LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA

UNITAU digital

MARIA APARECIDA GARCIA LOPES-ROSSI

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Leitura de GênerosTextuais em Língua Portuguesa

edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Taubaté 2023

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU
| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial
| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane A. de Assis Claro
| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica
| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Coordenação: Alessandro Squarcini

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

Lopes-Rossi, Maria Aparecida Garcia
L864l Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa / Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi. – Taubaté : EdUnitau, 2023.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe
Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-86914-61-0 (on-line)

1. Gêneros textuais. 2. Compreensão leitora. 3. Multiletramentos. I. Título.

CDD – 410

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Gêneros textuais – 410
Compreensão leitora – 410
Multiletramentos – 404.2

Copyright © by Editora da UNITAU, 2023
Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

Reitora	Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes
Vice-reitor	Prof. Dr. Luiz Carlos Maciel
Pró-reitor de Administração	Prof. Dr. Renato Rocha
Pró-reitor de Economia e Finanças	Prof. Dr. Antonio Ricardo Mendrot
Pró-reitora Estudantil	Profa. Dra. Alexandra Magna Rodrigues
Pró-reitora de Extensão	Profa. Dra. Letícia Maria P. da Costa
Pró-reitora de Graduação	Profa. Dra. Máyra Cecilia Dellú
Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação	Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
Comissão de Gestão Compartilhada EaD Unitau	Esp. Helen Francis Silva Me. José Maria da Silva Junior Dra. Márcia Regina de Oliveira

Revisão ortográfica-textual	Prof. Me. João de Oliveira Profa. Ma. Isabel Rosângela dos Santos Amaral
Designer Instrucional	Jaqueline de Carvalho
Direção de arte	Unitau Digital
Projeto Gráfico/ Diagramação	Tiago Ferreira Vieira

Autor	Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Unitau-Reitoria	Rua Quatro de Março,432, Centro Taubaté – São Paulo. CEP:12.020-270 Central de Atendimento:0800557255

Polo Taubaté – Sede	Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203 - Centro Taubaté – São Paulo. CEP:12.010-080 Telefones: Coordenação Geral: (12) 3621-1530 Secretaria: (12) 3622-6050

Sumário

Recursos de Imersão....6
Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa....7
Unidade I - A perspectiva de leitura a partir do conceito de gênero textual/gênero discursivo....8
Introdução....9
1.1 Concepções de língua e de texto....10
1.2 Texto como exemplar de um gênero discursivo/textual....18
1.3 Multiletramentos e a leitura de gêneros discursivos/textuais....28
1.4 Síntese da Unidade....29
1.5 Para saber mais....31
Unidade II - Concepção sociocognitiva de leitura....34
Introdução....35
2.1 A compreensão leitora....36
2.2 A importância dos conhecimentos prévios na leitura....40
2.3 Inferências na leitura....46
2.4 Síntese da Unidade....51
2.5 Para saber mais....52
Unidade III - Práticas de leitura em sala de aula....54
Introdução....55
3.1 Articulando a fundamentação teórica em sala de aula....56
3.2 Ilustrando e comentando os procedimentos de leitura....57
3.3 A sequência didática de leitura em um esquema único....65
3.4 Síntese da Unidade....66
3.5 Para saber mais....66
Unidade IV - Exemplificando práticas de leitura com vários gêneros discursivos....68
Introdução....69
4.1 Sequência didática para leitura de fábula....70
4.2 Sequência didática para leitura de contos infantis (maravilhosos)....75
4.3 Sequência didática para leitura de Crítica de cinema (de filme)....83
4.4 Síntese da Unidade....86
4.5 Para saber mais....87

Recursos de Imersão:

Explorando ideias

Eu indico

Pensando juntos

Pípulas de conhecimento

Podcast

QRCode

Leitura de gêneros textuais em língua portuguesa

Unidade I

A perspectiva de leitura a partir do conceito de gênero textual/gênero discursivo

O objetivo desta Unidade é apresentar proposições conceituais sobre “língua”, “texto” e “gênero textual/gênero discursivo”, no âmbito da concepção bakhtiniana de linguagem, e estabelecer sua relação com as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, apresenta-se o conceito de multiletramentos e justifica-se a sua prática por meio de um trabalho com leitura de gêneros discursivos/textuais, em consonância com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Introdução

Um trabalho eficiente com práticas de leitura em sala de aula exige seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos, além do desenvolvimento de atividades com os estudantes. Para executar bem essas tarefas, essenciais a seu trabalho, o/a professor/a precisa estar fundamentado/a em concepções teóricas reconhecidas por suas boas implicações pedagógicas. Atualmente, demanda-se também que as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) sejam contempladas no ensino de Língua Portuguesa.

No que se refere às práticas de leitura, que nos interessam particularmente neste momento, os primeiros conceitos a serem considerados são os de "língua", "texto" e "gênero textual/gênero discursivo". As concepções assumidas pelo/a professor/a com relação a esses conceitos determinam o trabalho com leitura que se pode desenvolver em sala de aula.

Estudaremos as bases teóricas da concepção bakhtiniana de linguagem, de texto e de gênero discursivo (BAKHTIN, 2016) no que mais interessa para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos estudantes. Esse referencial teórico promoveu um deslocamento importante no ensino de Língua Portuguesa, a partir do início deste século, por oferecer a possibilidade de um trabalho com a linguagem como prática social, a partir de enunciados concretos, determinados por inúmeros fatores dos seus contextos de produção e de circulação. Assim, o leitor proficiente e crítico compreende as relações dialógicas dos enunciados e manifesta sua atitude responsiva diante da leitura.

Os posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, os gêneros discursivos, os sujeitos e a vida (BRAIT, 2016) permitem considerar também, na constituição dos enunciados, a multiplicidade de linguagens proporcionadas pelas novas tecnologias. O trabalho com essa multissemiose e com a multiplicidade cultural que os enunciados podem veicular vem sendo proposto pela perspectiva dos multiletramentos (Rojo, 2012) e pode ser muito bem desenvolvido em práticas de leitura de gêneros discursivos/textuais.

Esta Unidade apresenta a primeira parte dos subsídios teóricos que contribuem para o importante trabalho de formação do leitor proficiente e crítico.

Bons estudos!

1.1 Concepções de língua e de texto

Fonte: Pixabay

Texto, gênero textual ou gênero discursivo? Qual termo usar? Qual é melhor? Por que se fala tanto, nas duas últimas décadas, em gêneros textuais/discursivos no ensino de Língua Portuguesa? As respostas a essas perguntas são importantes para entendermos que esses termos se relacionam a concepções (perspectivas, abordagens, entendimentos) diferentes sobre a língua, e que essas concepções influenciam o trabalho em sala de aula com leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística. Neste momento, interessa-nos a leitura, mas tenha em mente que o conhecimento das definições, limitações e abrangências desses termos é muito importante para nortear o docente na seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos para suas aulas, em todas as práticas de linguagem.

Para conhecer melhor esses conceitos e sua relação com as práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, iniciemos com uma concepção mais antiga – e desatualizada – de língua e de texto. Veremos por que essas concepções não servem aos propósitos do ensino em tempos atuais.

Ao longo da primeira metade do século XX, a maior parte dos estudos linguísticos concebia a língua como um código ou um sistema de sinais autônomo, um instrumento de comunicação totalmente transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes, como explica Marcuschi (1996). Nessa perspectiva, os elementos desse sistema são os fonemas (os sons da língua, que formam as sílabas), os morfemas (unidades significantes, que formam as palavras) e a estrutura sintática das frases (sequências finitas de morfemas combinadas e organizadas de acordo com certas regras da gramática da língua).

A língua, nessa abordagem estruturalista, portanto, é analisada nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Sobrepõe-se a esses três o nível semântico (sentido das palavras e frases). Essa organização em níveis pode ser representada como na figura a seguir.

Figura 1. Representação da língua como uma estrutura
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

E por que essa concepção de língua é limitada e atualmente considerada insuficiente?

Porque ela considera apenas a materialidade linguística, ou seja, as palavras que se ouvem ou o texto que se vê impresso no papel. Baseia-se na ideia de que, para estudar a língua, basta estudar seus elementos linguísticos e a forma como se combinam e se organizam, sem considerar inúmeros fatores do contexto histórico-social no qual a linguagem humana se realiza.

Essa concepção de língua condiz com a concepção de texto como um conjunto de frases, uma estrutura a ser considerada apenas no seu nível estritamente linguístico. Assim considerando, a escola manteve durante décadas a ideia equivocada de que ler e compreender um texto seria o correspondente a decodificar a linguagem escrita. Isso significaria que:

Fonte: Pixabay

Todo sentido estaria no texto; o autor conseguiria explicitar tudo o que ele quer transmitir.

Toda a compreensão dependeria do texto; o leitor apenas precisaria decodificar (decifrar) bem todas as palavras e frases e memorizar o conteúdo do texto.

Problemas da concepção de leitura apenas como decodificação, também chamada de processo de compreensão *bottom up* ou processamento ascendente (ideia de que os sentidos do texto "sobem" para a cabeça do leitor): 1) ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, seus conhecimentos prévios, seus processos cognitivos, sua capacidade de construção de sentidos; 2) ignora o fato de que nenhum autor consegue explicitar tudo o que um texto possa significar, nas suas diferentes situações de leitura, com diferentes leitores (KATO, 1985; KLEIMAN, 1989; MARCUSCHI, 1996; SOLÉ, 1998).

Exercícios de compreensão de texto elaborados a partir dessa concepção limitada de língua como estrutura e de texto como um conjunto de frases constituem-se, predominantemente – quando não unicamente –, de perguntas sobre:

- Informações explícitas no texto;
- Aspectos formais do texto, como número de parágrafos, número de versos, palavras que rimam, aspectos da organização textual.

Vejamos um exemplo de exercício de compreensão baseado apenas na compreensão muito superficial (decodificação) do texto:

Leia o texto a seguir e responda as perguntas.

Os dois cães

Esopo

Um homem tinha dois cães. Ensinava um a caçar e o outro a guardar a casa. Se alguma vez o cão de caça saía para caçar e conseguia algo, parte do que ele obtinha o homem dava também ao outro cão.

Descontente, o cão de caça censurava o companheiro, já que ele dava um duro danado

caçando, enquanto o outro só ficava em casa. O cão de guarda disse-lhe então: “Mas eu cuido da casa enquanto você dorme em segurança”.

Moral: A união faz a força.

1. Qual é o título do texto?
2. Quem é o autor dessa fábula?
3. Quantos cães o homem tinha?
4. Qual cão ficou descontente com a situação?
5. Copie a frase em que o cão de guarda se defende perante o outro cão.

Observe que as respostas esperadas para as cinco primeiras perguntas se encontram explicitadas na superfície textual, basta o aluno copiá-las. O exercício não exige que o leitor relacione partes do texto e seus conhecimentos para gerar alguma operação cognitiva mais complexa. Particularmente no caso desse texto, que é uma fábula, a compreensão da superfície textual refere-se a uma narrativa muito simples, com dois cães que vivem uma situação de conflito.

As perguntas de compreensão apenas no nível de decodificação/identificação de informações explícitas no texto podem se apresentar também no formato de múltipla escolha (perguntas objetivas), ou de verdadeiro ou falso, ou outro formato. Podem apresentar pequenas variações em relação ao texto original pelo uso de sinônimos de algumas palavras do texto, como exemplificam as questões abaixo, variações da pergunta de número 4 do exercício anterior.

Assinale a alternativa que indica quem ficou descontente com a situação:

(a) O homem

(b) O cão de guarda

(c) O cão de caça

(d) Esopo

Assinale verdadeiro (V) ou falso (F) para as afirmações, de acordo com o texto:

( ) O homem saía para caçar com os dois cães.

( ) O cão de caça censurava o cão de guarda.

( ) O cão de guarda só ficava em casa.

( ) O cão de guarda não disse nada.

O nível de complexidade das perguntas de decodificação/identificação de informações explícitas no texto, qualquer que seja seu formato, é muito baixo. Assim, elas contribuem apenas para a compreensão mínima do texto.

Mas a decodificação não é necessária para a leitura? Esse tipo de pergunta nunca pode ser feito?

Devemos ter claro que a decodificação de palavras e frases é uma etapa necessária para a leitura. Todo leitor precisa desenvolver essa habilidade na etapa da alfabetização. Perguntas de decodificação/identificação de informações explícitas no texto podem ser feitas quando o/a professor/a quer verificar se os estudantes dominam essa habilidade mínima de leitura. São perguntas comuns na fase de alfabetização ou para algum aspecto de um texto muito complexo, como explicam Souza e Gabriel (2009).

No entanto, é necessário lembrar que esse tipo de pergunta não desafia o estudante para uma compreensão mais detalhada do texto e para uma leitura crítica. Ao elaborar uma atividade de leitura, ou ao selecionar um material didático, o/a professor/a precisa observar se há perguntas de decodificação/identificação de informações explícitas no texto. Se houver, precisa se perguntar se esse tipo de pergunta não será básico demais para seus alunos, desestimulante por submetê-los apenas a um exercício de "copiação" e não de compreensão, conforme argumenta Marcuschi (1996).

A compreensão do texto em nível tão básico normalmente é atingida pelo leitor já alfabetizado, sem a necessidade de perguntas desse tipo. A compreensão detalhada e crítica do texto – que os exercícios exemplificados não proporcionaram – exige que o leitor vá além. As fábulas, por exemplo, precisam ser compreendidas como pequenas narrativas com o propósito comunicativo de servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar alguma virtude ou algum vício (conduta imoral, defeito de caráter), instruir, provocar reflexão e trazer uma lição de moral às pessoas.

As personagens animais, de forma alegórica, apresentam comportamentos e traços de caráter dos seres humanos. A moral da fábula encerra um aspecto filosófico relacionado ao valor moral colocado em discussão no texto e convida o leitor a estabelecer um diálogo entre a situação narrada e as situações que ele observa em sua vida. A compreensão da fábula, portanto, não pode ficar apenas no nível do conflito entre os animais, que é o nível explícito no texto. Ela precisa alcançar o nível não explicitado, inferencial, do tema da fábula.

No caso de "Os dois cães", tematiza-se sobre a cooperação no trabalho, o trabalho em equipe. O leitor precisa relacionar isso, de forma reflexiva e crítica, com as atitudes das pessoas. Na forma como foi apresentado, o exercício de compreensão da fábula "Os dois cães" não oferece a mínima possibilidade de o leitor chegar a esse nível de leitura. Dessa forma, a última pergunta (O que você achou do texto?) provoca uma opinião pessoal superficial, a ser respondida sem fundamentos em uma reflexão baseada na essência da fábula.

1. Qual é o título do texto?
2. Quem é o autor dessa fábula?
3. Quantos cães o homem tinha?
4. Qual cão ficou descontente com a situação?
5. Copie a frase em que o cão de guarda se defende perante o outro cão.
6. O que você achou do texto?

Problemas:
• Perguntas de decodificação (sobre o que está explícito no texto).
• Texto abordado como um repositório de informações completas e com sentido único.
• Leitor não desafiado a interagir com o tema do texto e a compreender o propósito da fábula: provocar reflexão sobre atitudes humanas.

Esse tipo de problema em exercício de leitura ocorre só com fábulas?

Não. Pode ocorrer com qualquer texto, desde que o exercício esteja fundamentado em concepções antigas, limitadas e desatualizadas a respeito de língua, texto e leitura.

Para saber mais sobre problemas em atividades de leitura que podem ser encontradas em livros didáticos, leia:

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto,** Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036.

(Para esse assunto, interessa até a página 77).

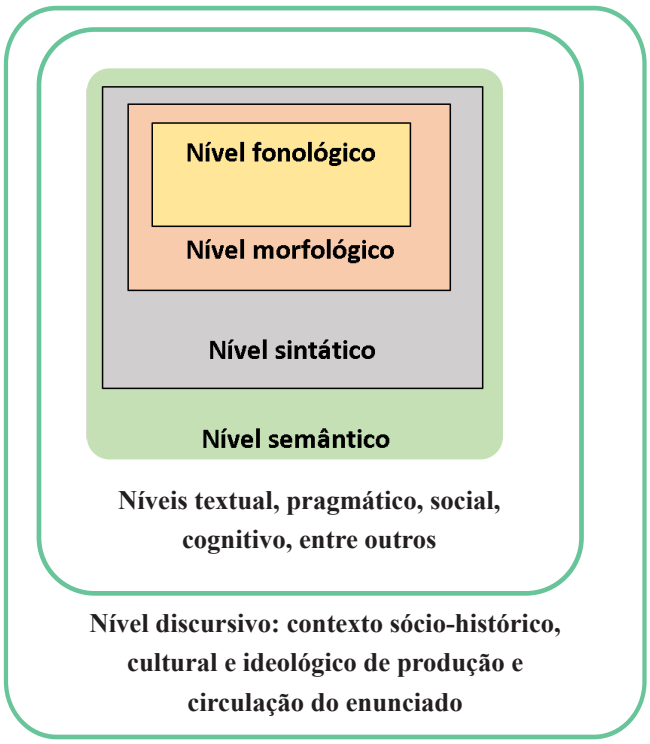
Conhecidos os problemas, vamos buscar soluções.

Qual é o conceito atual e adequado de língua?

A partir dos anos 60 do século XX, vários estudiosos da linguagem começaram a questionar os limites estreitos do estruturalismo linguístico e voltaram-se para o uso e o funcionamento da língua, buscando entender a atividade discursiva nas suas condições de produção real, com todos os fatores envolvidos. Com frequência, passa-se a falar em "linguagem" mais do que em "língua", como explica Castro (1993), porque não se consideram mais apenas os níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica formal). O conceito de língua/linguagem se ampliou e incorporou o nível extralinguístico (extraverbal), que comporta os aspectos sociais, culturais, históricos, pragmáticos, cognitivos, ideológicos, entre outros.

A abordagem enunciativo-discursiva da linguagem desenvolvida pelo filósofo russo Bakhtin e por seu círculo de colaboradores, na primeira metade do século XX (que conheceremos com mais detalhes na subseção 1.2), também contribuiu para o entendimento atual de que a língua/linguagem humana precisa ser estudada na completude de seus enunciados concretos, como resultado de processos de interação e comunicação verbal entre sujeitos ativos que se constituem nessas interações (BRAIT, 2016). As palavras, portanto, não carregam apenas um significado dicionarizado; são "signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sociais nas quais se constroem" (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

A figura a seguir representa essa atual concepção de língua. A definição ao lado capta muito bem as dimensões formais, estruturais, comunicativas e interativas, cognitivas e sócio-históricas da linguagem verbal humana.



> A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.
> (MARCUSCHI, 1996, p. 71-72)

Figura 2. Língua como fenômeno sócio-histórico
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Esse conceito apresentado por Marcuschi (1996), portanto, não despreza a dimensão estrutural (linguística) da língua, mas acrescenta a ela outras dimensões. É o que deve guiar o ensino de Língua Portuguesa. Essa concepção atual de língua não combina com um conceito antigo de texto como um conjunto de frases a serem decodificadas; como um repositório de informações completas e com sentido único.

E qual é o conceito de texto atualizado e adequado para o ensino de Língua Portuguesa?

É o conceito de texto como um exemplar de um gênero discursivo/textual.

Na próxima subseção, vamos entender melhor o conceito de gênero discursivo (do discurso)/ textual (de texto), no âmbito das ideias do Círculo de Bakhtin. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento que estabelece as diretrizes da Educação

brasileira, assume a perspectiva bakhtiniana de linguagem, com destaque para o conceito de gênero discursivo/textual no ensino de Língua Portuguesa, seguindo as conclusões de muitas pesquisas linguísticas sobre o tema das últimas décadas.

1.2 Texto como exemplar de um gênero discursivo/textual

A Análise Dialógica do Discurso (também chamada de Análise discursivo-enunciativa da linguagem) foi desenvolvida pelo filósofo russo da linguagem Bakhtin e pelo círculo de estudiosos do qual ele fazia parte, na primeira metade do século XX. Esse grupo é referido como "Bakhtin e o Círculo", e sua abordagem discursiva da linguagem é a que mais tem impacto no ensino de línguas atualmente. O conceito de gênero discursivo (do discurso) é, sem dúvida, o que assumiu mais destaque, e sua apropriação, no contexto de ensino, gerou traduções diversas: gênero discursivo (do discurso), gênero textual (de texto).

Há autores que criticam a tradução "textual" ou "de texto" por considerarem que esses termos não captam toda a amplitude do conceito bakhtiniano. De modo geral, os que usam essa tradução abordam a linguagem numa perspectiva discursiva, ainda que nem sempre destaquem todas as características ressaltadas pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo. A BNCC (BRASIL, 2018) ora usa o termo "gênero discursivo (do discurso)", ora usa "gênero textual (de texto)", ora usa "gênero discursivo/textual".

O importante é que esse documento que estabelece as bases do ensino no Brasil assumiu a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e o texto como unidade de trabalho. Destaca a necessidade de "sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses" (BRASIL, 2018, p. 67). A polêmica sobre as variações na tradução do termo, portanto, já não é mais relevante se mantivermos a concepção bakhtiniana de língua/linguagem.

A partir de agora, portanto, vamos considerar o uso de qualquer uma dessas traduções, mas vamos optar pelo termo "gênero discursivo", para ficar na tradução mais frequente. Quanto a "texto", tenhamos em mente que sempre estaremos nos referindo a um enunciado concreto, um exemplar de um gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Mas o que é, afinal, um exemplar de um gênero discursivo?

Toda produção de linguagem oral ou escrita, que se realiza concretamente em uma

situação de comunicação, apresenta determinadas características relativamente estáveis pelas quais essa produção é reconhecida e nomeada pelos participantes da interação social (BAKHTIN, 2016). O nome que se dá a essa produção de linguagem é o nome do gênero discursivo que ela representa.

Conversa, telefonema, aviso, conselho, xingamento, palestra são exemplos de gêneros discursivos orais produzidos em diferentes situações da vida. Fábula, conto maravilhoso, conto infantil, conto fantástico, conto policial, mito, lenda, romance, tira, charge, poema, piada, receita, provérbio, propaganda social, rótulo, notícia, reportagem, artigo de opinião, crítica de cinema, resenha, entrevista, memórias, crônica, cordel, artigo ou reportagem de divulgação científica, *fakenews*, meme, *gifs, booktube, fanfiction*, ciberpoema, minicontos produzidos no Twitter são alguns dos exemplos de gêneros discursivos escritos que podem ser objetos de leitura em sala de aula, dependendo da faixa etária dos alunos e do currículo escolar.

Os enunciados (textos) escritos são compostos também por elementos visuais, além dos linguísticos, como: letras com tamanhos e fontes diferentes, cores, imagens, elementos de diagramação, infográficos, elementos sonoros, entre outros que os recursos tecnológicos podem incorporar aos textos impressos ou digitais. Todos esses elementos visuais devem ser compreendidos no contexto dos posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, os gêneros discursivos, os sujeitos e a vida (BRAIT, 2016). São as multissemioses (várias formas de significação) de um enunciado, que também precisam fazer parte da leitura.

Partindo do conceito de texto como um exemplar de um gênero discursivo, devemos também ampliar nosso conceito de leitura, que não pode mais se restringir apenas à leitura das letras.

Como esse conceito de gênero discursivo se insere nas ideias de Bakhtin e o Círculo?

Um enunciado concreto é produzido em um determinado contexto sócio-histórico. Inúmeros fatores desse contexto de comunicação (situações de produção e de circulação do enunciado, propósito comunicativo) determinam as características do enunciado: 1) na sua dimensão composicional materializada no papel – conteúdo temático (tema), estilo da linguagem e construção composicional típica; e 2) na sua dimensão discursiva e dialógica, que não pode ser vista, gravada no papel.

Os campos de atividades humanas moldam inúmeros gêneros discursivos, num processo complexo, dinâmico e histórico, como explica Bakhtin (2016). As necessidades de interação pela linguagem propiciam a criação de novos gêneros, como tem acontecido atualmente na

internet, com *fakenews*, memes, ciberpoemas, entre tantos outros. Também provocam mudanças de características de gêneros discursivos antigos, seja pelos recursos das novas tecnologias de informação e comunicação, seja pelos novos costumes da sociedade. Convites para festas ou eventos, por exemplo, têm sido veiculados por WhatsApp ou e-mail; felicitações de Natal ou de aniversário também são predominantemente enviadas por WhatsApp. Receber em casa um convite ou um cartão de Natal no formato de papel já é uma raridade. Jornais e revistas impressos são encontrados em número reduzido; mas aumentam na versão digital. Além dos gêneros que passaram a ter formatos modificados e uso restrito, as mudanças podem ser observadas naqueles que perderem seu propósito comunicativo a partir de determinada época e deixaram de ser produzidos, caso da carta de alforria e da fotonovela.

Brait (2016, p. 16) explica que, nessa abordagem bakhtiniana da linguagem – também chamada de dialógica –, texto "se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, em diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros". Práticas de leitura de gêneros discursivos em sala de aula precisam contribuir para que os estudantes construam sentidos para os textos, situando-os sócio-historicamente, integrando as modalidades de linguagem que os constituem, percebendo relações dialógicas que eles estabelecem e respondendo ética e criticamente a cada leitura.

Por onde começar a análise ou a leitura de um texto (exemplar de um gênero discursivo)?

O primeiro estágio de compreensão de um enunciado (um texto) deve ser a interação verbal em que ele se realiza e as condições concretas dessa realização (VOLOCHÍNOV, 2017). Há muitos conhecimentos a serem mobilizados, em uma situação de leitura, sobre os inúmeros componentes das condições de produção, circulação e recepção dos enunciados. O falante (ou escritor), a partir de uma intenção discursiva (vontade discursiva, projeto de discurso, propósito comunicativo), identifica e escolhe um gênero que lhe permita realizar seu intento.

Por exemplo, se eu quero vender uma bicicleta, vou fazer um anúncio de venda e procurar o melhor lugar para divulgá-lo para um público que se interesse em comprar uma bicicleta usada. Se eu quero anotar como se faz uma comida muito boa que eu comi na casa da minha amiga e ela me ensinou como a fez, vou escrever a receita desse prato (ingredientes e modo de fazer). Se um determinado tema me inspira e provoca sentimentos que quero externar, posso escolher formas linguísticas expressivas e escrever um poema a respeito do tema, expressando-me em versos e estrofes, com rimas, ritmo, recursos sonoros, ortográficos

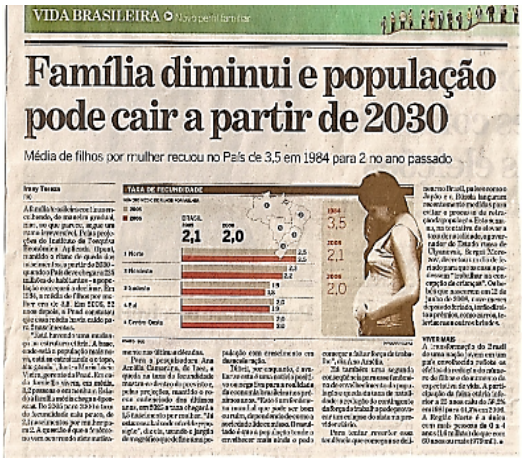
ou morfossintáticos, pontuação expressiva, uso de palavras estrategicamente escolhidas. O enunciado (texto) produzido em cada situação, de acordo com o seu propósito, molda-se às características típicas do gênero escolhido. E essas características já são relativamente estáveis, estabelecidas e sempre utilizadas porque já se mostraram eficientes para o propósito do gênero.

Por isso é importante identificar o propósito comunicativo (finalidade) do gênero a ser lido e associar esse propósito a informações do contexto de produção e de circulação do gênero, que pode ser explorado, de modo geral, com perguntas como: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Em que circunstância ou ocasião? Com base em que informações? Como o redator/escritor obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Esses são conhecimentos de mundo sobre como o gênero "funciona" na sociedade atual, explica Lopes-Rossi (2006).

O esquema a seguir ilustra esse procedimento inicial da compreensão de um exemplar de um gênero discursivo, qualquer que seja ele.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)


VIDA BRASILEIRA

Família diminui e população pode cair a partir de 2030

Média de filhos por mulher recuou no País de 3,5 em 1984 para 2 no ano passado

A que gênero discursivo pertence esse texto? Para que serve esse gênero discursivo em nossa sociedade? Quem o escreve (em geral)? Onde? Em que circunstância ou ocasião? Por quê? Com base em que informações? Como o redator/escritor obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?

Figura 3. Enunciado inserido no contexto sócio-histórico
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

A partir dessa situação, o conteúdo temático (tema), o estilo da linguagem e a construção composicional do enunciado são determinadas. Isso quer dizer que quem produz um texto não escolhe livremente seu formato e suas características. As escolhas linguísticas (palavras, estruturas gramaticais), a organização do texto e o estilo dependem da situação de comunicação, inclusive dos tipos de relação do falante ou escritor com os outros participantes da comunicação. A personalidade individual ou o estilo individual do autor pode se revelar, mas dentro das características típicas do gênero, sendo que os gêneros discursivos artístico-literários são os que mais permitem um estilo individual. Compreender um enunciado, portanto, inclui, entre muitos outros aspectos, compreender os principais elementos do seu contexto de produção e de circulação. O tema (assunto) do texto também está inserido nesse contexto.

Todo enunciado desenvolve um tema, que também precisa ser compreendido no todo da enunciação, pelo que ele significa no momento da produção e da recepção do texto, em diálogo com enunciados presentes, passados e futuros. "Amor", por exemplo, pode ser o tema de milhares de enunciados, mas ele não tem uma significação única, dicionarizada, para todos esses enunciados. Em cada caso, os sentidos que o texto produz sobre "amor" são únicos, associados ao enunciador (autor) aos coenunciadores (ouvintes ou leitores), a seus atos, às esferas sociais em que o texto circula, aos valores ideológicos de autor, ouvintes e leitores (BAHKTIN, 2016).

E a parte do texto que se vê materializada no papel, onde entra na análise do gênero ou na leitura?

A dimensão composicional do enunciado se materializa no texto impresso ou digital – pensando apenas nos textos escritos – pelos elementos verbais e não verbais, escolhidos em sintonia com as situações de interação. A receita culinária, por exemplo, causa efeitos de sentido com recursos visuais (foto do prato pronto, ilustrações ou fotos das etapas de preparação e dos ingredientes) e com recursos linguísticos (palavras estrategicamente escolhidas para a compreensão exata de quais ingredientes utilizar, em que quantidades, de que forma); organiza-se em tópicos (na parte dos ingredientes) e em parágrafos (no modo de fazer). O artigo de opinião, para dar outro exemplo, busca defender uma ideia com um encadeamento lógico e bem articulado de suas proposições, organizadas em frases e parágrafos. O anúncio publicitário apresenta um texto curto e imagens do produto, associadas, às vezes, a outras imagens que remetem à satisfação do consumidor.

Cada gênero discursivo articula as várias modalidades de linguagem (multimodalidade

ou multissemiose) para a construção de sentidos. Devemos observar a diagramação dos elementos verbais (formatos, tamanhos e destaques das letras; disposição do texto no papel ou na tela; divisões das seções; espaços), dos elementos visuais mais vistosos (imagens, cores, infográficos, entre outros), dos elementos sonoros, indicadores de hiperlinks e demais componentes que as mídias digitais podem criar. Embora a materialidade verbo-visual possa facilitar o reconhecimento do gênero, essas dimensões não são suficientes para constituir o enunciado, que deve ser considerado no seu contexto sócio-histórico. Por isso, a materialidade linguística e visual de um texto escrito se insere no esquema apresentado na figura 3, resultando na figura 4 a seguir:

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

Família diminui e população pode cair a partir de 2030

Elementos composicionais verbais:
Organização textual típica
Recursos linguísticos
Escolhas lexicais; elementos típicos do GD; aspectos gramaticais

Elementos composicionais não verbais:
Imagens, fotos, infográficos, cores, diagramação (tamanhos e tipos de letras, posição na página)

Figura 4: Elementos composicionais do enunciado
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Nas práticas escolares mais antigas, valorizava-se a leitura das letras. O/a professor/a de Língua Portuguesa não se preocupava com leitura de imagens ou de outros recursos gráficos do texto. Seria possível até dizer aos alunos: "É para ler o texto, não é para ficar olhando as figuras". Essa valorização da leitura das letras estava de acordo com a concepção antiga de língua apenas como uma estrutura de elementos linguísticos. Na concepção bakhtiniana de linguagem e de texto, todos os elementos significam e devem ser lidos e compreendidos na rede de relações entre os elementos composicionais de um texto, a intenção discursiva (vontade discursiva,

projeto de discurso, propósito comunicativo) do autor e todas as condições de produção e de circulação do enunciado.

E isso já é tudo sobre o gênero discursivo?

Isso não é tudo. Sobrepondo-se a todas essas propriedades de um gênero discursivo, estão as relações dialógicas que todo texto estabelece com outros enunciados, cuja percepção é fundamental para a compreensão e o posicionamento crítico do leitor. Fiorin (2009, p. 53) afirma que "[...] sem perceber as relações dialógicas, não se chega à compreensão". Essa condição é necessária – e precisa ser contemplada com alguma mediação do/a professor/a nas atividades de leitura – porque a propriedade dialógica é estruturante de todo o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem. Um enunciado (um exemplar de um gênero discursivo) é produzido por palavras que nos vêm de outros enunciados e remetem a eles; portanto, as palavras não são 'neutras', mas trazem consigo sentidos (visões de mundo). São ecos de outros enunciados, como ilustra a figura a seguir.

Figura 5: Enunciado em diálogo com outros discursos
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

E ainda mais do que isso: o leitor precisa assumir uma atitude responsiva ativa. Bakhtin (2016, p. 25) explica que o ouvinte de uma comunicação discursiva – e podemos entender também o mesmo para o leitor –, no seu processo de compreensão do enunciado: "concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.". Nesse sentido, "toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente" (p.25). Isso significa que, ainda que não de forma imediata, todo enunciado estabelece ligações também com enunciados futuros, pelas respostas que provocar, de muitas maneiras possíveis. Pode ser até pelo fato de o leitor ignorar a importância do que leu e negar aquelas informações. Dessa forma, a figura 5 deve ser ampliada para a figura 6, que procura representar esse vínculo de um enunciado com enunciados futuros.

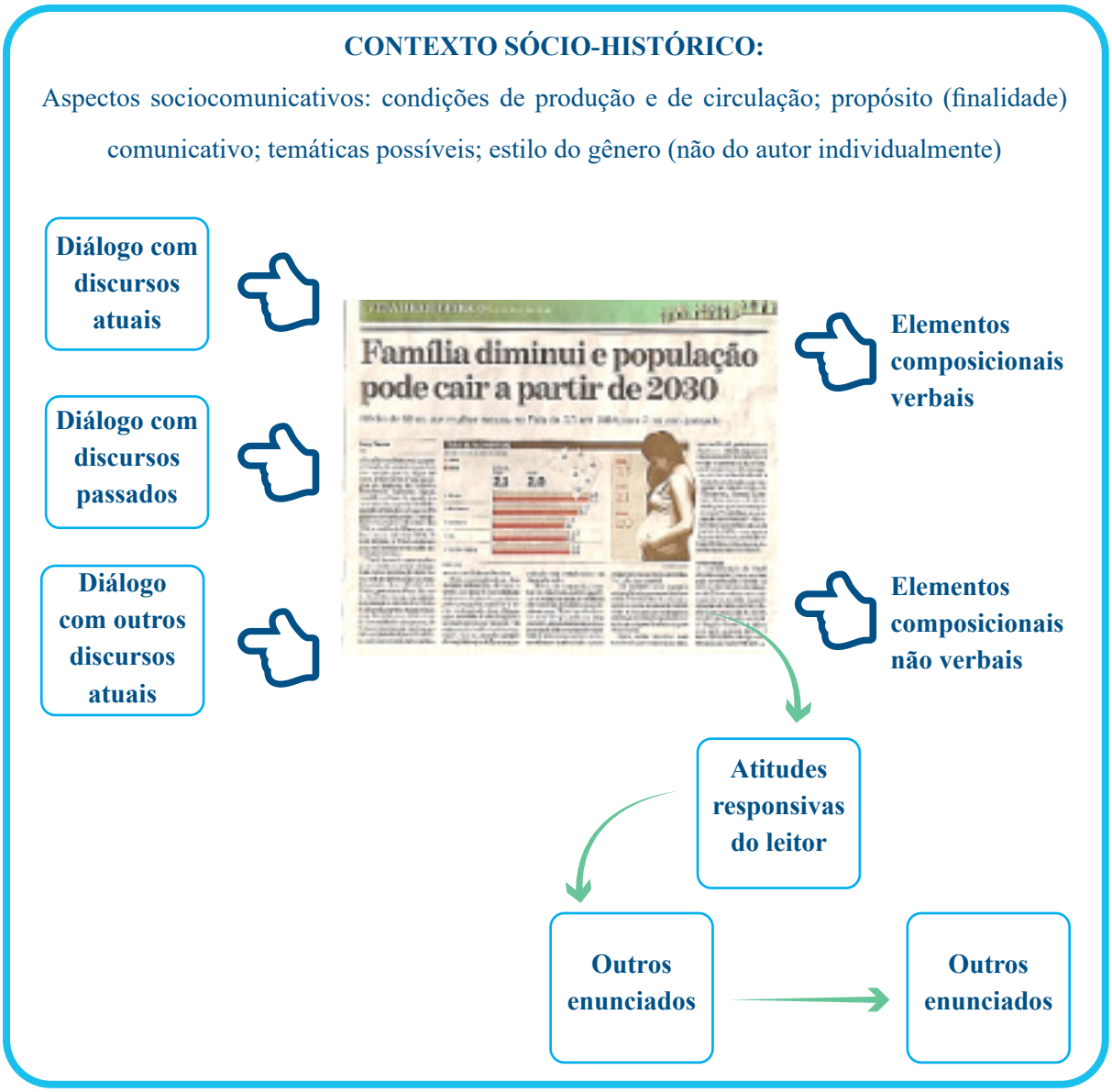


Figura 6: Relações dialógicas do enunciado
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Essa figura 6 representa o dialogismo da linguagem humana?

Sim, essa figura representa, de forma esquemática, como um enunciado dialoga sempre com outros enunciados. Mas podemos refinar ainda mais o conceito de dialogismo, tão importante para a concepção bakhtiniana de linguagem.

Para completar as considerações sobre o conceito de gênero discursivo, é preciso reforçar que a comunicação humana é marcada pelo dialogismo, no sentido de um enunciado ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados e representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva. "Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo" (BAKHTIN, 2016, p. 57) e não pode ser compreendido fora dessa cadeia. O autor explica que a maior parte dessas relações não pode ser percebida pelo que está verbalizado no texto; deve ser percebida no plano dos sentidos, gerados na "cadeia da comunicação discursiva da qual o enunciado é um elo inseparável" (p. 68).

Dessa forma, os sujeitos estão sempre apreendendo vozes sociais, que vão sendo reproduzidas ao longo da história. Os sentidos das palavras não vêm do dicionário e não são construídos pela consciência isolada de um sujeito. As palavras significam no todo do enunciado e não são neutras; elas chegam ao falante ou ao escritor ou ao leitor "cheias de ecos de outros enunciados" (BAKHTIN, 2016, p. 53).

A figura 6 pode ser completada da seguinte maneira:

Figura 7: Enunciado como elo na cadeia da comunicação discursiva
Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Essa figura 7 ilustra por que leitor precisa identificar o que o texto ecoa; como o tema do texto se configura no contexto da situação de comunicativa; como o autor se posiciona; que "marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual" (FIORIN, 2009, p. 52) validam certas possibilidades interpretativas; como a construção composicional do texto foi organizada para o autor realizar seu projeto enunciativo, de acordo com o propósito comunicativo do gênero.

E como as relações dialógicas dos enunciados afetam as pessoas?

A propriedade dialógica da linguagem humana é considerada a principal, estruturante e unificadora de todo o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem, explica Fiorin (2006). Além de tudo o que já foi explicado, é importante ressaltar que as pessoas (os sujeitos) vivem, se relacionam, têm sua existência social pela linguagem. Por isso, os sujeitos se constituem nessas relações dialógicas. "A consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História. [...] A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s)" (FIORIN, 2006, p. 55).

Nesse processo dialógico, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social. Se os sujeitos convivem em poucas situações de interação, ou apenas com discursos autoritários, que apontam somente para um foco, uma "verdade", uma perspectiva estreita de ver a vida, desenvolvem uma consciência fechada, monológica, o que é muito limitador para a compreensão do mundo. Ao contrário, de acordo com o pensamento bakhtiniano, explica Fiorin (2006), quanto mais os sujeitos interagem com discursos diversos, têm um embate com eles (concordam, discordam, relativizam, respondem, reagem), mais constroem uma consciência aberta, dialógica.

O sujeito, na sua singularidade, interage nesse incessante diálogo social, apreende vozes, reage a elas; e nessa constante relação com o outro, com o mundo exterior, vai se constituindo. Assim, "O sujeito é integralmente social e integralmente singular" (FIORIN, 2006, p. 58). É por tudo isso que a leitura, na perspectiva dialógica, é uma forma de interação pela linguagem muito importante para a formação dos estudantes. Ela permite colocar o/a leitor/a em contato com uma grande diversidade de ideias e de visões de mundo.

A concepção de texto como um exemplar de um gênero discursivo permite desenvolver as práticas de linguagem na escola pela perspectiva dos multiletramentos, recomendada pela

BNCC (BRASIL, 2018) com base em estudos linguísticos mais recentes. É o que expõe a subseção a seguir.

Para saber mais sobre a concepção bakhtiniana de linguagem, leia:

FIORIN, José L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

A primeira edição saiu pela Editora Ática. Depois o livro passou a ser publicado pela Editora Contexto, mas o conteúdo é o mesmo. É uma obra bastante explicativa sobre alguns dos principais conceitos bakhtinianos e prepara bem o leitor para compreender melhor os textos de Bakhtin e o Círculo.

1.3 Multiletramentos e a leitura de gêneros discursivos/textuais

As novas tecnologias de informação e comunicação permitem a produção de linguagem por diversas semioses (formas de significação). Especialmente em ambientes digitais, os gêneros têm se caracterizado pela multissemiose da linguagem, fontes diversas de produção e de circulação e, ainda, pela expressão de muitas manifestações culturais. O trabalho com esses gêneros na escola demanda o que vem sendo denominado como uma "pedagogia dos multiletramentos", ou letramentos múltiplos (ROJO, 2012).

A autora explica que, em 1996, nos EUA, um grupo de pesquisadores, conhecido como Grupo de Nova Londres, iniciou uma discussão sobre a necessidade de a escola incluir em seus currículos a diversidade cultural e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. O radical "multi", nesse caso, remete a dois sentidos: 1) à necessidade de práticas pedagógicas que considerem a multiculturalidade da sociedade moderna; e 2) à multimodalidade (multissemiose) da linguagem dos textos produzidos na contemporaneidade. Dessa forma, multiletramentos exigem novas práticas de produção e de análise crítica (compreensão) para as quais "são requeridas uma ética e várias estéticas", explica Rojo (2012, p. 28).

A BNCC (BRASIL, 2018) busca contemplar os multiletramentos e propõe que a escola contemple a diversidade linguística e cultural. Observam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que, dessa forma, a escola é colocada na rota de uma pedagogia essencial para a atuação no mundo do trabalho, o exercício da cidadania e a vida comunitária. Isso se faz pelo reconhecimento

da multiplicidade de vozes e de gêneros, da multimodalidade de linguagens pelas quais os gêneros são constituídos e, ainda, das possibilidades de construção de significados em contextos diversos.

E como os gêneros discursivos se relacionam com a pedagogia dos multiletramentos?

A pedagogia dos multiletramentos só se torna possível na escola a partir de práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguística) com enunciados reais, ou seja, gêneros discursivos produzidos nas interações verbais, num espaço sócio-histórico, como explica Jay Lemke, semioticista e estudioso dos letramentos multimidiáticos (LEMKE, 2010).

Os gêneros discursivos comportam, cada um de acordo com suas especificidades, a dimensão multimodal ou multissemiótica da linguagem e a dimensão multicultural do contexto sócio-histórico em que são produzidos e circulam. Práticas de leitura na escola que contemplem um amplo repertório de temas e de gêneros discursivos contribuem para um contexto de multiletramentos.

Muitas pesquisas demonstram que um trabalho didático organizado e bem fundamentado teoricamente mostra ótimos resultados (KLEIMAN, 1989; LOPES-ROSSI, 2002; 2011; SOLÉ, 1998; VIANA et al., 2017) no desenvolvimento das habilidades leitoras. Apesar das ferramentas tecnológicas e os recursos digitais disponíveis, a medição do/a professor/a nesse processo ainda é essencial. Por isso, estudaremos na próxima Unidade os conceitos sobre leitura que precisam ser articulados aos conceitos estudados sobre gêneros discursivos, para práticas didáticas que realmente contribuam para a formação de um leitor proficiente e crítico.

1.4 Síntese da Unidade

Nesta Unidade, aprendemos que:

- A decodificação é necessária, porém não suficiente para a compreensão leitora.
- Perguntas sobre aspectos formais do texto (número de parágrafos, de versos, de rimas) não são perguntas de compreensão leitora. São perguntas que verificam se o aluno conhece o conceito, se sabe "o que é ...". Esse conhecimento, no entanto, não garante a compreensão leitora.
- Atividades de leitura apenas como decodificação ou identificação de informações explícitas no texto revelam uma concepção antiga e desatualizada de língua, de texto e de leitura.
- A concepção atual e adequada de língua não despreza a dimensão estrutural (linguística),

mas acrescenta a ela outras dimensões, como a cognitiva, a cultural, a histórica, a social. Marcuschi (1996, p. 72) explica que, além de todas essas dimensões, é preciso considerar que a língua "[...] varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto".

- O conceito atual de texto com o qual o ensino de Língua Portuguesa deve operar é o de texto como um exemplar de um gênero discursivo/textual, ou seja, como um enunciado concreto produzido em um determinado contexto sócio-histórico, de acordo com as proposições de Bakhtin (2016).
- Os gêneros discursivos orais ou escritos são reconhecidos e nomeados pelos participantes das situações discursivas por causa de suas características relativamente estáveis relacionadas: 1) a seus contextos de comunicação (situações de produção, de circulação e propósito comunicativo); 2) à dimensão composicional materializada no papel (conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional verbal/linguística e não verbal); e 3) à dimensão discursiva, dialógica, que todo enunciado estabelece com outros discursos passados, contemporâneos a ele e futuros (atitudes responsivas dos ouvintes ou leitores).
- A propriedade dialógica da linguagem humana é considerada estruturante e unificadora de todo o pensamento bakhtiniano sobre a linguagem, explica Fiorin (2006). As pessoas (os sujeitos) vivem, se relacionam, têm sua existência social pela linguagem e, por isso, se constituem nessas relações dialógicas, na sociedade, na História.
- A concepção de texto como um exemplar de um gênero discursivo permite desenvolver as práticas de linguagem na escola pela perspectiva dos multiletramentos, recomendada pela BNCC (BRASIL, 2018).
- O radical "multi" (de multiletramentos) remete a dois sentidos: 1) à necessidade de práticas pedagógicas que considerem a multiculturalidade da sociedade moderna; e 2) à multimodalidade (multissemiose) dos textos produzidos na contemporaneidade.
- Multiletramentos exigem novas práticas de produção e de análise crítica (compreensão), para as quais são requeridas uma ética de respeito e de valorização das diferentes manifestações linguísticas, culturais e estéticas (ROJO, 2012, p. 28).
- Os conceitos estudados sobre gêneros discursivos/textuais precisam ser articulados a pressupostos teóricos sobre leitura para o efetivo trabalho didático de formação do leitor proficiente e crítico.

1.5 Para saber mais

Para se aprofundar nos temas estudados, você pode consultar os textos citados nesta Unidade. Muitos deles são artigos disponíveis na internet. As referências completas estão a seguir.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-30.

CASTRO, Vandersí S. De que vêm se ocupando os lingüistas ultimamente. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 22, p. 25-31, jul./dez. 1993. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639212/6808.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas. São Paulo: Pontes, 1989.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275.

LOPES-ROSSI, M. A. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio**,

São Paulo, v. 15, 2006, p. 1-10. Disponível em: file:///C:/Users/Maria%20Aparecida/Downloads/3680-Texto%20do%20artigo-8373-1-10-20100923.pdf.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **O conceito de gênero discursivo no contexto das ideias bakhtinianas**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2022. Material didático da disciplina LA20: Práticas de leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Contribuições do círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. **Revista do GELNE**, Natal, v. 4, nº 1/2, p. 129-131, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9135/6489.

SOUSA, L. B. de; GABRIEL, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da Leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57. p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/75.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, p. 11-32, 2012.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANA, Fernanda L.; CADIME, Irene; SANTOS, Sandra; BRANDÃO, Sara; RIBEIRO, Iolanda. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa

de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-30, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qfznKcLTShbGwjd6Q59xhL/?lang=pt.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Unidade II
Concepção sociocognitiva de leitura

Nesta Unidade, você vai estudar os principais conceitos teóricos sobre leitura que o/a professor/a precisa ter em mente para elaborar atividades articuladas aos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos estudados na Unidade I. Há muito conhecimento acumulado pelas pesquisas sobre compreensão leitora, estratégias metacognitivas e construção de habilidades de leitura. Esse assunto é bastante importante para o efetivo trabalho didático de formação do leitor proficiente e crítico.

Introdução

Estudos cognitivos (psicolinguísticos) sobre leitura se iniciaram em meados dos anos 70 do século XX e demonstraram, ao longo de algumas décadas, que a leitura é uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, muito além da decodificação (decifração) das palavras e frases do texto (MARCUSCHI, 1996; KOCH; ELIAS, 2006). O leitor precisa mobilizar vários conhecimentos durante a leitura e relacioná-los com as informações explicitadas no texto, inclusive com os elementos não verbais, para a construção de sentidos, a compreensão.

Esse não é um processo natural, uma herança genética, que se desenvolve na convivência social, como ocorre com a língua falada. A leitura precisa ser ensinada. A primeira etapa da competência leitora é a da alfabetização, que garante habilidades básicas de compreensão, relacionadas à decodificação dos elementos linguísticos. Após essa etapa, o trabalho da escola precisa continuar, pois dezenas de outras habilidades são necessárias para que um leitor construa sentidos e se posicione criticamente a respeito de textos oriundos dos mais diversos gêneros discursos.

Sem dúvida, existem graus de dificuldade no processo de compreensão, dependendo do tema do texto e do gênero discursivo que ele realiza. O trabalho didático deve ser gradual e progressivo, respeitando a adequação das leituras às faixas etárias e os valores éticos propostos para a Educação Básica (BRASIL, 2018). Em todos os níveis, porém, há alguns conceitos fundamentais a serem mobilizados, como: conhecimentos prévios, inferência, estratégias metacognitivas, procedimentos de leitura, habilidades de leitura.

Nesta Unidade, conheceremos melhor esses conceitos e como podem, articulados aos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos estudados na Unidade I, subsidiar o planejamento e a realização de uma pedagogia da leitura bem-sucedida e motivadora em todos os níveis de ensino. Tenhamos em mente que a competência leitora de qualquer pessoa está em aprimoramento durante toda a vida; sempre pode atingir um nível mais elevado de desenvolvimento.

Bons estudos!

2.1 A compreensão leitora

Estudamos na Unidade I que apenas decodificar (decifrar) palavras e frases de um texto não leva à compreensão leitora. Vamos estudar, a seguir, a concepção atualizada de leitura, que vai além da materialidade linguística e que depende de um leitor interativo com o texto, este sempre entendido como um exemplar de algum gênero discursivo.

A partir de meados dos anos 70 do século XX, iniciaram-se estudos cognitivos (psicolinguísticos) sobre leitura e, ao longo de algumas décadas, esses estudos mostraram que a leitura é uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, muito além da decodificação (decifração) das palavras e frases do texto. O primeiro dos livros sobre o tema, no Brasil, foi o de Kato (1985). Outros que contribuíram com a discussão inicial e ainda contribuem para o conhecimento sobre como trabalhar a leitura em sala de aula são Kleiman (1989; 1992) e Solé (1998). Todos esses livros valem a pena ser lidos.

Essas obras divulgam o que se denomina abordagem cognitiva (psicolinguística) de leitura, que mostrou que a compreensão leitora decorre de uma interação do leitor, por meio de seus conhecimentos prévios e estratégias de leitura, com as informações do texto, gerando compreensões que não estão explicitadas no texto e que o leitor também ainda não conhecia. São as inferências.

O desenvolvimento dos estudos sobre leitura mostrou limitações da concepção cognitiva de leitura especialmente ao abordar, inicialmente, o conhecimento prévio do leitor como uma atividade individual, de origem subjetivista, limitada. Também, nessa primeira fase, o texto ainda não era entendido como um enunciado inserido num contexto sócio-histórico mais amplo, como um exemplar de um gênero discursivo. As ideias do filósofo russo Bakhtin ainda não eram muito difundidas nos estudos linguísticos.

Não tardou para que os desenvolvimentos dos estudos linguísticos e cognitivos pudessem levar a um aprimoramento dos conhecimentos sobre os fatores envolvidos na compreensão leitora. O estágio atual dessa abordagem ou perspectiva sociocognitiva de leitura, como é chamada, tem nos linguistas brasileiros Ingedore G. Villaça Koch e Luiz Antonio Marcuschi seus divulgadores pioneiros. Há vários textos desses autores sobre o tema. Vamos nos basear em alguns. Há muitos artigos em revistas acadêmicas sobre leitura, disponíveis na internet, sempre fazendo referência a esses autores.

O que o/a professor/a deve ter claro para realizar um bom trabalho com práticas de leitura em sala de aula, a partir de Kleiman (1989; 1992); Koch e Elias (2006); Marcuschi

(1996; 2008) e Solé (1998), é o seguinte:

- O leitor constrói sentidos para o texto pela interação de seus conhecimentos prévios (tudo o que ele sabe antes de ler o texto) com as informações do texto.
- O processamento cognitivo de ativar seus conhecimentos prévios e associá-los ao texto foi chamado pelos teóricos de processamento descendente ou top-down. É um termo metafórico, como se os conhecimentos da cabeça do leitor "descessem" para o texto.
- O processamento cognitivo de decodificar e identificar as informações do texto foi chamado de processamento ascendente ou bottom-up. Também é um termo metafórico, como se aquilo que está no texto "subisse" para a cabeça do leitor.
- Os sentidos do texto não estão nem no texto, nem na cabeça do leitor. Eles resultam da interação desses procedimentos, numa situação de leitura em que o leitor é um sujeito cujos conhecimentos são constituídos sócio-historicamente, o texto é um exemplar de um enunciado concreto, e a leitura também é situada em um contexto. A compreensão, portanto, não ocorre de forma isolada.
- Essa interação leitor-texto nunca será idêntica para todos os leitores porque a percepção dos elementos do texto e os conhecimentos prévios dos leitores nunca são iguais.
- Esse processo de construção de sentidos para o texto é chamado de processo inferencial.
- A compreensão não está no texto, nem no leitor. Ela resulta das inferências geradas no processo inferencial.
- Para o sucesso da interação do leitor com o texto e da geração de inferências, o leitor precisa ter habilidades de leitura e objetivos de leitura.
- É possível ensinar aos leitores inexperientes estratégias metacognitivas de leitura, que são procedimentos para o leitor explorar o texto, buscar atingir seu/s objetivo/s de leitura, dar atenção a certas partes do texto, relacionar partes do texto, monitorar sua compreensão, entre outras possibilidades.
- Essa autora ressalta que as estratégias a serem ensinadas "[...] não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas" (SOLÉ, 1998, p.70). O que se busca é formar um leitor com mentalidade estratégica para analisar suas dificuldades de compreensão e buscar soluções para elas.
- Praticadas em várias situações escolares, com a mediação do/a professor/a, ao longo do tempo, as estratégias metacognitivas vão sendo automatizadas e passam a ser usadas naturalmente, sem que o/a professor/a esteja por perto lembrando o leitor do que fazer. Assim, as estratégias metacognitivas viram habilidades de leitura, como explica Carrell

(1998).

Muitas pesquisas comprovam a importância e eficácia do ensino de estratégias metacognitivas de leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira (KATO, 1985; KLEIMAN, 1989; SOLÉ, 1998; AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008; VIANA et al., 2017). Um resumo de muitos estudos a respeito da metacognição e sua importância no ensino se encontra em Busnello, Jou e Sperb (2012).

Qual é a definição de leitura, na abordagem sociocognitiva?

Em consonância com uma perspectiva sócio-histórica de linguagem, já definida na Unidade I, Koch e Elias (2006, p. 11) explicam que:

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presente na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Marcuschi (2008, p. 233) afirma que:

> Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Com os desenvolvimentos tecnológicos, cada vez mais os gêneros discursivos impressos e veiculados pela internet incorporam elementos não verbais na sua composição. Como já comentamos na Unidade I, a compreensão leitora também inclui elementos não verbais do texto.

A BNCC (BRASIL, 2018) também assume o conceito de leitura em um sentido mais amplo, incluindo toda a multimodalidade de linguagens possíveis nos textos impressos e veiculados pela internet e os mais variados objetivos de leitura. Veja o que esse documento propõe para o Eixo Leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Soubemos, portanto, que vários fatores estão envolvidos na atividade de compreensão de texto. Esquematizando o que estudamos até agora sobre a abordagem sociocognitiva de leitura, temos a figura 8 a seguir.

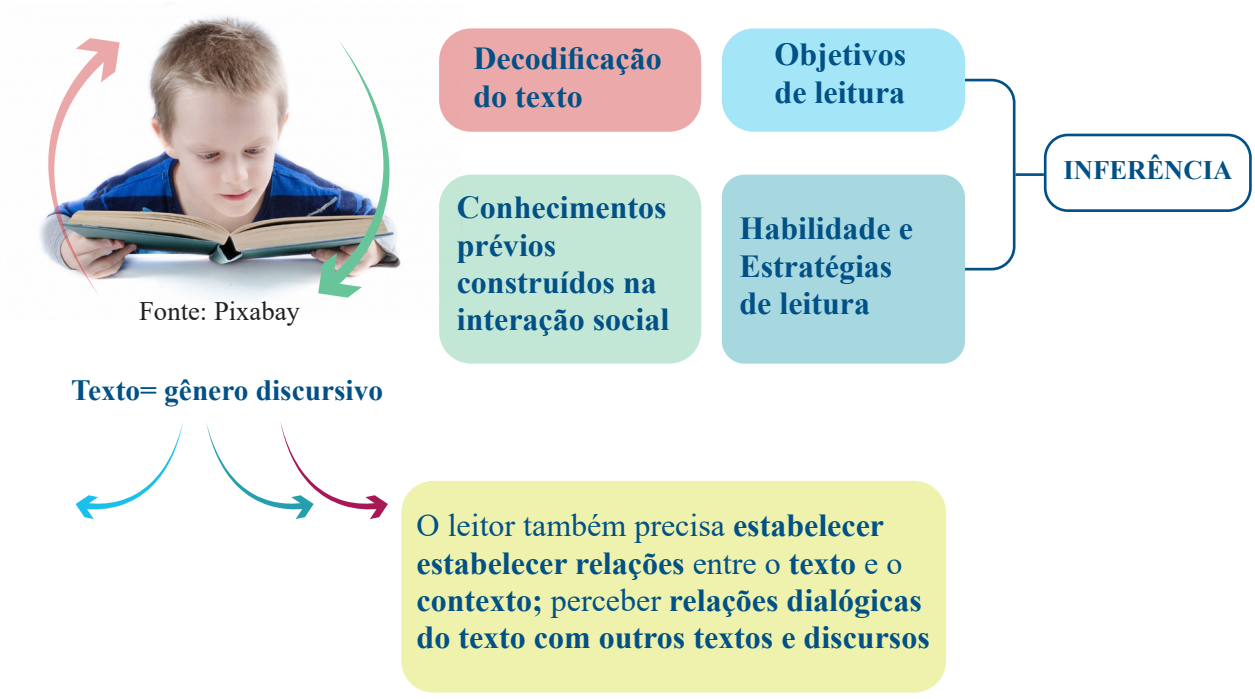


Figura 8: A compreensão leitora
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

2.2 A importância dos conhecimentos prévios na leitura

Relacionar as informações do texto – sempre identificado como um exemplar de um determinado gênero discursivo – com seus conhecimentos prévios e seus objetivos de leitura é fundamental para que o leitor construa sentidos para um texto. Mas o que entram nesses conhecimentos prévios? Podemos incluir, com base em Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008):

- Conhecimentos linguísticos: léxico/palavras, estruturas sintáticas e elementos linguísticos (pronomes; conjunções; períodos, às vezes longos e com inversões ou intercalações; elipses de palavras; entre outros), pontuação, recursos expressivos da língua escrita.
- Conhecimentos enciclopédicos: tudo o que se sabe sobre variados temas, inclusive sobre o tema do texto a ser lido, e situações da vida.
- Conhecimentos sobre o gênero a que pertence o texto alvo da leitura, sobre o contexto ou situação de comunicação que aquele texto estabelece, sobre seu propósito comunicativo.
- Conhecimentos sobre outros textos a respeito do tema com os quais o texto possa dialogar.
- Conhecimentos sobre normas institucionais, culturais, sociais, especialmente as relacionadas ao contexto de produção e circulação do gênero discursivo a ser lido.

Enfim, todo tipo de conhecimento que o leitor conseguir mobilizar durante a leitura e relacionar com as informações explicitadas no texto (informações da superfície textual, inclusive os elementos não verbais) serão fundamentais para a construção de sentidos para o texto.

E como acionar os conhecimentos prévios do/a aluno/a para a melhor compreensão leitora?

Analise o formato de atividade de compreensão de texto apresentado na página seguinte. É o formato comum em livros didáticos. Independentemente do enfoque das perguntas que serão feitas após o texto (as perguntas não são objeto de nossa análise agora), será que este formato de atividade de leitura ajuda o aluno a ativar/acionar seus conhecimentos prévios? Será que o aluno fará isso sozinho se não for orientado e acompanhado? Será que iniciar a leitura detalhada do texto verbal vai ajudar na compreensão?

Leia o texto a seguir.

GERAL AMBIENTE

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também JENNIFER ANN THOMAS

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As nações do bloco gastam 259 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,63 milhões de toneladas o lançamento na atmosfera de gases que provocam o efeito estufa. Os detalhes das medidas a ser tomadas para deter o problema devem ser delineados pelo Conselho Europeu até 16 de dezembro próximo.

Desde a década de 60, a produção global de matéria plástica foi multipli-

88 7 DE NOVEMBRO, 2018

Responda as perguntas:

1.....?

2.....?

Independentemente das perguntas que forem feitas após o texto, com base no que estudamos sobre os fatores envolvidos na compreensão, onde está o principal problema dessa atividade de leitura?

Que conhecimentos prévios dos alunos são necessários para iniciar bem essa leitura?

O que você faria, como professor/a, para iniciar essa atividade de leitura com base no que estudamos nas subseções 2.1 e 2.2?

Vejamos na sequência o que faltou na organização dessa atividade de leitura, antes de simplesmente mandar o/a aluno/a ler o texto.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

GERAL AMBIENTE

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também JENNIFER ANN THOMAS

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As nações do bloco gastam 259 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,63 milhões de toneladas o lançamento na atmosfera de gases que provocam o efeito estufa. Os detalhes das medidas a ser tomadas para deter o problema devem ser delineados pelo Conselho Europeu até 16 de dezembro próximo.

Desde a década de 60, a produção global de matéria plástica foi multipli-

Falta:

- Identificar esse texto como uma reportagem. Isso se faz pela fonte (Revista Veja), pela diagramação.
- Acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é uma reportagem; conversar sobre os aspectos sociocomunicativos da reportagem

- A leitura rápida da imagem e do título (apenas batendo os olhos) já permite perceber o tema/assunto do texto: plástico; alguém está contra o plástico; a imagem mostra água com materiais plásticos boiando.
- É preciso conversar com os alunos sobre o que eles sabem a respeito do tema. Certamente a conversa vai levar à discussão atual sobre problemas ambientais.

Figura 9: Acionamento de conhecimentos prévios
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

Esse acionamento de conhecimentos prévios dos/as alunos/as, feito oralmente, contribui também para que os que não sabem muito sobre o tema atualizem seus conhecimentos.
Todo leitor deve fazer esse procedimento inicial, mesmo se estiver sozinho lendo um texto.

E se o leitor está sozinho e, ao fazer esse procedimento inicial de leitura, percebe que não sabe que gênero discursivo é aquele e sabe muito pouco ou nada sobre o tema?

Se o leitor com boas habilidades não conhece/identifica o gênero discursivo e, ainda, constata que sabe pouco ou nada sobre o tema, ele fica mais atento, mais cauteloso naquela leitura e:

- Busca alguma informação sobre o tema (definição de algum termo no dicionário, pesquisa no Google).
- Procura identificar a fonte do texto (onde foi publicado ou divulgado), autor, data, enfim, alguma informação que possa ajudar a identificar o gênero discursivo.
- Faz uma leitura inicial do texto buscando alguma informação para realizar esse procedimento inicial de leitura.
- Mantém-se cauteloso para não acreditar em qualquer coisa se não conseguiu saber que texto é aquele, de onde vem, quem o produziu, para que serve.

Esse acionamento de conhecimentos prévios só ocorre no início da leitura?

Não. Esse procedimento inicial é apenas o começo da atividade interativa altamente complexa que é a leitura. Ao longo do texto, o tempo todo os conhecimentos do leitor são necessários para a compreensão das palavras e das informações sobre o tema.

Cabe ao professor avaliar o texto e prever alguns conhecimentos prévios imprescindíveis para aquela leitura, além desses conhecimentos levantados no procedimento inicial. Se julgar necessário, pode antecipar a conversa sobre esses conhecimentos. Se julgar que antecipar tudo vai confundir os alunos, pode dividir a leitura do texto completo em etapas, abordando em cada uma – sempre em atividades dialogadas – o que os alunos não entenderam, o que precisariam saber para compreender melhor aquela parte do texto.

Analise a tira (tirinha) abaixo e relacione alguns conhecimentos que o leitor tem que ter para compreender o humor dela. Qual é o principal conhecimento prévio, na sua opinião?

Fonte: Jornal O Estado de S. Paulo

Você deve ter percebido que o leitor precisa ter conhecimento sobre a linguagem dos quadrinhos para pode compreender os elementos visuais do gênero discursivo tira, como: tipos de balões (de fala, de pensamento), sinais (risquinhos) que indicam movimento das personagens. Mas, sobretudo, para entender essa tira o leitor precisa ter conhecimento do texto com o qual ela dialoga: o conto infantil "O príncipe sapo (A princesa e o sapo)".

Tomemos outro exemplo: o início do texto da reportagem exemplificada na figura 9.

O tema do texto é muito interessante para os alunos do Ensino Fundamental e essa reportagem ainda continua atualizada. Poderia, portanto, gerar um excelente exercício de leitura. Mas, possivelmente, muitos alunos, se não todos, não têm conhecimentos prévios sobre as palavras grifadas em vermelho, seja no sentido dicionarizado, como em "banirá", do verbo "banir", que significa "expulsar", "eliminar"; seja no conceito mais amplo, como em "União Europeia", que remete a um conhecimento de geopolítica mais complexo.

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também **JENNIFER ANN THOMAS**

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As nações do bloco gastam 259 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,63 milhões de toneladas o lançamento na atmosfera de gases que provocam o efeito estufa. Os detalhes das medidas a ser tomadas para deter o problema devem ser delineados pelo Conselho Europeu até 16 de dezembro próximo.

Desde a década de 60, a produção global de matéria plástica foi multipli-

O que fazer? Pedir para os alunos grifarem todas as palavras que não conhecem e procurarem no dicionário ou no Google?

NÃO!!!!

Essa prática era comum em livros didáticos mais antigos, mas é totalmente desaconselhada pela fundamentação teórica atual sobre leitura e formação do leitor que estamos estudando. Procurar os significados no dicionário ou no Google é a ULTIMA opção do leitor.

O que fazer?

Na sequência daquele procedimento ilustrado na figura 9, o ideal é o/a professor/a iniciar uma leitura em conjunto com os alunos e, em vez de dar os significados das palavras, ajudar a inferi-los pelo contexto, pela relação com alguma outra palavra relacionada, pela análise morfológica da palavra, pela relação de duas partes do texto que podem gerar uma conclusão esclarecedora. Essas são importantes estratégias metacognitivas de inferência de vocabulário e

> As estratégias metacognitivas são procedimentos, ações durante a leitura, que o leitor faz conscientemente em busca da solução para o problema de compreensão que ele está enfrentando naquele ponto do texto. Pode ser a dificuldade com uma palavra ou com a compreensão do conteúdo de um determinado trecho.

Repito a explicação já apresentada na subseção 2.1 de que as estratégias a serem ensinadas "[...] não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas" (SOLÉ, 1998, p.70). O que se busca é formar um leitor com mentalidade estratégica para analisar suas dificuldades de compreensão e buscar soluções para elas.

Então é preciso que o/a professor/a participe com os alunos no exercício de inferir o sentido das palavras ou dos trechos difíceis.

Mas isso não dá muito trabalho? Não! Esse é o trabalho do/a professor/a que deseja contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos seus alunos. Isso dá muita satisfação e emoção, ao final do ano, quando se constata que os alunos avançaram na sua proficiência leitora. À medida que os alunos melhoram suas habilidades, eles passam a gostar mais de ler, porque compreendem melhor os textos.

Mas o que é inferir? Como inferir as palavras do texto exemplificado?

Inferir, fazer inferências, é a chave da construção de sentidos, da compreensão leitora. Esse assunto será detalhado na subseção a seguir.

2.3 Inferências na leitura

Já estudamos que os sentidos obtidos na leitura não estão nem no texto, nem na cabeça do leitor. Eles são construídos durante a leitura, e a construção de sentidos para um texto depende da atividade inferencial. Inferências são "atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas" (MARCUSCHI, 1996, p. 74).

Vargas (2015) explica que inferência é um processo de geração ou criação de significados novos em relação ao texto e aos conhecimentos prévios do leitor. Podemos concluir que inferências são os significados novos resultantes da associação de informações do texto com conhecimentos prévios do leitor.

Marcuschi (2008) explica que há inferências mais fáceis e outras mais difíceis. As mais fáceis são de base textual, por vezes óbvias. São:

- Inferências semânticas, dependentes do conhecimento de itens lexicais e das relações semânticas estabelecidas entre eles;
- Inferências baseadas sobretudo nas relações lógicas entre as proposições do texto. O leitor raciocina que se o texto apresenta determinada afirmação aqui, depois apresenta outra afirmação mais adiante, relacionando as duas, é possível concluir que... Assim esse leitor fez uma inferência.

Inferências um pouco mais complexas são as de base contextual, que o autor denomina de "pragmáticas-cognitivas", e que são dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e valores individuais. São conhecimentos que o texto não traz e que não dá para inferir somente relacionando informações do texto. Se os conhecimentos do leitor forem muito fracos sobre o tema, ele precisará fazer alguma pesquisa para conseguir avançar na leitura.

Lopes-Rossi (2021) comenta que devemos considerar um nível de inferência de mais alta complexidade: o que é necessário para um posicionamento crítico do leitor. São as inferências que dependem do conhecimento relacionado ao gênero discursivo ao qual o texto pertence, à sua construção composicional, ao estilo do texto utilizado pelo autor para realizar seu propósito comunicativo; às relações dialógicas que aquele texto estabelece com outros textos e discursos presentes e passados; às atitudes responsivas, aos prejuízos ou benefícios que o texto pode provocar nas pessoas ou na sociedade; a como o tema foi abordado em relação a

posicionamentos que se podem observar no contexto sócio-histórico.

Como esses tipos de inferência podem se realizar no texto exemplificado na figura 9?

Depois do procedimento inicial de acionamento de conhecimentos prévios indicado na figura 9, o/a professor/a deve estabelecer objetivos de leitura para o texto – verificar se os alunos se interessaram em ler o texto, o que gostariam de saber na leitura (que curiosidades tiveram). Sanar essa curiosidade inicial pode ser o objetivo para a leitura do texto completo. Se for muito longo, pode ser lido em partes. Após cada leitura, o/a professor/a deve conversar com os alunos sobre se encontraram as respostas para suas curiosidades, se tem algumas palavras ou partes que não compreenderam.

Essa atividade é mais produtiva se feita de forma dialogada, com todos os alunos participando. É uma forma de eles terem consciência das estratégias de leitura que o/a professor/a está propondo.

Vejamos a seguir algumas perguntas ou comentários sobre os termos grifados do texto – que supostamente os alunos vão dizer que não conhecem – e que vão ajudar no processo inferencial de compreensão desses termos. O processo será bem-sucedido quando o aluno disser algo como: "Ah, então quer dizer que...". Esse processo de "descoberta" do sentido, em geral, corresponde a uma inferência.

O objetivo é que o aluno vá se apropriando dessa maneira inferencial de buscar os sentidos para o que ele não entende no texto.

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também **JENNIFER ANN THOMAS**

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As nações do bloco gastam 259 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,63 milhões de toneladas o lançamento na atmosfera de gases que provocam o efeito estufa. Os detalhes das medidas a ser tomadas para deter o problema devem ser delineados pelo Conselho Europeu até 16 de dezembro próximo.

Desde a década de 60, a produção global de matéria plástica foi multipli-

Para dialogar com os alunos e provocar respostas deles:

- União Europeia: União, o que significa? Conhecemos alguma palavra parecida com Europeia? Europa. O que é a Europa, do que ela é formada? União do que na Europa?
- Banirá: vem do verbo... Banir. O que significa dizer que Fulano foi banido do grupo? Banirá indica que tempo? Futuro. O que a União Europeia vai fazer no futuro?
- "... decisão anunciada pela União Europeia (EU) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança...": que bloco é esse? "do bloco", por causa desse "o" do "do" dá o sentido de algo que já foi mencionado no texto. Mas anteriormente não há a palavra "bloco". Que palavra pode ser sinônima dessa? Do que o texto estava falando antes? Vamos relacionar informações das duas partes da frase. Ah, então estados é o mesmo que países! Agora sabemos que a União Europeia tem 28 países.
- As nações do bloco: o que são nações? Países. De que países o texto estava falando no início? Ah, estados, países, nações da União europeia! Bloco, União Europeia.
- ... gastam 250 milhões de euros: o que é euro? As pessoas ou os países gastam o quê? Dinheiro? Como se chama o dinheiro do Brasil? E como será que se chama o dinheiro da União Europeia?
- ... os gases que provocam o efeito estufa: pelo que o texto está dizendo, será que esse efeito estufa é uma coisa boa?

Observe que, nos cinco primeiros tópicos, foi possível inferir os sentidos acionando conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo menos complexos e, ainda, relacionando partes do texto. Com relação ao "efeito estufa", dá para inferir que é uma consequência ruim da poluição, mas esse é um conceito um pouco mais complexo. Sem conhecer o termo, não dá para chegar na sua definição, dá apenas para fazer uma inferência parcial.

Isso não é um problema para a compreensão dessa reportagem porque as ideias principais a serem compreendidas não dependem exatamente desse conceito "efeito estufa". Se os alunos quiserem, podem procurar rapidamente no Google. Se não, podem continuar a leitura focando em entender a medida que a União Europeia vai tomar.

Finalizando nossos exemplos:

- Conselho Europeu: o que é isso? O que é Conselho de classe, que se realiza na escola? O que um Conselho faz? O que a gente pode imaginar que a União Europeia tenha que eles chamam de Conselho Europeu?

  Nesse último caso, não dá para inferir quantas pessoas fazem parte desse Conselho,

onde se reúnem, quantas vezes por ano. Isso depende de um conhecimento de mundo bem específico, mas observe que essas informações não fazem falta para a compreensão geral de que há um grupo de pessoas, um Conselho, que toma decisões na União Europeia. Saber isso é o suficiente.

É possível fazer inferências a partir da imagem?

Sim, a imagem também tem que ser compreendida e o leitor tem que saber dizer o que ela significa em relação ao texto e ao contexto sócio-histórico em que o texto se insere. É possível fazer inferências antes de ler o texto verbal, mas, depois de lê-lo, é interessante voltar à imagem e ao título do texto porque outras compreensões podem se possíveis.

E o nível de inferência mais complexo proposto por Lopes-Rossi (2021)?

Esse é o último estágio da leitura. O leitor precisa contextualizar essa reportagem e desvendar pelo menos um pouco de suas relações dialógicas. Se o leitor for muito proficiente e muito conhecedor do tema, conseguirá chegar no nível máximo de compreensão. Se não for, pode começar a perceber, com a mediação do/a professor/a, como essa reportagem se insere na cadeia de enunciados sobre meio ambiente; poluição; legislação; efeito estufa; conflitos políticos, econômicos, crenças e descrenças em torno do tema. Poderá, afinal, dar sua opinião com base na sua experiência de vida e em alguns argumentos, e não apenas com base em "achismo", sem conseguir se justificar.

Se o tema interessar muito à turma, poderá ser alvo de pesquisas mais aprofundadas em outras fontes.

A seguir, o esquema que representa esse último nível de inferência. Tal nível depende dos níveis anteriores. Por isso, o esquema se apresenta com todos os níveis:

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

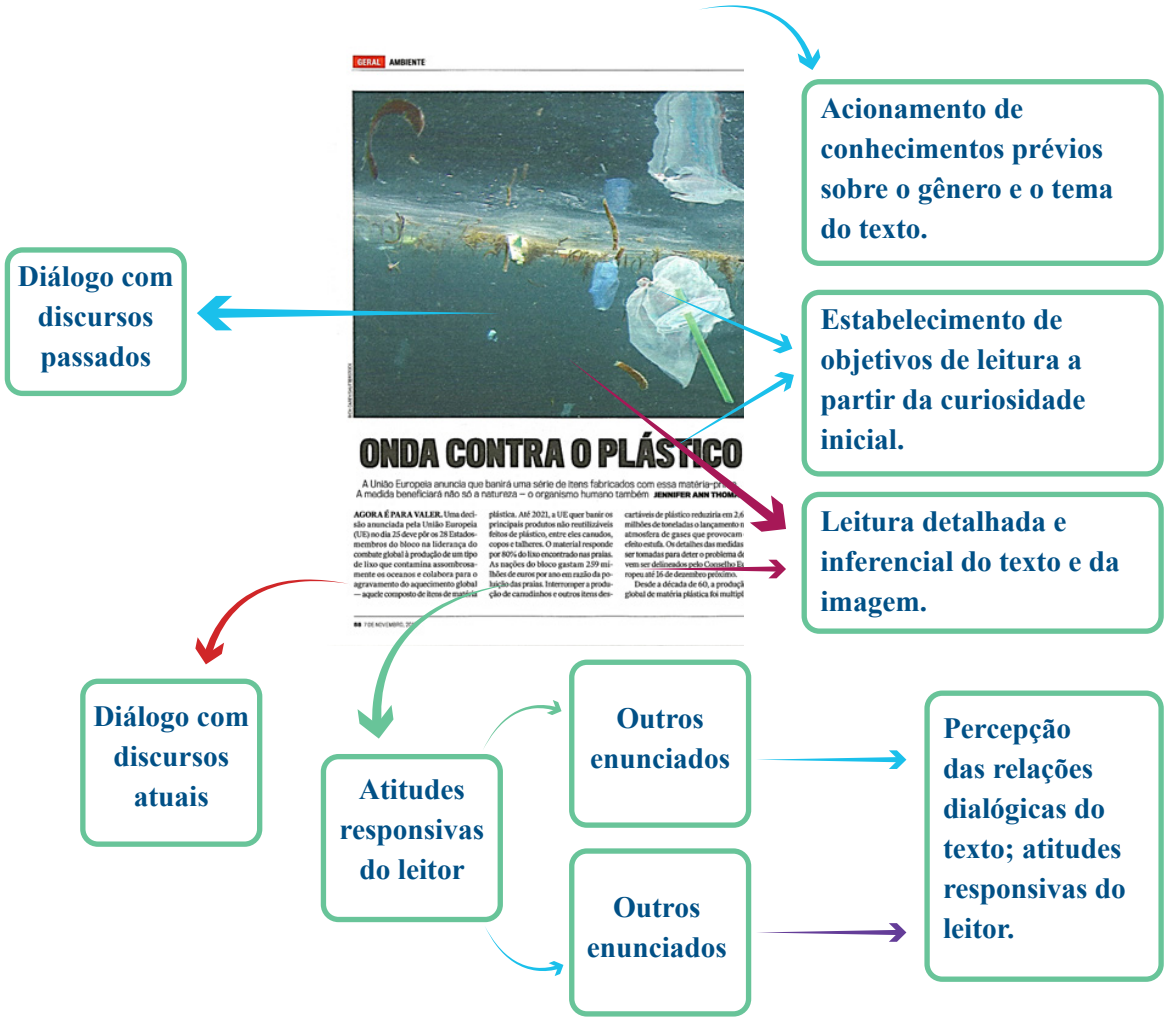


Figura 10: Níveis de leitura
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

2.4 Síntese da Unidade

Nesta Unidade, aprendemos que:

- O leitor constrói sentidos para o texto pela interação de seus conhecimentos prévios (tudo o que ele sabe antes de ler o texto) com as informações do texto.
- A compreensão não está no texto, nem no leitor. Ela resulta das inferências geradas no processo inferencial.
- Inferências são "atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas" (MARCUSCHI, 1996, p. 74).
- O leitor precisa ter habilidades de leitura e objetivos de leitura para realizar com sucesso a interação das informações do texto com seus conhecimentos e, assim, gerar inferências.
- É possível ensinar aos leitores inexperientes estratégias metacognitivas de leitura, que são procedimentos para o leitor explorar o texto, buscar atingir seu/s objetivo/s de leitura, dar atenção a certas partes do texto, relacionar partes do texto, monitorar sua compreensão, entre outras possibilidades.
- As estratégias a serem ensinadas "[...] não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas" (SOLÉ, 1998, p.70). O que se busca é formar um leitor com mentalidade estratégica para analisar suas dificuldades de compreensão e buscar soluções para elas.
- As práticas de leitura em situações escolares, com a mediação do/a professor/a, ao longo do tempo, são muito importantes para que os/as alunos/as se apropriem dessas estratégias e passem a usá-las naturalmente, sem que o/a professor/a esteja por perto lembrando o leitor do que fazer.
- Quando as estratégias metacognitivas passam a ser usadas com facilidade e naturalidade pelos/as leitores/as, sem que eles/as tenham que parar para pensar em todos os passos do que estão fazendo, as estratégias viram habilidades de leitura.
- O objetivo de um trabalho didático bem fundamentado teoricamente é que os/as alunos/as desenvolvam muitas habilidades leitoras.
- O conjunto de habilidades de uma pessoa determina sua competência leitora.
- Ao longo de toda a vida, as pessoas podem desenvolver novas habilidades leitoras para gêneros discursivos e temas mais complexos e, assim, aprimorar sua competência leitora.

2.5 Para saber mais

Para se aprofundar na fundamentação teórica sobre leitura, você pode consultar os textos citados nesta Unidade. Muitos deles são artigos disponíveis na internet. As referências completas estão a seguir.

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher,** v. 61, n. 5, 2008, p. 364 – 373. Disponível em: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Maria. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia**: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 311-319, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a13v25n2.pdf.

CARRELL, P. **The language teacher. Can reading strategies be successfully taught?** Georgia State University, 1998. Disponível em: http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carrell.html.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **A compreensão leitora da perspectiva sociocognitiva**. Taubaté:

Universidade de Taubaté, 2020. Material didático da disciplina LA20: Práticas de leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 64-82. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARGAS, Diego da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, v. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org.

VIANA, Fernanda L.; CADIME, Irene; SANTOS, Sandra; BRANDÃO, Sara; RIBEIRO, Iolanda. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-30, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qfznKcLTShbGwjd6Q59xhL/?lang=pt.

Unidade III
Práticas de leitura em sala de aula

Nesta Unidade, veremos como articular os conceitos relativos a gêneros discursivos e à compreensão leitora para desenvolver práticas de leitura em sala de aula que contribuam, de fato, para a formação de leitores críticos e proficientes. A organização de tantos conceitos, de forma didatizada e em uma ordem que funcione bem na sala de aula, será chamada de "Sequência didática de leitura de gêneros discursivos". Essa proposta foi desenvolvida por Lopes-Rossi (2005) e até agora já foi testada e aprovada por dezenas – talvez centenas – de professores, em vários anos do Ensino Fundamental e do Médio. Vamos conhecê-la!

Introdução

Esta Unidade mostra como articular a concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo (estudada na Unidade I) com os pressupostos teóricos da abordagem sociocognitiva de leitura (estudados na Unidade II), de uma forma organizada e didática. O objetivo principal é o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos, também em consonância com as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

O que será proposto é uma sequência didática de leitura que pode ser utilizada em qualquer ano escolar, para qualquer gênero discursivo, seja impresso ou digital. Ela é organizada em quatro procedimentos de leitura:

1) acionamento de conhecimentos prévios sobre: o gênero discursivo, com ênfase na interação verbal e nas condições concretas de sua realização; as redes de tecnologias envolvidas, no caso de gênero de mídia digital; o tema;

2) leitura rápida dos elementos mais destacados para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo;

3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero;

4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

Esses procedimentos mobilizam conhecimentos e estratégias de leitura em etapas, de forma que o estudante compreende o enunciado desde suas proposições básicas até o nível de posicionamento crítico. Um leitor proficiente pode construir sua compreensão do texto por vários caminhos, uma vez que ele já tem habilidades leitoras consolidadas. O estudante ainda pouco proficiente não consegue fazer isso sozinho. Ele precisa de um apoio à leitura, uma orientação ou mediação do/a professor/a com estratégias para a construção de conhecimentos sobre a leitura.

A sequência didática exposta a seguir mostra muito bem como realizar esse trabalho.

Bons estudos!

3.1 Articulando a fundamentação teórica em sala de aula

A tarefa de planejar uma pedagogia de leitura fundamentada no que estudamos nas Unidades I e II é muito importante, e os/as professores/as podem realizá-la escolhendo gêneros discursivos e temas de acordo com o perfil de seus alunos e os currículos de suas escolas. A organização de tantos conceitos, de forma didatizada e em uma ordem que funcione bem na sala de aula, será chamada de "Sequência didática de leitura de gêneros discursivos".

Essa sequência não pode, certamente, reproduzir aquele modelo antigo de livro didático que comentamos na Unidade II, do tipo: Leia o texto a seguir e respondas as perguntas. Ela precisa contemplar os níveis de leitura representados na figura 10. Lopes-Rossi (2005) propôs articular a concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo com os pressupostos teóricos da abordagem sociocognitiva de leitura. Essa proposta foi comentada e exemplificada em vários outros trabalhos da autora, mas é importante ressaltar que Lopes-Rossi (2021) explica bem porque essa sequência didática de leitura contempla também toda a proposta de leitura da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). É, portanto, uma proposta que atende às necessidades atuais do ensino de Língua Portuguesa.

O trabalho com sequência didática de leitura exige procedimentos e atividades que ajudem o aluno a passar por níveis de compreensão do texto, do mais superficial até o mais profundo (de análise crítica).

Quais conceitos teóricos a sequência didática de leitura contempla?

a. As características constitutivas dos gêneros discursivos: condições de produção e de circulação, propósito comunicativo, tema do texto, elementos verbais e não verbais, desenvolvimento do tema (informações do texto), relações dialógicas com outros textos e discursos.

b. Os conceitos importantes sobre compreensão leitora, como: ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de objetivos de leitura, leitura inferencial em vários níveis de complexidade (O que estudamos na Unidade 2).

Em quantas etapas essa sequência didática de leitura se desenvolve?

A sequência didática se organiza em quatro procedimentos/etapas de leitura:

1) acionamento de conhecimentos prévios sobre: o gênero discursivo, com ênfase na interação verbal e nas condições concretas de sua realização; as redes de tecnologias envolvidas,

no caso de gênero de mídia digital; o tema;

2) leitura rápida dos elementos mais destacados para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo;

3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero;

4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

3.2 Ilustrando e comentando os procedimentos de leitura

É interessante que os estudantes visualizem o texto que vão ler para que o/a professor/a questione se eles conhecem determinado gênero discursivo, se já leram algum exemplar. Assim se inicia a sequência didática, com o primeiro procedimento de leitura:

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

GERAL AMBIENTE

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também JENNIFER ANN THOMAS

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As nações do bloco gastam 2,59 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,6 milhões de toneladas o lançamento n atmosfera de gases que provocam efeito estufa. Os detalhes das medidas ser tomadas para deter o problema d vem ser delineados pelo Conselho Eu ropeu até 26 de dezembro próximo. Desde a década de 60, a produçã global de matéria plástica foi multipl

1. Ativação dos **conhecimentos prévios** ou fornecimento de informações **sobre o gênero** e seus **aspectos sociocomunicativos.**

Leitura dos **elementos verbais** e **não verbais mais destacados** para:

- Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema (assunto).

- Levantamento de hipóteses sobre o que o texto vai abordar; com que outros discursos ele dialoga.

Melhor que esta etapa seja feita oralmente.

Figura 11: Primeiro procedimento: acionamento de conhecimentos prévios
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

Quadro 1: Primeiro procedimento de leitura

Acionamento de conhecimentos sobre o gênero (em todas as suas dimensões)	
Características constitutivas do gênero	Perguntas orientadoras (estratégias) para a realização desse procedimento
Elementos do contexto sócio-histórico de produção, circulação, recepção do gênero, como: • propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade) • condições de produção • temáticas que o gênero pode abordar • condições de circulação e recepção • no caso de gêneros em ambientes digitais: as redes de tecnologias envolvidas, o tipo de produção – se colaborativa ou não –, os tipos de interação que se estabelecem a partir da postagem daquele texto, os links, vídeos, áudios e outros recursos da mídia em que o gênero circula.	Com que finalidade se produz esse gênero (para que serve na sociedade, qual seu propósito)? Quem o produz, em geral? Quando/em que circunstâncias? Que temas esse gênero pode abordar? Como o autor obtém as informações para produzir seu texto? Em gêneros de mídias digitais, a produção é individual ou colaborativa? Quem lê esse gênero (Quem é seu público-alvo)? Onde o leitor o encontra ou como o acessa ou como o recebe (Onde esse gênero circula, em que suportes/mídias)? Com que objetivos alguém lê/procura textos desse gênero? Que tipo de resposta pode dar ao texto (Que reações pode ter a partir da leitura)? O leitor pode sofrer influências, mais a longo prazo, devido a essa leitura? Qual a relação desse gênero com outros que podem ser acessados por links disponíveis naquela página ou mídia?
Estilo típico do gênero.	Sempre vinculado a seu propósito, ao público-alvo, aos meios de circulação. Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Caracteriza-se por alguma multimodalidade de linguagens específica? Essa propriedade do estilo dos gêneros merece observação detalhada, como proposto na linha abaixo.

Acionamento de conhecimentos sobre o gênero (em todas as suas dimensões)	
Elementos composicionais verbais e visuais típicos que talvez permitam a identificação do gênero à primeira vista do texto e que provocam algumas inferências (compreensões).	• Que elementos visuais não verbais se destacam? Podem ser fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações, cores, recursos da linguagem dos quadrinhos, elementos de diagramação e de distribuição do texto no papel (tamanhos diferenciados de letras, texto em parágrafos, em colunas, em versos e estrofes, em balões, em capítulos, ou em outro formato), outros recursos de ambientes digitais (links, vídeos, sons, movimento). • Que elementos verbais se destacam por algum aspecto da diagramação (título, subtítulo, nome do autor, cabeçalho, nota de rodapé, texto curto em box ou separado do corpo principal, ou outro)?

Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Esse primeiro contato com um exemplar do gênero discursivo já possibilita também a leitura rápida de elementos mais destacados, o deve ser aproveitado para o segundo procedimento de leitura, que é o estabelecimento de objetivo(s) de leitura a partir das curiosidades do leitor e do propósito comunicativo do gênero. São algumas poucas perguntas, a partir das curiosidades iniciais, para o aluno fazer a primeira leitura completa do texto e entender suas proposições básicas.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

GERAL AMBIENTE

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também JENNIFER ANN THOMAS

AGORA É PARA VALER. Uma decisão anunciada pela União Europeia (UE) no dia 25 deve pôr os 28 Estados-membros do bloco na liderança do combate global à produção de um tipo de lixo que contamina assombrosamente os oceanos e colabora para o agravamento do aquecimento global — aquele composto de itens de matéria plástica. Até 2021, a UE quer banir os principais produtos não reutilizáveis feitos de plástico, entre eles canudos, copos e talheres. O material responde por 80% do lixo encontrado nas praias. As ações do bloco gastam 259 milhões de euros por ano em razão da poluição das praias. Interromper a produção de canudinhos e outros itens descartáveis de plástico reduziria em 2,6 milhões de toneladas o lançamento [illegible] atmosfera de gases que provocam o efeito estufa. Os detalhes das medidas a ser tomadas para deter o problema devem ser delineados pelo Conselho Europeu até 16 de dezembro próximo.

Desde a década de 60, a produção global de matéria plástica foi multipli

- **Objetivo(s) de leitura** a partir da curiosidade sobre o tema, elementos destacados do texto e/ou propósito comunicativo do gênero.
- Leitura do texto completo.
- O aluno pode marcar no próprio texto onde encontrou as respostas para suas curiosidades (seus objetivos de leitura).

Realizada a leitura, é interessante o/a professor/a corrigir oralmente essa etapa, verificando, assim, a compreensão geral do texto pelos alunos.

Figura 12: Segundo procedimento: objetivos de leitura e primeira leitura
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

Quadro 2: Segundo procedimento de leitura

Leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema (se possível ou se ainda não foi identificado) e formulação de objetivos para a leitura do texto	
No caso de gêneros discursivos muito curtos ou que buscam tocar, encantar ou arrebatar o leitor pela emoção, pela surpresa, pelo humor, pela dimensão lúdica e estética da linguagem, é melhor suprimir este segundo procedimento de leitura.	Piadas, tiras, charges, anedotas, crônicas, poemas, memes podem ser lidos sem este procedimento para que os sentimentos e as emoções possam ser usufruídos; para que a surpresa necessária ao humor não se perca. São textos curtos, que não oferecem muitas dificuldades para um nível básico de compreensão.
No caso de gêneros discursivos mais longos: • Identificação do tema, se for possível pelos elementos mais destacados. • Formulação/estabelecimento de objetivos de leitura a partir de curiosidades sobre o tema, o título, as imagens ou outro elemento destacado; a partir do propósito comunicativo do gênero.	Sobre o que é o texto? O leitor já ouviu falar sobre isso? Para que pessoas esse tema parece interessar no momento? Se não é possível identificar com certeza o tema, sobre o que parece ou pode ser o texto (hipóteses sobre o tema)? Será que interessa aos alunos? Os objetivos são perguntas que o título, as imagens e algum elemento destacado suscitam. O leitor busca respondê-las com a leitura do texto. Sempre é possível estabelecer um objetivo de leitura específico para o gênero, independentemente do tema do texto. (Ver exemplos a seguir.)
Após a leitura do texto completo, é importante verificar se houve: • Identificação do tema, se não tinha sido possível anteriormente. • Respostas aos objetivos de leitura e algum aspecto do texto que tenha chamado a atenção dos leitores. • Possibilidade de síntese da ideia principal do texto.	Espera-se, nesse nível de leitura, a compreensão das proposições básicas do texto. Algumas inferências são possíveis, mas é improvável que os estudantes tenham feito inferências muito complexas. A ideia principal pode ser encontrada com a reposta à pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar ou passar com relação ao tema? (SOLÉ, 1998, p.135).

Fonte: Lopes-Rossi (2022)

Se o texto for longo ou o tema muito complexo, numa terceira etapa é possível reler algumas partes e aprofundar a compreensão de alguns aspectos específicos do texto, de acordo com a percepção do professor do que seja importante naquele texto e naquele gênero discursivo, no contexto da sua disciplina. Se o texto for muito simples ou curto, o segundo e o terceiro procedimentos podem ser juntados, como se propõe na leitura de tiras, piadas. Isso significa que podem ser feitos ajustes de acordo com o gênero discursivo.

CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO:

Aspectos sociocomunicativos: condições de produção e de circulação; propósito (finalidade) comunicativo; temáticas possíveis; estilo do gênero (não do autor individualmente)

GERAL AMBIENTE

ONDA CONTRA O PLÁSTICO

A União Europeia anuncia que banirá uma série de itens fabricados com essa matéria-prima. A medida beneficiará não só a natureza – o organismo humano também JENNIFER ANN THOMAS

Atividades inferenciais, em vários níveis de complexidade, enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto, aspectos não verbais;

2) características constitutivas do gênero discursivo.

Essas atividades não precisam ser apenas na forma de perguntas dissertativas.

Figura 13: Terceiro procedimento: leitura detalhada e inferencial
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

Quadro 3: Terceiro procedimento de leitura

Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	
Partes específicas do texto verbal e não verbal podem ser destacadas para uma segunda leitura detalhada e inferencial: • alguns aspectos do tema desenvolvido no texto. • aspectos linguístico-textuais (vocabulário; relações de causa e consequência; relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios; elementos da narrativa, se for o caso; elementos coesivos). • efeitos de humor, de ironia e de sentidos decorrentes de escolha de vocabulário, de pontuação, de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. • escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero e do autor. • elementos não verbais da composição do gênero, inclusive os muitos possíveis nas mídias digitais. • características constitutivas (específicas) do gênero discursivo. • aspectos tecnológicos das mídias digitais que permitem interação entre os leitores e links com outras fontes de informação.	Não se recomenda um trabalho exaustivo com perguntas dissertativas neste procedimento. O ideal é que sejam propostas estratégias variadas para a compreensão detalhada e inferencial a partir do que cada texto apresentar de mais relevante. Exemplos: esquema das ideias principais do texto todo ou de alguma parte significativa; sinalização no próprio texto, com cores, de determinadas informações (argumentos a favor, argumentos contrários; consequências do fato X; opinião do autor; as várias formas pelas quais um determinado substantivo/ referente é retomado ao longo do texto; trecho irônico); indicação na margem do texto, por meio de palavras-chave, da ideia principal de partes do texto; análise da relação entre imagens e ideias principais do texto; no caso de textos narrativos, especialmente contos infantis, representação de partes do enredo por meio de imagens – podem ser desenhadas ou buscadas no Google imagens; outras estratégias de relação ou análise de ideias principais do texto e/ou relação com outros textos.

Fonte: Lopes-Rossi (2022)

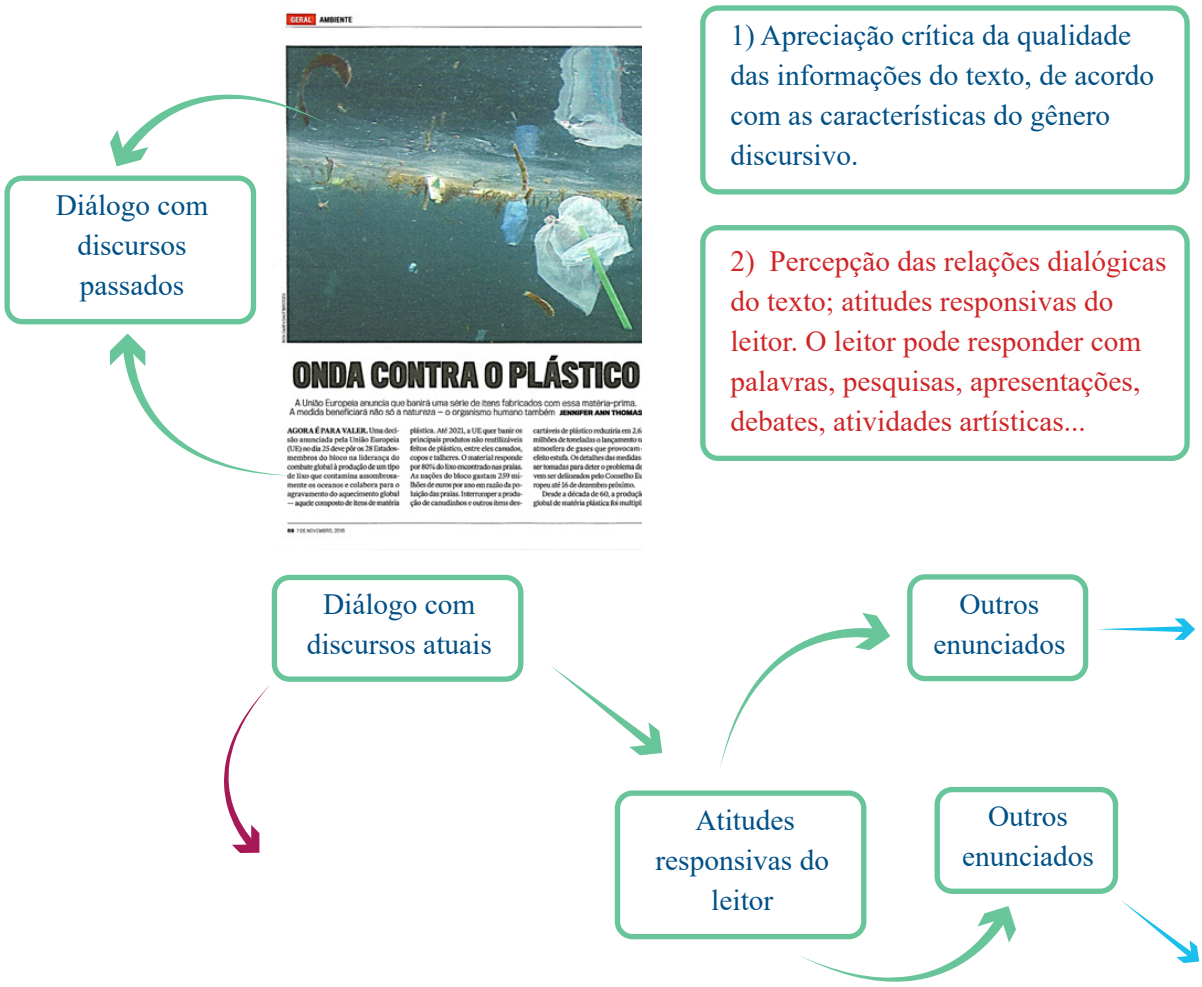


Figura 14: Quarto procedimento de leitura
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

Quadro 4: Quarto procedimento de leitura

Apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado	
• Apreciação da qualidade das informações e dos componentes não verbais, de acordo com o que se espera naquele gênero discursivo. • No caso de texto em ambiente digital, apreciação dos recursos utilizados naquela mídia. • Sugestão de pesquisas na internet sobre aspectos do tema que tenham sido pouco abordados e que interessem aos estudantes. • Identificação de relações dialógicas que o texto estabelece com outros textos, outros discursos e com o leitor. • Reflexões sobre possíveis atitudes responsivas dos leitores e suas possíveis consequências.	Nesse nível de apreciação pessoal, não se espera que todos os alunos concordem ou cheguem às mesmas conclusões. Importa que consigam expor seus pontos de vista, que haja ambiente favorável para: expressão de opiniões, respeito a culturas diversas, apreciação de novas estéticas, discussão sobre princípios éticos.

Fonte: Lopes-Rossi (2022)

3.3 A sequência didática de leitura em um esquema único

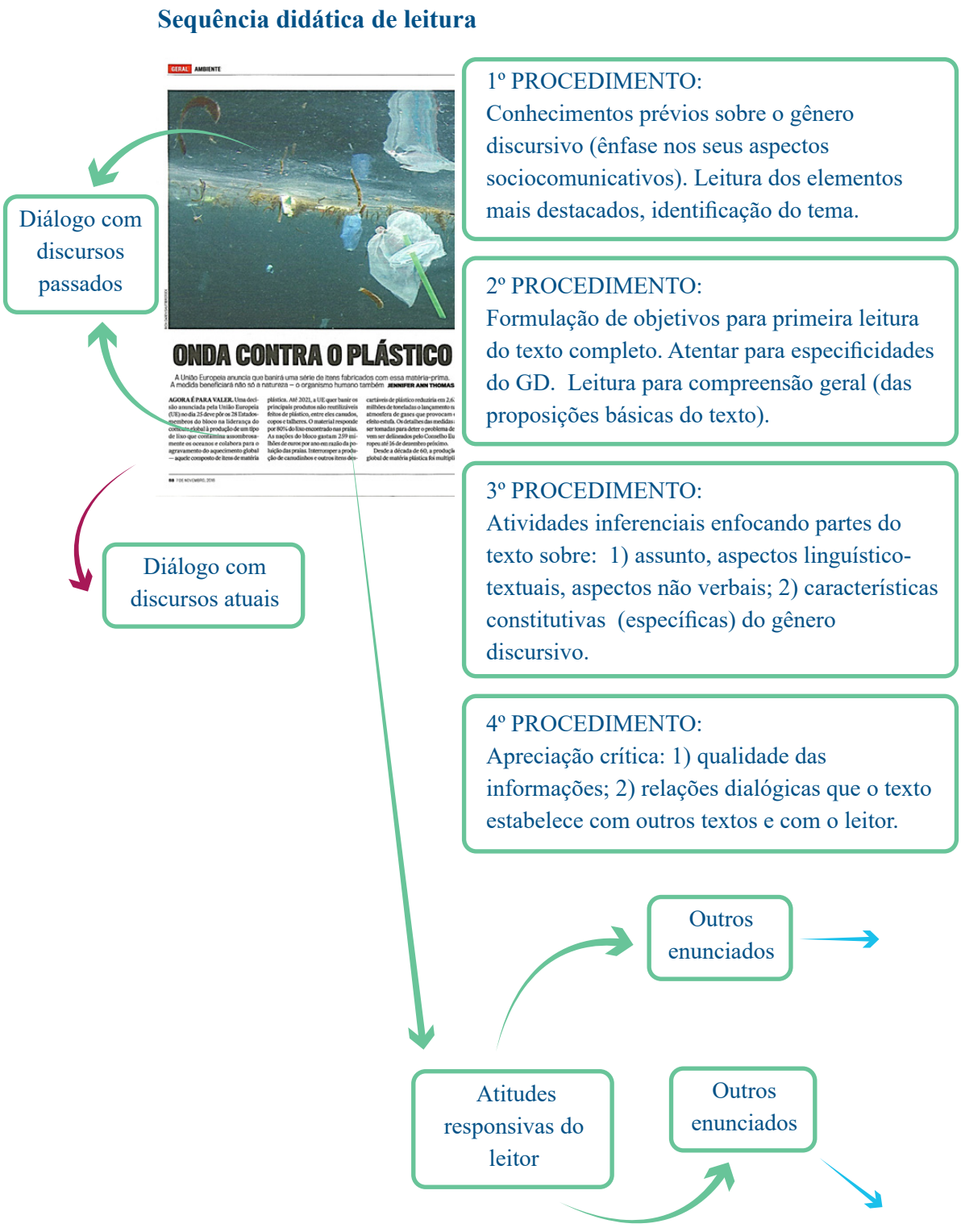


Figura 14: Quarto procedimento de leitura
Fonte: Lopes-Rossi (2020)

3.4 Síntese da Unidade

Nesta Unidade, aprendemos que:

- Os pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos e compreensão leitora podem ser organizados em uma sequência didática de leitura que pode ser utilizada em qualquer ano escolar, para qualquer gênero discursivo, seja impresso ou digital.
- A sequência didática proposta se organiza em quatro procedimentos de leitura:

  1) acionamento de conhecimentos prévios sobre: o gênero discursivo, com ênfase na interação verbal e nas condições concretas de sua realização; as redes de tecnologias envolvidas, no caso de gênero de mídia digital; o tema;

  2) leitura rápida dos elementos mais destacados para confirmação ou identificação do tema do texto e formulação de objetivos para a leitura do texto completo;

  3) leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero;

  4) apreciação crítica da abordagem do tema e percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.
- Essa sequência didática de leitura pode ser a base para elaboração de atividades de leitura, viabilizando a formação de um leitor mais apto a intervir e interagir na sociedade em que vive a partir de práticas sociais de leitura na escola bem fundamentadas teoricamente.
- Com essa sequência didática, é possível desenvolver um trabalho de leitura na escola que contempla todas as prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para a leitura.

3.5 Para saber mais

Para se aprofundar na fundamentação teórica sobre sequência didática de leitura, você pode consultar os textos citados nesta Unidade, dois deles são artigos disponíveis na internet. As referências completas estão a seguir.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 31, p. 1-8, 2005. Disponível em: www.http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/index

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água:** São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Sequência didática de leitura de gêneros discursivos como uma possibilidade prática na pedagogia dos multiletramentos. In: BUNZEN, C. (org.). **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro:** críticas, possibilidade e desafios. Recife: Pipa, 2022. E-book. ISBN: 978-65-87033-34-1. (No prelo).

Unidade IV

Exemplificando práticas de leitura com vários gêneros discursivos

Nesta Unidade, são apresentados três exemplos de como articular os pressupostos teóricos estudados, a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. As práticas são propostas em forma de sequências didáticas de leitura, conforme o tipo de sequência didática descrita na Unidade II. O trabalho mediado pela sequência didática proposta atende às prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e pode ser realizado com qualquer gênero discursivo.

Introdução

Esta Unidade apresenta sequências didáticas de leitura dos gêneros discursivos fábula, contos maravilhosos (infantis) e crítica de cinema. Com esses quatro exemplos e com o que estudamos nas Unidades anteriores, é possível expandir o trabalho de leitura para outros gêneros discursivos.

As sequências didáticas aqui propostas já mostraram seus muitos resultados exitosos ao longo do desenvolvimento do Projeto Observatório da Educação/UNITAU "Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas" (2011 – 2014), nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, coordenado por esta autora. Participaram sete professores bolsistas de escolas públicas de ensino fundamental do município de Taubaté-SP, ministrando aulas para uma média de 2000 alunos por ano; 9 bolsistas mestrandos em Linguística Aplicada e 11 mestrandos não bolsistas, professores em diversos municípios. Nos anos seguintes, após o término do Projeto, as sequências didáticas continuaram a ser utilizadas por professores, com sucesso.

Com a implantação da BNCC (BRASIL, 2018), as escolas se preocupam em organizar atividades de acordo com esse documento. O trabalho com qualquer gênero discursivo, mediado pela sequência didática proposta, contempla a leitura de gêneros das mídias impressas e digitais e, ainda, atende às prescrições desse documento.

Vejamos, a seguir, como isso pode ser realizado.

Bons estudos!

4.1 Sequência didática para leitura de fábula

A fábula é um gênero discursivo do campo artístico-literário recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018) do 1º ao 9º ano. É certo que, nas diferentes faixas etárias, a compreensão inferencial e crítica das fábulas vai variar, mas importa saber que é um gênero que deve estar presente em todo o Ensino Fundamental. É facilmente encontrado em livros e na internet. São textos curtos, muito antigos, ligados à sabedoria popular.

É uma pequena narrativa, com personagens animais que vivem um conflito. Esse é o primeiro nível de compreensão, mas a leitura inferencial precisa ir além porque o propósito comunicativo da fábula é servir como instrumento de aprendizagem, ilustrar alguma virtude ou algum vício (conduta imoral, defeito de caráter), instruir, provocar reflexão e trazer uma lição de moral às pessoas. Exemplos de vícios ou condutas imorais: libertinagem, insensibilidade, gula, covardia, avareza, ganância, vaidade, zombaria, inveja, vingança, ambição, egoísmo, preguiça, soberba, autoritarismo. Exemplos de virtudes: temperança, coragem, liberalidade, comedimento, justo orgulho, modéstia, respeito ao próximo, fraternidade, perdão, amor ao trabalho, humildade.

As personagens animais, de forma alegórica, apresentam comportamentos e traços de caráter dos seres humanos. As características dos animais, como ferocidade, mansidão, rapidez, esperteza, lentidão, força, entre outras, e o medo, repulsa, afeto ou outras emoções que despertam nos seres humanos são associadas aos defeitos de caráter ou às virtudes humanas. Fábulas com personagens humanos também são chamadas de parábolas; com objetos, são chamadas de apólogos. Essas, no entanto, são menos numerosas do que as com animais.

A moral da fábula encerra um aspecto filosófico relacionado ao valor moral colocado em discussão no texto e convida o leitor a estabelecer um diálogo entre a situação narrada e as situações que o leitor observa em sua vida. A compreensão da fábula, portanto, não pode ficar apenas no nível do conflito entre os animais, que é o nível explícito no texto. Ela precisa alcançar o nível não explicitado, inferencial, do tema da fábula.

Certos comportamentos comuns nas fábulas, como a vingança, nos tempos atuais são condenados, o que pode gerar boa discussão sobre o melhor comportamento para cada situação. A moral da fábula pode estar explícita, implícita, comentada como em “A fábula mostra que...” ou em forma de provérbio.

A origem da fábula se perde no tempo. Atribui-se a Esopo, escravo grego depois liberto que viveu no séc. VI a.C., a criação de aproximadamente 600 fábulas que chegaram até nossos

tempos contadas e recontadas por diversos autores, entre eles Monteiro Lobato. La Fontaine, escritor francês que iniciou sua carreira em 1650, criou muitas fábulas que denunciavam as misérias, injustiças e rivalidades de sua época. Hoje encontramos fábulas em diversas mídias: histórias em quadrinhos, internet, livros (DEZOTTI, 2003). A redação de uma mesma fábula pode variar um pouco porque são histórias recontadas, por muitos autores, ao longo dos séculos.

Referência

DEZOTTI, Maria C. C. (org.). **A tradição da fábula:** de Esopo a La Fontaine. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

Sequência didática para leitura de fábulas

1º Procedimento	ESTRATÉGIAS
Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o • o gênero fábula • os animais da fábula	Perguntas básicas sobre o gênero fábula: • O que é fábula? Para que serve a fábula? (finalidade, propósito) • Que assuntos podem ser abordados numa fábula? • Qual a origem das fábulas? • Quem são os personagens das fábulas? • Pode-se construir na lousa um esquema de palavras-chave a partir das respostas às perguntas acima e dos comentários sobre o gênero. (Esse procedimento inicial se faz necessário apenas uma vez, no início do projeto.)

2º Procedimento	ESTRATÉGIAS
Leitura rápida dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada	Destacar, pela leitura global do título e da ilustração (se houver), os animais que fazem parte dessa fábula. Caso o animal não seja muito conhecido dos alunos – como cegonha, asno, por exemplo – pode ser necessário falar sobre suas características. Perguntas a serem respondidas (oralmente ou por escrito) após a leitura (objetivos de leitura): • O que motivou o conflito entre os animais? • O que você achou do comportamento das personagens? A partir da segunda ou terceira fábula, pode não ser mais necessário fazer essas perguntas.
Nível de compreensão esperado: compreensão básica da história (da narrativa)	

3º Procedimento	ESTRATÉGIAS
Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto	Perguntas a serem respondidas com uma nova leitura: • Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? • Qual(is) o(s) tema(s) (defeitos de caráter) abordado(s) nesse texto? (pode haver mais de um tema) • A atitude do ...(nome do animal)... revela: (nesta pergunta, as respostas serão substantivos como: inveja, maldade, coragem, amizade...) (em algumas fábulas, o tema e a atitude do animal podem coincidir) • Dê exemplo de alguma situação em que as pessoas agem demonstrando esses defeitos. • (Se houver oportunidade, perguntar sobre o sentido de palavra ou expressão que possa ser difícil para os alunos) • (Se houver oportunidade, explorar efeitos de ironia ou de humor) • Se for conveniente, poderão ser feitas perguntas sobre outros descritores

Nível de compreensão esperado: de que as fábulas, de forma alegórica, abordam traços de caráter e comportamento dos seres humanos e propõem uma reflexão sobre essa temática.

4º Procedimento	ESTRATÉGIAS
Posicionamento crítico e dialógico do leitor	• Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre defeitos das pessoas? Por quê? • Caso a fábula não termine com um provérbio: O provérbio que poderia ser utilizado como moral da fábula é: • A moral dessa fábula pode ser trocada por um outro provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema? **Obs.:** O gênero discursivo "provérbio" está associado à fábula. É um bom momento para trabalhar também com a leitura de provérbios populares, especialmente aqueles mais usados pelas famílias dos alunos. O provérbio é sempre uma expressão metafórica, e muitas vezes o aluno nunca parou para pensar e compreender o que aquilo significa.

As perguntas propostas nessa sequência didática sempre vão funcionar bem, qualquer que seja a fábula, porque elas se referem a elementos constitutivos desse gênero discursivo. A narrativa específica de cada fábula sempre vai se organizar a partir desses elementos. Esta é a grande vantagem de um trabalho de leitura de fábulas nessa perspectiva proposta: o/a professor/a sempre motivará o aluno a compreender aspectos relevantes do texto e a estabelecer um diálogo crítico com ele.

Com a leitura de várias fábulas – o que não é difícil porque são textos curtos –, os alunos vão se apropriando dessas características do gênero. Por isso, o primeiro e o segundo procedimento deixam de ser necessários a partir de um certo ponto. Os alunos se tornam proficientes no gênero e já conseguem fazer as inferências e o posicionamento crítico com uma primeira leitura.

Nas atividades do Projeto Observatório/UNITAU, os professores participantes liam, no mínimo, 20 fábulas com os alunos. E todos gostavam muito.

Segue um exemplo de uma fábula e de compreensões possíveis a partir dos procedimentos de leitura indicados.

Fábula	Ideias gerais sobre o que se pretende em cada procedimento, após a ativação do conhecimento sobre o gênero fábula
A RAPOSA E A CEGONHA Esopo A raposa e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pôde apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome. – Sinto muito, disse a raposa, parece que você não gostou da sopa. – Não pense nisso, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha em breve jantar comigo. No dia seguinte, a raposa foi pagar a visita. Quando sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a raposa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lamber a parte externa do jarro. – Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha, assim você sente no próprio estômago o que senti ontem. Moral: Quem com ferro fere, com ferro será ferido.	**Compreensão a partir do 1º Procedimento:** sobre os animais e suas características: raposa – mamífero esperto, tem focinho parecido com um cachorro; cegonha – ave, tem bico longo. **Compreensão a partir do 2º Procedimento:** • O que aconteceu entre os animais? A raposa convidou a cegonha para jantar, mas serviu sopa num prato raso, de forma que a cegonha não conseguiu comer por causa do formato de seu bico. A cegonha se vingou convidando a raposa para outro jantar e serviu sopa num jarro de pescoço comprido e estreito. Por causa do formato de seu focinho, a raposa não conseguiu comer a sopa no fundo do jarro. • O que motivou o conflito? A "brincadeira" maldosa da raposa. • Compreensão a partir do 3º Procedimento: • Essa fábula se refere realmente a animais ou esses animais representam defeitos de caráter das pessoas? A fábula refere-se a pessoas, pois animais não falam, não convidam os outros, não tomam sopa... • Quais os temas (defeitos de caráter) abordados nesse texto? A "brincadeira de mau gosto" ou bulluing pela falta de respeito pelas características físicas do outro, por serem diferentes, ou por causa de limitações que essas características físicas impõem, e a vingança da cegonha. São dois temas a serem discutidos criticamente: falta de respeito por características físicas dos outros (bullying) e vingança. • Dê exemplo de alguma situação em que essas atitudes aconteceram. (As respostas dos alunos serão diversas.) • Compreensão a partir do 4º Procedimento: • Essa fábula é boa para provocar uma reflexão sobre virtudes ou defeitos das pessoas? Por quê? Sim, sobre as

	brincadeiras de mau gosto e sobre o bullying. Merece reflexão a depreciação das características físicas das pessoas em função dos padrões de beleza existentes, as angústias daqueles que se sentem desvalorizados ou diferentes por seus aspectos físicos. Outro tema que merece reflexão é a vingança. A vontade de vingança é um sentimento humano, uma pulsão agressiva como várias outras que precisam ser educadas, contidas, socializadas. Se não houver uma reflexão sobre seus males, sobre as consequências inclusive para quem pratica a vingança, o ser humano deixará extravasar esse sentimento primitivo e a convivência entre as pessoas ficará insuportável. • Há algum provérbio para auxiliar a reflexão sobre esse tema? A fábula já traz um. Outros podem ser "Não faça para os outros o que não quer para você."; "A vingança nunca é plena, mata a alma e a envenena." (Ramón Valdez)

4.2 Sequência didática para leitura de contos infantis (maravilhosos)

Para o trabalho com leitura de contos infantis, chamado de "maravilhosos" por alguns autores (nem todos), é importante que o/a professor/a tenha em mente, a respeito desse gênero discursivo do campo artístico-literário, recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018), que:

- Os contos maravilhosos são histórias contadas antigamente não só para entreter as crianças, mas para alertá-las sobre perigos, violência. Muitas retratam pobreza, fome, abandono, maus-tratos. Atualmente considera-se que "Os contos – contemporâneos e da tradição – permitem a vivência de histórias que versam sobre a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos etc., ajudando a criança a vencer o medo e a enfrentar as dificuldades da vida" (MICHELLI, 2012, p. 35). São sugestões, de forma simbólica, de como lidar com as dificuldades da vida.
- Os contos maravilhosos incluem os contos de fadas, mas nem todos os contos maravilhosos são de fadas. Ex.: O Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho.
- Atualmente a maior parte dos desenhos animados da TV são "maravilhosos" sem fadas.
- Conforme Todorov (2006), no conto maravilhoso o leitor e os personagens aceitam uma

ficção radical e completamente fora da nossa realidade, pois entendem que é um mundo do faz de conta, do era uma vez (tempo vago: Era uma vez... Há muitos anos...); espaço indeterminado (Num reino distante... Numa floresta... Num castelo...); a história ocorre fora do nosso tempo ou espaço.

- Objetos têm alma, animais e plantas falam; há fadas, bruxas.
- Humanos convivem no dia a dia com esses seres sobrenaturais.
- Personagens caracterizados pelos aspectos físico, psicológico, social. O(s) personagem(s) principal(s) – protagonista(s) – geralmente é (são) do bem; há o personagem antagonista (do mal); pode haver outros personagens.
- O(s) personagem(s) do bem sofre(m) por causa de problema, desafio, proibição, mistério, obstáculo provocado pelo antagonista.
- Há lamento, sofrimento, choro, pedido de ajuda.
- Um elemento mágico para ajudar o personagem que sofre: varinha de condão, chave mágica, bota de 7 léguas, feijão mágico, objeto protetor, deuses, seres sobrenaturais, fadas, anjos, demônios, duende, sereia, animal encantado...
- Desfecho da história: reestabelecem-se a paz e a harmonia, por casamento, recompensa, conquista de um objeto ou demanda (objetivo), socorro, salvação, metamorfose..., ou seja, num passe de mágica.
- Essa estrutura corresponde à maioria dos contos maravilhosos. Alguns podem ser um pouco mais longos ou mais complexos, mas todos apresentam de alguma maneira esses elementos.
- "Faz parte do maravilhoso, a maneira instantânea, o 'passe de mágica' que soluciona os problemas mais difíceis ou satisfaz os desejos mais impossíveis. Tais soluções atendem, sem sombra de dúvida, a uma aspiração profunda da alma humana: resolver, de maneira mágica ou por um golpe de sorte, os problemas insuperáveis ou conquistar algo aparentemente inalcançável" (COELHO, 2000, p. 178).
- Há várias versões dos contos maravilhosos porque foram sendo contados e recontados ao longo dos séculos. Os irmãos Grimm (Jacob - 1785–1863 e Wilhelm - 1786–1859) foram professores e escritores alemães e dedicaram-se ao registro de várias fábulas e contos infantis que já existiam na cultura popular e que se tornaram mundialmente conhecidos, como: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel, Os músicos de Bremen, O flautista de Hamelim, e muitos outros. Vários autores também escreveram contos maravilhosos.

- Essas características do conto maravilhoso são descritas por Todorov (2006). Nem todos os autores usam a classificação dele.

Referências:

COELHO, Nelly. **N. Literatura infantil:** teoria – análise-didática. São Paulo: Moderna, 2000.

MICHELLI, Regina. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGOLIN FILHO, José N. (org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

Sequência didática para leitura de contos infantis (maravilhosos)

Primeiro procedimento

Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero conto infantil/ maravilhoso:

a) O que é um conto maravilhoso?

b) Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve um conto maravilhoso?

c) Por que será que as crianças gostam de ler contos maravilhosos?

d) Alguns exemplos de contos maravilhosos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, O Gato de Botas...

Nível de compreensão esperado: conhecimentos básicos sobre o gênero.

Segundo procedimento

Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de um conto maravilhoso selecionado pelo professor e levantamento de hipóteses sobre a história:

a) Pelo título: Qual será o assunto desse conto?

b) Pela ilustração: O que pode ter acontecido?

c) Quem é o autor? Já o conhecemos?

Leia o conto para ver se nossas hipóteses sobre a história se confirmam.

Nível de compreensão esperado: levantamento de hipóteses e curiosidades sobre a história; compreensão dos aspectos principais da história; comentários sobre a coincidência ou não das

hipóteses e a história.

Terceiro procedimento

Leitura detalhada de partes do conto

Perguntas enfocando os principais elementos constitutivos do conto maravilhoso.

a) Como era e vivia inicialmente a personagem principal? (Pode haver mais de um personagem principal)

b) O que aconteceu de ruim com ela/ele? Quem provou esse sofrimento (conflito)?

c) Qual foi o pior momento (de maior tensão, clímax) da história?

d) Como esse sofrimento (conflito) se resolveu?

e) No texto, o que significa a palavra ...? (Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas).

Obs.: esses elementos constitutivos do conto maravilhoso podem ser explorados em exercícios elaborados com outro formato, e não apenas em forma de pergunta e resposta. Veja exemplos a seguir.

Nível de compreensão esperado: Compreensão de detalhes da narrativa; inferências com certa complexidade.

Dependendo da complexidade do conto, deve-se avaliar quais aspectos são mais importantes ou difíceis para a compreensão. Não é necessário fazer sempre todas as perguntas sugeridas neste procedimento para não tornar a atividade desestimulante.

Quarto procedimento

Posicionamento crítico do leitor

a) Você gostou da história? Gostou do desfecho da história? Não gostou? Por quê? Você o mudaria?

b) Conhece histórias (outros contos, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, peça de teatro) que têm alguma semelhança com esse conto? Em que são iguais? Em que são diferentes?

c) Conhece outras versões desse conto?

Nível de compreensão esperado: Inferências sobre a qualidade do texto e o tratamento das

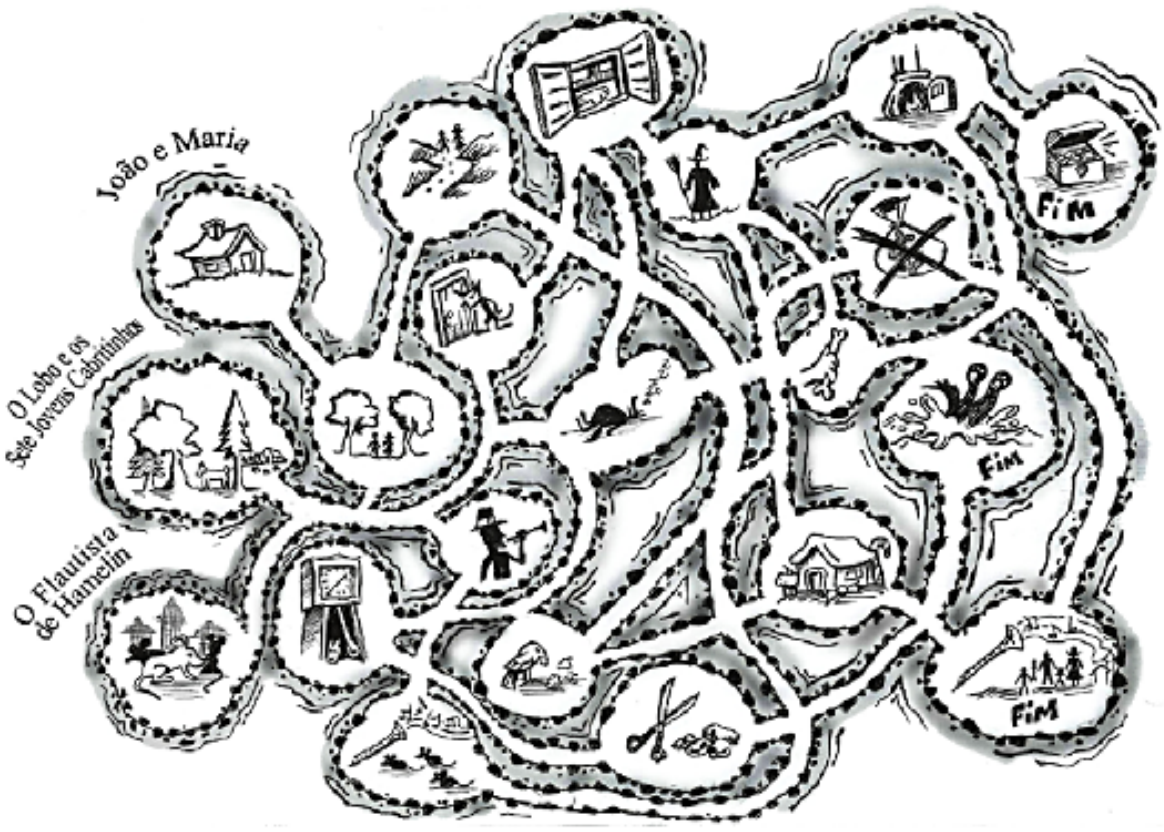
informações, de acordo com as características do gênero; estabelecimento de relações dialógicas com outros textos ou produções artísticas.

Importante lembrar que há muita intertextualidade com os contos maravilhosos nos mais diversos gêneros discursivos produzidos atualmente, principalmente anúncios publicitários.

Seguem alguns exemplos de atividades desenvolvidas pelo Projeto Observatório/ UNITAU (2011-2014) para compreensão das especificidades do enredo dos contos infantis, que são o cerne da leitura detalhada (conforme perguntas do terceiro procedimento de leitura). Observe que o formato das atividades não é o de "pergunta dissertativa e resposta do aluno". São formatos diferentes que motivam mais os alunos a realizarem a tarefa, mas também exigem leitura detalhada e inferencial.

Os contos não são reproduzidos neste material, mas podem ser facilmente encontrados na internet. É possível entender a dinâmica do exercício de leitura (que é o foco nesta nossa Unidade) sem ler o conto.

Ligue as imagens referentes a cada um dos enredos dos três contos maravilhosos lidos em aula. Use uma cor de lápis diferentes para cada história.



Outras ideias:

1. As cenas de cada conto podem estar, cada uma, em um cartão recortado para as crianças colocarem na ordem (sequência) do enredo.
2. No meio das cenas de uma história, pode ter um cartão com uma cena que não pertence àquela história e não deverá ser colocado na sequência.
3. As cenas de dois contos podem estar, cada uma, em um cartão recortado e os cartões de cenas dos dois contos misturados para as crianças colocarem na ordem (sequência) do enredo.
4. As crianças, em grupos, podem ler contos diferentes (cada grupo lê um) e cada grupo pode confeccionar esse jogo a respeito do conto lido. Depois os contos são trocados e os grupos leem um novo conto e brincam com o jogo confeccionado pelo outro grupo. Assim, cada grupo poderá ler 3 ou 4 contos e brincar com o jogo do enredo.

- Importante observar que a atividade é lúdica, mas exige leitura detalhada e compreensão do enredo do conto, que é a essência da compreensão.
- A motivação dos alunos vem do objetivo da leitura: ler para jogar; ler para fazer um jogo para os outros grupos; ler para jogar o jogo feito pelo outro grupo.
- Nessa última ideia, os alunos vão cooperar com o grupo de acordo com suas habilidades: um sabe desenhar melhor, outro procura uma imagem para ser copiada, outro compreende melhor o enredo e aponta as partes que devem entrar no jogo.

Exercício de leitura detalhada do conto: Os músicos de Bremen

Essa narrativa é um pouco mais longa e pode ser dividida em dois momentos. O exercício busca explicitar esses momentos do enredo e suas partes significativas, num formato mais visual.

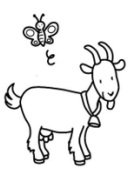
Complete o quadro sobre o conto "Os músicos de Bremen"

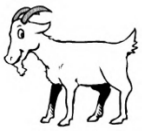
1° momento da narrativa	Personagens: ..... Características físicas dos personagens que lhes causaram problemas com seus donos: ..... Problema maior (desafio, obstáculo) que todos os personagens estavam enfrentando: ..... Estratégia dos personagens para acabarem com seus sofrimentos: .....
2° momento da narrativa	Tudo parecia resolvido quando os personagens encontraram uma casa. Mas... 2° problema (desafio, obstáculo) que os personagens enfrentaram: ..... Estratégia dos personagens para se livrarem do problema: ..... Mas depois de um tempo, os ladrões voltaram. Ligue os personagens aos eventos que se sucederam. Os animais... / Onde eles descansaram... / O que eles fizeram... / O que o ladrão pensou... Desfecho da narrativa: ....

Exercício de leitura detalhada do conto: Os três cabritinhos

Os três cabritinhos

Personagens





Cenário/ espaço/ lugar:

Poderia haver três imagens de lugares para o aluno identificar a correta.

ENUMERE os fatos na ordem em que ocorreram no conflito da narrativa:

	O segundo cabritinho atravessou a ponte.
	Começou então a briga.
	O cabritinho mais novo atravessou a ponte, e a bruxa ameaçou comê-lo.
	O maior dos cabritos atravessou a ponte e a bruxa ameaçou comê-lo.
	A bruxa ameaçou comê-lo.
	Ele disse que era muito magrinho e pediu que a bruxa esperasse seu irmão maior.
	A bruxa sumiu.
	Ele a chamou para a briga porque era corajoso e forte.
	Ele pediu para ela esperar seu irmão, que era maior ainda.
	Os cabritinhos puderam pastar à vontade.
	O cabrito jogou a bruxa no rio.

Isso pode ser feito em cartões recortados para as crianças colocarem na ordem.

4.3 Sequência didática para leitura de Crítica de cinema (de filme)

A crítica de cinema (de filmes), algumas vezes chamada de “resenha de filmes” (terminologia menos comum), é um gênero discursivo de caráter opinativo, típico da esfera jornalística, publicado nas seções de entretenimento e cultura de jornais ou revistas; geralmente escrita por jornalistas especializados em cinema. Pode ser veiculada por rádio ou TV. Atualmente, encontra-se também na internet.

É um gênero muito interessante para ser trabalhado tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio e é recomendado também pela BNCC (BRASIL, 2018). O que difere de um nível de ensino para outro é o filme que a crítica aprecia. Certamente o professor deve escolher críticas sobre filmes adequados à faixa etária dos alunos. Podem ser filmes antigos, disponíveis na internet. É um gênero discursivo que contribui para o trabalho com multiletramentos porque permite associar a leitura da crítica com o ato de assistir ao filme. Isso, certamente, atrai a atenção dos alunos.

O propósito comunicativo (objetivo) da crítica de cinema é informar os leitores sobre lançamento de filmes e comentar sobre suas características. Assim, fornece informações para que o leitor se atualize sobre produções cinematográficas; tenha uma opinião de um expectador experiente – o crítico que escreve o texto; decida se vai ou não assistir ao filme; prepare-se para assistir ao filme já alertado sobre determinadas características, qualidades, defeitos. Essas informações contribuem para que o expectador aprecie melhor o filme.

Na escola, não é necessário trabalhar apenas com críticas de filmes novos. Há muitos filmes antigos excelentes que os alunos ainda não assistiram. Com as crianças, é muito interessante trabalhar com a leitura de críticas sobre desenhos animados. Nas últimas décadas, houve uma produção de excelentes desenhos animados.

É importante lembrar que o termo “Crítica”, nesse caso, é sinônimo de apreciação, análise; tanto pode ser uma crítica elogiosa, positiva, quanto uma crítica negativa.

A apreciação do autor pode ficar no meio termo: elogiar alguns aspectos e apreciar negativamente outros.

Sequência didática para leitura de crítica de cinema

1º Procedimento
Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção e circulação da crítica de cinema, seu propósito comunicativo e temática.
2º Procedimento
Leitura rápida (global) dos elementos mais destacados do texto e estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura • A partir da leitura rápida dos elementos verbais e não verbais mais destacados de uma crítica: título, foto, fonte, data, subtítulo (se houver), algum elemento destacado, identificar o filme alvo da crítica. • Pelo título e/ou subtítulo: Tente inferir a opinião do autor (do crítico) sobre o filme. • Objetivo para uma primeira leitura completa do texto: (Caso o aluno não conheça o filme, nunca ouviu falar dele e caso não tenha sido possível inferir a opinião do crítico pelo título e subtítulo): Leia o texto completo para saber que filme é esse e/ou para saber se o crítico gostou ou não do filme. (Caso já conheça o filme e já tenha inferido a opinião do autor): Leia o texto para saber por que o autor gostou ou não gostou do filme.
3º Procedimento
Objetivos para leitura detalhada das partes principais do texto Leia novamente a crítica para responder às seguintes perguntas: • Qual a parte da crítica em que se apresenta o resumo do enredo do filme? (Indique o início e o final desse resumo.) • Grife as palavras e/ou frases que expressam a opinião do autor da crítica ou que permitem inferir se ele gostou ou não do filme. • Que aspectos do filme o autor destacou em sua crítica? Por que ele gostou ou não gostou desses aspectos? • De todos os comentários, qual parece ser a principal qualidade ou o principal defeito do filme, na opinião do autor da crítica? • Se conveniente, outras habilidades podem ser enfocadas em outras perguntas, como inferência de vocabulário difícil; compreensão de algum elemento de coesão; ironia do autor; relação do título com o texto, caso o título não seja muito claro numa primeira leitura. **Sugestão:** que os alunos usem lápis coloridos para pintar as diferentes partes do texto: enredo, comentários positivos, comentários negativos, uma frase que resuma bem a opinião do autor da crítica.
4º Procedimento
Apreciação crítica do aluno; diálogo com o texto a partir de suas experiências de vida Algumas perguntas possíveis, embora não sejam todas necessárias em todas as leituras de uma crítica de cinema: • Com essa crítica, você se sentiu bem informado sobre o filme? • Como o crítico se referiu ao filme: sem muito interesse, muito entusiasmado, irônico, debochado? Em outras palavras, qual foi o tom da crítica? • Você acha que os leitores ficarão com vontade de assistir ao filme? Por quê?

- (Se a crítica foi desfavorável ao filme) Você acha que os leitores não devem assistir ao filme por causa da apreciação negativa apresentada nessa crítica?

  Cabe ao professor identificar, pelo conteúdo e pelo tom de cada crítica, o que é interessante perguntar.
  Importante lembrar que, se o leitor/aluno já assistiu ao filme, já tem uma opinião sobre ele, não precisa concordar com o autor da crítica. É interessante que o aluno também possa apresentar seu ponto de vista sobre o filme. Também é importante lembrar que os leitores de críticas de cinema não precisam deixar de assistir a um filme se lerem uma crítica desfavorável ao filme. O leitor deve considerar a crítica apenas como uma fonte de informação para confrontar com suas próprias opiniões. Se ele gosta de filmes com alguma ou várias características do filme analisado na crítica, como: o gênero cinematográfico do filme, o ator/a atriz principal, o diretor, o enredo, não deve desistir de assistir ao filme. Depois poderá confrontar sua opinião com a do autor da crítica.

Segue um exemplo de atividade desenvolvida pelo Projeto Observatório/UNITAU (2011-2014) para compreensão das especificidades da crítica de cinema, que são o cerne da leitura detalhada (conforme perguntas do terceiro procedimento de leitura). Observe que o formato das atividades não é o de "pergunta dissertativa e resposta do aluno". É um formato diferente, que motiva mais os alunos a realizarem a tarefa, mas também exige leitura detalhada e inferencial.

Pré-história da adolescência

Em *Os Croods*, são os jovens que impulsionam a civilização

Os Croods são sobreviventes. Todos os clãs da vizinhança foram devorados por animais selvagens — monstros gigantescos: estamos na pré-história — ou dizimados por doenças fatais, mas os Croods persistem, caçando durante o dia e buscando refúgio na sua caverna à noite. A fórmula para a sobrevivência é resumida pelo patriarca Grug em uma palavra: medo. Tudo o que está do lado de fora da caverna deve ser temido. A mulher diligente, a sogra anciã, o menino pateta e até a bebê precocemente feroz seguem, obedientes, a cartilha paterna. Grug só tem problemas com Eep, sua filha adolescente, cujo temperamento inquieto escapa de vez ao controle paterno quando a jovem faz amizade (ou algo mais) com Guy, criativo inventor de gadgets primitivos — entre eles, claro, o fogo. ***Os Croods — Uma Aventura das Cavernas*** *(The Croods;* Estados Unidos; 2013), nova animação dos estúdios DreamWorks, é um elogio desmesurado à força vital da adolescência: caberá ao casal de garotos impulsionar a humanidade a novos patamares culturais e tecnológicos.

A tensão entre um jovem inovador e os adultos aferrados à letra morta da tradição já aparecera com outro cenário — uma aldeia viking — em um filme anterior do mesmo estúdio, *Como Treinar o Seu Dragão*. O tema lá estava desenvolvido de forma mais eficiente, e com personagens mais cativantes. Projeto que andava quicando para lá e para cá na DreamWorks desde 2005, *Os Croods* não chega a justificar tanto tempo de elaboração. Tem, é verdade, sequências de ação velozes e divertidas, que vêm sendo comparadas aos ensandecidos jogos de presa e predador do Coiote e do Papa-Léguas. Só que os personagens clássicos da Warner eram figuras desprovidas de psicologia. *Os Croods*, ao contrário, pretende envolver o público em um drama familiar — que, por mais que se force a nota emocional repetidas vezes no final do filme, nunca se desenvolve a contento no meio de tanta agitação. O aspecto mais criativo do filme está na fauna ancestral, em tudo diferente de *A Era do Gelo*, com seus verossímeis mamutes e tigres-dentes-de-sabre. Esta é uma pré-história exuberante e fantasiosa, povoada de animais improváveis como cachorros com rabo de lagarto e até uma baleia terrestre. ■

JERÔNIMO TEIXEIRA

CLÃ DAS CAVERNAS *Os primitivos Croods: sobreviventes em um mundo povoado por feras tão exuberantes quanto perigosas*

CRÍTICA DE CINEMA

Pinte de cores diferentes as partes do texto que abordam:

- O enredo do filme
- Alguns dados técnicos do filme
- Comparação com outros filmes
- Comentários do autor da crítica favoráveis ao filme
- Comentários do autor da crítica desfavoráveis ao filme

Pinte o círculo que aparece antes de cada item da cor utilizada para identificar a parte no texto.

Agora vamos estabelecer o nosso diálogo com essa crítica (ver 4º procedimento de leitura).

4.4 Síntese da Unidade

Nesta Unidade, você estudou três exemplos de sequências didáticas de leitura, que mostram como articular os pressupostos teóricos estudados (sobre gêneros discursivos e sobre leitura), a fim de contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos. Mostram como o trabalho de formação do leitor mais proficiente pode ser organizado pela sequência

didática e, ainda, atender às prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Todas as habilidades de leitura prescritas por esse documento são contempladas pelos procedimentos de leitura da sequência didática, como explica Lopes-Rossi (2021).

A base da sequência didática se aplica a qualquer gênero discursivo, basta que o/a professor/a busque informações sobre o gênero alvo da leitura e as considere nos procedimentos da sequência. Dessa forma, como já demonstrado amplamente nos resultados Projeto Observatório da Educação/UNITAU "Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas" (2011 – 2014), nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, é possível desenvolver, em sala de aula, práticas de leitura eficientes e interessantes para os alunos.

4.5 Para saber mais

Conheça pesquisas em sala de aula a partir da sequência didática de leitura estudada, que foram programas da série COLETIVANDO: o conhecimento muito além da sala de aula, Canal Futura/TV Unitau, exibidos nacionalmente pelo Canal Futura em 2015.

- http://www.unitau.br/pagina/coletivando
- Desenvolvendo leitura com gêneros discursivos. Gravado na Escola Estadual Jaques Félix, em Taubaté-SP. Profa. Sílvia Aparecida Moreira Lima
- Capacitando leitores críticos. Gravado na Escola Estadual Miquelina Cartolano, em Lorena-SP. Profa. Érika Maria de Souza Freire
- Redes sociais: a interação com fábulas e contos. Gravado na Escola Estadual Ismênia Monteiro de Oliveira, em Pindamonhangaba-SP. Profa. Alessandra Ronconi Costa

Consulte os artigos mencionados a seguir, três deles disponíveis na internet.

LOPES-ROSSI, Maria A. G.; RENDA, V. L. B. S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. **Diálogo das Letras**, Paus dos Ferros-RN, v. 6, p. 287-303, 2017. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2378/1330

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, p. 145-164, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9388/6742

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, Eliana M. D. de; STRIQUER, Marilucia dos S. D.; STORTO, Letícia J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.-dez. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26.

UNITAU digital

UNITAU digital

ISBN: 978-65-86914-61-0