constam no título original. A produção do A1 da T1 apresenta-se um pouco incompleta, ou seja, não é possível perceber pistas sobre o texto nesse título.

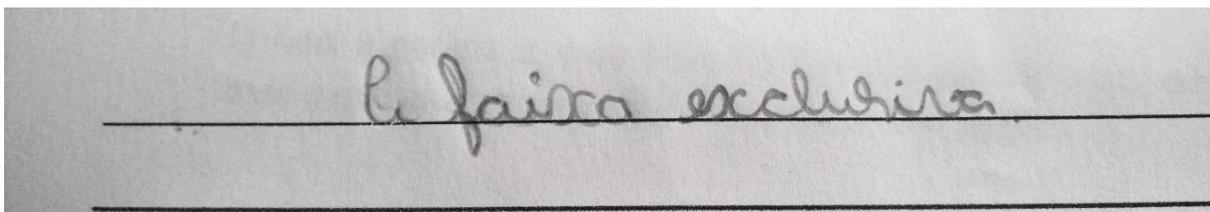
O título elaborado pelo A2 da T1 ficou um pouco extenso e sem sentido na parte final, alguns alunos tiveram essa dificuldade em condensar a informação e construíram títulos longos. Consideramos 22 títulos satisfatórios na T2 e 6 produções incoerentes ou insatisfatórias. 2 alunos faltaram. Na T1, foram escritos 12 títulos adequados e 13 inadequados. Nesse dia, 5 alunos faltaram.

Quando todos terminaram, apresentei-lhes o título original para que eles mesmos pudessem perceber se conseguiram fazer uma boa produção. Muitos ficaram felizes por criarem títulos semelhantes ao original e por terem compreendido o sentido do texto apenas com a leitura oral feita pela professora. Então, disse-lhes que teriam a oportunidade de fazer novamente, pois essa tinha sido uma atividade teste. Agora, seria uma atividade para valer e cada um iria ler o texto de forma individual.

Todos receberam suas cópias da notícia “Motorista usa esqueleto de brinquedo para enganar polícia nos EUA”<sup>28</sup> sem a presença do título para que pudessem repetir, agora de posse do texto e com maior disponibilidade de tempo, a atividade que fizeram no teste inicial.

Obtivemos títulos conforme exemplificados abaixo:

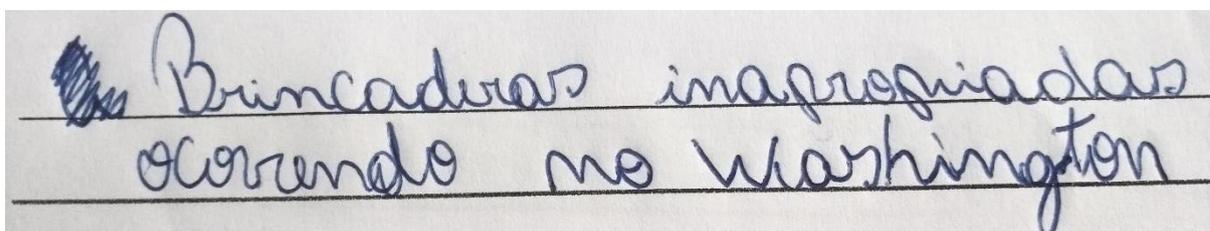
**Figura 51:** Resposta do A1 da T1 (produção de título 2)



A faixa exclusiva.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

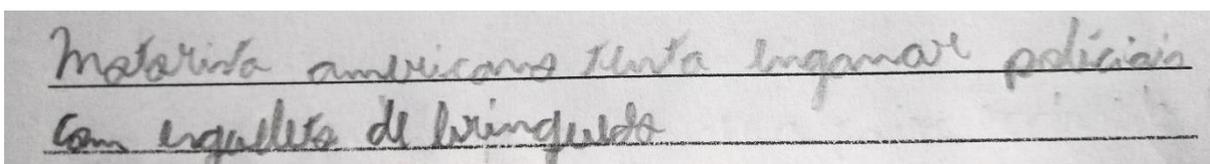
**Figura 52:** Resposta do A2 da T1 (produção de título 2)



Brincadeiras inapropriadas  
ocorrendo no Washington

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 53:** Resposta do A1 da T2 (produção de título 2)

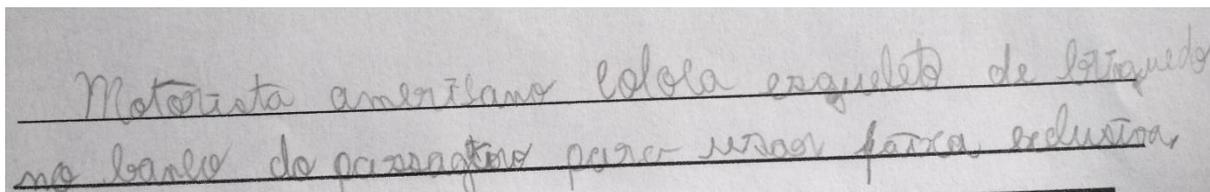


Motorista americano tenta enganar policiais  
com esqueleto de brinquedo

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

<sup>28</sup> Essa atividade está em anexo (Anexo E).

**Figura 54:** Resposta do A2 da T2 (produção de título 2)



Motorista americano coloca esqueleto de brinquedo no banco do passageiro para usar faixa exclusiva.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Os alunos ficaram motivados com a primeira atividade que fizemos como um teste e muitos conseguiram elaborar títulos que contemplaram o sentido geral da notícia, constituindo-se, de fato, o “primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 90).

As produções do A1 e A2 da T2 foram precisas, destacando inclusive a nacionalidade do motorista. Já as resposta do A1 da T1, por ser muito curta, não apresenta um nível de informação que prepara o leitor para o que será lido. Na resposta do A2 da T1, percebemos a qualificação de “brincadeira” para um ato que na notícia é chamado de “golpe”, de modo que a “pista” que esse título fornece não condiz com o conteúdo global do texto.

Nessa interpretação das turmas, os alunos da T1 criaram 11 títulos adequados e 14 inadequados. Na T2, consideramos 23 títulos satisfatórios e 5 produções insatisfatórias.

Após o término da atividade, os alunos puderam conferir, como foi feito anteriormente, o título original da notícia que foi exposto no quadro branco e, mais uma vez, tiveram a oportunidade de comparar suas produções.

### **Aula 7:**

Nossa segunda fase da mediação prosseguiu com a aula 7. Esse é o momento em que a produção dos alunos deve basear-se em um título e uma imagem para fazer a antecipação de hipóteses que poderão ou não ser confirmadas com a leitura do texto legítimo. Fizemos a escolha de duas notícias com títulos que precisavam de um pouco mais de atenção da parte do leitor para fazer previsões realmente significativas.

Nossos objetivos específicos para essa aula são:

- aprimorar a capacidade de interpretação textual baseada nas projeções sobre o texto,

- ajudar o aluno a perceber a relevância do conhecimento prévio no processo de compreensão textual.

Todos receberam suas atividades. O primeiro texto apresentado continha os seguintes título e imagem:

## Mulher vai às lágrimas após melhor amiga dar à luz primeira filha



Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/entretenimento/virais/mulher-vai-%C3%A0s-l%C3%A1grimas-ap%C3%B3s-melhor-amiga-dar-%C3%A0-luz-primeira-filha/ar-BBOqZVu?li=BBsnpTY&ocid=mailsignout>. Acesso em: 16/10/2018.<sup>29</sup>

Esse primeiro título faz parte de uma notícia que tem como assunto a infertilidade e a contratação de uma barriga de aluguel. Há um laço de amizade que une as duas mulheres envolvidas nesse fato. O título, porém, não fornece as pistas necessárias para que se chegue a uma previsão precisa sobre o assunto. Há duas imagens que fazem parte dessa notícia que,

---

<sup>29</sup> A atividade, conforme aplicada aos alunos, está em anexo (Anexo F).

também, não revelam muito sobre o seu conteúdo, mas trazem alguns elementos que podem ajudar a refletir um pouco mais sobre o que é possível conter no texto.

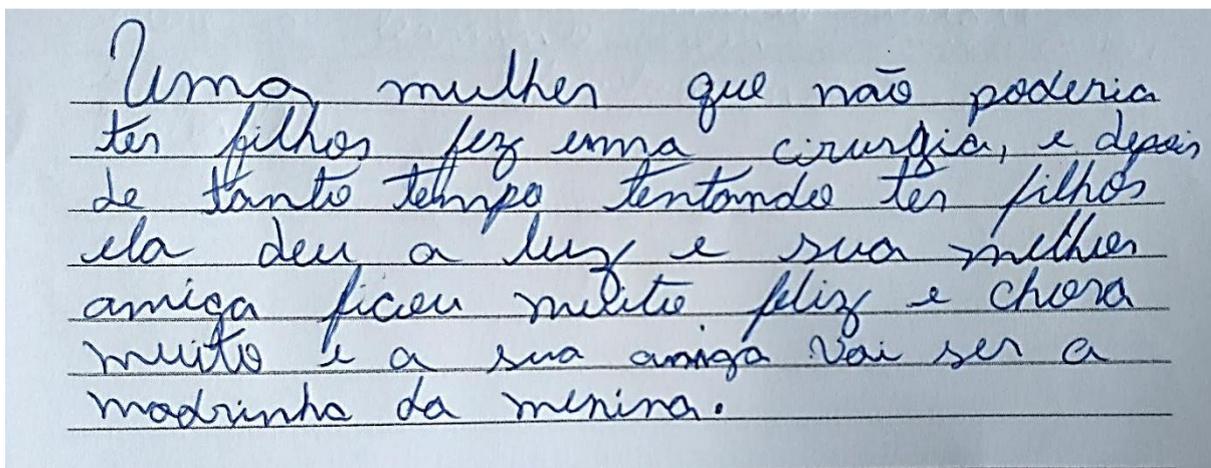
Na primeira imagem, quem segura o bebê é a amiga, não é a gestante e, na segunda imagem, aparece uma figura masculina, não citada no título, segurando a barriga da gestante junto com a amiga. Decidi lançar alguns questionamentos, para que eles pudessem pensar um pouco mais nas possibilidades de antecipação desse texto, como:

- ✓ Qual o possível motivo da notícia dar tanto destaque para a emoção da mulher?
- ✓ Quem pode ser o homem que aparece na foto?

Esse tipo de título despistador é comumente utilizado também para chamar a atenção dos leitores, visando a despertar a curiosidade. Muitas vezes, só é possível saber sobre o que realmente a notícia vai informar lendo o corpo da matéria na íntegra, como parece ser o caso dessa informação que foi apresentada aos alunos.

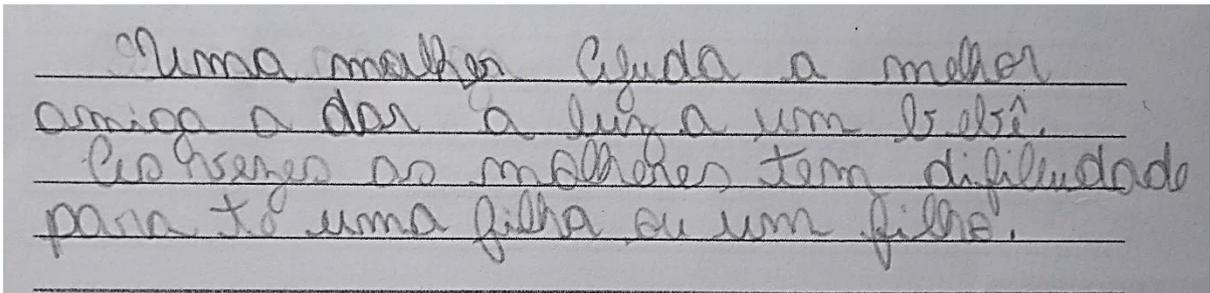
As produções a seguir, revelam um pouco do que os alunos levantaram como hipóteses para esse texto:

**Figura 55:** Resposta do A1 da T1 (produção textual 1)



Uma mulher que não poderia ter filhos fez uma cirurgia, e depois de tanto tempo tentando ter filhos ela deu a luz e sua melhor amiga ficou muito feliz e chora muito e a sua amiga vai ser a madrinha da menina.

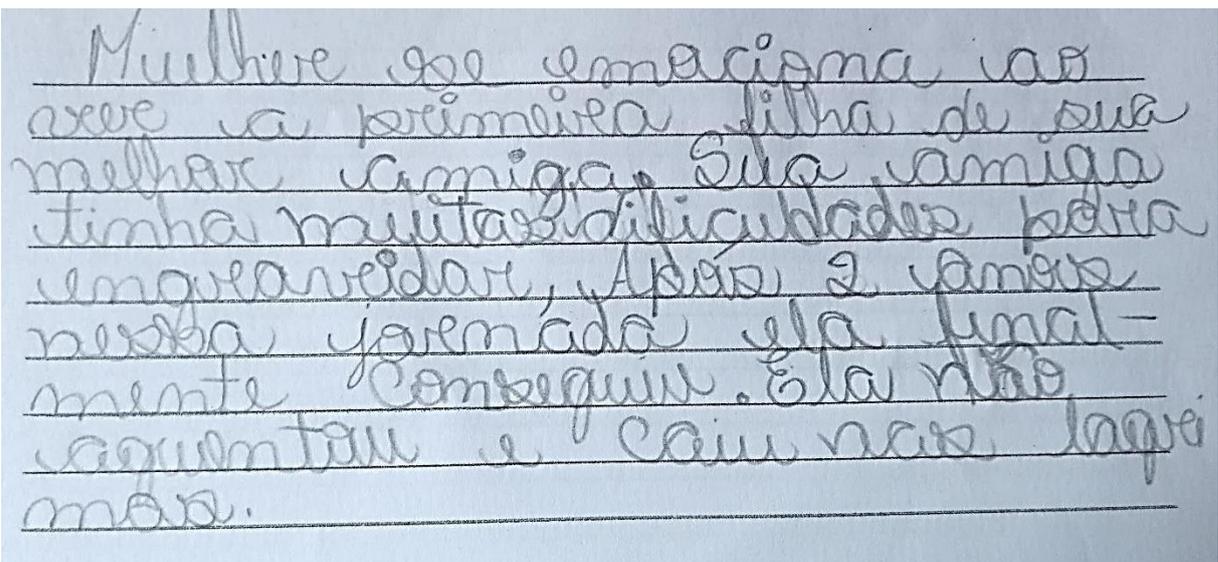
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 56:** Resposta do A2 da T1 (produção textual 1)


Uma mulher ajuda a melhor amiga a dar a luz a um bebê. As vezes as mulheres tem dificuldade para ter uma filha ou um filho.

Uma mulher Ajuda a melhor amiga a dar a luz a um bebê.  
As vezes as mulheres tem dificuldade para ter uma filha ou um filho.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

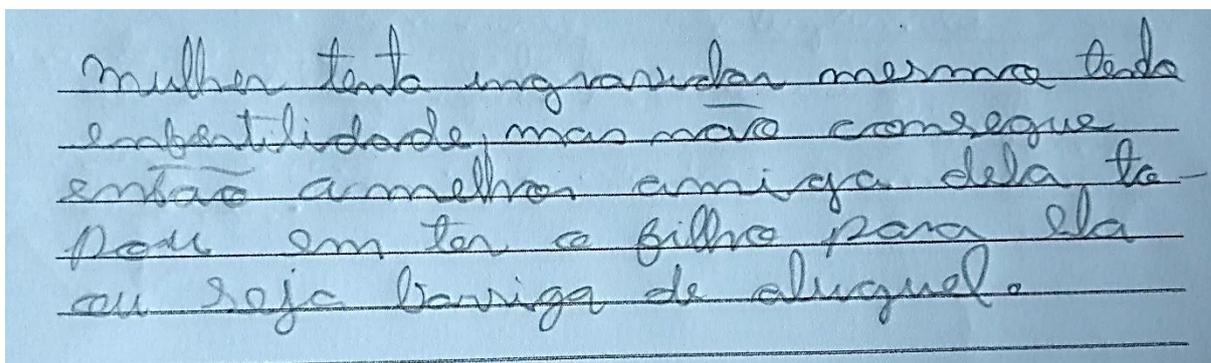
**Figura 57:** Resposta do A1 da T2 (produção textual 1)


Mulher se emociona ao ver a primeira filha de sua melhor amiga. Sua amiga tinha muitas dificuldades para engravidar. Após 2 anos nessa jornada ela finalmente conseguiu. Ela não aguentou e caiu nas lágrimas.

Mulher se emociona ao ver a primeira filha de sua melhor amiga. Sua amiga tinha muitas dificuldades para engravidar. Após 2 anos nessa jornada ela finalmente conseguiu. Ela não aguentou e caiu nas lágrimas.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 58:** Resposta do A2 da T2 (produção textual 1)



Mulher tenta engravidar mesmo tendo infertilidade, mas não consegue então a melhor amiga dela topou em ter o filho para ela ou seja barriga de aluguel.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Nessa fase da mediação, a produção desses alunos revelaram particularidades interessantes. Eles precisavam apenas responder qual o assunto que seria tratado no texto, no entanto a grande maioria escreveu seu texto como se fosse uma pequena notícia.

Há casos em que foram inventadas e incluídas datas para o acontecimento e até nome próprio para a mulher, ou seja, muitos alunos conseguiram “moldar” a escrita para que se encaixasse no que eles estão habituados como uma escrita do gênero notícia que, normalmente, traz as respostas sobre quando, o que, quem, onde e por que dos acontecimentos. Eles se orientaram pela “competência metagenérica” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 56-58) para produzir seus textos, sem que isso fosse solicitado na questão.

Todos os alunos fizeram suas previsões para esse primeiro texto. Dentre as principais hipóteses que foram levantadas por eles, destacamos as que mais apareceram nas respostas fornecidas:

1) A “mulher” chorou porque estava feliz com a maternidade da “melhor amiga”.

T1 – 23 alunos (82,14%). Havia 28 alunos presentes nessa aula.

T2 – 15 alunos (60%). Havia 25 alunos presentes nessa aula.

2) A “melhor amiga” era quem tinha problemas para engravidar.

T1 – 20 alunos (71,42%)

T2 – 14 alunos (56%)

3) A “melhor amiga” serviu de barriga de aluguel para a “mulher”.

T1 – nenhum aluno.

T2 – 5 alunos (20%)

Os alunos, de um modo geral, forneceram respostas muito condizentes com aquilo que eles tinham como elementos de antecipação, visto que o título, neste caso, não revelava muito sobre o assunto.

No segundo texto que os alunos tiveram de criar hipóteses, o título e imagem apresentados são os seguintes:

## Ariana Grande está "se afundando no trabalho" após término com noivo, Pete



Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/21/ariana-grande-esta-se-afundando-no-trabalho-apos-termino-com-noivo-pete.htm>. Acesso em: 21/10/2018.

O título dessa notícia traz a informação de que a diva *teen* de muitos adolescentes está passando por um processo de separação e, além disso, há uma expressão metafórica “se afundando no trabalho” que precisa ser levada em consideração pelos leitores para poder fazer suas previsões sobre a notícia. Vejamos alguns exemplos de hipóteses dos alunos:

**Figura 59:** Resposta do A1 da T1 (produção textual 2)

Ariana Grande após termino declara que seu termino está afetando em seu trabalho e diz que está muito triste para continuar compondo novos hits

Ariana Grande após termino declara que seu termino está afetando em seu trabalho e diz que está muito triste para continuar compondo novos hits

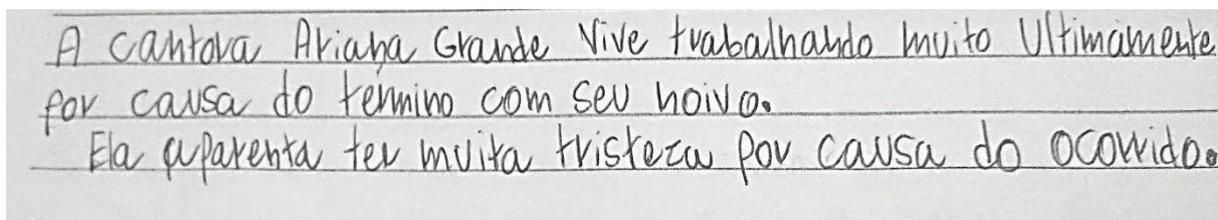
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 60:** Resposta do A2 da T1(produção textual 2)

Ariana Grande estava noiva a pouco tempo e deu tudo dela para o casamento dar certo, mas não foi bem assim, mas agora ela está mas concentrada no trabalho.

Ariana Grande estava noiva a pouco a pouco tempo e deu tudo dela para o casamento dar certo, mas não foi bem assim, mas agora ela está mas concentrada no trabalho.

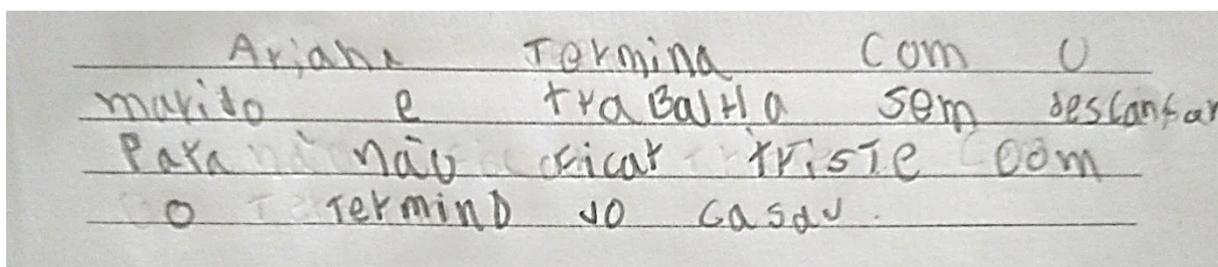
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 61:** Resposta do A1 da T2 (produção textual 2)


A cantora Ariana Grande vive trabalhando muito ultimamente por causa do término com seu noivo. Ela aparenta ter muita tristeza por causa do ocorrido.

A cantora Ariana Grande vive trabalhando muito ultimamente por causa do término com seu noivo. Ela aparenta ter muita tristeza por causa do ocorrido.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 62:** Resposta do A2 da T2 (produção textual 2)


Ariana termina com o marido e trabalha sem descansar para não ficar triste com o término do casamento.

Ariana termina com o marido e trabalha sem descansar para não ficar triste com o término do casamento.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Conhecer Ariana Grande, isto é, saber que se trata de uma cantora e estar ciente de que ela está no auge de sua carreira são conhecimentos prévios essenciais para que os leitores possam fazer boas elaborações de hipóteses para esse texto, visto que a expressão “se afundando no trabalho”, pode dar margem para dois tipos de interpretação. Ou essa metáfora significa que após o término do namoro a cantora está arruinando sua carreira ou que está trabalhando muito, isto é, mergulhada no trabalho.

Antes de iniciarmos essa atividade, perguntei aos alunos se eles sabiam quem era Ariana Grande. A maior parte das meninas sabia, poucos meninos a conheciam. Em cada turma teve uma ou duas meninas que se encarregaram de dizer para os demais alunos que Ariana Grande é uma cantora.

Na T1, 15 alunos associaram a expressão “se afundando no trabalho” como sinônimo de abandono da carreira por causa da tristeza. Foram 9 alunos que consideraram o contexto e entenderam, satisfatoriamente, que a cantora estava se ocupando muito com o trabalho para esquecer o término do noivado. 4 alunos não conseguiram dar sentido algum para essa metáfora.

Na T2, 20 participantes associaram a expressão metafórica do texto com o sentido de trabalhar demais, 3 leitores fizeram a interpretação equivocada de abandono de carreira e 2 escreveram respostas desconexas.

Quando os alunos terminaram essas produções, foram informados de que os textos completos das respectivas notícias seriam entregues na próxima aula para que todos pudessem fazer a leitura na íntegra e, conseqüentemente, confirmar ou não as hipóteses levantadas.

### **Aula 8:**

Iniciamos a aula 8 da mediação pedagógica na T2 conversando um pouco mais sobre a última atividade. Fizemos a leitura de algumas respostas criadas pelos alunos e começamos a falar sobre alguns pontos de vista que surgiram, baseados nos títulos que foram utilizados. Em especial, conversamos sobre a infertilidade e achei importante saber o que os alunos conheciam e o que achavam sobre os temas de inseminação artificial e de barriga de aluguel.

Uma aluna disse “*só uma pessoa doida pra ficar nove meses sofrendo com um bebê na barriga. Eu não ficava nem por todo dinheiro do mundo*”. Outro aluno lembrou-se de uma reportagem exibida na televisão. Segundo ele, revelou-se o caso de uma avó que gerou o próprio neto porque a filha não podia engravidar. Esses comentários foram importantes para ampliar e enriquecer a discussão do tema.

Assim, várias questões foram levantadas e discutidas até o momento em que todos receberam os dois textos na íntegra para fazer a leitura e responder algumas perguntas de interpretação textual<sup>30</sup>.

O texto “Mulher vai às lágrimas após melhor amiga dar à luz primeira filha” estava acompanhado de 3 questões. A seguir, analisa-se a primeira questão apresentada aos alunos, pois essa foi elaborada criando um elo com a atividade da aula anterior.

**Questão 1:** Agora, com a leitura do título, da imagem e do texto, é possível entender completamente o motivo do choro da mulher após o parto da amiga. Qual é esse motivo?

---

<sup>30</sup> O texto completo e a atividade estão em anexo (Anexo G).

**Figura 63:** Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)

Porque o Bebe nasceu no dia do pai de Erin e ele havia morrido de câncer em 2015

Porque o Bebe nasceu no dia do pai de Erin e ele havia morrido de câncer em 2015

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 64:** Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)

Após 6 abortos ela conseguiu engravidar

Após 6 abortos ela conseguiu engravidar

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

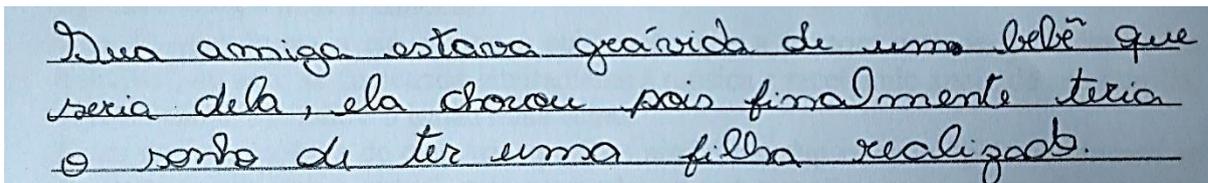
**Figura 65:** Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)

Sim. O motivo de sua emoção foi que sua melhor amiga foi a barriga de aluguel dela.

Sim. O motivo de sua emoção foi que sua melhor amiga foi a barriga de aluguel dela.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 66:** Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Mulher vai às lágrimas...”)



Sua amiga estava grávida de um bebê que seria dela, ela chorou pois finalmente teria o sonho de ter uma filha realizado.

Sua amiga estava grávida de um bebê que seria dela, ela chorou pois finalmente teria o sonho de ter uma filha realizado.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Os participantes dessa atividade puderam fazer, por meio da leitura, a comparação de suas predições. Alguns conseguiram encontrar um motivo a mais para o choro da mulher, visto que o texto diz que o bebê nasceu no mesmo dia de aniversário de morte do pai da futura mamãe. Alguns participantes encontraram nessa informação um precedente para inferir que esse foi um fator de comoção para aquela mulher (resposta do A1 da T1).

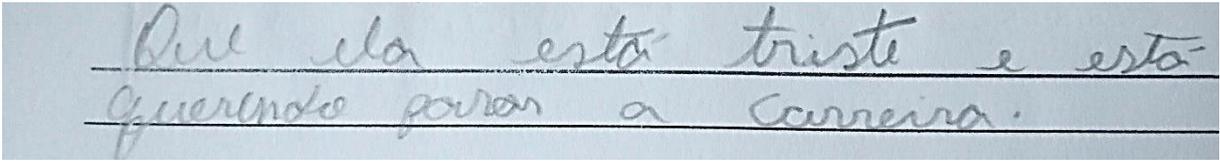
Após fazer a leitura do texto completo, 13 pessoas da T1 identificaram o motivo do choro ser a realização do sonho da maternidade pela barriga de aluguel, 10 participantes não conseguiram responder de modo satisfatório e 3 encontraram outro motivo. Tivemos a ausência de 4 alunos.

Na T2, os resultados foram de 22 alunos que identificaram o motivo do choro ser a realização do sonho de ser mãe, 4 respostas foram insatisfatórias e 4 encontraram outro motivo para o choro da mulher. Nesse dia, os 30 alunos da turma estavam presentes.

Com relação à notícia “Ariana Grande está “se afundando no trabalho” após término com noivo, Pete”, o corpo do texto esclarece o significado da expressão “se afundando no trabalho” que foi utilizada no título. Os alunos usaram essa principal pista para fazer suas predições. Após a leitura do texto na íntegra, os participantes responderam a questão 1. Abaixo, visualizamos alguns exemplos de respostas.

**Questão 1:** Após a leitura do texto completo, como é possível entender o significado da expressão “se afundando no trabalho” que aparece no título?

**Figura 67:** Resposta do A1 da T1 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)

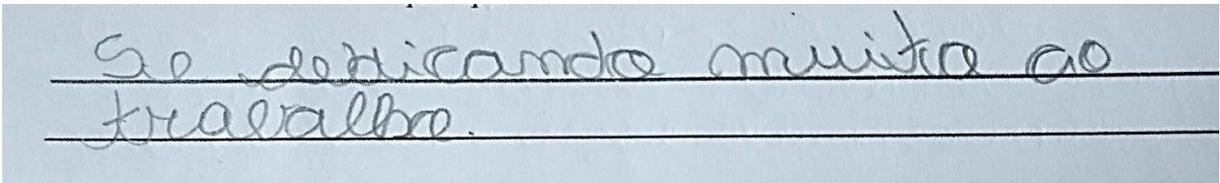


Que ela está triste e está querendo parar a carreira.

Que ela está triste e está querendo parar a carreira.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 68:** Resposta do A2 da T1 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)

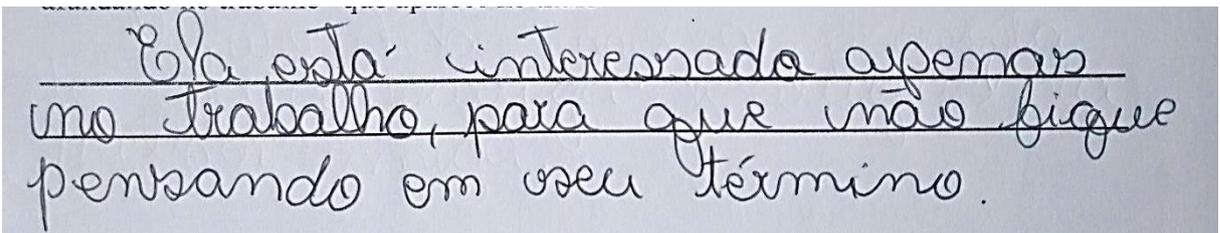


Se dedicando muito ao trabalho.

Se dedicando muito ao trabalho.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 69:** Resposta do A1 da T2 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)

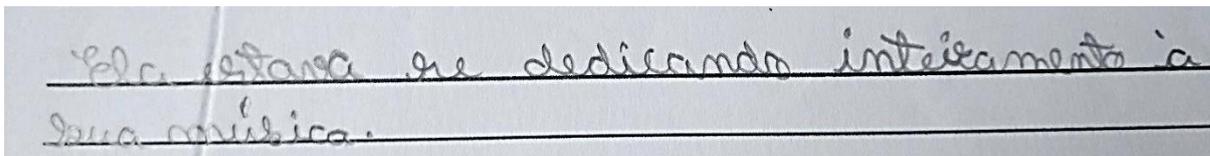


Ela está interessada apenas no trabalho, para que não fique pensando em seu término.

Ela está interessada apenas no trabalho, para que não fique pensando em seu término.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 70:** Resposta do A2 da T2 (Questão 1 do texto “Ariana Grande está...”)



Ela estava se dedicando inteiramente à sua música.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Os alunos tiveram a oportunidade de fazer a associação do título com o que o corpo do texto diz. Por meio da leitura, é possível constatar que a cantora Ariana Grande está se dedicando inteiramente à música, isto é, quando lemos o texto na íntegra, resolvemos a questão que não ficou muito clara para os alunos no início, quando se fez a consideração apenas do título e da imagem para criar hipóteses.

Encontramos muitas respostas não satisfatórias na T1 em relação à interpretação da expressão “se aprofundando no trabalho” (ver resposta do A1 da T1), mesmo depois da leitura do texto na íntegra. Dos 26 participantes dessa aula, 14 produziram respostas inadequadas e 12 responderam de acordo com a informação dada pela notícia.

Na T2, turma que desde o início recebeu o direcionamento através das estratégias de antecipação, 29 alunos forneceram as respostas adequadas e apenas 1 não respondeu satisfatoriamente.

Assim, chegamos ao fim das duas etapas da mediação que foram marcadas por atividades que tiveram como objetivo: 1) fornecer o reconhecimento do gênero notícia, 2) contribuir para ativar o conhecimento prévio do leitor por meio da pré-leitura, 3) promover a interação dos leitores usando os debates e 4) levantar questões que pudessem auxiliá-los no processo de inferências e levantamento de hipóteses necessárias para compreender o texto na sua totalidade.

Essas estratégias que aplicamos na T2 visavam a ajudar os alunos a desvendarem os segredos do texto e adquirirem maior proficiência na leitura do gênero notícia.

#### **4.6. A terceira fase da mediação – Etapa final**

O nosso projeto de mediação pedagógica culmina com a produção de uma notícia. Escolhemos um dos muitos projetos interdisciplinares que acontecem na escola para

realizarmos o trabalho final. Nessa fase, os alunos da T1 não participam, visto que a turma não foi preparada com uma metodologia essencial para a produção do texto do gênero notícia. Conforme mencionamos, as atividades da T1 foram usadas apenas com o objetivo de comparação com as produções da T2, turma escolhida para a aplicação das estratégias de leitura.

No início do ano de 2018, a SME de Mangaratiba criou um projeto para a feira de ciências com o tema “Ciências para a redução das desigualdades”. O evento aconteceu no dia 25 de outubro, encaixando-se perfeitamente com o término de nossa mediação.

Todas as turmas precisavam elaborar uma atividade que seria apresentada na feira. A T2 foi escolhida pela direção para apresentar um trabalho que fizesse a inclusão da literatura no evento. O assunto que deveríamos tratar seria “desigualdade social”.

Como sou a professora de português regente da turma, perguntei o que os alunos achavam de encenar uma peça teatral com base no livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* da escritora Carolina Maria de Jesus. Os alunos gostaram muito da ideia e a diretora aprovou também. Por esse motivo, as atividades desta pesquisa aconteceram concomitantemente com a preparação da peça teatral.

Os alunos foram avisados antecipadamente que teriam de escolher algum acontecimento da feira de ciências para produzir uma notícia. Inclusive, eles poderiam fotografar, a fim de apresentar todos os elementos constitutivos do gênero notícia. Depois da produção textual, aconteceria a leitura e escolha dos textos que comporiam o quadro de notícias da feira, afixado no corredor da escola para leitura de todos.

### **Aula 9:**

Os alunos participaram da feira, escolheram seus temas, fotografaram e criaram seus textos. Eles receberam autorização para digitar o texto e trazê-lo impresso, visto que continha fotografia e, segundo eles mesmos disseram, o texto poderia chegar o mais próximo da estrutura de uma notícia.

Como a T2 é um grupo muito participativo, todos aceitaram ler seus textos para os colegas da turma. Criamos uma comissão de 5 alunos responsáveis por escolher as notícias mais representativas da feira e, também, as que estavam escritas com mais objetividade e informação.

Nossos objetivos para essa aula são:

- Incentivar a produção do gênero no meio social do aluno;
- Praticar a leitura do gênero notícia;

- Promover a reflexão e a interação entre os alunos.

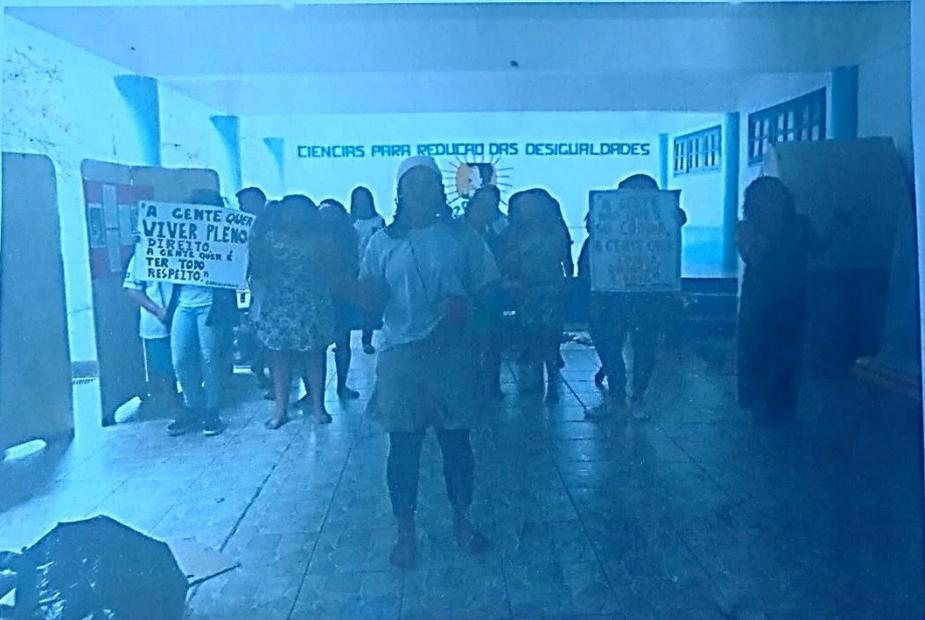
A seguir, observaremos as imagens dos textos escolhidos pela comissão de alunos, contendo as notícias mais relevantes da feira de ciências.

**Figura 71:** Texto do A1 da T2

### Alunos apresentam para feira de ciências peça sobre Carolina Maria De Jesus

No dia 25/10/18 a turma 701 da *Escola Municipal Coronel Moreira Da Silva*, apresentou para a feira de ciências (cujo o tema foi “CIÊNCIAS PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES”) uma peça que conta sobre o dia a dia de *Carolina Maria De Jesus (1914-1977)*, autora do livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”.

A peça é narrada pela professora *Márcia* de língua portuguesa. O projeto é iniciado com “Carolina” presenteando “sua filha *Eunice*” com um par de sapatos, que encontrou no lixo, e é finalizado com os alunos que participaram da peça cantando o “*Rap da Felicidade*”.



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

Figura 72: Texto do A2 da T2

**DESIGUALDADE SOCIAL  
NA FEIRA DE CIÊNCIAS DO  
CORONEL.**

A apresentação de uma peça baseada no livro "Quarto de Despejo" de Carolina Maria de Jesus.

Por: \_\_\_\_\_

Data: 01/11/2018



Os alunos da escola Coronel Moreira da Silva, no dia da feira de ciências ocorrida no dia 25/10 (quinta - feira), apresentaram uma peça de teatro, contando sobre a história de Carolina Maria de Jesus.

Eles contaram sobre o dia a dia de uma mulher que passava por várias dificuldades, junto dos seus 3 filhos, mas ela fazia de tudo para tentar deixar seus filhos felizes. Mesmo passando por tudo isso ela não desistiu, ela foi forte, e teve força para lutar em busca de uma vida melhor. Muito emocionante.

Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

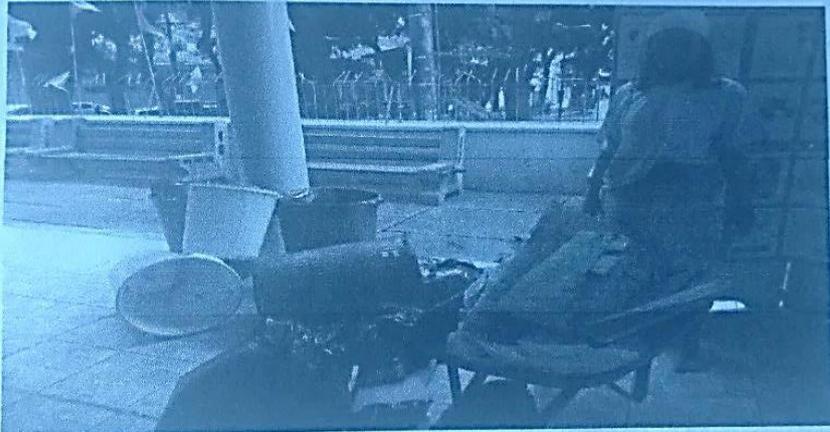
Figura 73: Texto do A3 da T2

ENTRETENIMENTO

## ALUNA FAZ O PAPAEL DE CAROLINA MARIA DE JESUS

TUDO PARECIA REALIDADE

POR: [REDACTED] 25 outubro de 2018

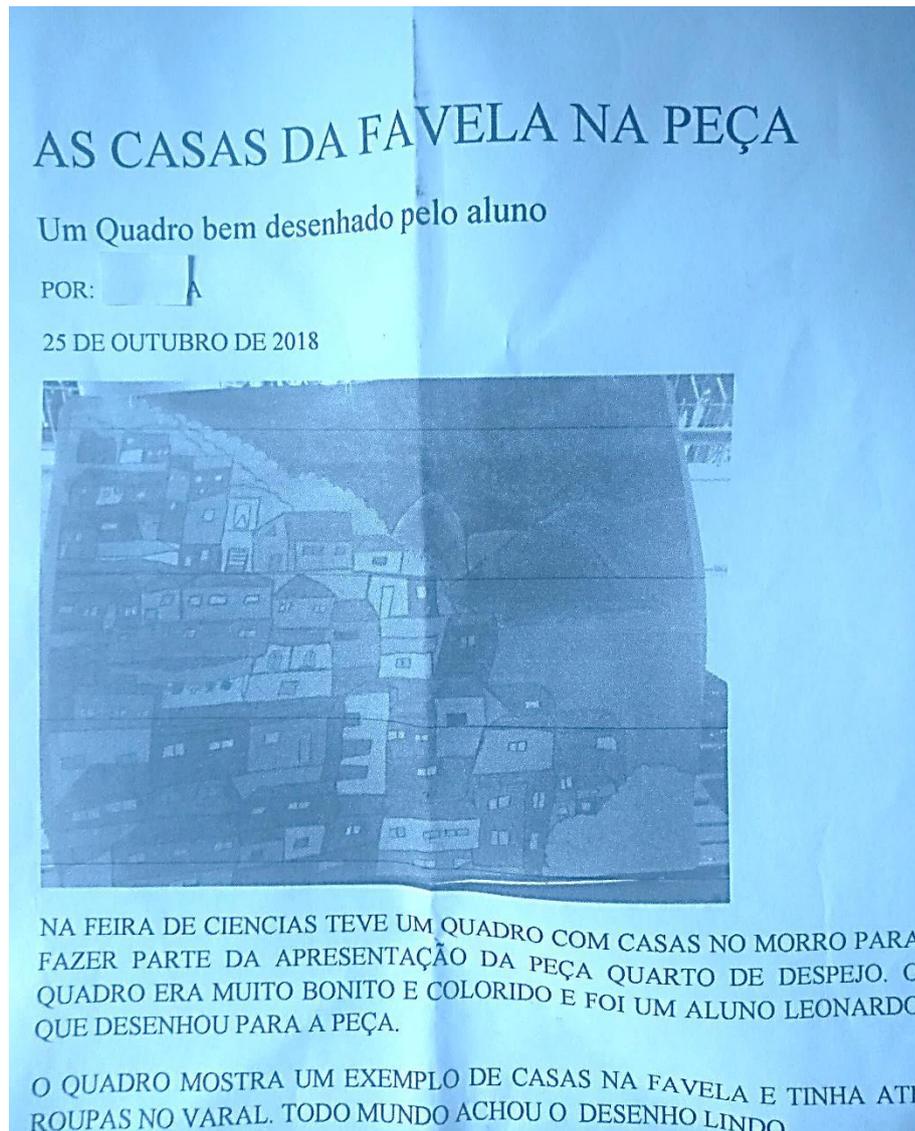


Uns alunos da turma 701 fizeram a peça do Quarto de despejo na E.M. Coronel Moreira da Silva. Os personagens eram de uma favela e todos os alunos usaram roupas mudadas para mostrar a realidade. Carolina era catadora de lixo e morava com 3 filhos todos andavam descalços.

O palco foi no pátio da escola e todos os alunos assistiram a peça e gostaram. Fizeram duas apresentações. A primeira apresentação foi para os alunos do sexto ano e do sétimo ano e da secretaria de educação. Na segunda apresentação tinham os alunos do oitavo ano e nono ano.

Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

**Figura 74:** Texto do A4 da T2



Fonte: arquivo da professora-pesquisadora

Os alunos conseguiram um desempenho satisfatório nessa atividade. Os textos ficaram curtos, mas claros e informativos. Alguns seguiram adequadamente o padrão estrutural, apresentando título, subtítulo, imagem e corpo do texto, como podemos constatar no exemplo dos textos A2, A3 e A4.

O título do A2 “Desigualdade social na feira de ciências do Coronel” foi bem construído, condensando o tema da notícia e trazendo elementos que fomentam possíveis antecipações, pois dependendo de quem lê apenas o título, pode ser que atribua mais de um sentido para o texto.

Perguntei ao aluno se ele percebeu que o título criado por ele poderia apresentar mais de um significado, pois para um leitor que não sabe que o “Coronel” é uma escola, talvez, poderia entender que a desigualdade social esteve presente entre as pessoas da feira de algum coronel qualquer. Todavia, para quem já sabe que o Coronel é uma escola (conhecimento prévio), talvez a compreensão chegue perto da ideia de que realmente se trata de um trabalho apresentado na feira de ciências.

O contexto onde o texto estava inserido é importante para conseguir dar sentido ao título. A resposta do aluno veio em forma de pergunta retórica que me deixou sem palavras: *professora, o título não tem que chamar a atenção? Então...* Considerei, nesse momento, que a nossa pesquisa teve um bom aproveitamento para todos.<sup>31</sup>

#### **4.7. Considerações sobre os dados da mediação**

As três fases da mediação que integram esta pesquisa revelam alguns pormenores relevantes sobre a abordagem das estratégias de antecipação. Cada etapa apresenta atividades que podem tornar-se um diferencial na leitura do gênero notícia em sala de aula.

Após a análise da diagnose, pensamos em um trabalho que valorizasse a leitura do texto noticioso e, também, que levasse o aluno-leitor do sétimo ano do Ensino Fundamental II ao envolvimento e interação com o texto. Por isso, a análise da primeira fase da mediação pedagógica focou, inicialmente, na didatização do gênero notícia para a prática escolar. O destaque para o ensino da composição estrutural do gênero e a tentativa de inseri-lo como leitura ligada ao contexto social dos participantes da pesquisa, foram as principais abordagens que visaram a buscar a integração do leitor com o texto.

A pré-leitura e os debates fizeram parte das estratégias de antecipação da leitura aplicadas pelo professor com a possibilidade de estimular as estratégias que o próprio aluno realiza como, por exemplo, a inferência textual. Esse processo cognitivo de inferência é o momento em que “O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura” (DELL’ISOLA, 2001, p. 44), ou seja, a inferência é o resultado da união das experiências prévias dos leitores à informação que o texto noticioso traz.

A escolha de aplicar estratégias apenas na T2 foi uma decisão que ajudou na comparação dos resultados. Se considerarmos de modo geral as respostas que essa turma

---

<sup>31</sup> Em anexo (Anexo H e I), é possível ver as fotos do mural de notícias construído pelos alunos da T2 e a exposição para leitura de todos na Escola Municipal Coronel Moreira da Silva.

forneceu às questões, percebemos a existência de um maior número de alunos que conseguiu realizar antecipações e criar hipóteses mais consistentes, o contrário do que aconteceu na T1.

Para citar um exemplo dessa primeira fase, na questão 4 do texto “Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos” exigia-se uma resposta que evidenciasse compreensão inferencial. Apenas 10 respostas foram consideradas adequadas na T1 (35,7%, visto que 28 alunos estavam presentes) e 21 respostas satisfatórias na T2 (77,7 % do total de 27 alunos presentes).

Esse tipo de resultado mais satisfatório de compreensão parece estar associado a essa preparação prévia, pois na T1, tentamos fazer diferente, privando a turma das estratégias mediadas pelo professor. Na realidade, o que fizemos ali foi reproduzir a atitude que ainda é comum em algumas salas de aula.

Não é incomum o professor trazer um texto ou pedir que seja lido no livro didático, deixando os alunos com sua leitura solitária e exigindo a interpretação sem nenhum tipo de contextualização ou de preparação. Tal proceder, conforme pude evidenciar na T1, é enfadonho para o aluno e não produz expansão ou construção de sentido, principalmente porque, muitas vezes, o aluno não vê qualquer importância daquele texto para sua vida.

A segunda fase da mediação é uma etapa em que o processo de formulação de hipóteses foi trabalhado de duas maneiras. Primeiro com a criação de títulos que deveriam condensar a ideia central de um texto, levando um possível leitor a ter interesse por ele e, segundo, com antecipações das notícias que precisavam ser compreendidas nos títulos e imagens fornecidos.

Decidimos começar essa fase empregando a ação de suscitar o interesse dos alunos e oferecemos “certos desafios”. A fim de obter maior sucesso, utilizamos textos com “temática ou conteúdo mais ou menos familiares ao leitor”, conforme orienta Solé (1998, p. 91).

Assim, depois de fazer a leitura oral do corpo do texto “Escola de arte francesa se desculpa por foto manipulada para incluir negros”, sem a apresentação do título para os alunos. Houve a proposta de um desafio de criar um título para essa notícia que enveredava por um tema atual e de conhecimento geral, isto é, os aspectos envolvendo a cor da pele.

Os alunos mostraram verdadeiro interesse nessa atividade, fizeram-na com entusiasmo e, na T2, houve um aproveitamento considerável, pois 22 alunos (78,5% do total de 28 participantes) conseguiram produzir títulos com ótimo potencial antecipador do tema da notícia. Um desempenho que se repetiu nas demais atividades dessa fase da mediação.

Na atividade em que os alunos tiveram de antecipar as notícias a partir de um título e uma imagem, os participantes construíram pequenos textos em que fizeram projeções muito

condizentes com as notícias originais apresentadas a eles posteriormente para comparação. Um exemplo disso foi no caso da notícia “Ariana Grande está “se afundando no trabalho” após o término com o noivo, Pete”. Os leitores depararam-se com um título que exigiu associação de ideias entre a expressão metafórica destacada por aspas e o que Ariana Grande é: uma cantora que está no auge da carreira.

Associar essas informações era requisito essencial para criar hipóteses mais acertadas, visto que a expressão entre aspas também dá margem para uma interpretação mais negativa sobre a notícia. Com a nossa metodologia de criar um ambiente antecipado de pré-leitura e discussão dos temas, os alunos da T2 conseguiram construir previsões que se aproximaram do ideal, pois 80% da turma (20 alunos dos 25 presentes) apresentaram bons resultados nessa atividade, enquanto na T1, apenas 32,1% (9 alunos dos 28 presentes) conseguiram fazer associações que levaram a interpretação adequada partindo do título.

O término da nossa mediação pedagógica, isto é, a última etapa do nosso planejamento teve o objetivo de incentivar os alunos a inserir o gênero estudado dentro do seu meio social por meio da produção e exposição de notícias criadas por eles mesmos. Esses participantes já estavam mais familiarizados com o gênero estudado nas etapas anteriores. Conseguiram compreender a função e a estrutura da notícia. Assim, os alunos da T2 produziram notícias sobre um evento importante da escola.

A possibilidade de produzir uma notícia que seria lida pelos colegas e que traria informações de interesse comum a todos, motivou cada participante. Assim, eles se empenharam em escrever textos usando cada pormenor do conhecimento adquirido nas aulas que fizeram parte da mediação.

Esses textos produzidos representaram a finalização de um projeto de mediação leitora, todavia não é um trabalho de formação final. Os professores de língua portuguesa sabem que formar leitores é uma atividade que ocorre de modo processual. Por isso, não há uma “receita pronta, rígida e imutável” (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2013, p. 74). Como professores, devemos levar em consideração as particularidades de cada comunidade escolar e do próprio aluno para desenvolver de maneira eficaz um projeto de leitura que contribua para a proficiência em ler e compreender textos de gêneros diversos.

## CONCLUSÃO

A sociedade moderna valoriza a leitura e a escrita. Ela não requer sujeitos apenas alfabetizados, mas impõe cada dia mais que eles tenham contato e familiaridade com a escrita para sobreviver. Isso aumenta a responsabilidade das instituições de ensino, pois “é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra)” (KLEIMAN e MORAES, 2002, p. 91). Assim, é imprescindível que o trabalho com a leitura, em todos os níveis de escolaridade, seja ampliado e que mais projetos curriculares envolvam atividades de prática de leitura.

Praticar a leitura é um hábito essencial para o indivíduo contemporâneo. Quando um leitor é ativo, tem diante de si o caminho para obtenção de conhecimento e de informação, visto que um indivíduo com um nível de leitura desejável tem maior probabilidade de desvendar os mistérios dos textos que perpassam sua vida. Por isso, o incentivo à leitura é uma das grandes contribuições da escola para aumentar o acesso ao saber e para ensinar os aprendizes a desenvolver a capacidade de construir relações significativas de sentido.

Os professores enfrentam, na prática do dia a dia, a difícil tarefa de tornar o ensino de leitura atrativo e produtivo. Para muitos alunos ler é “chato”, monótono e, quando se propõem a ler, comumente dizem não entender nada da leitura.

Visando a criar um contexto mais propício para estimular a leitura, esta pesquisa propôs a mediação pedagógica que focou na aplicação das estratégias de antecipação. Partiu-se da hipótese de que o ensino de estratégias de compreensão auxilia a formação de leitores autônomos que conseguem sair-se bem diante da leitura de textos variados, fazendo relações entre o que eles leem e o que já faz parte dos seus acervos pessoais.

É difícil para um professor captar como o processo de significação da leitura se dá com cada aluno, visto que se trata de um processamento cognitivo, interno e que não pode ser observável, porém este estudo teve o objetivo de investigar a contribuição do ensino das estratégias de antecipação para auxiliar a compreensão de textos, acreditando que ensinar estratégias de compreensão leitora seja um meio de desenvolvimento dos alunos e aumento das suas “competências como leitores” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Destacou-se o papel importante que o professor pode exercer como facilitador da etapa inicial da leitura por meio das atividades de pré-leitura, debates e discussões. Nessas atividades, o professor mediador toma atitudes, instigando o aluno a se expressar, criando um ambiente de interação com o tema, provocando a participação, enfim, preparando um contexto para a leitura.

Todas as atividades do plano pedagógico foram pensadas para estimular os leitores a buscarem seus conhecimentos prévios, realizarem inferências e, assim, perceberem que o leitor faz parte da significação do texto e que a sua visão crítica precisa aparecer no processo de leitura. Nos questionamentos finais dos textos da primeira fase e na produção textual da segunda fase, é possível ver a evolução que a turma mediada conseguiu alcançar.

Optou-se, nesta pesquisa, pelo estudo do gênero notícia por tratar-se de um gênero com temas atuais e dinâmicos, cujos assuntos poderiam facilmente encaixar-se ao contexto da comunidade da qual os participantes fazem parte. Além disso, foi possível perceber que os textos noticiosos por conterem elementos na sua estrutura que auxiliam a antecipação, seriam perfeitos para criar as atividades pedagógicas. Assim, os títulos e as imagens das notícias foram usados como possíveis facilitadores para a formulação de hipóteses sobre os textos.

Durante a aplicação do plano pedagógico com as duas turmas de sétimo ano, adotou-se um procedimento diferente para cada uma. Houve a turma que recebeu o ensino com uso de estratégias e a outra turma que apenas recebia as atividades sem nenhuma mediação da professora e nenhum estímulo para facilitar o uso de inferências. Esse foi um modo encontrado para melhor avaliação dos resultados.

Nessa comparação, considerou-se que não há mais espaço para uma aplicação de leitura na escola sem uma medição adequada do professor, sobretudo quando os alunos não têm pleno conhecimento dos gêneros que usam com o fim de ler e compreender. Na aula de leitura é preciso trabalhar o reconhecimento do gênero, a atribuição de sentido, a interação, as associações e o uso do conhecimento prévio.

O leitor aprendiz deve ser guiado a penetrar abaixo da superfície do texto, fazendo as inferências necessárias para produzir sentido. O professor tem que ser o condutor para o êxito dessa estratégia acontecer.

Diante do envolvimento com a mediação pedagógica e dos resultados satisfatórios do trabalho com os alunos da T2, chega-se à conclusão de que usar as estratégias de antecipação como recurso para elaborar projetos de leitura colabora para uma aprendizagem significativa.

A atividade final do projeto foi escrever um texto de notícia que exigia um olhar observador dos alunos e a aplicação dos pormenores ensinados em sala de aula. Era preciso que houvesse uma produção interessante para a comunidade a qual os alunos pertencem. Como pode ser observado nos textos noticiosos produzidos por eles, o objetivo foi alcançado com êxito.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua de alguma maneira para os diversos profissionais ou estudantes interessados pelo estudo das estratégias de leitura. Em trabalhos

futuros, pode-se contemplar uma pesquisa baseada em outras estratégias de leitura. O importante é criar mais projetos voltados para a leitura que produzam resultados expressivos em relação à formação de leitores proficientes.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMARAL, L. **Técnica de jornal e periódico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, G.; RABAÇA, C. A. **Dicionário de comunicação**. 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburgl. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- COSTA, W. A. dos S. **O contrato de comunicação no jornalismo popular**: um foco na categoria título. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, V. R. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Edição revista e atualizada)
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 88 – 103.
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Redação em jornalismo impresso diário**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000, 40f.

LEBLER, C. D. C. **Pressupostos e subentendidos segundo a teoria da argumentação da língua**. Gragoatá: revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, v.21, n. 40, p. 295-316, 2016. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/712>. Acesso em: 05/09/2018.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENNAC, D. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre, RS: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SANTOS, A. M. B. Letramento escolar e linguagem em uso. In: **Letramentos e multiletramentos na escola**: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

SANTOS, A. O. **Jornal popular e jornal de referência**: manchetes e chamadas na formação de leitores críticos. [Tese de doutorado]. Niterói: Instituto de letras, UFF, 2013.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VAN DIJK, T. A. **La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información** (trad. De Guilherme Gil). Barcelona: Paidós, 1990.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais, frames e cognição: uma revisão crítica**. Trad. Leonardo Mozdzenski, Adriano Dias de Andrade e Laura Jorge Nogueira Cavalcanti. Revista Investigações. Recife, v. 30, n. 2, p. 173-219, jul./dez. 2017.

## **ANEXOS**

A - Termo de consentimento

B - Atividade de diagnose

C - Texto da mediação (1)

D - Texto da mediação (2)

E - Produção de títulos

F - Produção textual

G - Texto da mediação (3)

H - A escolha dos textos e finalização do mural de notícias

I - Exposição das notícias criadas pelos alunos da T2

## ANEXO A: Termo de consentimento



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “**Estratégias de Antecipação como recurso de leitura nas aulas de Língua Portuguesa**” que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é **propor uma metodologia de pré-leitura e leitura que auxiliem o aluno na capacidade de compreensão de textos do gênero notícia. Serão realizadas atividades de debates e discussões sobre temas diversos de notícias atuais, seguidas da leitura de textos e aplicação de algumas perguntas em forma de questionário que contribuirão para a avaliação adequada do alcance de compreensão de cada assunto da notícia.** Os resultados contribuirão não só para o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino segundo dispõem os documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), mas também para o processo de letramento dos alunos envolvidos por meio da ampliação de seu repertório linguístico, de modo a atender a diferentes situações comunicativas.

Assim, sua forma de participação consiste em permitir que a produção escrita, em forma de respostas as questões propostas, de seu (sua) filho(a) e demais informações coletadas por meio de anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Será garantido total sigilo das fontes, de maneira que seu nome e o de seu (sua) filho(a) não serão revelados em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, bem como a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos à integridade física em razão da participação nesse estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado. No entanto, a pesquisa poderá trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, já que incidirá sobre o letramento do aluno por meio do trabalho que visa a favorecer o seu conhecimento e leitura de mundo e um melhor desempenho comunicativo.

Você ficará com uma cópia deste Termo e, em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora Márcia Freitas Cardoso através do telefone 21-96852-8181 ou do e-mail [marcinhaestrela\\_2@hotmail.com](mailto:marcinhaestrela_2@hotmail.com). Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Confirmo que Márcia Freitas Cardoso explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para \_\_\_\_\_ participar como voluntário desta pesquisa.

Mangaratiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Responsável do (a) aluno (a)

---

Márcia Freitas Cardoso (pesquisadora)

## ANEXO B: Atividade de diagnose

Atividades de Língua Portuguesa

Professora: Márcia Freitas

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Leia o texto.

Saúde

# O ovo made in China

Elas já falsificaram quase tudo, de eletrônicos a remédios. Mas agora as fábricas chinesas piratas apresentam sua nova invenção: o ovo que não é ovo.

Por **Janaina Silveira e Bruno Garattoni**

19 jun 2018, 15h08 - Publicado em 1 jul 2013, 22h00



Você está andando na rua, passa por um vendedor e vê a oferta: ovos pela metade do preço. Compra uma dúzia, leva para casa e põe na geladeira. A surpresa acontece quando vai prepará-los. Não são ovos de verdade. São ovos falsificados: uma mistura de gelatina, resina, parafina, gesso, corantes e outras substâncias, que engana o olhar, mas não o paladar – ao colocar o ovo na panela, surge um odor de produto químico sugerindo que aquilo não é comestível. Se mesmo assim alguém comer o ovo, corre risco de saúde – pois ele contém um

ingrediente perigoso, óxido de alumínio. “Ele pode causar retardamento mental”, afirma a nutricionista Vivian Ragasso. A Universidade do Sul da China também estudou os ovos falsos e constatou que seu consumo pode gerar danos neurológicos.

A venda de ovos químicos é um golpe típico do sul da China – tão lucrativa que existem até DVDs piratas ensinando a fazer o produto. Só na primeira metade de 2012, foram registrados 15 mil casos de violação das leis de segurança alimentar no país, que vive uma epidemia de comida falsa ou adulterada. Tudo porque, na China, o trabalho humano é incrivelmente barato – mais barato até que o das galinhas.

A trapaça alimentar vai além dos ovos químicos. Nos últimos anos, uma fórmula de leite em pó adulterada com melamina (uma espécie de plástico) matou pelo menos seis bebês na China e deixou centenas hospitalizados. Também houve um caso em que melancias começaram a explodir. Motivo: para produzir – e ganhar – mais, agricultores chineses estavam usando florclorfenurão, um produto químico que acelera o crescimento do vegetal.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/ovo-made-in-china/>. Acesso em: 25/06/2018.

Responda:

**Questão 1.** Lendo o título da notícia, “O ovo made in China”, percebemos uma expressão que não faz parte do nosso idioma. Você já ouviu ou leu tal expressão? Sabe o que ela significa?

---

---

---

**Questão 2.** Os ovos “made in China” reforçam a reputação construída socialmente sobre muitos produtos de origem chinesa. Que reputação é essa?

---

---

**Questão 3.** A definição que o texto faz dos ovos é positiva ou negativa? Identifique as palavras que comprovam sua resposta.

---

---

**Questão 4.** Qual é o principal atrativo para o consumo dos ovos?

---

**Questão 5.** “Tudo porque, na China, o trabalho humano é incrivelmente barato – mais barato até que o das galinhas.” Esse trecho nos revela algo importante sobre a China. O que você consegue entender desse trecho do texto?

---

---

---

**Questão 6.** Qual o principal motivo do surgimento de alimentos quimicamente modificados na China?

---

---

**Questão 7.** O texto que você leu tem a intenção de

- e) contar uma história sobre os ovos falsificados;
- f) explicar como são feitos os ovos falsificados;
- g) informar sobre a adulteração química dos alimentos;
- h) ensinar a fazer ovos falsificados.

ANEXO C: Texto da mediação (1)

ALUNO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

Leia a notícia a seguir e responda as questões propostas.

Sociedade

## **Bélgica pratica eutanásia em crianças de 9 e 11 anos**

Procedimento foi solicitado pelas próprias crianças, que tinham doenças terminais; mesmo assim, gerou polêmica

Por [Bruno Garattoni](#)

access\_time9 ago 2018, 15h47



Duas crianças, de 9 e 11 anos, foram submetidas à eutanásia na Bélgica, segundo um relatório [elaborado pelo governo do país](#). A menor tinha um tumor cerebral incurável, e a outra sofria de fibrose cística, uma doença genética que afeta os pulmões e causa infecções e dificuldades respiratórias. Os procedimentos aconteceram entre 2016 e 2017, mas só agora foram revelados.

Desde 2014, a Bélgica permite que crianças em estado terminal solicitem a eutanásia. Elas são avaliadas por uma junta de psiquiatras, que devem aferir a sanidade mental da criança – e atestar que sua decisão não foi influenciada pela família. Mesmo se todas essas etapas forem cumpridas, os pais do paciente ainda têm o poder de vetar a eutanásia.

A revelação sobre as duas crianças causou polêmica no país, cujas leis sobre eutanásia são consideradas excessivamente permissivas. No ano passado, 360 médicos belgas

divulgaram um abaixo-assinado em que solicitam maior parcimônia na realização da prática. No biênio 2016-2017, 4.337 belgas morreram por meio de eutanásia – a média cresceu 500% nos últimos dez anos.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/belgica-pratica-eutanasia-em-criancas-de-9-e-11-anos/>.

Acesso em: 12/08/2018.

**Questão 1** – Lendo o título, o subtítulo e observando a imagem, você consegue saber sobre o que a notícia fala? Comente.

R \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**QUESTÃO 2** – O objetivo do texto contido na notícia é

- a) Explicar o assunto
- b) Argumentar sobre o assunto
- c) Comentar sobre o assunto
- d) Informar o assunto

**Questão 3** – De acordo com a leitura do texto, a criança tem total liberdade para decidir se vai se submeter ao procedimento da eutanásia na Bélgica? Justifique.

R \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Questão 4** – “Os procedimentos aconteceram entre 2016 e 2017, mas só agora foram revelados.” Qual seria um possível motivo dessa informação sobre a eutanásia praticada nas crianças não ter sido divulgada na época em que aconteceu?

R \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Questão 5** – “360 médicos belgas divulgaram um abaixo-assinado em que solicitam maior parcimônia na realização da prática.” Qual informação, no texto, justifica a preocupação desses médicos.

R \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Questão 6** – No texto lido, foi apresentada uma informação sobre um fato. Resuma, com suas palavras, o assunto tratado na notícia.

R \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

ANEXO D: Texto da mediação (2)

ALUNO: \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_

Leia e responda de acordo com sua compreensão do texto.

## “UBER DE PATINETE” CHEGA AO BRASIL E CUSTA A PARTIR DE 1

### Scoo é um serviço de patinetes compartilhadas

Por Raquel Freire, para o TechTudo

25/08/2018 07h00 Atualizado há 10 horas



As **patinetes elétricas compartilhadas, que já são febre nos Estados Unidos**, desembarcaram no Brasil. Acaba de chegar em São Paulo o Scoo, que promete expandir para outras cidades do país, como Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba e Porto Alegre. O serviço traz a proposta de proporcionar mobilidade acessível para deslocamentos de curta distância, oferecendo aluguel a partir de R\$ 1. Vale citar que, durante o período de testes, o uso é gratuito.

As locações serão feitas a partir de aplicativo para celular, que terá versões para **Android** e **iPhone (iOS)**, no estilo **Uber**. No entanto, os apps ainda não estão disponíveis para baixar nas lojas de **Google** e **Apple**, o que acontecerá somente após a fase de testes, prevista para terminar em meados de setembro.

Durante o período de testes, o uso é gratuito. Quem quiser participar do experimento precisará apenas preencher o formulário de cadastro de usuário beta. O modelo exige o envio de informações como nome completo, RG, CPF, e-mail, peso, se tem ou não carteira de motorista, entre outros dados. A experiência prática é utilizada para que os criadores façam ajustes na operação, aplicativo e outras funcionalidades.

A estimativa é que o sistema comece a funcionar plenamente já em setembro. Para alugar, basta baixar o app no smartphone, fazer o cadastro e localizar no mapa a patinete mais próxima, que será destravada com ajuda da câmera do celular. Será cobrado R\$ 1

para destravar, valor fixo até quatro minutos de uso. Depois desse tempo, o cliente pagará R\$ 0,25 por cada minuto.

O veículo terá pontos específicos de estacionamento, diferentemente do que tem sido feito nos Estados Unidos, onde os usuários deixam as patinetes em qualquer lugar – **situação que tem causado transtorno em várias cidades norte-americanas.**

As patinetes deverão ser utilizadas somente em ciclofaixas, nunca nas ruas. Ela está autorizada apenas para maiores de 18 anos, embora o formulário de cadastro beta incluía a opção de preenchimento para menores de idade.

A Scoo inclui um capacete de segurança, pelo qual não será cobrada taxa extra, além de trazer componentes como campainha, farol, freio, luzes indicadores de freio e bateria e prancha antiderrapante. O corpo do transporte é fabricado em liga de alumínio de classe aeronáutica e suporta carga de até 125 kg, com peso próprio de 12,5 kg.

A empresa não informa a velocidade máxima das patinetes, mas afirma que é cinco vezes mais rápido do que andar a pé. Como a média de uma pessoa caminhando é de 5 km/h, a promessa é de 25 km/h.

Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2018/08/conheca-o-scoo-servico-de-patinetes-compartilhadas-que-chegou-ao-brasil.ghtml>. Acesso em: 25/08/2018.

**QUESTÃO 1:** Ao ler o título, podemos entender que o texto destacará que

- um uber chamado Scoo veio andando de patinete até o Brasil.
- patinetes serão alugadas para uso, podendo custar 1 real.
- o serviço de patinete será cobrado só para quem usar mais de uma vez.
- Só vai existir uber de patinete no Brasil.

**QUESTÃO 2:** O texto que você leu tem como principal objetivo

- Contar uma história sobre o uber de patinete.
- Ensinar a andar de uber de patinete.
- Comentar sobre o trabalho de um uber de patinete.
- Informar sobre um novo serviço de uber de patinete.

**QUESTÃO 3:** O texto deixa explícito que, na fase de testes do serviço, as pessoas participantes precisam fornecer os seus dados pessoais como RG, CPF, email, peso, etc. Aponte um provável motivo para a necessidade de se informar o peso.

---



---



---

**QUESTÃO 4:** O texto mostrou que, nos Estados Unidos, “os usuários deixam as patinetes em qualquer lugar”, causando transtornos. Que tipo de transtorno essa atitude pode causar aqui no Brasil?

---



---



---

**QUESTÃO 5:** Levando em conta o que você leu na notícia, quais os possíveis benefícios do uso do uber de patinete?

---



---



---

## ANEXO E: Produção de títulos

Aluno: \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_

## ATIVIDADE

1) Leia a notícia e, com base no assunto apresentado, dê um título que sintetize esse texto e que chame a atenção de um provável leitor.

---

---

**Por G1**

14/09/2018 11h15



Um motorista americano colocou um esqueleto de brinquedo no banco do passageiro para tentar enganar a polícia e usar a faixa exclusiva de caronas em uma rodovia.

A foto do golpe, que ocorreu na rodovia interestadual 405, foi postada pela polícia do estado de Washington.

O esqueleto, desses vendidos para decoração na festa de Halloween, estava vestido com uma jaqueta e um boné de beisebol.

A faixa de caronas é exclusiva para carros que tenham pelo menos dois ocupantes e costuma ser mais livre que as demais.

A multa para essa inflação no estado de Washington é de US\$ 136 (cerca de R\$ 568).

Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2018/09/14/motorista-usa-esqueleto-de-brinquedo-para-enganar-policia-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 15/09/2018.

## ANEXO F: Produção textual

Professora: Márcia Freitas

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Os títulos abaixo foram tirados de notícias de dois sites. Leia os títulos que estão acompanhados de imagem e responda: Qual será o assunto dessas notícias?

**Título I**

## Mulher vai às lágrimas após melhor amiga dar à luz primeira filha



Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/entretenimento/virais/mulher-vai-%C3%A0s-l%C3%A1grimas-ap%C3%B3s-melhor-amiga-dar-%C3%A0-luz-primeira-filha/ar-BBOqZVu?li=BBsnpTY&ocid=mailsignout>. Acesso em: 16/10/2018.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**TEXTO II**

Ariana Grande está "se afundando no trabalho" após término com noivo, Pete



Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/21/ariana-grande-esta-se-afundando-no-trabalho-apos-termino-com-noivo-pete.htm>. Acesso em: 21/10/2018.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO G: Texto da mediação (3)

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Notícia I:

## Mulher vai às lágrimas após melhor amiga dar à luz primeira filha



**Erin Boelhower** enfrentou nove fertilizações *in vitro* e mais de 600 injeções por um período de três anos para tentar engravidar. A mulher de 33 anos e o marido, Matthew Boelhower, sofreram muito — mas nunca perderam as esperanças de quem um dia seriam pais, mesmo após os seis abortos espontâneos sofridos por Erin.

O sonho do casal finalmente se tornou realidade após a melhor amiga de Erin dar o melhor presente do mundo à dupla: aos 34 anos de idade, Rachel Checolinski se ofereceu para ser a **barriga de aluguel** dos amigos. Em janeiro de 2018, dois embriões de Erin foram transferidos para o útero de Rachel. Um teste confirmou que a mulher estava grávida no mesmo mês da inseminação. O trio passou os próximos nove meses lado a lado e Erin estava no hospital com Rachel — que é mãe de três crianças — no dia do nascimento da pequena **Scottie** no dia 19 de setembro de 2018.

[...]

Após o quarto aborto espontâneo de Erin, Rachel se voluntariou para ser a barriga de aluguel do casal. “Eu escrevi no Instagram sobre como estava próxima ao meu limite e ela me mandou uma mensagem questionando por que uma amiga não poderia ser a barriga de aluguel”, relembrou a mulher. “Foi uma oferta tão generosa, eu não conseguia acreditar”. No entanto, a mulher só aceitou a proposta após sofrer o sexto aborto espontâneo, em 2017. Erin e Matthew pagaram os 40 000 dólares necessários para cobrir os custos da agência de barriga de aluguel, clínica de fertilidade, taxas legais e as contas médicas de Rachel. “Eu sabia que estava carregando um bebê que não era meu. Eu estava apenas muito feliz de poder ver a minha melhor amiga se tornar uma mãe e segurar o bebê que ela sempre quis”.

A menina nasceu no dia 19 de setembro — o mesmo dia em que o pai de Erin comemorava aniversário. Ele morreu de câncer em 2015. “Foi muito difícil ver a Rachel gritando de dor durante o parto”, explicou Erin. A mulher é uma das madrinhas de Scottie. “Eu quero que a Scottie saiba o tamanho do papel que a Rachel interpretou em sua vida. É um laço inquebrável”.

Fonte: <https://www.msn.com/pt-br/entretenimento/virais/mulher-vai-%C3%A0s-l%C3%A1grimas-ap%C3%B3s-melhor-amiga-dar-%C3%A0-luz-primeira-filha/ar-BBOqZVu?li=BBsnpTY&ocid=mailsignout>. Acesso em: 16/10/2018.

Responda:

1) Agora, com a leitura do título, da imagem e do texto, é possível entender completamente o motivo do choro da mulher após o parto da amiga. Qual é esse motivo?

---

---

---

2) “Erin e Matthew pagaram os 40.000 dólares” mesmo assim, o texto diz que eles receberam “o melhor presente do mundo”. Porque há essa avaliação?

---

---

---

3) Quais sentimentos nobres percebe-se na atitude de Rachel Checolinski?

---

---

Notícia II.

## Ariana Grande está "se afundando no trabalho" após término com noivo, Pete



Ariana Grande e Pete Davidson parecem estar enfrentando momentos difíceis com o término do noivado.

[...]

De acordo com o “E!”, Ariana está dedicando seu tempo para outras coisas a fim de superar o fim do relacionamento.

Uma fonte próxima a ela contou à publicação que a cantora está se “afundando no trabalho”, ou seja, se dedicando inteiramente à música e recebendo apoio de sua família, especialmente sua mãe e o irmão mais velho.

Outra declaração foi a de que Ariana e Pete ainda mantêm contato “pois continuam se importando um com o outro”, mas concordaram que a melhor coisa no momento seria ficarem separados. Por enquanto, Ariana está “tentando limpar a cabeça e continuar vivendo cada dia, um de cada vez”.

Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/10/21/ariana-grande-esta-se-afundando-no-trabalho-apos-termo-com-noivo-pete.htm>. Acesso em: 21/10/2018.

Responda:

1) Após a leitura do texto completo, como é possível entender o significado da expressão “se afundando no trabalho” que aparece no título?

---



---

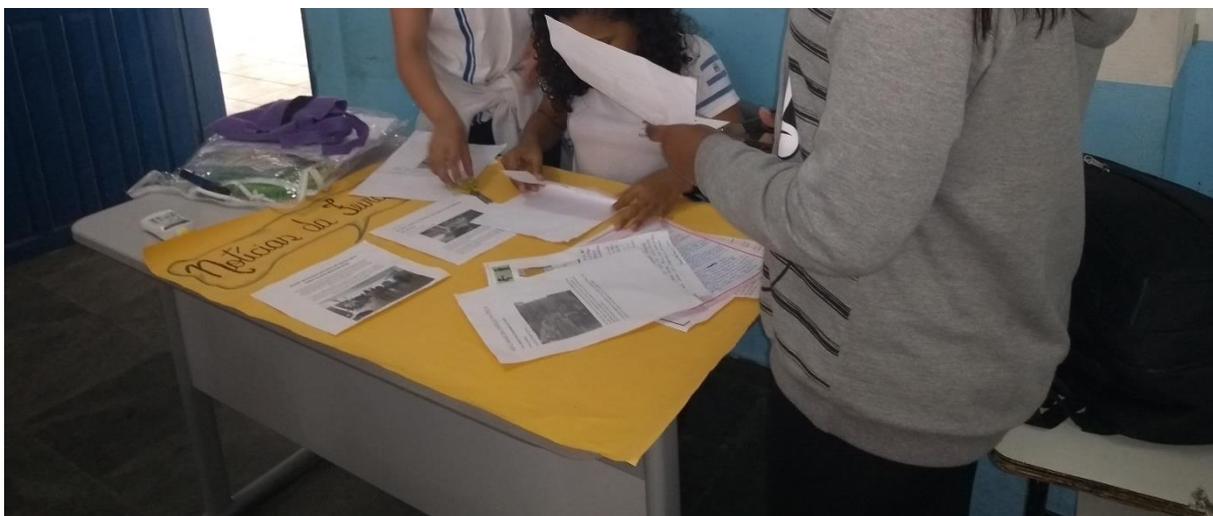
2) Nas linhas iniciais da notícia, afirma-se que Ariana Grande está “enfrentando momentos difíceis com o término do noivado”. O texto, porém, deixa evidente a forma como a cantora está lidando com essa situação. É de forma positiva ou negativa? Justifique.

---

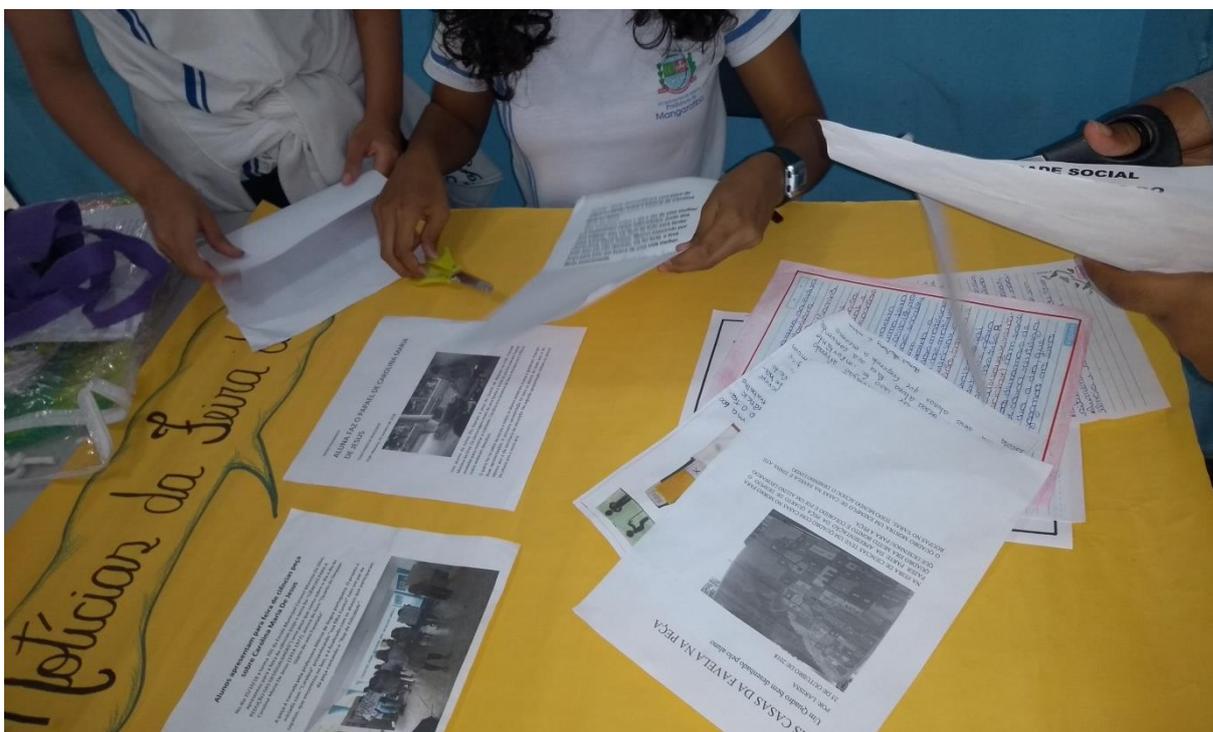
---

---

## ANEXO H: A escolha dos textos e finalização do mural de notícias



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

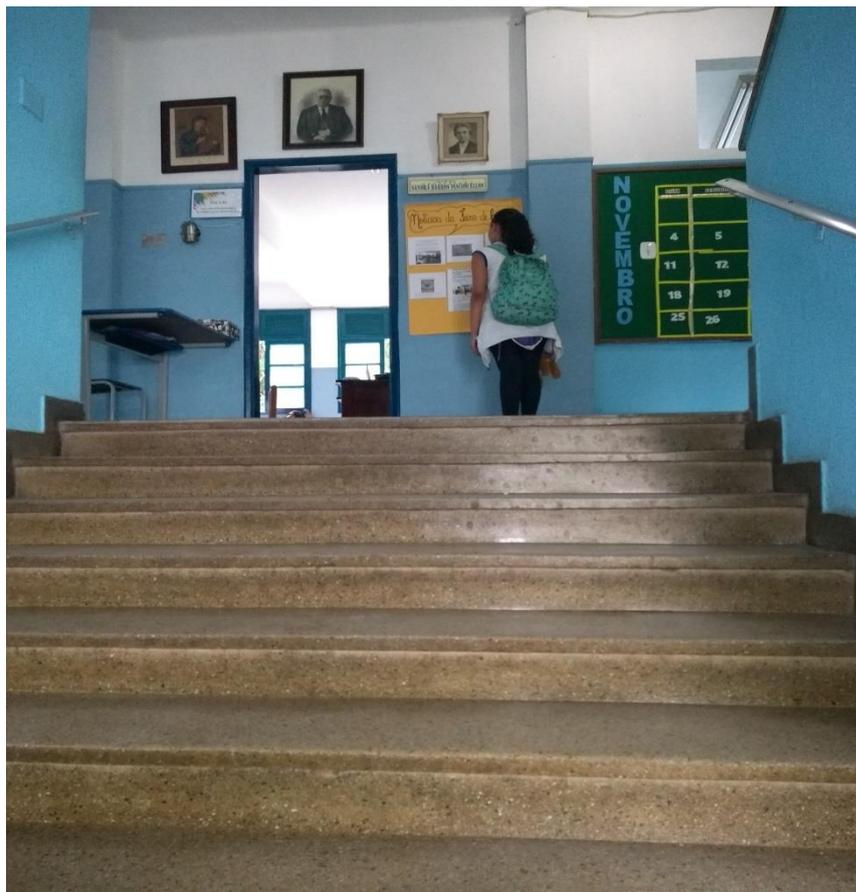


Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

## ANEXO I: Exposição das notícias criadas pelos alunos da T2



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora