



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**ANTONIO PEREIRA LONTRAS JUNIOR**

**LETRAMENTO ESCOLAR:  
FORMANDO O LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIA**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2022**

**ANTONIO PEREIRA LONTRAS JUNIOR**

**LETRAMENTO ESCOLAR:**

**FORMANDO O LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIA**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.**

**Orientadora:** Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

**CAJAZEIRAS - PB**

**2022**

L8621 Lontras Junior, Antonio Pereira.

Letramento escolar: formando o leitor crítico a partir do gênero notícia / Antonio Pereira Lontras Junior. - Cajazeiras, 2022.

65f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Leitura. 2. Formação leitora. 3. Letramento escolar. 4. Metodologias avaliativas. 5. Leitor. I. Moura, Adriana Sidralle Rolim de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

**ANTONIO PEREIRA LONTRAS JUNIOR**

**LETRAMENTO ESCOLAR:**

FORMANDO O LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIA

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.**

**Aprovado em: 30/03/2022**

**Banca Examinadora:**



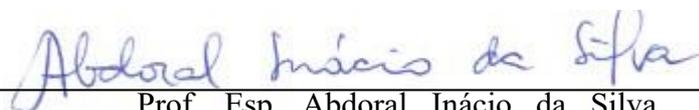
Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira

(UAL/CFP/UFCG - Examinador 1)



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva

(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)

*A Deus, o amado da minha alma;  
A minha mãe Bernadete Alves;  
A todos que, de forma direta ou indireta,  
contribuíram para a realização desse sonho.*

***Para sempre, dedico.***

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus trino, que me permitiu **crescer** e **florescer** durante todo esse processo para a conquista desse maravilhoso sonho, me proporcionando saúde, força e muita determinação para superar cada obstáculo e atingir os meus objetivos. “O justo **florescerá** como a palmeira e **crescerá** como o cedro no Líbano.” Salmos, 92:12.

A minha maravilhosa mãe Bernadete Alves Duarte de Andrade, por todo carinho, esforço e dedicação. Sei que acordar diariamente às 4 e tantas da madrugada para preparar meu café, não era simplesmente amor, mas, sobretudo, **incentivo**. A você mãe, minha eterna gratidão!

As minhas irmãs, Roberlândia Alves de Andrade e Maria Aparecida Alves de Andrade, por todo incentivo e apoio durante toda essa caminhada.

Ao meu avô, Francisco Valentim Duarte (*in memoriam*) e minha tia Maria das Graças Duarte (*in memoriam*). Sei que esse sonho também era de vocês. Obrigado por todo incentivo, cuidado, amor e compreensão. A vocês, minha imensa gratidão.

A minha namorada, Maria Jaqueline Lopes Filha, por todo amor, companheirismo e incentivo.

A minha orientadora, professora doutora Adriana Sidralle Rolim de Moura, a qual tenho um imenso carinho e respeito por todo o profissionalismo e humanidade com o qual exerce sua profissão. Pelo privilégio de poder participar do grupo de pesquisa *Geletramentos*. Adriana, a você minha gratidão!

À professora mestra Adriana Moreira de Souza Corrêa, que me ensinou muito sobre o universo da pesquisa científica e que tive o privilégio de dividir vários textos acadêmicos. Minha admiração e gratidão.

À professora doutora Hérica Paiva Pereira, a qual tenho um enorme carinho e admiração. Obrigado por tantos ensinamentos e por seu carisma tão grande em sala de aula. Hérica, você é cativante. Gratidão.

À professora doutora Rose Leite, minha gratidão por todos os ensinamentos enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Ao Professor doutor José Wanderley, por toda a compreensão, ajuda e ensinamentos enquanto bolsista do Residência Pedagógica.

Ao professor especialista Abdoral Inácio, pelos ensinamentos e contribuições em minha caminhada acadêmica.

A cada professor da Unidade acadêmica de Letras, obrigado por todos os conhecimentos compartilhados e construídos.

Às professoras Maria Josélia e Anaildes Germano, minhas preceptoras enquanto bolsista dos programas PIBID e Residência Pedagógica. Vocês tiveram um papel fundamental em minha formação. Gratidão.

A todos os meus queridos colegas/amigos da turma 2018.1, em especial, a Francisco Petrônio, por quem tenho imenso carinho e admiração. Obrigado por todos os momentos felizes e de gargalhadas que você me proporcionou. A Gicélio Ribeiro, esse cara extraordinário e que foi o primeiro amigo que fiz no curso de Letras. À Débora Pereira, pela parceria na escrita de vários trabalhos acadêmicos relevantes para a área de Letras. À Deliane Estrela, por quem tenho um enorme carinho e admiração. A Ronaldo Lima e Francisco Danilo, minha gratidão.

*Todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem.*

(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 25)

## RESUMO

O processo de aquisição da leitura e escrita ocorre, geralmente, ainda na infância, através das práticas de letramento na escola. O indivíduo passa a ter contato com o código escrito e se familiariza com ele, conforme o avançar dos anos escolares. Assim, faz-se necessária a continuação dessa formação leitora do estudante durante todo o ensino fundamental, tendo em vista que, o desenvolvimento das práticas de leitura aperfeiçoa-se com o tempo. Portanto, este trabalho busca como objetivo geral: investigar acerca das práticas de letramento escolar a partir do trabalho com o gênero notícia, para o desenvolvimento de um ensino de leitura mais proficiente. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: investigar acerca de concepções de leitura, na perspectiva do letramento escolar; discutir metodologias para o ensino de leitura mais profícuo nas aulas de Língua Portuguesa e refletir sobre práticas de avaliação no ensino de leitura. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013). Os principais autores que embasam essas discussões são: Soares (2009; 2017), Rojo (2015), Kleiman (2005) e Bakhtin (1997), entre outros autores. Como resultados, ressaltamos a relevância de se trabalhar de forma contínua a leitura durante todo o ensino fundamental II, visto que a formação leitora é um processo atrelado às práticas de letramentos, as quais podem contribuir significativamente para uma prática de ensino contextualizada, aprimorando, assim, a disposição, o prazer e o desempenho dos estudantes/leitores, em suas atividades de leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação leitora. Letramento escolar. Metodologias avaliativas.

## ABSTRACT

The process of acquiring the reading and writing skills, usually, occurs in childhood, by means of literacy practices at school. The person begins having contact with the written code and becomes familiar with it, as the school years progress. Thus, it is necessary to continue this student reading training throughout elementary school, as the development of reading practices develops over time. Therefore, this paper has the following general objective: to investigate about school literacy practices from the use of the news, as a genre, for the development of a more proficient reading teaching. Talking about the specific objectives, it is intended to: investigate about reading conceptions, from the perspective of school literacy; discuss methodologies for teaching reading more useful in Portuguese language classes and consider about evaluative practices in reading teaching. The methodology chosen was bibliographic research using a qualitative approach, according to Prodanov and Freitas (2013). The main authors that support our discussion are: Soares (2009; 2017), Rojo (2015), Kleiman (2005) and Bakhtin (1997), and some other authors. As a result, we emphasize the importance of working continuously with reading throughout elementary school II, since reading training is a process linked to literacy practices, which can significantly contribute to a contextualized teaching practice, thus improving the disposition, pleasure and performance of students/readers in their reading activities.

**Keywords:** Reading. Reader training. School literacies. Evaluation methodologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	-	Esquema da sequência didática.....	52
Figura 2	-	Notícia sobre guerra entre Rússia e Ucrânia.....	54
Quadro 1	-	Componentes curriculares da área de linguagens.....	28
Quadro 2	-	Eixos presentes nos campos de atuação.....	28
Quadro 3	-	Campo de atuação presentes na disciplina LP.....	29
Quadro 4	-	Objetos de conhecimentos e habilidades do 6º e 7º ano.....	37
Quadro 5	-	Objetos de conhecimentos e habilidades do 8º ao 9º ano.....	38
Quadro 6	-	A experiência de aprendizagem.....	46
Quadro 7	-	Descritores apontados pelo <b>Avaliando IDEPB</b> direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental.....	50

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CFP	-	Centro de Formação de Professores
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEPB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LP	-	Língua Portuguesa
MEC	-	Ministério de Educação
PB	-	Paraíba
PCNS	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SOMA	-	Pacto pela Aprendizagem na Paraíba
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>2 LEITURA E LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....</b>	<b>17</b>
2.1 PRÁTICAS DE LEITURA .....	17
2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	20
2.3 LEITURA E BNCC .....	26
<b>3 ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIA: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>30</b>
3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....	30
3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E BNCC .....	35
3.3 GÊNERO NOTÍCIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA.....	39
<b>4 METODOLOGIAS AVALIATIVAS DE LEITURA.....</b>	<b>44</b>
4.1 AVALIAÇÃO OU EXAME? .....	44
4.2 AVALIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA.....	45
<b>5 LEITURA, CRITICIDADE E PROFICIÊNCIA, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA .....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES.....</b>	<b>65</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde cedo, somos cobrados pela sociedade acerca de práticas de leitura. Ainda enquanto crianças, era comum ouvirmos o quanto fazia-se necessário aprender a ler, e que para a inserção na sociedade, ser um leitor tornava-se extremamente necessário.

No entanto, por muitos anos, a prática de leitura foi exercida somente por pessoas da alta sociedade, como afirma Santos (2008, p. 21): a “leitura e escrita eram privilégios de uma estreita parcela da população composta por integrantes da igreja e comerciantes.”. Em detrimento disso, por décadas o direito de aprender a ler foi negado a muitas classes, dentre elas as mulheres, “por conta das rígidas regras morais da época, que reservavam à mulher somente o espaço doméstico, pais e maridos cientes de sua autoridade patriarcal costumavam proibir a elas o acesso à educação.” (EL FAR, 2006, p. 6).

No Brasil, somente em 1988 foi instituído o direito à educação, ou seja, o acesso universal de todas as classes à aprendizagem das práticas de leitura e escrita, “são direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, [...]” art. 6º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, n.p. grifo nosso). Esse direito se tornou parte do conjunto denominado por direitos sociais, direitos que primam pelo valor de igualdade entre os cidadãos. Mais adiante, a constituição em seu artigo de nº 205 reafirma que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1988, n.p.).

O art. 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente (lei de n. 8.069, de 13 de julho de 1990) também reforça o direito à educação ao afirmar que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa [...]” (BRASIL, 1990, n.p.). Como também o art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases (n.º 9.394, de dezembro de 1996), que delega o direito do estado em ofertar educação pública desde a pré-escola até o ensino médio.

Com essas leis aprovadas, ocorreram expansões de escolas nos estados e municípios, e conseqüentemente um aumento significativo na inclusão de pessoas não alfabetizadas nos ambientes escolares, independentemente da classe econômica. Essa ação do governo em ofertar educação pública fez com que muitos pudessem ter a oportunidade que foi negada durante muitos anos, de poder aprender as práticas de leitura e escrita, mesmo que de forma superficial.

Evidentemente, pelo processo de alfabetização apresentar algumas lacunas no tocante à associação da leitura com o mundo extralinguístico<sup>1</sup>, ou seja, no que tange ao processo de

---

<sup>1</sup> Conforme o Dicionário Michaelis online (2022), é relativo ao conhecimento de mundo, às vivências e experiências daqueles envolvidos na situação comunicativa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=db74>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

compreensão do que se lê, surgem os estudos sobre o letramento no Brasil a partir de discussões sobre a alta taxa de repetência e analfabetismo, as discussões e os estudos sobre o termo visavam o propósito e sanar esses problemas corriqueiros no processo de alfabetização, possibilitando ao indivíduo não somente a possibilidade de decodificar e manuscruver, mas também saber fazer o uso das tecnologias de leitura e escrita em suas práticas sociais, participando de eventos permeados por eles na sociedade. Além disso, as práticas de letramento sugerem que o processo de ensino-aprendizagem parta dos conhecimentos de mundo do estudante, suas vivências, aquilo que tem relação com sua realidade. Dessa forma, ele poderá alcançar uma progressão significativa na aprendizagem.

Ainda no que se refere ao eixo da leitura, é possível afirmar que o ato de ler em si, institui poder, porque uma pessoa dominadora das práticas leitoras, em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos, torna-se detentora de saberes e conhecimentos, que possibilitam habilidades e competências necessárias para a sua própria formação intelectual, colaborando para a constituição e organização de seus ideais, fomentando o aprimoramento de argumentações estruturadas que poderão implicar de forma significativa em circunstâncias em que exigirá do leitor posicionamentos críticos e firmes, mediante situações do cotidiano.

A leitura está estritamente ligada aos gêneros discursivos, pois, quando realizamos a leitura de uma mensagem no *WhatsApp*, ou de um bilhete, de um jornal ou tantos outros textos, estamos lidando com gêneros, e são eles que canalizam nossa comunicação e interação com as pessoas. É por esse motivo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), orienta que o trabalho com a leitura em sala de aula deve ser pautado nos gêneros discursivos, para que o estudante possa ter contato com os mais diversos textos, e, assim, trabalhá-los aliados às práticas de letramento, o que contribuirá, consideravelmente, para o processo de ensino-aprendizagem, acarretando melhorias no desempenho do estudante enquanto leitor crítico.

Mesmo diante de tantas orientações de documentos importantes para a educação, o ensino de leitura ainda tem ficado um pouco escanteado nas escolas (FERRAREZI JUNIOR e CARVALHO, 2017), visto que, muitos professores acreditam que o foco nas práticas de leitura devem-se somente aos anos iniciais do ensino fundamental, quando os estudantes estão no processo de alfabetização. Desse modo, parece haver a compreensão de que não há necessidade da continuidade do ensino de leitura durante todo o Ensino Fundamental II. Pois, é possível observar que o ensino da área de língua é desenvolvido, especialmente, com o objetivo de realizar atividades de cunho gramatical.

Com base em práticas dessa natureza, são criadas sérias lacunas no processo de formação do leitor crítico, o que refletirá de forma negativa no ensino médio e nas práticas

sociais de uso da leitura e escrita em que do estudante é demandada a necessidade de se posicionar. Considerando isso, como as práticas de letramento escolar, especialmente, no ensino de leitura, podem favorecer a formação do leitor e auxiliá-lo a desenvolver leitura com autonomia, criticidade e proficiência?

Dessa maneira, evidencia-se que o ensino de leitura no Ensino Fundamental II é de suma importância, visto que, contribuirá para sanar as lacunas existentes no processo de formação leitora dos primeiros anos de escolarização. Pois, como é sabido, o saber ler é construído ao longo do tempo, com a prática, o contato e a interação com os gêneros textuais/discursivos, que circulam socialmente.

Assim, promover aulas que socializem os estudantes com os gêneros que circulam nas mais variadas esferas da sociedade, especialmente, com o gênero notícia, propiciar atividades alinhadas com o gênero em questão, mostrar que é necessário considerar os interlocutores, os propósitos de leitura, como também as marcas textuais e os recursos expressivos do texto, alinhando essas práticas ao debate e a construção de sentidos de forma coletiva, pode contribuir de forma significativa para o letramento do estudante enquanto leitor crítico.

Mediante essas discussões, a presente pesquisa expõe a relevância do trabalho com leitura nos anos finais do ensino fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), através da discussão de teorias sobre as práticas de letramento escolar e o uso do gênero notícia em sala de aula, como também o desvelamento de metodologias ativas para o ensino de leitura na perspectiva do letramento, de modo a contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de se posicionar mediante as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, respondendo a essas demandas com autonomia, segurança e protagonismo.

Diante disso, o presente trabalho busca em seu objetivo geral: investigar acerca das práticas de letramento escolar, a partir do trabalho com o gênero notícia, para o desenvolvimento de um ensino de leitura mais proficiente. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: investigar acerca de concepções sobre leitura, na perspectiva do letramento escolar; discutir metodologias para o ensino de leitura para tornar mais proficuas as aulas de LP e refletir sobre práticas de avaliação no ensino de leitura.

Em relação à fundamentação teórica, o trabalho está baseado nas discussões de Pietri (2009), Ferrarezi Junior e Carvalho (2017) a respeito da leitura, Rojo (2015), Bakhtin (1997), Val (2015), Cruz e Costa-Hubes (2016) em relação à teoria dos gêneros discursivos, como também Kleiman (2005) e Soares (2017) referentes à teoria dos letramentos, e Carvalho (2018) sobre as metodologias de avaliação da leitura.

Esta pesquisa é caracterizada como bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54) é aquela pesquisa “[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, [...]”. Nesse caso, buscamos por textos referentes ao ensino de leitura, através dos gêneros discursivos, na perspectiva do letramento escolar. Em relação à abordagem, ela é qualitativa e natureza aplicada, pois, tem como intuito gerar conhecimentos para a aplicação direcionados à solução de problemas peculiares.

A investigação inicia a partir do levantamento de material bibliográfico que discute concepções teóricas referentes à leitura, os gêneros discursivos, o letramento escolar e como essas discussões podem contribuir para um ensino de leitura proficiente. Em seguida, são propostas metodologias significativas para o processo de ensino-aprendizagem acompanhadas de uma proposta de trabalho com a leitura na sala de aula. Logo após, são discutidos procedimentos metodológicos para avaliação do processo de leitura realizado durante a prática de ensino em sala de aula.

O presente trabalho é composto por cinco capítulos, sendo o primeiro correspondente às considerações iniciais, em que tratamos uma breve apresentação sobre o tema em questão, a problemática, hipótese, justificativa, objetivo geral e específicos, como também a fundamentação teórica e a metodologia.

O segundo capítulo trata de concepções teóricas que se dão em relação à leitura e aos letramentos, qual a relevância dessas contribuições para um ensino significativo em sala de aula e como podem ajudar no desenvolvimento de leituras mais aprofundadas e críticas.

O terceiro capítulo aborda concepções teóricas a respeito dos gêneros discursivos e de metodologias ativas de ensino da leitura, como elas podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, levando os estudantes a desenvolverem estratégias leitoras de acordo com os propósitos do gênero discursivo, por meio de uma sequência didática com o gênero notícia em que poderão aprimorar suas leituras com atividades de preparação para a leitura, iniciação da leitura nos primeiros contatos com o texto em questão, atividades de desenvolvimento da leitura, como também, propiciar o aprofundamento da leitura e a articulação das aprendizagens mediante os textos lidos.

Em seguida, o quarto capítulo aborda metodologias e caminhos para a avaliação do processo de leitura, tendo em vista as dificuldades dos professores de língua em como avaliar esse processo, o que se torna bastante relevante discutir sobre esse aspecto do ensino.

No quinto e último capítulo, estão as considerações finais. Nelas são ressaltadas as contribuições que o trabalho com o letramento escolar pode propiciar em sala de aula, o quanto

é interessante desenvolver aulas de leitura durante o ensino fundamental II, para que os estudantes cresçam enquanto leitores proficientes, críticos e ativos nas práticas sociais em que participam.

## 2 LEITURA E LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

*“Ler é um ato eminentemente civilizador.”*

(FERRAREZI JUNIOR e CARVALHO, 2017, p. 17)

### 2.1 PRÁTICAS DE LEITURA

A leitura é exercida por milhares de pessoas no mundo. Ela é uma prática existente há milênios e que ocorreu em consequência do surgimento da escrita, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a escrita emergiu na Mesopotâmia, conhecida como a Suméria antiga, logo após na Índia, na China e América Central. Assim, nessa época, algumas dessas línguas eram registradas com símbolos, outras com diferentes caracteres e símbolos, a exemplo da escrita chinesa.

Segundo Souza, Santos Filho e Trinchão (2015), o surgimento da primeira escrita alfabética se deu na Fenícia por volta de 1.300 a.C. . Eles utilizavam somente 22 caracteres e todas elas eram consoantes. Já os gregos criaram seu alfabeto em 800 a.C., tomando como inspiração o alfabeto dos fenícios, mas inserindo vogais e adotando a prática de decodificação da esquerda para a direita. Os romanos criaram seu alfabeto baseado no alfabeto grego, mudaram algumas letras e acrescentaram outras.

Situações dessa natureza geraram uma série de impactos nos modos como os seres humanos vivem, pois, a partir daí, a escrita tornou-se um meio de registrar informações, que através da leitura podia-se ter acesso e assim tomar conhecimento de diversos aspectos referentes ao presente, como também ao passado. A exemplo de hoje em dia, é possível extrair informações de materiais registrados há milênios, por meio da escrita.

Mediante a grande importância que a leitura exerce em nosso meio, podemos nos questionar, o que é leitura? Conforme *o Dicionário escolar da língua portuguesa*, o conceito de leitura é: “a ação ou o hábito de ler. Interpretação que se dá a um fato, um texto, *etc.*” (DICIONÁRIO, 2015, p. 308). Para Rodrigues (2012, p. 208), a definição de leitura é um “ato de ler.”, semelhantemente, Terra (2011, p. 620) apresenta a leitura como um “ato ou efeito de ler.”. Já Klein (2015, p. 308), define a leitura como “ação de ler.”.

Em todas essas definições presentes em diferentes dicionários, percebe-se algo em comum, a consonância entre o ato e a ação, o ato se configura como a capacidade de agir, logo, o agir em exercício torna-se uma ação, então, quando há a leitura, está sendo realizado um ato, assim, esse ato transforma-se em uma ação e desse modo é construída a prática da leitura.

Em uma definição mais restrita, a leitura pode ser considerada “[...] como o ato de decodificar os símbolos da escrita, de ser capaz de pronunciar as palavras que eles representam.” (CARVALHO, 2018, p. 26). Sabemos que isso também faz parte do processo, e que para lermos precisamos decodificar, mas isso não significa que a definição de leitura esteja restrita a esse nível limitado. Pelo contrário, é um processo muito mais amplo e que envolve vários mecanismos para chegar ao fim que se deseja.

Para que a leitura alcance os fins desejados, ela precisa estar alinhada com a compreensão. Por isso, Araújo (2015, p. 22) afirma que:

[...] a leitura é muito mais do que um jogo de decodificação de letras, números ou símbolos. Ela é um instrumento para compreensão, interação e desenvolvimento do ser humano, ou seja, só ocorre leitura de fato quando as duas concepções: decodificação e compreensão ocorrem concomitantemente ao ato de ler, sem essa interação a finalidade da leitura não será completa, qual seja essa finalidade.

Diante disso, faz-se necessária uma dicotomia entre a decodificação e a compreensão para que a leitura de fato se realize e o indivíduo consiga compreender o que o texto traz em suas linhas e entrelinhas.

Sousa (2019), afirma que a leitura não deve se limitar apenas a um ato de decodificação, mas é necessário que o leitor tenha a capacidade de fazer uso das mais variadas estratégias de inferência, verificação, seleção e antecipação, mecanismos necessários para uma leitura proficiente. Ao realizar esses processos, o leitor conseguirá ter um desempenho significativo em relação aos propósitos com os quais realizou aquela leitura, atingindo assim os objetivos necessários.

De acordo com Barone (1993, p. 30 *apud* CARVALHO, 2018, p. 27), “ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem.” Quando realizamos uma leitura, não utilizamos somente a decodificação, mas usamos outros elementos como os cognitivos, psicológicos, linguísticos, sociais e pragmáticos que corroboram para o exercício pleno do processo (CARVALHO (2018).

Dessa forma, o exercício da leitura envolve uma gama de habilidades que vão além da mera decodificação. Como afirma Rojo (2004, p. 2):

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas).

Esses mecanismos utilizados, muitas vezes, são extremamente necessários para uma boa compreensão, e muitos deles serão usados a depender da situação vivida e da finalidade que pretendemos com aquela leitura em específico.

Em consonância com essa perspectiva, Nunes (2017) propõe que o leitor competente reconhece quais são seus objetivos de leitura para utilizar estratégias adequadas à sua compreensão, pois para ler um anúncio, conto ou tirinha, ele terá posturas diferenciadas, como também interesses e procedimentos que se manifestam durante o processo dessas leituras. Assim, compreende-se o importante papel que tem os objetivos de leitura para o processo de interpretação, pois são por meio deles que podemos chegar onde desejamos, localizando no texto as informações necessárias para cumprir o propósito daquela leitura.

Os objetivos de leitura não são os mesmos para todos os gêneros textuais/discursivos. Para cada leitura realizada, objetivos diferentes são utilizados, pois, não utilizamos os mesmos propósitos na leitura de um jornal e na leitura de um conto. O jornal, na maioria das vezes, é lido com o objetivo de saber informações sobre o que está acontecendo, já o conto, pode ser lido com o propósito de apenas ler e encantar-se com o enredo.

É importante também ressaltar, que as leituras podem variar conforme as vivências e os conhecimentos prévios do leitor, como afirma Araújo (2015, p. 20): “As leituras mudam de acordo com o conhecimento prévio e capacidade de compreensão, que se dá não apenas em leituras escritas, mas também nas leituras de mundo, seja de ordem sociológica ou cultural.” Assim, o contexto social onde o indivíduo está inserido, pode influenciar diretamente na forma de como ele pode compreender determinado texto, e como cada indivíduo possui experiências de vida exclusivas e peculiares, isso permite leituras diferentes até mesmo de um texto específico. Cada leitor, em sua peculiaridade, dará sentidos diferentes ao texto, conforme suas vivências.

A leitura é essencial na sociedade contemporânea. A convivência com ela é constante, tanto em situações corriqueiras, a exemplo da leitura de uma receita culinária, uma lista de compras, ou um *direct* no *Instagram*, como também em situações específicas, a exemplo da leitura de uma receita médica, ata, ou um edital para concurso. Em vários momentos da vida, há a necessidade de exercer o ato da leitura para atuação em situações do dia a dia.

O indivíduo que domina a leitura pode ascender socialmente enquanto ser crítico e ativo nas atividades cotidianas. Araújo (2015) afirma que, a leitura proporciona aos indivíduos que dela usufruem, ferramentas necessárias para sua própria formação enquanto ser social, propiciando subsídios poderosos em forma de conhecimentos e argumentos que poderão ser empregados em toda vida social, seja na vivência escolar, familiar, religiosa ou política.

Essa presença marcante dos mais diversos tipos de leituras de textos e palavras são tão ativas em nosso viver, que, Cavalcante (2018), ousa afirmar que a vida é mediada pela palavra, seja ela escrita, vivida, dita, lida ou cantada e que a nossa vida se concentra em observar aquilo que está ao nosso redor. Assim, interagimos, interrogamos, concordamos ou discordamos mediante o mundo cultural e social em que estamos inseridos, tudo é mediado por linguagens.

Através das palavras e da leitura podemos enxergar o mundo de forma mais nítida, compreendermos melhor a vida e assim sermos mais atuantes em nossas jornadas, como afirma Araújo (2015, p. 28): “a capacidade de ler permite ao homem entender o mundo ao seu redor, observar e analisar comportamentos antigos e atuais, questionar a si mesmo e aos outros.” Diante disso, entendemos a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo que a domina, pois, ela contribui para uma melhor compreensão das coisas que estão à nossa volta. Desse modo, para Araújo (2015), a leitura é uma ferramenta poderosa de participação social, que permite a qualquer ser humano a capacidade de participar da sociedade, seja interferindo, opinando ou refletindo.

## 2.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

No Brasil, as pesquisas sobre o letramento iniciaram em meados dos anos 1980. Desde esse período, linguistas de vários lugares do Brasil discutem como as práticas de letramento podem ser significativas para o processo de aquisição da leitura e escrita, como também o aperfeiçoamento do uso dessas práticas ao longo dos estudos. De fato, os letramentos contribuem para um ensino mais significativo e produtivo, visto que, “as práticas de letramento escolar ampliam a percepção e a ação de uso da língua portuguesa pelos estudantes nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.” (LONTRAS JUNIOR E CORRÊA, 2021, p. 336).

Mas, o que seria letramento? Um método? Uma habilidade? Segundo Kleiman (2005), pesquisadores de vários países que se interessaram em estudar os impactos das práticas de escrita e suas funções na vida social, eram cientistas sociais como antropólogos e historiadores. Mesmo com estudos tão relevantes não haviam discussões referentes aos métodos de ensino, visto que, não era da competência dos estudiosos, porém, como esses assuntos eram estreitamente ligados à educação, os mesmos ao chegarem até a escola e são reinterpretados em função daquilo que é mais relevante para o trabalho escolar, ou seja, o método.

Com isso, aconteceram muitas associações indevidas em relação a estudos que tratavam assuntos educacionais importantes e ao chegarem até as escolas se transformaram em métodos, instruções e receitas fechadas para serem seguidas, porém, “não existe ‘método de letramento’.”

(KLEIMAN, 2005, p. 9), pois ele não é uma cartilha de instruções fechadas e condicionadas a serem seguidas rigorosamente, pelo contrário “[...] letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos).” (CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007, p. 9).

Kleiman (2005, p. 10) traz uma fala relevante quanto ao método utilizado em sala de aula, para ela “é importante lembrar que, qualquer que seja o método de ensino da língua escrita, ele é eficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica.” Assim, o letramento não pode ser considerado um método específico, mas ele pode ser trabalhado através de vários métodos, e será exitoso a partir do momento em que contribuir para o enriquecimento dos conhecimentos do estudante, podendo exercê-los em situações do cotidiano.

Diante disso, ao ser descartada a possibilidade do letramento tratar de um método ou uma instrução a ser seguida, é possível pensar, pois, uma relação entre o letramento e o ato de alfabetizar? Mas o que é alfabetização? O dicionário escolar da LP conceitua o termo alfabetização como: “Ato ou efeito de alfabetizar. Difusão da instrução primária.” (DICIONÁRIO, 2015, p. 73). Já o dicionário *online*, descreve o mesmo termo como: “Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.” (ALFABETIZAÇÃO, 2021, n.p.). Conforme as definições citadas, a alfabetização seria um ato/ação de instruções ainda nas primeiras séries do ensino fundamental, que auxiliam o indivíduo a dominar as práticas de leitura e escrita.

Macedo (2006), diz que o termo alfabetização se refere a um processo de aquisição de habilidades específicas como relacionar símbolos escritos a unidades sonoras chamadas de fonemas. Assim, o indivíduo adquirindo essas habilidades de decodificação desses símbolos e conseguir reproduzi-los oralmente exercerá o que chamamos de leitura e escrita.

Para Soares (2017, p. 16), “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.” Conforme a autora, a alfabetização seria de forma específica e direta o ato de aprendizagem da leitura e da escrita elementos estes necessários para tornar-se alfabetizado.

Em consonância com essa linha de pensamento, Kleiman (2005, p. 13) afirma que: “O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer.” Dessa forma, quando o estudante está aprendendo em sala de aula as letras do alfabeto, os fonemas que cada símbolo representa, ele está realizando procedimentos e estratégias cognitivas que o

auxiliarão a tornar-se alfabetizado.

Contudo, segundo Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), o processo de alfabetização em vários aspectos mantém um foco demasiadamente restrito, em uma das piores hipóteses, o processo parece descontextualizado, abstrato, agregado a regras e fragmentado em componentes formais, a exemplo da ortografia, literatura e gramática, por isso, essa concepção de aprendizagem resulta em estudantes complacentes, ou seja, pessoas que toleram o que lhes é apresentado como correto e que passivamente adquirem um determinado conhecimento que não poderia ser simplesmente praticado em outros contextos.

Por isso, alfabetização não é letramento, embora os dois estejam associados, e não podem ser desmembrados, pois, para Lontras Junior e Corrêa (2021, p. 340) “[...] o processo de letramento precisa ocorrer simultaneamente ao processo de alfabetização para ampliar a inserção do estudante nas práticas sociais letradas.” assim, desmembrá-los dificultaria ainda mais a progressão do ensino, contribuindo para um processo de alfabetização fragmentado, então, dizermos que alfabetização é sinônimo de letramento seria designar outras características para o termo que vão além das definições discutidas, o que torna-se inapropriado.

Soares (2017) afirma isso ao dizer que, não é apropriado designar ao termo alfabetização a abrangência do processo de aquisição da língua e o seu desenvolvimento, pois nem etimologicamente, nem pedagogicamente o vocábulo contempla esses dois aspectos, assim, atribuir outros significados mais amplos seria negar a especificidade da palavra. Ademais, compreendemos que o desenvolvimento, ou melhor dizendo o amadurecimento das práticas da leitura e da escrita adquiridos na alfabetização, são melhores representados por outra terminologia.

O letramento também não pode ser considerado como uma habilidade, muito menos se o grau estiver no singular, ele vai muito além disso, e para exercê-lo é necessário o manuseio de várias habilidades, sejam elas cognitivas ou físicas que juntas a outros fatores realizarão ações letradas. Conforme Kleiman (2005, p. 16), "o letramento não é uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)." Assim, essas habilidades e competências para a realização de atos letrados advém de eventos que estão para além da sala de aula, dessa forma, nem todas essas competências e habilidades podem ser adquiridas na escola, assim, a habilidade pode estar em consonância com o conceito de letramento, porém, este por si só não é suficiente para definir o termo.

Para Kleiman (2005), o letramento é complexo e envolve muito mais do que uma habilidade ou habilidades, ele envolve diversas capacidades e conhecimentos que estão além

da relação com a leitura. Com isso, o indivíduo mobiliza estes mecanismos que estão além dos que são ensinados na escola como a leitura e escrita, e mediante a esses outros domínios adquiridos através de suas vivências no meio social, conseguem atingir as ações necessárias para um evento de letramento.

Após discutirmos sobre o que não é letramento, faz-se necessário expor o que seria o letramento na concepção dos teóricos que versam sobre essa temática, a começar por Soares (2009, p. 17) que diz: "Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letras), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente)." A autora nos traz a informação que o termo *literacy* que traduzido para o português seria letramento, traz em seu significado algo que expressa um estado ou condição, mas de quê? a autora responde: "[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever."

Desta forma, podemos entender o letramento como um resultado da ação de aprender a ler e escrever, ou ensinar essas práticas, em outras palavras, um estado ou condição adquirida por um determinado indivíduo, ou grupo social, por ter apropriando-se das práticas de escrita (SOARES, 2009). Para Kleiman (2005, p. 21) "o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades [...]". Assim, o letramento seria uma expansão da utilização das práticas de escrita e de leitura, resultando em mudanças revolucionárias tanto tecnológicas quanto sociais, incluindo a democratização do ensino através da internet que permitiu acesso a fontes que eram limitadas somente ao papel (KLEIMAN, 2005).

Para Bengtson e Pino (2018), quando letrado, o indivíduo está apto a iniciar a sua própria construção intelectual, permitindo-se através da palavra escrita ler o mundo em sua volta, como também os seus mais diversificados matizes. Dessa forma, o letramento propicia leituras que estão para além do texto escrito, nos permitindo realizar leituras também do mundo, do outro e de nós mesmos, nos auxiliando a compreender melhor as peculiaridades da vida.

Para Soares (2020), não é fácil definir um conceito do que seja o letramento, pois ele é bastante abrangente e envolve uma gama de peculiaridades e elementos que juntos constituem o processo, por conta disto a autora afirma que:

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos - na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. (SOARES, 2020, p. 32).

Para ela, essa complexidade advém justamente da enorme diversidade que o termo carrega consigo, ele está em uso nas mais diversas práticas sociais, sejam elas no âmbito profissional ou pessoal, nas vivências familiares ou extrafamiliares, pelos mais diversos grupos de interação e circulação do indivíduo, ali estarão também o letramento.

Diante disso, entendemos que o letramento contempla, métodos no plural, visto que, não existe um método em específico que traga uma garantia de eficácia em todos os ambientes em que for utilizado, o letramento também abrange a alfabetização, e para que ela alcance um resultado significativo os dois devem ser tratados como uma dicotomia, indissociáveis, inseparáveis. Logo, o letramento aliado ao processo de alfabetização resultará em uma aquisição e domínio das práticas de leitura e escrita bem efetuadas, e por fim, o letramento também abarca habilidades, não uma habilidade em específico, mas várias, são elas em conjunto com os conhecimentos prévios, extralinguísticos, e específicos que tornarão existente as práticas de letramento.

Por consequência, com o avançar das pesquisas e estudos, o termo letramento (no singular) não conseguiu mais abarcar tantos processos constituintes, como afirma Lontras Junior e Corrêa (2021, p. 340) “[...] na atualidade a palavra letramento por si só não dá conta de toda essa gama de práticas sociais que são estabelecidas através da leitura e da escrita.”. Embora, outrora o termo fosse utilizado e tido como suficiente, dessa forma, fez-se necessário ampliar a concepção, passando agora para letramento(s) (no plural). Assim, Leite e Botelho (2011, p. 13) destacam:

[...] devido à heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade atual, entendemos que, ao invés de letramento, teríamos letramentos, ou melhor, letramentos múltiplos, ou seja, as mais variadas práticas existentes de leitura e de escrita que circulam na sociedade, sejam escolares ou não escolares, sejam locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas.

As autoras ressaltam a relevância da mudança etimológica no uso do termo letramento, visto que agrega a multiplicidade de práticas de leitura e escrita que permeiam todas as nossas atividades cotidianas, seja em âmbitos escolares ou não escolares, mas que fazem parte do contexto histórico, social ou cultural dos indivíduos.

Castanheira (2007), ressalta isso ao dizer que devemos falar em letramentos e não de letramento, visto que, uma única definição não consegue abranger a multiplicidade de ocorrências no dia-a-dia das salas de aula, a variedade de demandas ou as formas de se participar em processos de letramento em diferentes contextos e grupos sociais.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ao trabalhar os letramentos (diferentes e plurais) são abertos caminhos para a participação social, em que se formam pessoas com vivências e experiências, sociais, culturais e econômicas. Esses saberes, embora diferentes, juntos podem construir significados e obter sucesso, quando se é valorizado o(s) letramento(s), são valorizadas todas as formas de conhecimento do indivíduo, suas experiências de vida, seu contexto social, suas aprendizagens e tudo aquilo em que participa enquanto agente social.

Dessa forma, é pertinente que as práticas de letramento estejam presentes na sala de aula, permitindo ao estudante a associação dos conteúdos a atividades que para eles são comuns no dia a dia, mostrando que a escola também está próxima das vivências deles. Kleiman (2007, p. 4) apresenta algumas considerações a respeito disso:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A autora induz a pensar que a escola é um dos locais primordiais em que se deve propiciar trocas de experiências, socialização e interação entre os indivíduos, e fazendo com que os conteúdos e as aulas estejam em consonância com a realidade dos estudantes, fazendo-os participar de práticas sociais letradas.

Rajo (2008) destaca que a escola deve ter como um dos seus objetivos principais, a mediação dos alunos a participação de variadas práticas sociais que utilizem a leitura e escrita. Esses letramentos presentes na vida, contribuirão para que o estudante aprenda de maneira crítica, ética e democrática.

Assim, a sala de aula se torna um ambiente totalmente favorável para o desenvolvimento de práticas letradas, ao trabalhar as habilidades comunicativas dos estudantes, mediante a prática de variadas leituras e a escrita de diversos gêneros, promovendo crescimento do repertório discursivo do estudante e desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

É por esse motivo que Lontras Junior e Corrêa (2021, p. 341) destacam que:

As práticas de letramento, quando exercidas em sala de aula, podem trazer resultados significativos [...]. Isso porque as vivências em situações de uso da leitura e da escrita, os letramentos, proporcionam a reflexão sobre o uso da linguagem nas diferentes situações do cotidiano. Assim os estudantes podem associar os conteúdos aprendidos às suas práticas sociais, de modo a favorecer o aprendizado à medida que torna esse processo mais efetivo.

Ressaltamos isso, pois, a valorização desses múltiplos letramentos são importantes nas práticas de ensino, infelizmente ainda existem profissionais do magistério e instituições de ensino que desvalorizam esses conhecimentos advindos das experiências de vida do estudante, partindo do pressuposto que, por não serem conhecimentos pertencentes à esfera escolar e acadêmica não contribui para discussões e aprendizagens em sala. Hamilton (2002, p. 8 *apud* ROJO, 2008, p. 584) afirma que: “[...] muitos dos letramentos, que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação, são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: ‘não contam como letramento verdadeiro.’”

Essa desvalorização dos conhecimentos tidos como não acadêmicos ou escolares, empobrecem de forma direta as práticas de ensino, pois ao trabalhar com eles haverá um ambiente propício e a oportunidade de oferecer conteúdos contextualizados, em que o professor não será o detentor de todo o conhecimento, mas fomentará a participação do estudante e que por se tratar de um assunto que para ele é familiar, sentirá mais liberdade e propriedade de junto aos colegas e o professor construir conhecimentos.

### 2.3 LEITURA E BNCC

O documento intitulado de BNCC, foi instituído recentemente no ano de 2017, vários pesquisadores das áreas das ciências da linguagem, natureza e exatas se juntaram para a elaboração desse documento de grande relevância para o ensino brasileiro, amparados por outros documentos relevantes como a constituição de 1998, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), assim, a BNCC traz orientações riquíssimas a respeito da educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A educação pública dos municípios e estados como também a educação privada deve compor seus currículos amparados na BNCC, tendo-o como uma referência e podendo se adequar às necessidades das regiões em que serão exercidas como afirma o documento: "referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]" (BRASIL, 2018, p. 8). O documento também abrange outras ações como a formação de professores, elaboração de conteúdos e avaliações para um desenvolvimento pleno da educação.

O documento é constituído por uma dicotomia de habilidades e competências que juntas contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem, as habilidades propostas pela BNCC

seriam os conhecimentos do aluno, e as competências seriam a aplicação desses conhecimentos nas atividades. Dessa forma, a BNCC estabelece dez competências gerais essenciais para serem trabalhadas nas práticas docentes das quais queremos destacar três que enfocam esta pesquisa:

4. Utilizar diferentes **linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

6. **Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. **Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns** que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Na competência de número quatro, o documento orienta a utilização das diferentes formas de linguagem, desse modo, a leitura e a escrita estão estritamente ligadas a essa competência em específico, visto que, através da leitura o estudante permeia pelas diversas formas linguagens, podendo através dela adquirir informações, orientações, conhecimentos, que o auxiliarão em suas práticas sociais que envolvem diversos tipos de comunicação, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras, etc.

Na sexta competência proposta pela BNCC (2018), é perceptível a consonância entre a mesma e a linha de pensamento dos letramento(s), que visam justamente essa valorização dos conhecimentos de mundo, daquilo que advém das experiências extralinguísticas, da cultura, dos saberes e vivências dos estudantes, trabalhar com o letramento é justamente abordar os conteúdos partindo do conhecido para o desconhecido gradativamente de modo a melhorar a prática de ensino-aprendizagem, assim, o documento chama a atenção para este fato, para que os estudantes possam relacionar esses conhecimentos às suas próprias experiências com o trabalho, vida social e seu projeto de vida.

Já a sétima competência, aborda justamente os efeitos positivos de uma boa leitura, a depender dos objetivos por qual ela foi realizada, o estudante pode melhorar sua argumentação referentes a determinado tema, debate, ou discussão justamente pelo contato com informações relevantes para a sua colocação, assim a leitura propicia uma boa formulação e defesa de ideias, pontos de vista, argumentos e posicionamentos esperados diante de determinadas situações

cotidianas, e o processo de leitura nesse contexto é fundamental para o fortalecimento dessas práticas.

Na BNCC (2018), as disciplinas curriculares do ensino fundamental II estão concentradas em áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. A área de linguagens sendo o campo de nosso interesse abarca os seguintes componentes curriculares:

**Quadro 1** - Componentes curriculares da área de linguagens

<b>ÁREA DE LINGUAGENS</b>
Língua Portuguesa
Arte
Educação Física
Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).<sup>2</sup>

A disciplina de LP através das orientações propostas na BNCC (2018) busca trabalhar quatro eixos fundamentais para o desenvolvimento desses estudantes para que eles possam ter um bom desempenho em suas práticas escolares e sociais, assim, por fins de organização o documento apresenta-os da seguinte forma:

**Quadro 2** - Eixos presentes nos campos de atuação

<b>EIXOS</b>
Leitura
Produção de Textos
Oralidade
Análise Linguística/Semiótica

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).<sup>3</sup>

Esses eixos citados acima estão concentrados em diferentes campos de atuação, a BNCC (2018) organiza essas categorias visando os vários contextos e as diversas esferas onde as práticas de linguagens são exercidas. Assim, o documento facilitará a escolha do gênero

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>>. Acesso em: 15 fev. 2022

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

discursivo, das atividades e procedimentos em que o professor poderá trabalhar mediante cada prática social.

**Quadro 3** - Campo de atuação presentes na disciplina de LP

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>
Artístico-literário
Práticas de estudo e pesquisa
Jornalístico-midiático
Atuação na vida pública

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).<sup>4</sup>

Este trabalho traz a proposta com o gênero discursivo notícia, o qual está ramificado ao campo jornalístico-midiático, eixo esse, que busca analisar discursos das diferentes formas de mídia como também de seus diversos formatos, sejam impressos, digitais, televisivos, radiofônicos, etc. Esse eixo possibilita a formação do pensamento crítico, a identificação da veracidade dos fatos, a análise da produção e circulação das informações, seleção de fontes confiáveis e o posicionamento mediante os fatos.

Val (2015), diz que o trabalho com a produção de gêneros discursivos, por meio do reconhecimento do seu âmbito de produção e circulação, se trabalhados com a leitura em sala de aula, podem se tornar um instrumento que instigará os estudantes ao interesse pelo desenvolvimento da leitura, fazendo-os se reconhecerem enquanto sujeitos sociais que efetua/produzem leituras em vários âmbitos.

---

<sup>4</sup> Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

### 3 ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II A PARTIR DO GÊNERO NOTÍCIA: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

*“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]”*

(BAKHTIN, 1997, p. 279)

#### 3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

As discussões acerca do conceito de “gêneros” iniciaram com Platão e Aristóteles na Grécia antiga, ao refletirem sobre a poética e retórica começaram a diferenciar e caracterizar os gêneros. Empenhando-se em definir a arte de poetar em volta do conceito “*mimesis*” que significa representação ou imitação, Platão utiliza das palavras de Sócrates para nomear três gêneros de cunho literário, sendo eles o épico, o lírico e o dramático (ROJO, 2015).

O gênero épico que vem do grego “*Epikós*”, mais conhecido como gênero narrativo, utiliza de versos e hexâmetros que tratam de episódios, ocorrências e acontecimentos sejam reais ou fictícios e nessas narrativas havia sempre uma ligação a figura de um herói como também a intervenção dos deuses. Já o gênero lírico, que vem do termo em latim “*Lyricu*” e faz uma certa alusão a “lira” que é um instrumento musical que era utilizado para acompanhar as declamações poéticas, o gênero lírico é constituído por aqueles textos em verso, conhecidos por poemas. Diferentemente, o gênero dramático é composto por aqueles textos considerados como teatrais, que eram criados com o intuito de serem encenados ou dramatizados.

Em seu livro denominado “Poética”, Aristóteles registra uma variedade de gêneros, “(epopeia, poema trágico, poesia ditirâmbica, comédia)” (ROJO, 2015, p. 36) ele trata essas ramificações como espécies de poesia. Em sua obra posterior, denominada “Retórica” Aristóteles separa as falas da arte retórica em três classificações: “[...] umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispões o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96).

Seguindo nessa linha de classificações ele finalmente utiliza do termo “gênero” para classificar os gêneros retóricos, “de sorte que é necessário que existam três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, judicial e o epidíctico” (ARISTÓTELES, 2005, p. 104). Assim, o gênero deliberativo dirigido ao futuro, seria voltado ao aconselhar/desaconselhar, pois, para o autor, todas as pessoas que utilizam desse gênero sejam em público ou em particular realizam uso desse processo, o judicial direcionado ao passado, predomina a acusação e a defesa, são recursos estes utilizados por quem o exerce, e o epidíctico apontado ao presente, compete

exercer o elogio ou a censura (ARISTÓTELES, 2005).

Conforme Rojo (2015), a partir do Renascimento, acontecem aprofundamentos dessas reflexões realizadas pelos filósofos, porém, elas continuavam se aplicando somente a esses dois domínios separadamente, sendo a poética ou gêneros literários e a retórica ou gêneros da oratória, dessa forma, eles continuaram por séculos sendo tratados separadamente.

Somente após anos, surge alguém que traz reflexões e uma expansão a respeito do conceito de gêneros, agregando agora todos os textos sem exceções, tanto os textos da vida cotidiana como os da arte. Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvédev, em seu círculo de discussões criticavam o método de como os formalistas definiam os gêneros, com base em suas propriedades formais, ou seja, os procedimentos dominantes dos textos, para eles a forma ideal para se enxergar os gêneros era “[...] como uma entidade da comunicação e da interação entre as gentes, do funcionamento da vida social.” (ROJO, 2015, p. 40).

Essa extensão a respeito do conceito de gênero, ocorre de fato na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, nele, o grupo de estudos liderado por Bakhtin ampliam a noção de gênero para todas os discursos humanos, não se detendo somente ao campo da literatura, ou da oratória. Observemos o que Volochinov e Bakhtin dizem a respeito dessa nova concepção de gênero:

Mais tarde, em conexão com o problema da enunciação e do diálogo, abordaremos também o problema dos **gêneros linguísticos**. A este respeito faremos simplesmente a seguinte observação: cada época e cada grupo social têm seu repertório de **formas de discurso** na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo **gênero**, isto é, a cada **forma de discurso social**, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), **a forma de enunciação** (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. **Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.** (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 43, grifo nosso).

Na fala dos autores, podemos perceber a menção de uma nova categoria até então não mencionada, os gêneros linguísticos, fazendo oposição ao gênero poético ou literário, levando uma expansão do que se restringia à arte incorporando agora a vida, nota-se também que o gênero gera forma a enunciação e o discurso, como se eles passassem a existir mediante o gênero. Dessa forma, os autores querem chamar a atenção para a significação dos discursos e dos enunciados proporcionados pelos textos, por isso o foco em formas de discurso e enunciação, e não formas de textos “por isso, os bakhtinianos referem-se aos gêneros como

**gêneros do discurso** e não como **gêneros de texto.**” (ROJO, 2015, p. 42, grifo nosso).

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros do discurso possuem uma profusão de magnitude, são infinitos, com uma multiplicidade inesgotável que permeia cada esfera de nossas atividades, que vai expandindo e ampliando à medida que nossas atividades humanas se desenvolvem e ficam mais complexas. “Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Para o autor, a grandiosidade dos gêneros do discurso é tão imensa, que talvez uma ciência não desse conta sozinha de estudar todos os aspectos, particularidades e a heterogeneidade presente nos mesmos.

Dessa forma, todas as nossas falas ou enunciados estruturam-se em uma forma padrão e relativamente estável de constituição de um todo (BAKHTIN, 1997). Assim, os gêneros são constituídos por essas formas padrões, que baseadas no contexto sócio-histórico de quem as exerce se tornam relativamente estáveis. Koch (2004, p. 161) diz que: “É cada uma dessas situações, portanto, que determina a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.”

São essas situações peculiares do dia a dia, em que podemos perceber o uso de um ou vários gêneros discursivos, com os mais variados conteúdos, formas e composições, que de acordo com a situação em que está sendo colocado suprirá as demandas comunicativas necessárias para a compreensão e interlocução entre os indivíduos.

Como as formas de comunicação e uso da linguagem são extremamente heterogêneas, diversas e plurais, os gêneros também assumem essas múltiplas características, por isso, Bakhtin realiza uma distinção denominada de “gêneros primários e gêneros secundários”, “Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo).” (BAKHTIN, 1997, p. 281). Nessa discriminação realizada por ele, os gêneros primários seriam aqueles que circulam em nossas atividades cotidianas, mais simples e corriqueiras, como “[...] (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, [...])” (p. 285). Diferentemente dos primários, os gêneros secundários seriam aqueles mais formais, complexos e relacionados à esfera pública, a exemplo “[...] o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc.” (p. 281). E tantos outros gêneros como artigos, notícias e seminários, que estão presentes nas esferas de comunicação formal.

Cabe ressaltar que, embora haja essa classificação, não há impedimentos para que os gêneros primários se integrem aos secundários, como afirma Rojo (2015, p. 19): “Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a

telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama.”. Assim, poderemos encontrar a presença de múltiplos gêneros primários que ao serem inseridos nos secundários passarão por alterações necessárias adquirindo novas características e perdendo a sua originalidade e relação imediata com a realidade existente (BAKHTIN, 1997).

É por isso que Koch (2004, p. 161) afirma que “[...] os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como devidas ao surgimento de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, em função de novas práticas sociais [...]”. Mediante a necessidade da pluralidade de formas comunicativas, os gêneros se adequam a essas necessidades, tornando-se maleáveis, flexíveis, sujeitos a essas modificações que são necessárias para os nossos discursos.

Assim, Bazerman (2005) ressalta que os textos que circulam estão encaixados em outras atividades cotidianas, as quais são organizadas e alinhadas por outros textos que influenciarão em nossas atividades e organização social. Por exemplo, antes de proferirmos um discurso seja em um simpósio ou seminário classificados estes como gêneros secundários, realizamos leituras, assistimos vídeos, ouvimos alguns *podcasts*, tudo isso com o propósito de absorvemos informações, que nos darão uma certa base e suporte para estruturarmos nossa fala e proferirmos o nosso discurso com propriedade e domínio.

Conforme Rojo (2015), isso também ocorre em situações informais e corriqueiras de nossas vidas, há exemplo de fazermos as compras do mês, antes, realizamos uma lista (mesmo que mentalmente) para irmos ao supermercado, durante o processo de escolhas dos produtos efetuamos leituras das placas que indicam as seções onde os produtos estão localizados, leituras das datas de validade, dos preços, dos rótulos que constam os teores de açúcares e gorduras presente no produto, e tantas outras demandas, dessa forma, “[...] temos aqui uma série (sistema) de atividades que só podem ser desempenhadas por meio de uma série (sistema) de gêneros, uns primários, outros secundários.” (ROJO, 2015, p. 20). Por isso, as nossas atividades sociais são estruturadas em outros textos (gêneros) que organizam nossas ações, nos ajudando a nos comunicarmos como também recebermos informações.

É por esse motivo que os gêneros discursivos devem ser vistos como formas de comunicação, e são eles exercidos mediante as necessidades das pessoas em determinados contextos, como afirma Koch (2004, p. 163) “[...] os gêneros devem ser vistos como arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais, pelo conjunto dos participantes de tais práticas [...]”. Com essa visão, entendemos o papel essencial que os gêneros possuem na sociedade, estruturando os discursos e enunciados que permeiam as relações sociais entre os indivíduos.

Mesmo com um papel tão crucial em nossas ações, a teoria dos gêneros pode ser desconhecida para muitas pessoas, embora elas precisem em algum momento utilizá-lo em determinado evento comunicativo que surgir, por isso, Rojo (2015) destaca que não precisamos necessariamente ser linguistas ou professores de português para utilizarmos e reconhecermos os gêneros, eles são tão presentes que podem ser considerados como uma entidade da vida, conversamos, lemos e assistimos, mesmo muitas vezes não sabendo classificá-los ou especificar as suas estruturas.

Os gêneros são compostos por três elementos que são essenciais, sendo eles o conteúdo temático, o estilo e o conteúdo composicional, nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279) “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” Conforme o teórico, esses três elementos são indissociáveis na composição do gênero, juntos eles articulam a comunicação e são específicos de acordo com a situação.

Nas palavras de Val (2015, p. 46), “cada gênero, portanto, estabelece parâmetros norteadores que constituem o sentido que o texto seguirá, esse conteúdo também está ligado a atividades eminentemente humanas, relações que causam sentido dentro de determinado contexto.” Dessa forma, o gênero escolhido determina os critérios direcionadores que levarão ao sentido que se espera na comunicação, para Cruz e Costa-Cubes (2016), esse conteúdo temático seria um tema que tem uma relação discursiva com a realidade, o qual seria o objeto do discurso. Esse conteúdo temático é constituído conforme a situação social em que está se realizando, e “[...] o tema se apresenta como expressão de uma situação histórica/social concreta que deu origem a determinado discurso.” (CRUZ; COSTA-HUBES, 2016, p. 30).

Outro elemento importante é o estilo. Para Val (2015), ele está ligado às formas linguísticas utilizadas para a criação dos enunciados, ou seja, os recursos gramaticais, lexicais, fraseológicos que utilizados pelo enunciador articulará seu discurso.

Por fim, a estrutura ou construção composicional, se trata da forma como são organizadas as informações de um determinado texto, “essa estrutura é responsável pela identificação do texto, por exemplo, um *e-mail*, deve ser preenchido o destinatário, o assunto da mensagem, o teor da mensagem, seguindo a estrutura própria desse tipo de gênero discursivo.” (VAL, 2015, p. 47). Assim, essas estruturas devem seguir os parâmetros convencionados pela sociedade para cada gênero, é claro que não podemos limitá-los a estruturas estanques e fixas, visto que, os gêneros são dinâmicos, flexíveis e maleáveis e poderão alterar-se dentro dos limites instáveis do contexto.

### 3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E BNCC

Além das competências gerais discutidas anteriormente, a BNCC (2018) ainda estabelece mais dez competências específicas no componente de LP, que visa o aprofundamento dos estudantes nas práticas letradas, capacitando-os para interagir com às diferentes linguagens nas mais diversificadas práticas sociais. Das dez competências específicas propostas no documento, trazemos à evidência duas delas:

2. **Apropriar-se da linguagem escrita**, reconhecendo-a como forma de interação **nos diferentes campos de atuação da vida social** e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de **participar da cultura letrada**, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de **se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social**.
3. **Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos** que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, **com compreensão, autonomia, fluência e criticidade**, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 85, grifo nosso).

A competência de número dois ressalta que o professor deve realizar um trabalho em sala de aula que conduza o estudante à apropriação da escrita, o que pode se dá por meio do contato dos estudantes com os gêneros discursivos, que são de um repertório variado e permeiam em todos os campos de atuação social. Ao oferecer aos estudantes essa interação com diversos gêneros, eles poderão ampliar suas participações na cultura letrada, aumentando o seu protagonismo na vida social.

Para Bortone (2008, p. 130), é imprescindível trabalhar com os estudantes os mais variados gêneros textuais, por isso é importante na sala de aula o contato com “[...] propagandas, músicas, piadas, tiras, reportagens, manuais de instrução, receitas, bulas, contratos, avisos, bilhetes, cartas, poesias, contos, crônicas, tiras, entre outros”. Ao interagir com esses diferentes textos, o aluno poderá compreender que existem diferenças que distinguem um gênero do outro, que a linguagem, a composição e os suportes variam de acordo com o gênero discursivo.

Na terceira competência específica de LP, a BNCC direciona os professores a trabalharem com os estudantes a leitura, a escuta e as produções dos mais diversos textos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos, reforçando mais uma vez o trabalho com os gêneros discursivos e as práticas de letramento que são extremamente indispensáveis nas práticas docentes, tendo em vista que o documento ressalta que devem ser textos que circulam nas mais

diversas esferas da vida social, e o indivíduo letrado é capaz de utilizar a leitura e escrita em suas práticas sociais.

Esse trabalho para o desenvolvimento das práticas de leitura deve promover nos estudantes um aprofundamento das habilidades de compreensão, fluência e criticidade, tornando o aluno capaz de interagir com o texto, indo além do que está dito para o não dito, mas que está significando. E, assim, poder se posicionar criticamente contra ou a favor mediante a leitura realizada.

Em relação ao campo jornalístico-midiático, presente na BNCC, é sugerida uma variada gama de gêneros discursivos da área do jornalismo que podem ser trabalhados em sala de aula, visando o aprimoramento da leitura e criticidade, da oralidade, escrita, autonomia e posicionamento mediante esses textos:

**Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos** para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista, etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Como consta na BNCC (BRASIL, 2018), o campo jornalístico-midiático visa ampliar e qualificar a participação dos estudantes em relação à informação, opinião, fontes, veículos e mídias, construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades em relação à leitura e produção de textos, assim, trabalhando o pensamento crítico e gerando confiabilidade para a participação de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Esse campo de atuação instiga o professor a trabalhar o desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita, oralidade e análise linguística, como também propiciar o contato com a informação e fatos que através dos textos os estudantes possam desenvolver autonomia e criticidade, podendo analisar, produzir, reproduzir e posicionar-se a respeito deles. A seguir demonstramos como a BNCC aborda do 6º ao 9º ano esses objetos de conhecimento e habilidades.

No eixo da leitura, o objeto de conhecimento apresentado pelo documento foca em estratégias de leitura que auxiliem a aprendizagem dos sentidos globais do texto, as habilidades sugeridas para serem trabalhadas em notícias, reportagens, fotorreportagens, tirinhas, memes, charges, são a identificação dos fatos centrais, as principais circunstâncias e decorrências, a

temática e a perspectiva de abordagem, os temas e subtemas, explicações e teses defendidas em relação às temáticas, como também a crítica, a ironia e o humor presente.

Em relação ao eixo produção de textos, o objeto de conhecimento aborda as relações do texto com o contexto de produção e experimentações de papéis sócias, ele sugere que trabalhe as habilidades relacionadas a criação e publicação de notícias, fotodenúncias, reportagens multimidiáticas, infográficas, entrevistas, *podcasts*, comentários, cartas, artigos de opinião, resenhas, *jingles* de campanhas, *vlogs*, etc. De forma que consigam compreender as condições de circulação e produção desses gêneros, participando dessas práticas de linguagem inseridas no campo jornalístico e midiático de forma responsável e ética, considerando a *web* que oportuniza a ampliação e circulação de todos esses textos aproximando o leitor e o autor.

No eixo da oralidade, a BNCC (2018) foca em seu objeto de conhecimento as produções orais dos gêneros jornalísticos, como a produção de notícias para rádios, tv ou vídeos, *podcasts*, entrevistas, *vlogs*, comentários, jornais televisivos e radiofônicos, etc. Incentivando que a oralidade seja trabalhada, desenvolvida e melhorada através dessas práticas em sala de aula, levando o estudante a dominar esses gêneros e seus contextos de produção.

No que diz respeito ao eixo da análise linguística, o objeto de conhecimento foca na construção composicional dos gêneros, especificamente na análise e utilização das formas composicionais de textos jornalísticos como os da ordem do relatar a exemplo de notícias, imagens, vídeos, pirâmides invertidas, blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos, gravações de áudios, textos da ordem do relatar do argumentar como editoriais e artigos de opinião, entrevistas, etc.

Acima, explanamos como a BNCC (2018) apresenta o campo jornalístico-midiático, seus eixos, objetos de conhecimento e habilidades que se flexibilizam do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental II, porém a BNCC também apresenta com especificidade habilidades que podem ser trabalhadas em anos específicos, trazemos exemplos do eixo leitura, no qual é o nosso foco de trabalho:

**Quadro 4** - Objetos de conhecimentos e habilidades do 6º e 7º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
-----------------------	-------------------------	-------------

<b>Leitura</b>	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
		(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
		(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.

Fonte: BRASIL (2018, p. 161).

Nos 6º e 7º anos do ensino fundamental citados acima, a BNCC propõe que haja uma ampliação dos conhecimentos dos estudantes em relação ao gênero, uma abordagem com cunho mais identificativo, explorando o conhecer, as peculiaridades, as características, suportes, ambientes de produção, circulação, estrutura composicional e demais elementos constituintes.

**Quadro 5** - Objetos de conhecimentos e habilidades do 8º e 9º ano

<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM</b>	<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	<b>HABILIDADES</b>
------------------------------	--------------------------------	--------------------

	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

Fonte: BRASIL (2018, p. 175).

Nos 8º e 9º anos, o documento propõe uma abordagem mais aprofundada, levando o estudante a analisar os efeitos de sentido, os elementos implícitos da notícia, a compreensão das diferentes abordagens de um mesmo fato e o uso dos variados elementos multissemióticos usados nos textos.

Assim, podemos compreender a importância que o gênero discursivo notícia como tantos outros gêneros possuem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois por meio deles os estudantes podem desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade entre outras, como também a capacidade de agir, criticar e se posicionar diante deles.

### 3.3 GÊNERO NOTÍCIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA

Atualmente, a leitura se configura em uma “função” da escola, tornando-se uma prática escolarizada, como afirma Pietri (2009, p. 11): “a leitura é uma prática social escolarizada, isto é, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição é ensinar a ler.”. De fato, sabemos que cabe também a escola esse papel de alfabetizar o estudante, proporcionando-lhe o domínio das práticas de leitura e escrita, mas também existem indivíduos que conseguem ter um contato prévio com a leitura mesmo sem ir a uma instituição de ensino, e que ao longo de suas vivências conseguiram adquirir conhecimentos a respeito da escrita.

Para Pietri (2009), pessoas que vivem em comunidades letradas, ou seja, comunidades em que os seus moradores estão em constante contato com materiais escritos, podem propiciar

o contato de outros indivíduos com a leitura antes mesmo de viverem essa experiência no período de escolarização, “por sua vez, em comunidades não letradas (aquelas em que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem), a relação com a escrita pode ser garantida, muitas vezes, apenas pela escola.” (p. 11).

Em muitas comunidades pobres de nosso país, principalmente aquelas conhecidas como periféricas, os membros não têm esse incentivo e contato com as práticas letradas constantemente, pois a maioria das relações acontece por meio da oralidade e informalidade, por isso pode-se afirmar que:

[...] a escola é a principal agência de letramento numa sociedade, [...] muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita. (PIETRI, 2009, p. 11).

Percebemos a grandeza e a relevância que a escola possui para a sociedade, como também uma enorme responsabilidade, pois, a escola muitas vezes é o único local onde o estudante pode ter acesso a um acervo de livros dos mais variados gêneros para ler, mesmo que em muitos casos a instituição não possua um local adequado para as leituras, também é na escola que esse estudante terá a oportunidade de melhorar a sua oralidade através dos gêneros orais formais trabalhados pelo professor, como também aprender a usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

E justamente por a escola ter esse papel tão importante em uma comunidade, que ela não pode se restringir a oferta de determinadas leituras, conforme Ferrarezi Junior e Carvalho (2017, p. 50) apontam “a escola não é um local de algumas leituras: é o local de todas elas. Desde a leitura de mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola.”. Assim, entendemos ser papel da instituição e do professor oferecer aos estudantes o contato contínuo com os mais diversos tipos de leitura, sem escantear a de mundo que é importantíssima para a associação dos conhecimentos do estudante com as demais leituras.

Para Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), em uma sociedade letrada, o cotidiano do leitor apresenta-lhe inúmeros tipos diferentes de textos, os mais diversos gêneros. Por isso a escola deve trabalhar com essa variedade de leituras, partindo “[...] da realidade dos meninos sempre, mas limitar-se a ela jamais!”. (FERRAREZI JUNIOR E CARVALHO, 2017, p. 51). O mundo das escolas precisa ser mais amplo do que o mundo dos alunos. Se assim não for, a escola não conseguirá atingir o seu objetivo de alargar os seus horizontes e apresentar outro mundo

possível, melhor e mais interessante do que o mundo dos alunos, muitas vezes marcado pela pobreza, carência e ausência (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017).

Conforme Pietri (2009), o nível de letramento do estudante é determinante no progresso ou regresso em relação à interação com texto na escola, vale lembrar que “[...] nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e comunidades não letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento [...]” (PIETRI, 2009, p. 12). Assim, é preciso levar em consideração que os grupos de estudantes com alto nível de letramento já adentram a escola manuseando materiais escritos que serão trabalhados nas atividades em aula, já os que advêm de comunidades menos letradas, cujas práticas se dão em sua maioria pela oralidade, o contato com os textos escritos precisam ser construídos no contexto escolar (PIETRI, 2009).

Por existirem níveis de letramento diferentes, faz-se necessário que o professor conheça bem a sua turma de estudantes, como também cada indivíduo em específico, visto que, todos possuem vivências distintas e tiveram contato em níveis diferentes com as práticas de leitura e escrita, alguns possuirão maior domínio, outros não, e esse conhecimento por parte do professor será determinante para uma escolha inteligente dos textos que serão trabalhados em sala de aula, textos adequados ao nível de letramento do estudante para que a construção de conhecimentos aconteça de forma exitosa e o aluno consiga participar da prática com autonomia e segurança.

Souza (2012, p. 15) afirma que “são várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras”. Sendo assim, é interessante que o professor busque trazer para a sala de aula esses gêneros com que os alunos já possuem certa familiaridade, conhecimento e que por meio deles já exercem práticas de letramento em seus cotidianos, assim, as atividades trabalhadas em sala de aula farão mais sentido e serão mais prazerosas para os estudantes.

Os estudantes costumam reconhecer determinados textos porque em algum dado momento de suas vidas, foram apresentados a eles por seus familiares ou alguém próximo, como amigos, colegas de trabalho, professores entre outras pessoas que estão inseridas nas atividades em que participam. Dessa forma, um estudante familiarizado com o gênero bula de remédio, por exemplo, saberá reconhecer as marcas textuais predominantes que foram constituídas ao longo dos anos, tornando-se relativamente estável. Assim, esse gênero é organizado por informações ao paciente como: indicações, contraindicações, efeitos colaterais, a composição do remédio, número de miligramas entre outras informações que são de certa forma estáveis no gênero.

De acordo com Schlatter (2021, p. 13) “ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo.” Então para reagir de forma crítica e interagir com mais confiança o estudante precisa saber quais textos conhecer para atuar em determinadas ações, com quem, para quem e como poderá usá-los e o que ele precisa dominar para compreender e se posicionar diante do que eles dizem.

Para se sair bem nessa busca, Schlatter (2021, p. 13) aponta alguns critérios que o estudante deve dominar para reagir criticamente conforme as expectativas geradas pelo gênero do discurso:

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado, etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo. Por exemplo, ao ler o horóscopo, deve saber buscar as informações sobre o seu signo (e/ou talvez também sobre alguém que lhe interesse); ao ler um editorial, espera-se que procure o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco. Como analista, o leitor deverá ser crítico em relação à ideologia subjacente ao texto: deverá saber ler nas entrelinhas, reconhecer o que está implícito e pressuposto, reconhecer que qualquer texto representa um ponto de vista e que autor e leitor tomam posições em relação ao que escrevem/leem.

Dessa forma, o estudante precisa exercitar a participação em práticas sociais mediadas pelos gêneros, interagindo com outras pessoas, o mesmo deve entender os propósitos comunicativos, considerando as condições de interlocução (quem escreve, para quem, com que propósito em que situação histórica), atentar-se às marcas textuais e recursos expressivos e relacionar aos possíveis efeitos de sentido considerando os propósitos e a interlocução do texto.

Vale considerar que, se ler é redigir de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo, o professor deve trabalhar com atividades que sejam coerentes com esse fim, de que os propósitos, os objetivos e o modo com que serão realizadas as leituras, deverão ser articulados conforme o gênero discursivo trabalhado. Levando em conta que “os gêneros são produzidos com diferentes estruturas, assuntos e propósitos comunicativos que compreendem textos, discursos, intencionalidades e, de forma global, a própria língua.” (SANTOS; BORTOLUZZI; GHISLENI, 2021, p. 4).

Então, se o professor deseja ensinar o estudante a ler notícias, não é interessante que ele solicite uma leitura em voz alta e a sublimação dos verbos e adjetivos presentes no gênero, ou a identificação dos recursos sonoros como rimas e metrificação, isso não faria sentido. Porém,

ao seguir esse viés de trabalhar conforme a expectativa criada pelo gênero do discurso, seria mais coerente solicitar uma leitura silenciosa ou em voz alta, considerando os fatos, as informações, o sensacionalismo, a imparcialidade ou parcialidade, entre outros aspectos relevantes do gênero notícia.

Por isso, os propósitos com que realizamos as leituras devem ser considerados no momento de preparar aulas de leitura, as atividades exercidas devem estar alinhadas aos objetivos com que lemos esses textos no cotidiano. Assim, o estudante estará inserido em práticas letradas que consideram seus conhecimentos de mundo, vivências e experiências que lhes darão condições para participar desses usos sociais de leitura e escrita.

Mediante a essas considerações, optamos por trazer neste trabalho reflexões para o desenvolvimento de práticas de leitura com o gênero notícia, conforme as expectativas criadas pelo texto, a notícia está muito presente em nosso cotidiano, nos jornais, sites, emissoras de rádio e redes de televisão, assim, o contato com esse gênero é constante e extremamente útil à nossa vida. Conforme Campos (2020, p. 17):

A notícia possui estrutura padrão, composta por título, lead e corpo. O título tem por finalidade chamar a atenção do leitor. O lead, que é o primeiro parágrafo, apresenta as informações básicas da notícia e traz as respostas para as questões: o quê, quando, quem, onde, como e por quê. E o corpo da notícia detalha e complementa as informações do lead, podendo trazer falas de pessoas envolvidas no fato relatado, além do uso de imagens para comprová-lo.

É interessante ressaltar que a forma como a notícia é passada deve ser imparcialmente, ou seja, sem tomada de partido, com total neutralidade, caso o contrário pode acabar prejudicando o verdadeiro sentido do fato, levando as pessoas a compreenderem pelo viés de quem está vinculando-a.

## 4 METODOLOGIAS AVALIATIVAS DE LEITURA

### 4.1 AVALIAÇÃO OU EXAME?

Costumamos ouvir em nosso cotidiano escolar, sobre avaliações e exames, mas será que os dois termos significam o mesmo fim? Será que o exame é a mesma coisa de uma avaliação? Sabemos que a escola deve conhecer o nível de aprendizagem dos estudantes, e o modo como ela chega a esses resultados advém de um desses recursos.

Para Carvalho (2018), o exame se restringe à seleção, dessa forma, não se vincula ao ato pedagógico, e não deveria estar nos objetivos e metas exercidas nas escolas. Porém, sabemos que ainda existem escolas que costumam trabalhar nessa perspectiva de verificação da aprendizagem através de exames, a exemplo de professores que costumam aplicar questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares em suas provas com intuítos avaliativos, mas quando a avaliação “[...] se transforma em exame e deixa de cumprir seu papel no âmbito escolar, a avaliação perde sua dimensão pedagógica” (CARVALHO, 2018, p. 55).

Para Luckesi (2011), a avaliação tem em si um caráter diagnóstico e não classificatório, ela tem o intuito de descobrir o nível de aprendizagem do estudante, vejamos o que ele afirma:

A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser diagnóstica, o que implica não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num ranking, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder uma intervenção. (LUCKESI, 2011, 196 – 197 *apud* CARVALHO, 2018, p. 55).

Dessa forma, o professor deve ter em mente que o que está em jogo na avaliação é a constatação de que o estudante aprendeu ou não naquele determinado conteúdo avaliado, para que então ele possa repensar suas metodologias e conduzir o estudante à aprendizagem em um nível mais adequado para prosseguir.

A avaliação tem uma aplicabilidade bem distinta do exame, ela é pensada para agrupar os processos de ensino e aprendizagem, já o exame demonstra resultados tipicamente quantitativos, atribuindo valores que normalmente giram em torno de 0 a 10, ou pode se apresentar por termos como apto/não apto, suficiente/insuficiente (CARVALHO, 2018). Porém, independente da forma tratada, o exame sempre “[...] pretende mostrar o grau de suficiência ou da insuficiência dos conhecimentos [...] habilidades de um aluno como resultado da aplicação de algum tipo de prova, atividade, exame ou processo [...]” (CASTILLO; ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 46 *apud* CARVALHO, 2018, p. 55).

Então, para compreendermos o papel que a avaliação desvela no processo de ensino-aprendizagem, precisamos entender que a dimensão do ensino é o da competência do professor, enquanto a da aprendizagem é do estudante, mesmo que em determinados momentos aconteça interação entre as dimensões. Assim, a prática docente determinará os critérios para a avaliação, levando em consideração o nível de escolarização, potencialidades e expectativas no que se refere as aprendizagens e mobilizações de habilidades pelo estudante (CARVALHO, 2018).

#### 4.2 AVALIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA

A avaliação faz parte das metodologias em sala de aula, o sistema educacional, a escola e os pais estão sempre cobrando resultados em relação ao que os estudantes estão aprendendo, e na maioria das vezes esse resultado é demonstrado aos solicitantes por meio de notas. Há também programas educacionais ao nível estadual (Paraíba), como o SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba e o Integra Educação Paraíba, também existem os programas a nível nacional como:

[...] a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, mais conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, integrantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas pelo INEP/MEC, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, internacionalmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), entre outros. (CARVALHO, 2018, p. 41).

A maioria desses programas visa diagnosticar os níveis de aprendizagem desses estudantes, através de provas aplicadas nas escolas, os resultados servem para identificar os problemas e buscar respectivas soluções e melhorias na qualidade do ensino, fomentando um trabalho mais articulado por parte da escola com o objetivo de sanar essas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

O processo de avaliação também está garantido pela lei de número 9.334 de 20 de dezembro de 1996, a LDB, a mesma diz no art. 24 inciso V que:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. (BRASIL, 1996, n.p.).

Ela orienta como deve acontecer esse processo de verificação do rendimento escolar, levando em consideração a qualidade da aprendizagem que deve ser prioridade na avaliação, com base nessas recomendações o professor realiza em sala de aula os processos avaliativos com propósitos de identificar a aprendizagem do estudante ao longo do ano.

Conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os professores podem avaliar os estudantes de diversas maneiras, por várias perspectivas e diferentes pontos de aprendizagem, eles destacam três tipos de avaliação tidos como clássicos:

**Quadro 6 - A experiência de aprendizagem**

Antes	Durante	Depois
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	<b>Avaliação Formativa</b>	<b>Avaliação Somativa</b>
Para que o professor e o aluno descubram o que o aluno sabe e o que então precisa saber	Para dar retorno ao aluno e ao professor para ajudar na aprendizagem do aluno, enquanto aprende	Para descobrir o que o aluno aprendeu

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 375).

Para os autores, a avaliação diagnóstica é preparatória para a aprendizagem, ela serve para que o professor conheça o nível de letramento dos estudantes em relação a determinado conteúdo, com base nisso ele organizará as metodologias para aplicar aquilo que o aluno precisa conhecer. A avaliação formativa está relacionada a um acompanhamento próximo do professor com o estudante, nela o professor dará retornos contínuos com o intuito de um maior desempenho na aprendizagem, já a avaliação somativa seria para descobrir o que de fato o estudante conseguiu aprender durante todo o percurso de ensino-aprendizagem (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020).

Eles também pontuam que as avaliações são realizadas por vários motivos, sendo alguns deles para:

Apoiar o aprendizado dos alunos, fornecendo-lhes informações úteis “antes, durante e depois”; informar aos pais e amigos o que os alunos estão aprendendo na escola e relatar o seu progresso; [...] fornecer aos sistemas escolares informações sobre a eficácia de escolas como um todo, premiando as mais eficazes ou aquelas que progrediram na obtenção de melhores resultados dos alunos ou sancionando escolas que não estariam progredindo; [...]. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 375).

De fato, os sistemas escolares giram em torno dessas considerações, tornando, muitas vezes, a avaliação um processo de “prestação de contas” daquilo que se realiza dentro da sala de aula, embora seja um processo importante e deve ser realizado de forma contínua, mas realmente com objetivos educacionais.

Alguns professores limitam as práticas de avaliação somente a uma prova escrita, porém “avaliar não é aplicar uma prova. Uma prova é tão somente um dos muitos instrumentos a serviço da avaliação.” (FERRAREZI JUNIOR; CARVALHO, 2017, p. 175). A avaliação é uma forma do professor saber se os objetivos trabalhados em sala de aula foram alcançados pelos estudantes.

Para Ferrarezi Junior e Carvalho (2017), a observação, um exercício, uma roda de conversa, um teatro, um cartaz realizado pelo estudante, um debate, um mapa conceitual, e tantas outras coisas podem ser consideradas como instrumentos de avaliação. Dessa forma, o professor deve ter ciência dessa gama de possibilidades que poderá utilizar em sala de aula, não restringindo a capacidade do estudante a uma mera prova.

Mediante a tantos processos avaliativos ressaltados até aqui, almejamos destacar a relevância do método de avaliação diagnóstica de habilidades de leitura, que não só considera os erros e os acertos do estudante, mas vai além, levando em conta o contexto, as circunstâncias, o nível de letramento do estudante. Assim, seria interessante que o professor negasse a forma tradicional de realizar avaliação e adotasse conforme Carvalho (2018), uma avaliação diagnóstica fragmentada em três fases diferentes, porém conectadas, sendo a primeira delas realizada no início da aplicação de alguma atividade, outra no decorrer do processo formativo, com o objetivo de reorientar se preciso os caminhos percorridos a partir das habilidades adquiridas e em desenvolvimento, e por último novamente uma avaliação diagnóstica conclusiva.

Essa proposta de Carvalho (2018), se assemelha aos três processos de avaliação tidos como comuns, o diagnóstico, o formativo e o somativo, porém o diferencial da proposta citada por Carvalho é justamente que todos esses processos sejam ressignificados e encaixados dentro da avaliação diagnóstica, tirando de jogo a consideração restrita a erros e acertos, aprovado/reprovado e abrindo um leque de elementos para serem avaliados.

Não se trata somente de uma modificação de nomenclaturas, mas principalmente de agregar no processo o foco diagnóstico a todos os períodos da avaliação, assim o professor poderá readequar os percursos metodológicos para que o estudante realiza o que se espera (CARVALHO, 2018). Por isso “a avaliação diagnóstica é mais precisa, oferece mais informações, torna-se mais eficaz no processo de aprendizagem porque vale para todos os

momentos/estágios” (CARVALHO, 2018, p. 58). Ela oportuniza ao professor o acompanhamento de todo o desenvolvimento do percurso avaliativo, mostrando além do que uma simples avaliação somativa poderia mostrar.

Diante do que foi constatado, o professor deve pensar como pode melhorar o processo de ensino para que o estudante consiga atingir os objetivos, a avaliação diagnóstica tem como principal foco a aprendizagem, por isso, através dela o processo de ensino-aprendizagem poderá sofrer intervenções a qualquer momento com o fim de melhorias e avanços positivos. Ressaltamos que esse tipo de avaliação é considerado como qualitativa, o que a faz diferente e valoriza os níveis de letramento do estudante, conduzindo ao progresso na aprendizagem.

Para Saul (2010 *apud* CARVALHO, 2018), uma avaliação justa é aquela que afere o grau de conhecimentos sobre um conjunto de habilidades, que é capaz de responder por que os alunos aprenderam ou não, ou se eles superaram as expectativas esperadas. Mesmo que os resultados não sejam os esperados, para Carvalho (2018, p. 62): “o simples fato de alguns alunos apresentarem dificuldades em algumas habilidades não quer dizer sejam maus alunos [...]”. Talvez por algum motivo extraclasse como nervosismo, problemas familiares ou emocionais, o estudante não consiga atingir os objetivos esperados, assim como também “[...] acertar um item sobre determinada habilidade não diz necessariamente que o aluno domine a habilidade em foco.” (p. 62).

Assim, a avaliação diagnóstica proporciona uma ressignificação da prática docente com enfoque no desenvolvimento das habilidades e aquisição de conhecimentos pelos estudantes, o resultado da avaliação levará o professor a pensar as seguintes questões:

[...] quais foram os itens que o aluno errou, demonstrando provavelmente as habilidades que ainda não consolidou? Tais habilidades (itens) referem-se ao mesmo gênero de texto? Os itens foram “difíceis” também para os outros alunos da classe? O que o professor precisa fazer em suas aulas para que os alunos desenvolvam tais habilidades? O que os alunos demonstram saber? (CARVALHO, 2018, p. 66).

Mediante esses questionamentos, o professor poderá readequar a rota tomada enfocando na solução dos problemas encontrados durante o percurso, procurando solucionar cada lacuna exposta na avaliação, pois é para isso que serve a avaliação diagnóstica, “se o aluno aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo até que aprenda, pois o importante é aprender”. (LUCKESI, 2011, p. 178 *apud* CARVALHO, 2018, p. 66).

Considerando isso, para que o professor tenha um norte em relação a quais critérios poderão ser avaliados durante o percurso de formação leitora, trazemos as matrizes de

referências para a avaliação, que fazem parte do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB, 2012). Conforme Carvalho (2018), uma matriz de referência de habilidades de leitura seria uma junção de itens que especificam capacidades ligadas ao ato de ler e compreender diversos gêneros textuais, em que através de uma avaliação sistemática verifica-se o domínio do estudante sobre essas habilidades.

Em nosso país, o SAEB foi o primeiro sistema a apresentar matrizes de avaliação, mediante o documento, estados e municípios passaram a criar e utilizar seus próprios programas de avaliação. “Na Paraíba, as Matrizes de Referência para avaliação também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do Saeb.” (PARAÍBA, 2012, p. 15). Por possuímos um sistema próprio de avaliação, optamos por utilizá-lo para propor ao professor o emprego dessas matrizes como critérios de avaliação.

O avaliador do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) apresenta matrizes de avaliações para as disciplinas de LP e Matemática, direcionados ao 5º ano do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental II e 3º ano do ensino médio. As matrizes são organizadas da seguinte maneira: são apresentados tópicos ou temas de acordo com o conteúdo, habilidades e competências de áreas. No que se refere à LP, os tópicos são delineados a partir de duas perspectivas de interação com o texto, macrotextual e microtextual. (PARAÍBA, 2012).

“Na perspectiva macrotextual, enfatizam-se a tipologia textual – narrativa, dissertação, descrição etc. – e os gêneros discursivos. Já na perspectiva microtextual, a ênfase recai sobre as relações estabelecidas dentro de um mesmo período ou entre períodos de um texto”. (PARAÍBA, 2012, p. 17).

Assim, percebemos que o documento nos apresenta perspectivas relevantes para a avaliação dos níveis de letramento do estudante em relação às práticas de leitura, tanto em relação à interação macro mais abrangente, como a micro mais delimitada e específica. Dentro dos temas ou tópicos são apresentados os descritores que buscam uma associação entre os conteúdos e as operações mentais realizadas pelos estudantes, as quais são transformadas em habilidades. Dessa forma, os descritores são considerados “[...] matéria-prima para a elaboração dos itens. Como o próprio nome sugere, constituem uma sumária 'descrição' das habilidades esperadas ao final de cada período [...] avaliado.” (PARAÍBA, 2012, p. 17).

Em outras palavras, os descritores são justamente para apontar habilidades que serão objetos de avaliação no agrupamento de itens, que constituirão a avaliação. Agora, apresentaremos os descritores apontados pelo **Avaliando IDEPB**, que se direcionam ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos que embora seja um documento do ano de 2012, ele está

em consonância com algumas orientações do desenvolvimento de habilidades de leitura propostas pela BNCC (BRASIL, 2018).

**Quadro 7** - Descritores apontados pelo **Avaliando IDEPB** direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental

<b>I. Práticas de leitura</b>	D06	Localizar informação explícita em um texto.
	D07	Inferir informação em um texto.
	D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
	D09	Identificar o tema central de um texto.
	D10	Distinguir fato de uma opinião.
	D11	Interpretar textos não verbais e textos que articulam
<b>II. Implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto</b>	D12	Identificar o gênero do texto.
	D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.
<b>III. Relação entre textos</b>	D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões
<b>IV. Coesão e coerência</b>	D16	Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto.
	D17	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.
	D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).
	D19	Identificar a tese de um texto.
	D21	Reconhecer o conflito gerador do enredo e os elementos de uma narrativa.
	D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
<b>V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido</b>	D22	Identificar efeitos de humor no texto.
	D23	Identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
	D24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
	D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
<b>VI. Variação linguística</b>	D26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor

O professor em seu processo de avaliação diagnóstica das habilidades de leitura poderá utilizar dos descritores apresentados acima para a elaboração das suas avaliações. Ele poderá observar mediante a necessidade da turma aquilo que cabe ou não em seu processo de avaliação diagnóstica, podendo complementar sua avaliação. Caso necessário, com orientações apresentadas pela BNCC em relação às habilidades do eixo da leitura.

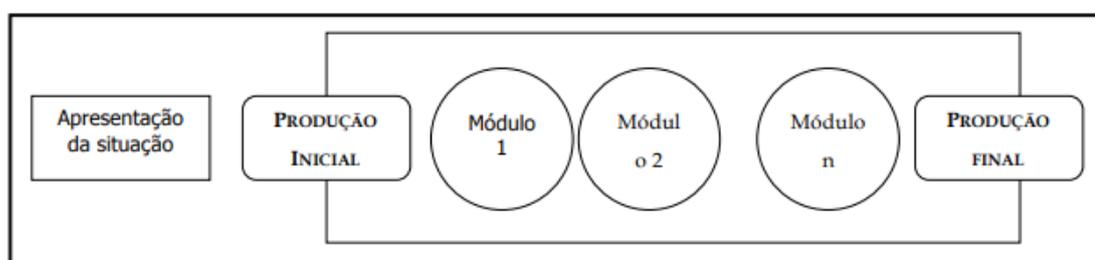
Salientamos ainda, que, embora os descritores sejam direcionados ao 9º ano do ensino fundamental, também poderão servir de subsídio para avaliações das demais séries como 6º, 7º e 8º anos, visto que, apresentam habilidades necessárias para a formação do leitor crítico, reflexivo e ativo nas práticas sociais mediadas por eventos de leitura. Portanto, cabe ao professor escolher, criteriosamente, cada descritor e adaptar ou complementar com habilidades da BNCC para a aplicação em sala de aula.

Diante dessas considerações, reiteramos a importância de se adotar a metodologia da avaliação diagnóstica das habilidades de leitura proposta por Carvalho (2018) para a sala de aula. Pois, ela proporcionará subsídios ao professor para intervir em qualquer momento, ao longo do processo de formação leitora do aluno, caso este apresente dificuldade na interpretação, na oralização, no reconhecimento do gênero do discurso, na identificação dos recursos linguísticos, dos propósitos comunicativos, entre tantos outros itens, que requerem a leitura de um texto. Essa avaliação diagnóstica em uso continuado, permitirá a identificação das dificuldades, possibilitando oportunidades para as devidas reparações para o fim desejado, que é o desenvolvimento de aprendizagens.

## 5 LEITURA, CRITICIDADE E PROFICIÊNCIA, UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO NOTÍCIA

Para o trabalho com a leitura por meio do gênero discursivo notícia, propomos uma sequência didática pautada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que definem a sequência didática como "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Os autores apresentam um esquema de como essas atividades devem ser organizadas e desenvolvidas, vejamos no item abaixo:

**Figura 1** - Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 96).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *apresentação da situação* seria uma descrição de maneira detalhada de como se dará as atividades, uma exposição aos estudantes sobre o projeto que será realizado na sala de aula. Após esse momento, vem a *produção inicial*, nela o professor pode avaliar as capacidades dos estudantes e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência didática as dificuldades da turma. *Os módulos*, por sua vez, são sequências de várias atividades que serão trabalhadas de forma sistemática e aprofundada durante o percurso. Já a *produção final* é onde o estudante poderá expor os conhecimentos adquiridos durante as aulas, essa produção final também poderá ser usada para fins avaliativos.

A nossa sequência didática é desenvolvida baseando-se em sete orientações de atividades propostas por Schlatter (2018), sendo a primeira despertar a curiosidade e o desejo de ler e aprender com a leitura; a segunda acionar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso; a terceira iniciar a leitura: o contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura; o quarto desenvolver a leitura; a quinta aprofundar a leitura; a sexta articular as aprendizagens a partir da leitura e a sétima construir novos textos.

Na sequência didática proposta a seguir, optaremos pela realização no 8º ano do ensino fundamental, embora ressaltamos que a mesma poderá ser aplicada em todas as séries do Ensino

Fundamental II, contanto, que sejam realizadas as devidas adaptações e modificações referentes aos níveis de letramento dos estudantes. Conforme defendido ao longo deste trabalho, essa sequência didática apresenta sugestões de trabalho com o texto *“Cerca de 16 paraibanos estão na Ucrânia e aguardam repatriação”*, notícia veiculada pelo portal COFEMAC, site este de referência na cidade de Uiraúna-PB e região, a escolha dele deve-se a coerência com as orientações da linha teórica dos letramentos, em que orientam que o processo de ensino-aprendizagem deve partir daquilo que faz parte das vivências e experiências dos estudantes.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Eixo Norteador:** Leitura

**Campo de Atuação:** Jornalístico-midiático

**Ano:** 8º ano do Ensino Fundamental II

**Aulas:** 14 aulas (40 minutos)

## CONTEÚDO

Gênero Discursivo – notícia.

Tema: Guerra na Ucrânia

## OBJETIVOS

- Despertar a curiosidade e o desejo de ler e aprender com a leitura;
- Entender a circulação social, funções e modos de organização do texto;
- Articular aprendizagens a partir da leitura;
- Utilizar estratégias de compreensão e de produção de texto;

## RECURSOS

Textos impressos; Datashow; Notebook; Lousa e pincel.

## METODOLOGIA

- Aulas expositivas;
- Debates, considerando a participação do estudante, suas críticas e concepções;
- Leituras de textos do gênero notícia;
- Atividades de fixação e verificação de aprendizagem.

**1º ETAPA (Duas aulas):** Despertar a curiosidade e o desejo de ler e aprender com a leitura, acionar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso:

O professor apresentará em sala de aula a proposta de trabalho com o gênero notícia, ele irá expor aos estudantes a importância do trabalho com a leitura e como ela irá ajudá-los a desenvolver mais autonomia, criticidade e compreensão mediante o texto. Após esse momento de explicação do que se vai trabalhar, o professor com o uso do *Datashow* poderá projetar imagens de guerras e questionar aos alunos se eles já ouviram falar sobre: quais os objetivos de uma guerra? quais as consequências? que tipo de armas são usadas? e sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia vocês já ouviram algo a respeito? Alguém já leu alguma notícia a respeito dessa guerra? Leu em que veículo de informação? revistas, jornais, sites? Alguém ouviu no rádio ou na televisão? Por que e para que nós lemos esses textos? Quais são algumas características desses textos? Do que tratam? Quem escreve? Para quem? Com que objetivo?

Ao longo da discussão o professor poderá projetar manchetes a respeito da guerra para fomentar ainda mais o debate, como também aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação ao gênero notícia, suas características (formas composicionais), propósitos comunicativos, suportes, temas e estilos. Esse primeiro momento servirá para que o professor ative os conhecimentos prévios dos estudantes e contextualize o texto que será trabalhado para que o aluno possa se posicionar frente ao texto de forma ativa, crítica e reflexiva.

## 2º ETAPA (Duas aulas): Contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura

**Figura 2** - Notícia sobre guerra entre Rússia e Ucrânia



Fonte: *Google* (2022).<sup>5</sup>

Nessa segunda etapa, o professor disponibilizará a manchete acima aos estudantes, seja ela projetada pelo *Datashow* ou impressa, em seguida dividirá a turma em três grupos denominados de A, B, e C, após isso, delegará ações que deverão ser desenvolvidas pelos respectivos grupos.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.cofemac.com.br/noticias/15920-cerca-de-16-paraibanos-estao-na-ucrania-e-aguardam-repatriacao>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

O grupo A, deverá discutir entre si o título da notícia e o tamanho da letra, em seguida poderão levantar perguntas sobre o que encontrarão no corpo do texto, o professor anotarás as perguntas na lousa para depois serem discutidas com os demais grupos.

O grupo B, ficará responsável por analisar a segunda informação colocada após o título. Devem discutir também o tamanho da letra e como se denomina essa segunda informação no gênero notícia, em seguida, eles deverão anotar no caderno suas reações a partir da manchete, por exemplo: o texto é interessante? É controverso? O que sabemos a respeito? Traz informações novas? essas anotações serão lidas depois e o grupo debaterá com os colegas a respeito.

O grupo C ficará responsável por pesquisar na *internet* ou em outras fontes informações sobre o autor, sua trajetória, quais textos ele costuma escrever, como também do *site* (suporte) que está veiculada a notícia. Essas anotações poderão se dar a partir dos seguintes questionamentos: quando surgiu? como? em que cidade? Com que intuito? Os estudantes também deverão analisar informações da manchete como a data e hora de publicação e a fonte da informação, com esse levantamento de informações o grupo C fará a exposição levando aos colegas o debate.

### **3º ETAPA (Duas aulas): Desenvolvimento da leitura**

Ainda mantendo os grupos, o professor distribuirá o texto na íntegra recortado em parágrafos, cada grupo deverá ordená-los em uma sequência lógica. Após esse momento o professor pedirá para cada grupo expor essa organização. Em seguida, o professor realizará a leitura do texto em sua condição de origem para que as equipes saibam qual delas mais se aproximou do texto original.

O grupo A ficará responsável por elaborar 4 perguntas sobre o texto/temática em questão, após a elaboração será realizado um sorteio dessas perguntas para que os demais grupos respondam.

Cada estudante do grupo B deverá escrever no caderno um breve comentário que exponha sua reação ao texto, uma opinião, um sentimento, uma crítica, uma ideia *etc*, depois cada um deverá realizar a leitura em voz alta para que os outros possam ouvir e discutir sobre essas reações.

Após esse momento de leitura, o professor pedirá para o grupo C realizar anotações no caderno sobre o que já sabiam antes da leitura na íntegra, como esses conhecimentos os ajudaram a entenderem o texto, quais os conhecimentos novos adquiridos? Quais palavras para

vocês eram desconhecidas? Vocês tinham ciência de que na Ucrânia existiam paraibanos? A partir dessas anotações o grupo debaterá com os demais sobre essas informações.

#### **4º ETAPA (Seis aulas): Aprofundamento da leitura**

Essa etapa de aprofundamento da leitura será composta por seis aulas, elas serão fragmentadas em três momentos de duas aulas cada. No primeiro momento, o professor pedirá para que os estudantes saiam dos grupos que foram formados nas aulas anteriores e formem novos grupos com outros componentes, isso contribuirá para que os estudantes tenham um contato próximo com os outros colegas no desenvolvimento da atividade. Em seguida, o grupo A deverá analisar os elementos paratextuais da notícia (Título e subtítulo), discutir e reformulá-los de forma que sejam mantidos os sentidos originais do texto, a equipe depois apresentará as possibilidades, e a turma decidirá juntamente com o professor quais mudanças ficaram mais eficientes.

O grupo B ficará com os dois primeiros parágrafos do texto, e o grupo C ficará com os três últimos. Cada grupo realizará uma adaptação desses parágrafos, imaginando em um interlocutor com pouco conhecimento a respeito da guerra e dos acontecimentos, partindo desse pressuposto, os estudantes adaptarão a linguagem e as informações para algo mais simples e claro, para que qualquer leitor consiga ler e ficar por dentro dos fatos noticiados. Os grupos discutirão se devem ou não manter os pressupostos e posição ideológica do texto original, quais recursos expressivos serão adaptados, assim, feito esta modificação os grupos apresentam para a turma visando o debate e a discussão do resultado.

No segundo momento, os grupos de estudantes deverão pesquisar outros textos que enriqueçam a leitura e o debate do texto que está sendo trabalhado em sala de aula. Eles poderão pesquisar outras notícias, entrevistas, publicações, entre outras coisas relacionadas à temática, como outros estados brasileiros que almejam realizar a repatriação de seus conterrâneos. Podem pesquisar também, qual o posicionamento do governo Federal referentes aos acontecimentos, quais os posicionamentos dos outros países em relação à guerra e poderão pedir ajuda ao professor de história sobre mais esclarecimentos do fato, e após esse momento, a turma avaliará como esses conhecimentos agregaram para o conhecimento de causa, e se eles ampliaram a visão no que diz respeito à compreensão do texto focal.

No terceiro momento, os grupos retomam o que foi produzido e debatido no primeiro momento. Agora de forma conjunta, eles deverão reescrever a notícia considerando as modificações realizadas pelos colegas no título, subtítulo e parágrafos das notícias. Em seguida, irão analisar as modificações e ver o que precisa ser retirado, acrescentado e melhorado, levando

em conta que a notícia pode ser interpretada de maneiras diferentes e por interlocutores diferentes com graus de letramento divergentes. Assim, os estudantes deverão priorizar uma linguagem simples, objetiva e imparcial dos fatos, conduzindo o leitor da melhor forma possível à compreensão da notícia.

### **5º ETAPA (Duas aulas): Articular as aprendizagens a partir da leitura e construir novos textos**

Nessa última etapa, os estudantes devem refletir sobre o que aprenderam ao longo das atividades, o que tomaram conhecimento em relação à guerra entre a Rússia e Ucrânia, ao gênero do discurso no que diz respeito, ao tema, ao estilo e à composição, como também os suportes de vinculação, o que progrediram em relação ao processo de leitura e uso da linguagem entre outros momentos importantes. Assim eles poderão se dar conta de quais objetivos foram alcançados, os que precisam melhorar e o que mais eles gostariam de aprender.

Em relação à construção de novos textos, o professor pode propor a turma a elaboração de uma notícia seguindo todas as características relativamente estáveis do gênero, eles podem seguir a temática da guerra, trazendo novas informações em relação aos acontecimentos, como também poderá criar uma notícia sobre algum fato que para eles seja importante no bairro ou na cidade. Após a elaboração eles poderão imprimir e divulgá-la no mural da escola, como também nas redes sociais, como *Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp*.

Assim, enfatizamos o quão relevante pode ser o trabalho com essa sequência didática para a formação leitora, tendo em vista, que através dela podemos trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação a um tema tão pertinente e atual, a mobilização desses conhecimentos para a curiosidade e o desejo de ler, o levantamento de hipóteses de leitura e o contato inicial com o texto, o desenvolvimento da leitura através de um trabalho em equipe bem articulado, como também proporcionando o aprofundamento dessas leituras diante de outros textos e a reformulação do gênero discursivo trabalhado. Além de proporcionar uma articulação das aprendizagens adquiridas ao longo das aulas.

A formação leitora é um processo contínuo. E cabe ao professor oportunizar aos estudantes momentos como esse, de contatos diretos e continuados com os gêneros discursivos, proporcionando aulas de leitura que desenvolvam a reflexão, o senso crítico, a capacidade de posicionamento, colocação e articulação de discursos, de modo que viabiliza a utilização da leitura para mediar saberes e encaminhar reflexões acerca do agir em sociedade, de acordo com as demandas sociais das práticas letradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões realizadas, salientamos o quanto se faz necessária a formação leitora durante todo o período do Ensino Fundamental II, pois ela proporciona um aperfeiçoamento a longo prazo das práticas de leitura. É importante levar em consideração que sempre estaremos em contínua formação e nunca seremos leitores prontos e acabados, mas sempre em evolução. O professor de LP deve fazer da leitura um momento ordinário em suas aulas e não algo extraordinário, mostrando para o estudante que a leitura também pode ser prazerosa, divertida e deleitosa.

Porém, para que as aulas de leitura sejam de fato entusiasmantes, o professor antes de tudo deve ser um amante da leitura, além de um bom leitor deve ser um ótimo incentivador dos seus estudantes. O professor que não gosta de ler não abordará com a mesma maestria e entusiasmo uma aula focada em leitura da mesma forma como aquele que gosta de ler. Por isso, o principal mediador de leitura em sala, que é o professor, deve ser, antes de tudo, um leitor.

A leitura propicia ao leitor informação, criatividade, liberdade de pensamento, criticidade, capacidade de posicionamento, e, por esse e tantos outros motivos, ela se faz extremamente necessária. Com base nela podemos formular raciocínios, utilizar novos vocábulos, melhorar a capacidade de interpretação, como também, desenvolver um conhecimento amplo em relação aos assuntos atuais.

Ressaltamos também a importância que os letramentos possuem para práticas leitoras, transportando o estudante do campo da decodificação aprendida por meio da aquisição do código linguístico para o campo da utilização dessas práticas em seu meio social. Ou seja, nas suas vivências, podendo ler, avaliar, interpretar, associar, criticar, se posicionar e se comunicar diante das práticas de leitura e escrita.

Outro ponto relevante é a intervenção direta nas práticas de ensino-aprendizagem, orientando que os conteúdos levados para a sala de aula valorizem o conhecimento de mundo do estudante, partindo de informações, conhecimentos e condições que façam parte das vivências, das suas leituras de mundo, do contexto em que eles estão inseridos, aumentando de forma significativa a interação, associação, absorção dos conteúdos aplicados, e, assim, o professor poderá avançar nas práticas de ensino-aprendizagem.

O ensino mediado pelos gêneros do discurso é de extrema relevância para as práticas em sala de aula, visto que, proporciona ao estudante o contato com os mais variados tipos gêneros e suportes, oportunizando a eles conhecerem com propriedade a composição de cada gênero trabalhado, como eles circulam no nosso dia a dia, qual deles devem ser utilizados

mediante a situação comunicativa, quais propósitos comunicativos são pretendidos por quem escreve um determinado gênero, o que torna o repertório discursivo do estudante rico e amplo.

O gênero notícia é uma excelente oportunidade para levar o que está acontecendo no mundo, no país ou no estado para a sala de aula. É um gênero bastante conhecido pois está presente na tv, no rádio, na *internet* e nos jornais impressos, mediante eles o professor pode trabalhar partindo do conhecido para o desconhecido conforme as orientações da teoria dos letramentos.

As atividades que propomos por meio do gênero notícia é relevante, tendo em vista que oportuniza aos alunos o contato direto com diversas notícias, na sequência apresentada, sobre a atual guerra entre Ucrânia e Rússia. Podemos constatar que, por meio das sequências de atividades, trabalhamos pontos importantes para a construção de um leitor proficiente e crítico, mediante os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema, a leitura do texto na íntegra, o aprofundamento do texto lido, os debates, as propostas, as modificações realizadas no texto. Tudo isso promove uma boa significativa formação leitora, encaminhando os estudantes a um contato mais ampliado com níveis diferentes de leitura.

A forma como avaliamos nossos estudantes é de extrema importância, pois através dela podemos diminuir ou aumentar, estimular ou desestimular a motivação para a participação dessa atividade. A avaliação deve considerar como está o nível de aprendizagem do estudante e não dizer o que ele sabe ou não por intermédio de uma escala de zero a dez tirada em uma prova. Defendemos que o método mais adequado de avaliação é a diagnóstica, contanto que seja de modo contínuo, considerando o início, o meio e o final do processo avaliativo. Assim, o professor terá a oportunidade de modificar o percurso para que o estudante consiga atingir os objetivos esperados para as práticas de leitura.

Por último, consideramos este trabalho relevante para as práticas de ensino e aprendizagem, visto que, traz discussões pertinentes sobre o ensino de leitura pautado nos gêneros discursivos, como também nas práticas de letramento. Além disso, apresentamos orientações para um trabalho relevante através de etapas que conduzirão o estudante a níveis mais aprofundados de leitura, melhorando a compreensão, a competência de estabelecer juízo de valor, ou seja, a criticidade mediante textos, a capacidade de se posicionar, assumindo opiniões e argumentos plausíveis, como também, a identificação dos discursos estabelecidos por trás do texto escrito.

## REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/wIRXXJp>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ARAÚJO, Márcia Rodrigues de. **Leitura escrita e letramento: uma proposta de sequência didática com gênero reportagem**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras - PB, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/LYKuZTT>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ARISTÓTELES. Definição da retórica e sua estrutura lógica. In: \_\_\_\_\_. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto, Abel do Nascimento Pena. Lisboa: [s. n.], 2005. cap. 2, p. 95-103. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/85cc0>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. Disponível em: <<https://cutt.ly/NOudOMS>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentín Nikoláievitch. Relações entre a infraestrutura e as superestruturas e a interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997. p.39-127.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e Org: A. P. Dionisia; J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

CAMPOS, Ione Ferreira da Silva de. **O ensino do gênero notícia segundo a abordagem da BNCC**. 2020. 35 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná., Diadema, 2020. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25163/1/CT\\_ELPL\\_III\\_2020\\_21.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/25163/1/CT_ELPL_III_2020_21.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**/Márcia Elizabeth Bortone, Cátia Regina Braga Martins. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, **ECA**. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso

em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/1996 e demais alterações.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de. Habilidades, competência leitora, texto e leitura. *In: \_\_\_\_\_*. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura.** São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 1, p. 17-33.

CARVALHO, Robson Santos de. O que é avaliação afinal?. *In: \_\_\_\_\_*. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura.** São Paulo: Parábola, 2018. Cap. 2, p. 39-59.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 20, núm. 2, 2007, pp. 7-38 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37420202.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Mediação da leitura e formação do leitor. *In: Curso Formação de Mediadores de Leitura / vários autores; organizado por Raymundo Netto, Lídia Eugenia Cavalcante Lima; ilustrado por Rafael Limaverde.* Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

CLARISSA, Bengtson; DOUGLAS, Pino. Inclusão e letramento para estudantes com deficiência. *In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P; CIA, Fabiana.* **Letramento para o estudante com deficiência.** São Carlos, SP: EdUFSCar. 2018.

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da; S. A. COSTA-HÜBES, T. da C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 25-40, 2016. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/14725>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

**DICIONÁRIO escolar:** língua portuguesa. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

**DICIONÁRIO Michaelis online** [Recurso eletrônico]. Editora: Melhoramentos Ltda, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=db74>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim.* **Gêneros Oraís e escritos na escola.** Trad. e Org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em: <<https://cutt.ly/7PCh3sP>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. A leitura na escola. *In: \_\_\_\_\_*. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017. Cap. 1, p. 23-50.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. Texto não é pretexto. *In: \_\_\_\_\_*. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. Cap. 3, p. 79-174.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. O trabalho de aprender e ensinar letramentos. *In: \_\_\_\_\_*. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas-SP: Unicamp, 2020. Introdução, p. 19-31. ISBN 978-65-86253-17-7.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos em uma escala humana. *In: \_\_\_\_\_*. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas-SP: Unicamp, 2020. cap. 1, p. 35-49. ISBN 978-65-86253-17-7.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Parâmetros de letramentos e avaliação. *In: \_\_\_\_\_*. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas-SP: Unicamp, 2020. cap. 16, p. 369-386. ISBN 978-65-86253-17-7.

KLEIMAN, Angela Bustos. Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e letramento: linguagem nas séries iniciais**. Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

KLEIN, Cristina. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/uUVfisD>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Os gêneros do discurso. *In: \_\_\_\_\_*. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, p. 1-21, jan./jun., 2011.

LONTRAS JUNIOR, Antonio Pereira; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 335-347, jul./dez., 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/issue/view/102/showToc>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. **GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística**, Pelotas, v. 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/ak4prOj>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NUNES, Shirley Monteiro Campos. Competência leitora: vivenciando estratégias em sala de aula do 8º ano do ensino fundamental. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras-PB, v. 2, n. 1,

p. 67-82, 2017. Disponível em:  
<<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/169/pdf>>  
Acesso em: 13 dez. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba**, 2012.

PIETRI, Émerson de. Introduzindo o tema. *In*: \_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:  
<<https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RODRIGUES, Izabel Cristina de Melo (coord.). **Dicionário Língua Portuguesa**. São Paulo: Bicho Esperto, 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/nUVfgkF>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola**. Santa Catarina: Linguagem em (Dis)curso, 2008. p. 581-612. Ensaio. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos: o que são? *in*: \_\_\_\_\_. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <<https://cutt.ly/5YIywgJ>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, Noélia Rodrigues dos. **Práticas de leitura no ensino fundamental: em que medida a escola contribui para motivar e formar alunos leitores?**. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/lPjNnYq>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SANTOS, Graciela Beck de Bitencourt dos; BORTOLUZZI, Valéria Iensen; GHISLENI, Tais Steffenello. O gênero: conceitos e desdobramentos teóricos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 2, pág. e44810212718, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12718>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SCHLATTER, Margarete. Aula de português para a formação de leitores. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 14, n. 31, p. 36 – 43, junho, 2018. Disponível em:  
<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7754/npl31.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 11–23, 2021. Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento?. *In:* \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Concepções. *In:* \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Conceitos de alfabetização e letramento. *In:* \_\_\_\_\_. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras da Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras-PB, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Laís Andrade; SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco dos; TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. Cronologia visual da tipografia: do surgimento da escrita à idade média. **XI Seminário de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade**, [s. l.], p. 524-533, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/pFkB6mk>>. Acesso em: 9 abr. 2022.

TERRA, Ernani. **Minidicionário da língua portuguesa Ernani Terra**. São Paulo: Rideel, 2011. Disponível em: <<https://cutt.ly/bUVfdwX>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VAL, Shirlane Gonçalves do. **Propostas de atividades de leitura: um trabalho com os gêneros discursivos**. Orientador: Juciane dos Santos Cavalheiro. 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/AYRCzJ9>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

**Curso *on-line* Leitura vai, escrita vem:** práticas em sala de aula. Disponível em:  
<<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-on-line/informacoes/artigo/1661/curso-on-line-leitura-vai-escrita-vem-praticas-em-sala-de-aula>>.  
Acesso em: 10 nov. 2021.