

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

**DISSERTAÇÃO**

**O Adjunto Adverbial de Tempo na Construção do Gênero Notícia: Uma  
Proposta de Sequência Didática para o Ensino da Compreensão Leitora**

**THAYANE MOUTINHO**

**2021**



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

**O ADJUNTO ADVERBIAL DE TEMPO NA CONSTRUÇÃO DO  
GÊNERO NOTÍCIA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA**

**THAYANE MOUTINHO**

*Sob a orientação do Prof. Dr.*

**Wagner Alexandre dos Santos Costa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras** no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Seropédica, RJ  
Outubro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M934a

Moutinho, Thayane, 1990-  
O Adjunto Adverbial de Tempo na Construção do  
Gênero Notícia: Uma Proposta de Sequência Didática  
para o Ensino da Compreensão Leitora / Thayane  
Moutinho. - Rio de Janeiro, 2021.  
161 f.

Orientador: Wagner Alexandre dos Santos Costa.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,  
2021.

1. Semiologia. 2. Adjunto adverbial de tempo.  
3. Notícia. I. Alexandre dos Santos Costa, Wagner ,  
1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III.  
Titulo.

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

**THAYANE MOUTINHO**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/10/2021.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Wagner Alexandre dos Santos Costa (UFRRJ)  
Orientador

---

Prof. Dr. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro (UFF)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva (UFRRJ)  
Avaliador interno



*Emitido em 2021*

**TERMO Nº 1266/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 01/12/2021 15:24 )*

GERSON RODRIGUES DA SILVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matricula: 1449160

*(Assinado digitalmente em 06/12/2021 22:27 )*

WAGNER ALEXANDRE DOS SANTOS COSTA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matricula: 1456413

*(Assinado digitalmente em 02/12/2021 22:48 )*

PATRICIA FERREIRA NEVES RIBEIRO  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 044.070.197-00

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número:  
**1266**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **01/12/2021** e o código de verificação: **99fd3e1059**

## **DEDICATÓRIA**

A Luan e João Pedro, pelo apoio e resignação.

Aos meus avós, por toda dedicação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Wagner Alexandre dos Santos Costa, por todo suporte, autonomia e pela orientação leve.

Ao Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, pela gentileza, generosidade e pelas valiosas sugestões que contribuíram com o enriquecimento desta pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS da UFRRJ por compartilharem um pouco de seu conhecimento e experiência com a turma.

À amiga Danielle Machado, pelo incentivo de sempre e por iluminar esta trajetória com suas experiências.

Às amigas Isabela Feliciano, Patrícia Rodrigues, Patrícia Santana e Sabrina de Oliveira, por todas as trocas, que tornaram o processo mais leve, e por não me deixarem desistir do sonho de ser mestra.

À Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ, por permitir a organização do horário escolar de modo que eu pudesse cumprir minha carga horária em sala de aula e pudesse realizar este curso.

Às colegas da equipe de Língua Portuguesa do CIEP Ministro Marcos Freire, pelo encorajamento e pela inspiração a lutar por uma educação pública de qualidade.

A todos os meus alunos, motivação maior para o investimento nesta pesquisa.

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

## RESUMO

MOUTINHO, Thayane. **O adjunto adverbial de tempo na construção do gênero notícia: uma proposta de sequência didática para o ensino da compreensão leitora.** 2021. 161 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Este trabalho, centrado sobre o ensino de leitura de notícias jornalísticas, trata da relevância do adjunto adverbial de tempo na construção desse gênero para o desenvolvimento da competência leitora. A atividade de leitura pressupõe que o leitor, com base no conhecimento social sobre os gêneros textuais, identifique a sua finalidade. No gênero notícia, além disso, é necessário compreender como determinado elemento linguístico contribui para sua organização. O objetivo geral desta pesquisa é o de desenvolver uma proposta de ensino da compreensão leitora de textos do gênero notícia, por meio de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004) que pretende ampliar o conhecimento dos alunos sobre o funcionamento discursivo desses textos e oferecer condições para solucionar possíveis dificuldades de leitura relacionadas à identificação do fato principal noticiado. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos projetados são: (1) auxiliar o aluno na identificação do adjunto adverbial de tempo que está diretamente relacionado à identificação do acontecimento novo e (2) assistir o aluno na identificação do acontecimento novo, do fato noticiado. Foram adotados apoios teóricos advindos dos campos da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2002; 2008) e da Teoria Semi linguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 1992; 2001; 2005; 2010; 2018). As atividades desenvolvidas têm como público-alvo alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, no bairro de Sepetiba.

**Palavras-chave:** semiolinguística, adjunto adverbial de tempo, notícia.



## ABSTRACT

MOUTINHO, Thayane. **The adjunct adverbial of time in the construction of the news genre: a proposal for a didactic sequence for teaching reading comprehension.** 2021. 161 p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This work, which is centered on the teaching of journalistic news reading, deals with the relevance of the adjunct adverbial of time to the construction of this genre for the development of reading competence. The reading activity presupposes that the reader, based on social knowledge about textual genres, identifies its purpose. In the news genre, moreover, it is necessary to understand how a particular linguistic element contributes to its organization. The general objective of this research is to develop a proposal for teaching reading comprehension of texts in the news genre, through a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004), which intends to expand students' knowledge about the discursive functioning of these texts and offer conditions to solve possible reading difficulties related to the identification of the main fact reported. To achieve this purpose, the specific objectives designed are: (1) assist the student in identifying the adjunct adverbial of time that is directly related to the identification of the new event and (2) assist the student in identifying the new event, the reported fact. Theoretical supports were adopted from the fields of Textual Linguistics (MARCUSCHI, 2002; 2008) and the Semi-linguistic Theory of Discourse Analysis (CHARAUDEAU, 1992; 2001; 2005; 2010). The activities developed have as a target audience students from a 7th grade class of elementary school of a public school of the city of Rio de Janeiro, in the neighborhood of Sepetiba.

**Keywords:** semi-linguistics; adverbial adjunct of time; news.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NOÇÃO DE LEITURA</b>	<b>13</b>
2.1 Documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa	13
2.2 Noção de Leitura	21
<b>3 TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DE ANÁLISE DO DISCURSO</b>	<b>40</b>
<b>4 GÊNERO NOTÍCIA E O MODO DE ORGANIZAÇÃO NARRATIVO</b>	<b>52</b>
4.1 Gêneros e tipos textuais	52
4.2 O Gênero Textual Notícia	57
4.3 O Modo De Organização Narrativo	62
<b>5 ADJUNTO ADVERBIAL</b>	<b>67</b>
5.1 Adjunto adverbial de tempo	68
<b>6 METODOLOGIA</b>	<b>73</b>
6.1 Atividade Diagnóstica	73
6.2 Sequências Didáticas	79
6.3 Nota sobre a pandemia	82
6.4 Contextualização do espaço e dos sujeitos envolvidos	84
<b>7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA</b>	<b>86</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>155</b>
<b>9 REFERÊNCIAS</b>	<b>158</b>

# 1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação básica, os chamados descritores especificam as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e que são passíveis de serem verificadas em avaliações padronizadas de desempenho. De acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP:

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas "descritores". Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2019, não paginado).

Esta dissertação dedica especial atenção à série 7º ano do ensino fundamental e à disciplina Língua Portuguesa, no contexto da educação pública. Dentre os descritores estipulados, no Currículo Carioca 2020<sup>1</sup>, para a série e disciplina mencionadas, encontram-se “Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto ou dele parafraseadas”<sup>2</sup>; “Identificar a finalidade (função social) de um texto e seu público-alvo”; “Distinguir um fato de uma opinião”; “Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, causa, dúvida, comparação, conclusão)” (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 72-74).

Os descritores citados são contemplados na apostila de Língua Portuguesa, fornecida pela prefeitura do Rio de Janeiro aos alunos da rede municipal, por exemplo, na parte que trata de gêneros textuais do âmbito jornalístico (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020).

Cabe acrescentar que, no próximo capítulo desta pesquisa, falar-se-á um pouco mais sobre o Currículo Carioca 2020 e sobre habilidades desejáveis para determinada série e para determinada disciplina.

Com base na experiência docente como regente de turmas na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), observou-se que alguns alunos de 7º ano do ensino

---

<sup>1</sup> O termo Currículo Carioca 2020 foi inserido nesta dissertação tal qual consta no site da Secretária Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibenoticias?id=10907097>. Acesso em: 05 jan. 2020.

<sup>2</sup> Parece mais adequado falar em “conteúdo de superfície” e “conteúdo subjacente”, ao longo deste estudo, em vez de “informação explícita” e “informação implícita”. A expressão “informação explícita” remete mais a uma capacidade sensorial, qual seja de enxergar. Se fosse só questão de enxergar, o aluno não se enganaria na hora de localizar determinada informação. O aluno enxerga todos os marcadores temporais no texto, mas, para identificar aquele que é relativo ao fato noticiado, precisa passar pelo processo cognitivo de identificação desse fato noticiado.

fundamental apresentam dificuldade na identificação da finalidade de textos do gênero notícia. Como o aluno não se atém ao fato de que a notícia tem por finalidade apresentar um acontecimento novo, ao ser questionado sobre o momento em que ocorre esse acontecimento, o aluno acaba por responder qualquer palavra ou expressão com noção de tempo presente no texto. Esse quadro será ilustrado no capítulo 6 com os resultados obtidos na realização da atividade de diagnose.

Assim, o presente trabalho tem como **objetivo geral** desenvolver uma proposta de ensino de compreensão leitora de textos do gênero notícia, por meio de uma sequência didática que pretende ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o funcionamento discursivo desses textos e oferecer condições para solucionar possíveis dificuldades de leitura relacionadas à identificação do fato principal. Quando se analisam as dificuldades de leitura de textos do gênero notícia apresentadas por esses alunos, impõem-se as seguintes questões:

- a) Em que medida a dificuldade de os alunos identificarem o fato noticiado está relacionada à identificação do tempo, do “quando” esse fato se deu?
- b) A identificação do adjunto adverbial de tempo diretamente ligado ao fato noticiado favoreceria a identificação desse fato? Como auxiliar o aluno a realizar essa identificação?
- c) Como fazer com que o aluno identifique o fato noticiado?

Para alcançar esse propósito, projetam-se os seguintes **objetivos específicos**: (1) auxiliar o aluno na identificação do adjunto adverbial de tempo que está diretamente relacionado à identificação do acontecimento novo e (2) assistir o aluno na identificação do acontecimento novo, do fato noticiado.

Para além do objetivo da pesquisa, destaca-se, ainda, o **objetivo profissional do docente**, que é, no mínimo, (a) aprimorar-se no seu fazer didático-pedagógico, (b) compreender como uma atividade estruturada metodologicamente pode contribuir para o desenvolvimento de suas aulas e (c) desenvolver uma metodologia de ensino de leitura do gênero notícia que dê conta das dificuldades dos alunos.

Esses são os principais pontos norteadores do presente trabalho. Nesse contexto, formula-se a hipótese inicial de que os alunos apresentem essa dificuldade de apontar a palavra ou expressão com noção de tempo que represente especificamente o momento em que ocorre o fato noticiado, especialmente em notícias em que haja menção a mais de uma data, pois o aluno não se atém ao acontecimento novo que está sendo noticiado, no instante em que vai localizar essa informação contida na superfície do texto. Além disso, o desconhecimento

de que antecedentes ao fato podem ser apresentados na notícia talvez possa conduzir o aluno ao equívoco.

No âmbito de um mestrado profissional em Letras, sobretudo o ProfLetras, não basta apenas que seja feita uma reflexão teórica sobre a temática. É necessário que a pesquisa desenvolvida atenda a alguma demanda de sala de aula de língua portuguesa de escola pública. Ou seja, a pesquisa desenvolvida é pensada para a comunidade escolar na qual o docente atua.

Em outras palavras, pretende-se, com este trabalho, elaborar uma proposta de ensino de leitura de textos do gênero notícia, conduzindo o aluno na compreensão da temporalidade textual para posterior identificação do fato principal noticiado. Tal proposta deve ser feita por meio de uma sequência didática.

A fundamentação teórica deste trabalho encontra apoio no campo da Linguística textual (MARCUSCHI, 2002; 2008) e na Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 1992; 2001; 2005; 2010). Além desse aporte teórico-metodológico, adotaremos, para a organização das aulas, a proposta de Sequências Didáticas, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

O presente trabalho está organizado em nove capítulos. Esta introdução corresponde ao primeiro deles. O capítulo 2 aborda a visão interacional de língua preconizada pelos documentos norteadores do ensino. Nos capítulos de 3 a 5, apresentam-se os principais pressupostos teóricos que embasam esta dissertação. No capítulo 3, em particular, trata-se da Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 1992; 2001; 2005; 2010). O capítulo 4 aborda o gênero notícia e o modo de organização narrativo (CHARAUDEAU, 2010). E, no capítulo 5, é descrito o adjunto adverbial. Na sequência, capítulo 6, apresenta-se a metodologia de pesquisa desenvolvida. No capítulo 7, apresenta-se a sequência didática desenvolvida nesta pesquisa. No capítulo 8, expõem-se as considerações finais. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas que serviram de base para este estudo.

## 2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A NOÇÃO DE LEITURA

Neste capítulo serão apresentados os três principais documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, dos quais destacaremos as principais diretrizes que apresentam consonância com os pressupostos teóricos desta pesquisa.

### 2.1 Documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa

No livro *Aula de Português: encontro & interação* (2003), a professora Irlandé Antunes explica que há, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências no que diz respeito à percepção dos fatos da linguagem:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto trato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p. 41).

Até fins da década de setenta, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vinha sendo baseado em estudos, que consideram a língua como um sistema autônomo e sem nenhuma ligação com as situações concretas de comunicação em que ela é usada. Segundo esses estudos, os sentidos eram considerados como preexistentes à realização verbal, sem depender da situação de comunicação para que eles fossem construídos.

Assim, a concepção de linguagem que permeava esses estudos era como expressão do pensamento. Conforme Luiz Carlos Travaglia, nessa concepção, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). A língua, por extensão, é entendida como um sistema de regras acabado, abstrato e autônomo.

Nessa perspectiva de ensino, as unidades de análise eram a palavra e a frase. O ensino era prescritivo, isto é, era voltado, de forma exclusiva, para prescrição de normas e regras gramaticais de uma variedade linguística considerada padrão. O certo era tudo que estava de acordo com as regras gramaticais. Tudo que estivesse fora dessas regras era considerado como errado.

A concepção de gramática em questão é, portanto, normativa. Essa gramática, de acordo com Travaglia (1996, p. 32), é “responsável por ditar as regras do bem falar e do bem escrever. (...) tem um poder legislador sobre a língua, uma vez que prescreve ao falante o uso da norma ‘cultura’”

Nessa concepção de ensino prescritiva, o conhecimento linguístico que o aluno trazia consigo ao entrar na escola não era considerado caso não estivesse de acordo com a norma padrão. Segundo Travaglia (1996, p. 38) esse é “um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo proscritivo, pois a cada ‘faça isto’ corresponde a um ‘não faça aquilo’”

Com o avançar dos estudos sobre a temática em questão, percebeu-se que o ensino de Língua Portuguesa como língua materna na escola básica teria de ser repensado. Seria necessário ampliar a competência comunicativa dos alunos, o que representaria uma mudança de perspectiva.

A partir da década de oitenta, a concepção de linguagem que orienta o processo de ensino-aprendizagem passa a ser a de linguagem como forma de interação. Travaglia esclarece que, nessa concepção, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Assim, passam a ser considerados fatores como “o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). A língua passa a ser, então, considerada como um sistema inacabado e realizado por meio da interação de seus interlocutores.

Nessa perspectiva de ensino, a unidade de análise passa a ser o texto, que é entendido como sendo a materialização da interação. Os sentidos são construídos considerando o material linguístico do texto e o contexto em que é produzido. O ensino passa a ser descritivo e produtivo. Descritivo porque passa a ser voltado para aprendizagem dos usos linguísticos possibilitados pela língua; e produtivo, porque considera a noção de adequação do uso linguístico ao contexto em que será inserido.

A concepção de gramática passa a ser, dessa maneira, a de gramática descritiva. Conforme Travaglia, como o nome sugere, a gramática descritiva “descreve e registra os usos da língua em sua sincronia. (...) trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade”. Nessa concepção, “a

gramática é o conjunto de observações feitas pelo linguista sobre determinada variante, explicando o mecanismo da língua” (TRAVAGLIA, 1996, p. 32).

Um ensino descritivo, como já mencionado, descreve ao aluno os usos linguísticos possibilitados em sua língua, incluindo os usos pertencentes à variedade padrão e também os usos pertencentes às variedades menos privilegiadas socialmente. Tem o objetivo de “mostrar ao aluno como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39).

Um ensino produtivo, por sua vez, faz com que o aluno se aproprie do conhecimento do ensino descritivo para ampliar a sua competência comunicativa. Travaglia define competência comunicativa no Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, da UFMG.

A competência comunicativa é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. A competência comunicativa envolve a competência linguística ou gramatical para produzir frases que sejam vistas não só como pertencentes à língua, mas apropriadas ao que se quer dizer em dada circunstância. Envolve também a competência textual, vista como a capacidade do usuário de, em situações de interação comunicativa, produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, utilizando regularidades e princípios de organização e construção dos textos e do funcionamento textual, já que os textos são a unidade da língua em uso. [...] Para além do que já é dado pelas competências linguística e textual, a competência comunicativa acrescenta algo que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Nesse sentido, parece que se pode falar que a competência comunicativa é constituída pelas competências linguística ou gramatical, textual e discursiva. Alguns linguistas veem uma equivalência entre a competência comunicativa e a discursiva (TRAVAGLIA, 2014, não paginado).

Assim, não basta apenas que o aluno saiba como a língua funciona. É preciso saber usá-la com propriedade. A partir de um ensino produtivo, o aluno será capaz de lançar mão dos usos linguísticos de cada variedade para compreender e produzir textos em diversas situações comunicativas. O discente terá “a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidade de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (TRAVAGLIA, 1996, p. 39).

Toda essa mudança de perspectiva de ensino foi acentuada ainda mais na década de noventa com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN são diretrizes elaboradas pelo governo federal que serviram como referência nacional comum para a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas de todo país. Têm a função de



orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.

O foco no trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa vem ao encontro do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais. A respeito da mudança de perspectiva de ensino de se trabalhar com frases isoladas para se trabalhar com o texto, os PCN confirmam o que foi dito.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

No ano de 2015, quase vinte anos após a consolidação dos PCN, foi disponibilizada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Feitas as contribuições para a melhoria dessa primeira versão, em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho. De acordo com o site da BNCC, esta é

(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito! (BRASIL, 2017, não paginado).

Em outras palavras, a BNCC determina os conteúdos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender em cada ano de escolaridade, independente do lugar onde moram ou estudam. O currículo de todas as escolas do Brasil, tanto da rede pública quanto da privada, deve obrigatoriamente abranger esses conteúdos. O objetivo é tentar diminuir a desigualdade de aprendizado já que, teoricamente, os alunos de todo Brasil terão acesso ao mesmo conteúdo.

Assim, cabe esclarecer que, embora os PCN e a BNCC sejam documentos norteadores do ensino no Brasil, cada um tem a sua funcionalidade. Como foi dito, os PCN vieram

primeiro, sua função era mais a de orientar as mudanças no ensino e, portanto, seu conteúdo é mais genérico. A BNCC foi elaborada a partir dos PCN, entre outros. Sua função é a de regulamentar os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todo o Brasil, ao longo das etapas da Educação Básica. Seu conteúdo é, então, bem mais específico.

A BNCC apresenta uma estrutura específica. Está organizada entre cinco *áreas do conhecimento*. Essa organização permite a comunicação entre os saberes dos *componentes curriculares* que fazem parte de determinada área do conhecimento. Assim, na área do conhecimento *Linguagens*, por exemplo, estão reunidos os saberes dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (no Ensino Fundamental – Anos Finais).

Na área de conhecimento Linguagens, a qual nos interessa em particular, é adotada uma concepção interacional da língua. O documento da BNCC ratifica o que foi dito.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 63).

Considerando o aspecto interacional da língua, o componente curricular Língua Portuguesa do documento da BNCC trata do texto como objeto de análise no ensino.

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Além das *áreas de conhecimento*, a BNCC também se organiza em *eixos*. Os *eixos* de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Os eixos que interessam, em especial, a esta pesquisa são os eixos da leitura e da análise linguística. O eixo da leitura contempla as práticas de linguagem que decorrem da interação do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. O eixo da análise linguística/ semiótica

(...) envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 80).

É importante elucidar que, para o ensino fundamental – anos finais, os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão estão articulados aos demais eixos (leitura, escrita e oralidade). Isso significa que esses conhecimentos não devem ser tomados como uma lista de conteúdos isolados das práticas de linguagem.

Além dos eixos, os campos de atuação em que se realizam as práticas de linguagem são outra categoria organizadora do currículo da BNCC. Para o ensino fundamental – anos finais, são considerados quatro campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Esses campos de atuação são importantes, pois eles contextualizam o conhecimento escolar para os alunos. As práticas de linguagem provêm de situações reais da vida social. Então, os campos de atuação situam as práticas de linguagem em contextos significativos para os estudantes. A esta pesquisa, interessa, em especial, o campo de atuação jornalístico-midiático.

**CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO** – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p. 140).

Dentro de cada campo de atuação, são organizados objetos de conhecimento e habilidades para cada eixo. Os objetos de conhecimento são os conteúdos e conceitos aos quais o aluno deve ter acesso. E as habilidades são as ações que o aluno precisa saber desenvolver. Para melhor compreensão do que foi dito, veja-se um exemplo a seguir.

Tabela 1 – Campo de atuação jornalístico-midiático

Campo de atuação jornalístico-midiático		
Prática de linguagem/ eixo	Objetos de conhecimento	Habilidades
<b>Leitura</b>	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2017, p. 140 - 141.

Considerando essas orientações oferecidas pelos documentos oficiais norteadores do ensino em âmbito nacional, sobretudo pela BNCC, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) elaborou o Currículo Carioca 2020. Nessa elaboração, foi adotada, na parte do currículo que trata do componente curricular Língua Portuguesa, uma perspectiva interacionista de língua que pretende propiciar ao aluno o contato com a língua em uso.

Nele reafirmamos a concepção que compreende a língua/linguagem como um fenômeno social. O ensino fundado nessa concepção significa uma escolha por trazer para o centro da aula a língua portuguesa como se apresenta na vida: múltipla, variável, dinâmica e inserida no jogo social. Dessa forma, ganham centralidade as atividades que possibilitam ao aluno o contato com a língua portuguesa em uso. A atitude diante do fato linguístico passa necessariamente pela relação uso-reflexão-uso (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 2).

Além disso, assim como na BNCC, no Currículo Carioca, também é assumido o objetivo de se ampliar a competência comunicativa dos discentes.

Do mesmo modo, reafirma-se o objetivo geral do ensino de língua portuguesa: a construção da competência comunicativa do aluno. O desafio da escola é possibilitar que o aluno amplie sua experiência com a língua materna, construindo outros níveis de letramento, respondendo às extraordinárias possibilidades de comunicação que a sociedade atual oferece (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 2).

Ademais, ainda conforme a BNCC, o Currículo Carioca também assume a centralidade da aula de Língua Portuguesa no texto, de forma a viabilizar um ensino mais produtivo.

O objeto da aula de português é o texto. Textos trazidos pelo professor, textos trazidos pelos alunos; textos produzidos pelos alunos, textos produzidos pelo professor. Textos reais, enfim, que circulam pela sociedade, observados em suas

respectivas funções sociais; nunca o texto como pretexto para o ensino de um conteúdo, descontextualizado; textos escritos, textos orais, textos em linguagem verbal e/ou não verbal (RIO DE JANEIRO(RJ) , 2020, p. 4).

Dito isso, além de seguir a mesma concepção de linguagem, ter o mesmo objetivo e adotar o mesmo objeto de estudo, a organização do documento do *Currículo Carioca* também é semelhante à organização do documento da BNCC. O documento do *Currículo Carioca* também é organizado em eixos que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

O eixo ANÁLISE LINGUÍSTICA reafirma uma posição reflexiva sobre os fatos gramaticais. Como se sabe, o ensino de gramática se dá nas práticas significativas, na língua portuguesa em uso\*. O aluno deve entender os fatos gramaticais como recursos da língua, a serviço do projeto de dizer que o texto oral/escrito concretiza, na leitura, na escrita e nas atividades de fala. Por isso, as atividades de análise linguística integram-se aos demais eixos (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 6).

Ainda em relação à organização do documento do Currículo Carioca, neste também constam, para cada eixo, objetos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas.

Cabe ressaltar que, num currículo a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, o foco é o desenvolvimento de habilidades. Os conteúdos, denominados OBJETOS DE APRENDIZAGEM, e compreendidos como instrumentos, são meio e não fim da prática pedagógica. Neste documento, procurou-se apresentar as habilidades fundamentais para o desenvolvimento do aluno. As habilidades não são trabalhadas de forma isolada. Ano a ano de escolaridade elas se repetem, ou se desdobram e especificam, em constante progressão. Essa progressão aparece em destaque em quadros por ano de escolaridade. As habilidades deverão ser desenvolvidas, num movimento espiral, na medida em que são oferecidos aos alunos desafios que aumentam em complexidade, partindo sempre do texto (RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 5).

A seguir um exemplo para ilustrar a organização do Currículo Carioca.

Tabela 2 – Exemplo da organização do Currículo Carioca

7º ano	HABILIDADES	Bimestres				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1	2	3	4	
LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	<b>1. Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto ou dele parafraseadas.</b>	x	X	x	x	<b>1º bimestre</b> O texto literário
	<b>2. Identificar a finalidade (função social) de um texto e seu público-alvo.</b>	x	X	x	x	Características estruturais dos gêneros estudados
	<b>3. Distinguir um fato de uma opinião.</b>	x	X	x	x	

						<p>O texto como unidade de sentido e suas partes: sintagmas, frase, oração, período, parágrafo.</p> <p>A relação dos determinantes e das palavras - núcleo nos sintagmas.</p> <p>Os efeitos de sentido das palavras nos textos.</p>
<p>As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de <b>gêneros discursivos</b>, sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis.</p>						

Fonte: Adaptado de RIO DE JANEIRO (RJ), 2020, p. 72 - 73.

Essas habilidades do Currículo Carioca foram mencionadas anteriormente na Introdução deste trabalho.

Assim, o trabalho feito a partir de frases descontextualizadas é muito pouco produtivo. Um trabalho mais produtivo pode ser realizado nas aulas de Língua Portuguesa quando se considera a língua como instrumento de interação. Isso significa que as formas linguísticas por si só são insuficientes para determinar os sentidos, que são construídos a partir das formas linguísticas, mas considerando o contexto em que são usadas. Dessa forma, é levado em conta que o sujeito se apropria da língua em determinada situação comunicativa, com uma finalidade específica. Para recuperar os sentidos propostos em um texto, também são levados em conta os objetivos dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, as imagens que fazem um do outro, os conhecimentos que trazem consigo.

## 2.2 Noção de Leitura

Como já mencionado, esta dissertação trata mais especificamente do eixo da leitura. Esta seção tem por objetivo apresentar, a partir da noção de língua como instrumento de interação, a concepção de leitura afinada aos objetivos do nosso estudo. Para essa apresentação, foram utilizados dois livros, um subcapítulo e um capítulo que tratam da temática em questão: o livro **Estratégias de leitura** (1998), de Isabel Solé; o livro **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico** (2010), de Maurício da Silva; o subcapítulo Explorando a leitura, do livro **Aula de português: encontro e interação** (1937), de Irandé Antunes; e finalmente o capítulo Prática de leitura de textos orais e escritos, do livro

**Análise e produção de textos** (2013), de Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira. Este último apresenta um diferencial em relação aos demais. Qual será?

Isabel Solé, no livro **Estratégias de leitura** (1998), revela que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Cabe destacar, então, que a leitura é orientada pelos objetivos do leitor. Sempre que alguém lê, o faz para alcançar alguma finalidade. Desfrutar, seguir instruções para realizar determinada ação, informar-se sobre determinado fato são só alguns exemplos. Os diferentes objetivos fazem com que haja conseqüentemente diferentes maneiras de o leitor se situar diante do texto.

Além dos objetivos, há outros fatores que também influenciam no processo de leitura. Para Solé:

A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

As inferências que o leitor faz lançando mão das informações proporcionadas pelo texto juntamente com seus objetivos de leitura e com suas as experiências prévias são fatores que influenciam no processo de leitura, segundo Solé. Esses fatores estão relacionados ao modelo de leitura interativo.

Antes de tratar especificamente do modelo de leitura interativo, cabe descrever brevemente outros dois modelos a partir dos quais o processo de leitura tem sido explicado: o modelo *bottom up* e o *top down*.

No modelo *bottom up*, é considerado que o leitor processa os elementos do texto de forma ascendente, começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases, parágrafos e assim por diante até chegar à compreensão do texto. Esse modelo é centrado no texto. As propostas de ensino baseadas nesse modelo põem foco nas habilidades de decodificação. Consideram, então, que o leitor que decodifica o texto é o leitor que necessariamente compreende-o.

No modelo *top down*, é considerado que o leitor processa o texto de forma descendente. Ele dispõe de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos para tentar

antecipar qual será o conteúdo do texto. Quando chega ao texto propriamente dito, o leitor verifica se suas previsões se confirmaram ou não. Quanto mais informações prévias o leitor tiver sobre o texto que vai ler, menos terá de buscar informações no texto para construir sua interpretação. Este é, portanto, um modelo centrado no leitor. As propostas de ensino baseadas nesse modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Por fim, no modelo interativo, é considerado que o leitor processa o texto de forma ascendente e descendente.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p. 24).

As propostas de ensino baseadas nesse modelo ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a dominar as habilidades de decodificação e aprendam as diferentes estratégias que levam à compreensão. O aluno também precisa ser um leitor ativo do texto, no sentido de constantemente emitir e verificar hipóteses que levam à construção da compreensão do texto.

No que diz respeito às estratégias de leitura que ajudam o aluno a compreender o texto, Isabel Solé (1998) as organiza em três etapas: estratégias para serem usadas antes da leitura; estratégias para serem usadas durante a leitura; e estratégias para serem usadas depois da leitura. No entanto, vale ressaltar que essa organização é apenas didática, pois muitas estratégias são passíveis de troca de etapa.

Na etapa anterior à leitura (SOLÉ, 1998), uma das estratégias que podem ser utilizadas para ajudar na compreensão dos alunos é a motivação para a leitura. As situações de leitura mais motivadoras são aquelas que oferecem desafios aos alunos e aquelas que mais se aproximam de situações de leitura reais.

Outra estratégia que pode ser utilizada para ajudar na compreensão dos alunos é a identificação do objetivo daquela leitura. Ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para



praticar a leitura em voz alta; ler para verificar se compreendeu são só alguns exemplos de objetivos de leitura.

No caso de o objetivo da leitura ser a obtenção de uma informação precisa, é importante ter em mente que, quando o leitor busca determinados dados, terá de priorizar determinadas informações em detrimento de outras. Como exemplo desse objetivo de leitura, tem-se a busca pelo significado de uma palavra em um dicionário impresso. O leitor foca na palavra cujo significado deseja descobrir e não se atenta para as demais palavras e seus respectivos significados. O incentivo da leitura com o objetivo de obter uma informação precisa tem a vantagem de aproximá-la de um contexto real de uso.

Quando o objetivo da leitura é seguir instruções, a leitura torna-se um meio para que o leitor faça algo concreto. Nesse caso, a leitura não pode ser seletiva. É de extrema importância que o leitor leia tudo e compreenda-o, como requisito para atingir sua finalidade inicial. Se o leitor pretende fazer uma receita, por exemplo, não pode ler apenas um dos ingredientes da lista. Tem de ler e compreender a lista completa, tanto dos ingredientes quanto das etapas. A leitura com o objetivo de seguir instruções tem a vantagem de ser uma forma de leitura significativa e funcional.

Sendo o objetivo da leitura a obtenção de uma informação de caráter geral, o leitor não precisa saber o que diz o texto detalhadamente. Basta saber do que trata de uma maneira geral. A partir disso, o leitor decide se é do seu interesse continuar lendo e se aprofundando no assunto ou não. Quando um leitor folheia um jornal impresso, por exemplo, geralmente não lê todas as notícias que nele constam. É comum que o leitor leia apenas a manchete e, com isso, já se sinta satisfeito com o que sabe e, em seguida, passe para a leitura da manchete da próxima notícia. Apenas quando a notícia trata de algum assunto de interesse do leitor, este pode dedicar mais tempo e atenção à leitura daquela notícia. O incentivo a esse tipo de leitura tem como vantagem o desenvolvimento da leitura crítica. Segundo Isabel Solé (1998), o leitor lê segundo seus próprios interesses, forma uma impressão sobre o texto e discerne, segundo esses interesses, o que precisa ser lido do que pode ser adiado.

Quando se lê com o objetivo de aprender, com o objetivo de ampliar os conhecimentos de que se dispõe, o leitor precisa se questionar sobre o que lê, estabelecer relações com o que já sabe e elaborar sínteses. Quando a leitura é usada como meio para aprendizagem, o aluno precisa saber exatamente o que se pretende que ele aprenda com aquela leitura. A partir disso, o aluno pode estabelecer relações com o que já sabe sobre o assunto e elaborar resumos.

Ademais do já exposto, também é possível ler para revisar um escrito próprio. Quando este é o objetivo da leitura, a esta é atribuído um papel de controle e regulação. A dificuldade de alcançar esse objetivo de leitura está na capacidade de se deslocar do papel de escritor para o papel de leitor, pois, quando se lê algo escrito por si próprio, já se sabe o que se pretendia dizer. O incentivo da leitura com o objetivo de revisar um escrito próprio tem a vantagem de integrar o ensino da leitura e da escrita, o que pode capacitar os alunos no uso de estratégias de redação de textos.

É possível ainda que o objetivo de leitura seja simplesmente ler por prazer, sem nenhuma cobrança externa. Nesse caso, de acordo com Isabel Solé (1998), o que importa é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É de grande valia que o leitor possa elaborar critérios próprios para selecionar os textos que quer ler, assim como para avaliá-los e criticá-los.

Ler para comunicar um texto a um auditório também pode ser um objetivo de leitura. A finalidade desse tipo de leitura é a de fazer com que as pessoas a quem se dirige a leitura possam compreender a mensagem emitida. Para isso, pode-se recorrer a diferentes recursos – entonação, pausas, ênfases em determinados pontos. Quando se lê em voz alta, é provável que a compreensão do texto do leitor seja impactada de alguma forma. Isso pode acontecer, pois o leitor passa a se preocupar com outros aspectos da leitura – entonação, respeito à pontuação, clareza na dicção, entre outros. A leitura em voz alta tem sentido, para o leitor e para o ouvinte, quando o ouvinte não pode ter acesso ao conteúdo do texto de outra maneira.

Além desses objetivos mencionados até aqui, Isabel Solé (1998) trata ainda de dois outros objetivos de leitura que, segundo ela, são tipicamente escolares. O primeiro deles é “ler para praticar a leitura em voz alta” (SOLÉ, 1998, p.98). A grande questão desse objetivo de leitura é que se exercita a entonação, a dicção, o respeito à pontuação, a pronúncia adequada, entre outros aspectos. E, como já foi dito, quando o aluno presta atenção nesses aspectos, a compreensão acaba ficando em segundo plano. No entanto é cobrada do aluno a compreensão do texto mesmo que ele só tenha feito essa única leitura em voz alta. Isabel Solé sugere, então, que a leitura em voz alta continue sendo praticada, já que atende a determinadas demandas de leitura, mas que, antes da leitura em voz alta, seja permitido ao aluno fazer uma leitura individual e silenciosa para ajudá-lo na compreensão.

O segundo objetivo de leitura tipicamente escolar, segundo Isabel Solé, é “ler para verificar o que se compreendeu” (SOLÉ, 1998, p. 99). A grande questão desse objetivo de leitura é associar a compreensão do texto a responder uma lista de perguntas sobre o texto. O

primeiro ponto dessa questão é que o aluno pode responder a perguntas sobre o texto sem ter compreendido seu sentido global. O outro ponto dessa questão é o risco de os alunos generalizarem determinado “objetivo” de leitura como “ler para depois responder a perguntas elaboradas pelo professor”. Para Solé, a sequência “leitura → perguntas → respostas” tem sua utilidade. No entanto, é necessário que essa atividade seja convenientemente planejada.

Esses foram alguns dos objetivos de leitura levantados pela autora espanhola. Ensinar os alunos a lerem com diferentes objetivos tem a vantagem de que, com o tempo, eles mesmos serão capazes de se propor objetivos de leitura que lhes interessem. A partir desse incentivo gradativo de autonomia, formam-se bons leitores não só para o ambiente escolar, mas para a vida.

Além da motivação e da identificação do objetivo da leitura, outra estratégia que pode ser utilizada antes da leitura, para ajudar na compreensão dos alunos, é a ativação do conhecimento prévio. Essa ativação pode ser feita, por exemplo, quando o professor dá alguma explicação geral sobre o que será lido, indicando sua temática, para que os alunos possam fazer uma relação com o que já conhecem do assunto.

Outra forma de ativar o conhecimento prévio dos alunos, segundo Isabel Solé (1998), é informar aos alunos sobre o tipo de texto que vão ler. Diferentes tipos de texto pedem diferentes posturas do leitor diante do texto a ser lido. Assim, o aluno, antes de iniciar a leitura, já tem uma noção do que ele sabe ou não sobre o que vai ler.

O professor pode ainda chamar a atenção dos alunos para determinados trechos e aspectos do texto que podem ativar o conhecimento prévio deles e, assim, ajudá-los a compreender melhor o texto. Os trechos e aspectos mais relevantes variam em função do texto em questão.

Além disso, de acordo com Isabel Solé (1998), incentivar os alunos a compartilharem o que já sabem sobre o tema também pode ajudar na ativação do conhecimento prévio. Um dos cuidados que se deve ter em relação a isso é o de não desviar do tema que está sendo tratado. Além disso, é importante que o professor, depois do compartilhamento de informações dos alunos, sintetize as mais relevantes, que ajudarão os alunos na compreensão do texto.

Além da ativação do conhecimento prévio, outra estratégia que pode ser incentivada antes do início propriamente dito da atividade de leitura é o estabelecimento de previsões sobre o texto. Para correr o risco de fazer uma previsão sobre o texto, o aluno precisa se sentir

confortável para isso, precisa saber que não será sancionado por fazer uma previsão pertinente, mesmo que ela não se confirme depois.

É necessário que os alunos tenham consciência de que as previsões podem ser confirmadas ou não após a leitura do texto. Mas o ato de fazer previsões sobre o texto traz um objetivo a mais para a atividade de leitura, uma razão a mais para ler o texto. O aluno se sente motivado a descobrir se a sua previsão se confirmará ou não.

No caso de textos do gênero notícia, por exemplo, geralmente não há uma quebra de expectativa muito grande entre a manchete e o conteúdo da notícia, exceção feita ao jornalismo popular. Os alunos podem perceber que, a partir da manchete, suas expectativas em relação à notícia costumam se confirmar, total ou parcialmente, o que contribui para que os alunos se sintam mais seguros em fazer previsões sobre o texto.

Por fim, outra estratégia que pode ser proposta antes da leitura do texto é a formulação de perguntas sobre texto por parte dos alunos. É comum que o professor é quem faça as perguntas sobre o texto durante a aula, mas, quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão ativando seu conhecimento prévio sobre o tema, como também acabam por concluir o que sabem e o que não sabem sobre o assunto.

Além do mais, o ato de formular perguntas faz com que os alunos desenvolvam objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Essas perguntas também fazem com que os alunos fiquem mais concentrados no texto, e isso contribuirá para melhorar sua compreensão.

Ademais, cabe ressaltar que o próprio tipo textual e suas particularidades oferecem pistas que podem ajudar a formular e a ensinar a formular perguntas pertinentes sobre o texto. Entende-se como “pergunta pertinente” aquela que leva a identificar os componentes essenciais, o tema ou as ideias principais do texto. No caso de textos do tipo textual narrativo, por exemplo, perguntas pertinentes seriam as que levassem o aluno a identificar o lugar, o tempo, as personagens, o conflito, as ações mais relevantes, o desfecho e o tema do texto.

Assim, em síntese, as estratégias que podem ser utilizadas antes de iniciar a atividade de leitura devem ter como finalidade estimular no aluno a motivação para a leitura. E também transformar o aluno em leitor ativo, isto é, leitor que assume sua responsabilidade ante a leitura. Leitor este que lança mão dos seus conhecimentos prévios e de suas expectativas a fim de alcançar seus objetivos de leitura.

Tratando agora das estratégias que podem ser utilizadas durante a atividade de leitura, Isabel Solé (1998) as resume em quatro. A primeira delas é o leitor formular previsões

coerentes sobre o que está lendo. A segunda é o leitor formular perguntas sobre o que está lendo. O leitor sanar possíveis dúvidas sobre o texto é a terceira. E, por fim, sintetizar as ideias do texto. Dessa forma, o leitor se envolve em um processo ativo de controle da compreensão do texto à medida que o lê.

Como exemplo de uso dessas estratégias, Isabel Solé (1998) cita a tarefa de leitura compartilhada. Tal tarefa deve ser executada em quatro etapas. Depois de o professor e os alunos terem lido um trecho do texto em silêncio, o professor deve fazer um resumo do que foi lido até então. Depois o professor pode pedir explicações sobre determinadas dúvidas do texto, para comprovar se o texto está sendo compreendido. Em seguida, o professor pode formular uma ou algumas perguntas. Com isso, pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes sobre o texto. Por fim, o professor deve estabelecer hipóteses sobre o que ainda não foi lido, baseando-se na interpretação que vem sendo construída e no conhecimento prévio do leitor. Conforme o aluno vai participando de tarefas de leitura compartilhada, ele deve ir assumindo gradativamente a responsabilidade e o controle pelo seu processo de leitura.

Sobre a etapa de verificar se o texto está sendo compreendido, Isabel Solé (1998) destaca que, ao se deparar com algum obstáculo de leitura, com alguma incompreensão, o leitor precisa tomar uma decisão ao longo da leitura do texto. No caso do aluno, inicialmente o professor orienta qual decisão tomar. Depois, aos poucos, o aluno vai adquirindo autonomia para tomar essa decisão por ele mesmo.

De antemão o que não se deve fazer é interromper a leitura do aluno frequentemente para corrigir erros ou para preencher lacunas. Isso, em primeiro lugar, mina a fluidez da leitura do discente. Em segundo lugar, faz com que o aluno fique apegado demais ao que está escrito no texto em detrimento da construção do seu significado global. E, por fim, passa a “mensagem” ao aluno de que ele não precisa aprender gradativamente a controlar sua compreensão, pois esse controle é exercido pelo professor.

Quando não se conhece o significado de determinada palavra ou não se compreende um trecho do texto, a primeira ação pode ser a de sublinhar tal palavra ou trecho e, em seguida, simplesmente ignorá-lo e continuar lendo o texto. Isso porque é possível que aquele trecho isoladamente não faça tanta falta para que o aluno alcance a compreensão global do texto, dependendo do gênero textual e do objetivo da leitura.

Outra opção é a de o aluno tentar elaborar um significado coerente para a palavra ou trecho, a partir do contexto e, em seguida, verificar se ele funciona ou não. Tudo isso sem a mediação do professor.

Por fim, caso as ações anteriores não tenham dado resultado e caso a palavra ou trecho seja essencial para a compreensão global do texto, então outra ação pode ser tomada: a de consultar uma fonte especializada (um colega, o professor, um dicionário) para eliminar a dúvida. Esse é um tipo de ação que quebra o ritmo de leitura e que, por isso, só deve ser utilizada em último caso, em caso de real necessidade.

Essas são, portanto, algumas estratégias que permitem compensar a não compreensão de algum termo ou fragmento do texto mediante a atividade de leitura. Nesse contexto, é muito importante incentivar uma leitura ativa por parte dos alunos. Isto é, o aluno saber o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda do professor, o controle de sua própria compreensão.

Tratando, por fim, das estratégias que podem ser utilizadas depois da atividade de leitura, Isabel Solé (1998) as organiza em três: identificação da ideia principal; elaboração de resumo; formulação de perguntas e respostas. A respeito da identificação da ideia principal, Isabel Solé (1998) atenta para o fato de que o professor deve partir de uma definição inteligível de ideia principal. Essa é condição necessária para que se possa ensinar aos alunos o que é e como chegar a ela.

Além disso, faz-se necessário também distinguir a ideia principal do tema do texto. O tema é de que o texto trata; geralmente é expresso por uma palavra ou sintagma; responde à pergunta “De que trata este texto?”. Já a ideia principal corresponde ao enunciado (ou enunciados) mais importante que o autor utiliza para explicar o tema. Geralmente é expressa por uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas. A ideia principal, portanto, especifica mais o que diz o tema, é mais precisa que este. Pode estar explícita no texto ou implícita. E responde à pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor quer explicar sobre determinado tema?”.

Isabel Solé (1998) acrescenta ainda que é possível que sejam identificadas diferentes “ideias principais” para um mesmo texto. Isso porque diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios e diferentes objetivos de leitura, podem identificar enunciados diferentes como “principal”.

Antes de apresentar uma sugestão de como ensinar na escola a identificar a ideia principal de um texto, uma questão precisa ser observada. Segundo Isabel Solé (1998),

quando o professor ou o livro didático indica que o aluno identifique simplesmente “o mais importante do texto”, nesse caso, se está verificando se o aluno pôde encontrá-la ou não. Não se está ensinando ao aluno como encontrá-la. Ou seja, o ensino é substituído pela avaliação.

Uma sugestão para ensinar essa habilidade na escola é a seguinte: explicar ao aluno o que se considera ideia principal de um texto e a utilidade de saber encontrá-la para sua leitura e aprendizagem. Além disso, o professor pode exemplificar, com um texto já conhecido, qual seria seu tema e qual enunciado poderiam considerar como a ideia principal transmitida pelo autor. Dessa forma, o aluno tem acesso a como o professor faz para identificar a ideia principal, isto é, tem acesso ao processo e não só ao resultado.

No que diz respeito à elaboração de resumo, Van Dijk (1983 apud SOLÉ, 1998) estabelece quatro regras utilizadas pelos leitores para cumprir com a tarefa de resumir o conteúdo de um texto. A primeira regra é *selecionar* as informações principais. A segunda regra é *omitir* as informações secundárias ou repetidas. A terceira regra é *generalizar* o que foi dito em um trecho ou parágrafo. Escolhe-se um conceito de nível superior para englobar um grupo de conceitos. E a quarta e última regra é a de *construir* frases que sintetizem o trecho ou parágrafo.

No entanto, cabe ressaltar que o resumo não deve ser um conjunto de frases justapostas desconexo. No resumo devem constar as ideias principais do texto original, mas cabe ao leitor/escritor do resumo relacioná-las entre si, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios, criando um novo texto, com coesão e coerência.

Para ensinar a resumir na escola, Isabel Solé (1998) sugere que o professor explique aos alunos o porquê de resumir um texto; sugere que os alunos assistam aos resumos efetuados pelo seu professor; que os alunos resumam um texto conjuntamente e que os alunos possam usar essa estratégia de forma autônoma.

Enfim, no que diz respeito à terceira estratégia que pode ser utilizada depois da atividade de leitura — a formulação de perguntas e respostas — Isabel Solé (1998) retoma o conceito de pergunta pertinente. Pergunta pertinente é aquela que é coerente com o objetivo da leitura. Por exemplo, no caso de um texto com estrutura narrativa, serão pertinentes as perguntas que permitam, além de identificar as personagens e o cenário da situação inicial, identificar as demais partes do enredo: complicação, clímax e desfecho.

Para aprender a formular perguntas pertinentes, é necessário que os alunos assistam ao que o professor faz, observem como o professor formula, para si e para os alunos, perguntas sobre a leitura.

As perguntas que em geral são feitas após a leitura acabam confundindo os alunos sobre os aspectos importantes do texto, pois são feitas perguntas que abrangem indistintamente aspectos de detalhe e de núcleo. Esse fato gera duas consequências. A primeira é o aluno “saber” que terá de responder a uma lista de perguntas arbitrárias após a leitura, focar sua atenção no encontro dessas respostas em detrimento de compreender o texto. E a segunda consequência é o aluno não poder utilizar essa lista arbitrária de perguntas como modelo para posteriormente elaborar suas perguntas de forma autônoma.

Considerando que o objetivo de uma atividade proposta após a leitura do texto seja o de aumentar a compreensão leitora e a autonomia do aluno, faz-se necessário que o professor observe com atenção o tipo de pergunta que formula para os discentes. Isabel Solé (1998) cita basicamente três tipos de perguntas. As perguntas de resposta literal são aquelas cuja resposta se encontra na superfície do texto. As perguntas de pensar e buscar são aquelas cuja resposta pode ser deduzida/inferida pelo leitor quando este relaciona diversos elementos do texto. E finalmente as perguntas de elaboração pessoal são aquelas cuja resposta não pode ser deduzida do texto. O leitor deve tomar o texto como referencial, mas a resposta exige intervenção de seu conhecimento e/ou opinião.

Fica evidente, portanto, que, embora os demais tipos de pergunta tenham sua aplicação, a pergunta de elaboração pessoal é a que mais se aproxima do objetivo de expandir a leitura, de ampliar a compreensão leitora e a autonomia do aluno. O aluno precisa contrastar a informação que já tinha com a informação nova e, a partir disso, construir seu conhecimento.

Ao criar perguntas pertinentes, o professor proporciona duas consequências positivas. A primeira é a de oferecer ao aluno um “modelo” de formulação de perguntas, para que ele possa posteriormente se autointerrogar. E a segunda é a de obter uma informação mais precisa sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, podendo ajustar melhor sua intervenção para poder ajudá-los.

Assim, de acordo com Isabel Solé (1998), o modelo interativo de leitura seria um modelo mais completo, pois mobiliza não só o conhecimento de texto como também o conhecimento de mundo do aluno na elaboração da interpretação do texto. O aluno deve fazer uso das habilidades de decodificação, mas também deve aprender estratégias de leitura que levem a uma melhor compreensão do texto. Em síntese, o objetivo dessas estratégias é o de criar motivação, trazer um pouco mais de sentido para a atividade de leitura proposta, bem como tornar o aluno um leitor ativo, autônomo, que controla a sua própria compreensão.



Outra obra que contribuiu com a escrita desta dissertação foi o livro **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico** (2010), do professor Maurício da Silva, da UFF. Esse livro, de modo geral, vem ao encontro das contribuições de Isabel Solé (1998) anteriormente tratadas.

Assim como Isabel Solé, Maurício da Silva (2010) também concorda que o professor deve aproveitar as competências preliminares dos alunos para a aprendizagem. Aproveitar o que o aluno traz consigo tanto do ponto de vista linguístico quanto do ponto de vista temático. A partir disso, evidencia-se uma perspectiva interativa de leitura, pois o aluno precisará mobilizar seus conhecimentos prévios para tentar produzir sentido para o texto escrito por outrem.

Maurício da Silva (2010) acredita que o investimento nessas competências preliminares de leitura do aluno-leitor pode gerar consequências positivas. Uma dessas consequências, segundo o autor, é a ênfase maior dada ao procedimento onomasiológico em vez de ao procedimento semasiológico. Isso significa que se vai do sentido para o signo. Enfatiza-se uma leitura deslinearizada. O aluno começa a construir o sentido do texto antes mesmo de lê-lo na íntegra, por meio, por exemplo, da leitura de títulos e ilustrações.

Ainda segundo Maurício da Silva (2010), quando se admite que o aluno-leitor é portador de algum conhecimento prévio, deixa-se de lado a crença de que o professor é o único detentor do conhecimento, de que o aluno é alguém vazio, zerado de conhecimento. Como consequência disso, o aluno-leitor passa a também se constituir como sujeito da aprendizagem.

Nessa constituição do aluno como sujeito de aprendizagem, espera-se que ele seja capaz, dentre outras habilidades, de integrar seus conhecimentos prévios com os novos que lerá no texto; de levantar hipóteses sobre o que está lendo; de reconhecer a importância da existência de objetivos de leitura; de discernir qual modo de leitura se aplica melhor a determinado texto e a determinado objetivo de leitura.

Em relação aos professores, Maurício da Silva (2010) traz alguns “mandamentos” para orientar o ensino de leitura na escola. Um dos primeiros mandamentos é aproveitar o conhecimento do aluno, trazido da vida para a escola. A proposta é a de que haja uma relação dialética entre o professor e o aluno na construção do objeto de conhecimento – a leitura.

Outro mandamento, segundo Maurício da Silva (2010), é o de ensinar ao aluno como agir quando ele encontrar uma palavra desconhecida no texto que estiver lendo. O dicionário não deve ser o primeiro, tampouco o único recurso. Consultar o dicionário toda vez que se

depara com uma palavra desconhecida interrompe o fio de sentido que vinha sendo construído na cabeça do aluno. Essas interrupções são cansativas e desestimulantes para o aluno.

Além disso, consultar o dicionário toda vez que se depara com uma palavra desconhecida faz com que o aluno ponha foco naquilo que ele não compreendeu, e não naquilo que ele compreendeu. As centenas de palavras compreendidas precisam ter um “peso” maior do que uma ou outra não compreendida. Nem sempre o significado de uma palavra é decisivo para a compreensão do sentido geral do texto.

Ademais, a língua é viva, está em uso constante por seus falantes, em diferentes situações. Isso faz com que haja mudanças frequentes na língua. O registro no dicionário (sobretudo no impresso) das novas palavras ou dos novos significados que surgem para uma palavra já existente não é simultâneo. Como resultado disso, nem sempre o aluno vai encontrar registrado no dicionário determinado significado que a palavra assumiu no texto.

Considerando essas questões, Maurício da Silva (2010) sugere que a responsabilidade pela compreensão do texto não seja atribuída ao dicionário. O professor deve orientar o aluno a tentar buscar o significado da palavra no próprio contexto em que está inserida ou a tentar deduzir o significado da palavra a partir de seu conhecimento de mundo, antes de recorrer ao dicionário.

Outro mandamento estabelecido por Maurício da Silva (2010, p. 63) aos professores é o de levar o aluno a examinar o material que tiver para ler. Assim sendo, o professor deve chamar a atenção do aluno para que ele examine a capa do material; pense sobre as possibilidades de sentido que o título sugere; observe os subtítulos, os negritos, as mudanças de letra; reflita sobre os gráficos, tabelas e ilustrações.

Maurício da Silva (2010, p. 59) determina ainda outro mandamento aos professores: o de investir na ideia de que os textos são parciais, subjetivos. Ou seja, os textos não são neutros. Ao investir nessa ideia, o professor deve ensinar ao aluno a pesquisar sobre quem disse algo, ao que o dito se opõe, com que o dito concorda, de quem o dito está a favor, contra quem o dito se coloca. Recuperando essas informações, o aluno é capaz de ir além do que está sendo dito, podendo chegar ao “como está sendo dito”. As escolhas feitas pelo autor do texto estão a serviço de suas intenções.

Nesse contexto, quando o autor traz a fala de outro para o seu texto, isso pode ser feito com a intenção de conseguir adesão para o que está sendo dito. O que se diz fica parecendo confiável. Se o autor citado tiver importância reconhecida em determinada área, o que foi dito soa mais do que confiável, soa como verdadeiro, segundo da Silva (2010).

Quando o autor lança mão de termos como “deveria”, “pode”, “talvez”, “é provável”, “é possível”, o que foi dito cria uma expectativa no leitor. No entanto, “é possível” que a intenção do autor seja a de se liberar do compromisso de assumir a verdade absoluta do que foi dito. Os gramáticos chamam esses termos de modalizadores. Nas palavras de Maurício da Silva (2010)

Os modalizadores são preciosos tanto para amenizar o caráter de certeza de nossas afirmações, quanto para reforçar ainda mais o caráter de certeza do que estamos falando. Quando reforçamos, queremos persuadir quem nos escuta ou lê sobre a total verdade do que afirmamos (SILVA, 2010, p. 98 - 99).

De acordo com Maurício da Silva (2010), os jornais se utilizam muito desses termos modalizadores. Os jornalistas querem trazer, em primeira mão, os acontecimentos para seus leitores, sendo necessário às vezes até antecipar um pouco os fatos. Mas, como nem sempre têm a certeza do que afirmam, recorrem a esse tipo de recurso. De modo semelhante, quando, por exemplo, um autor de texto científico faz uso da 3ª pessoa, da *não pessoa*, de certa forma, oculta a sua presença no texto. Esse uso faz com que a perspectiva adotada pelo autor pareça a única possível. Faz também com que o que está sendo dito pareça objetivo, como se não houvesse pessoas por trás da pesquisa desenvolvida. Além disso, o uso da 3ª pessoa faz com que o dito pareça verdadeiro. O efeito da verdade causa a sensação de eterno, imutável, duradouro. Por fim, o uso da 3ª pessoa atribui um caráter racional ao dito. O uso da 1ª ou da 2ª pessoa confere ao texto um tom mais emocional. “A emoção humaniza. A razão deusifica!” (SILVA, 2010, p. 103).

Por fim, um último mandamento estabelecido por Maurício da Silva (2010) que se pode destacar é o de “permitir” que o aluno faça uma atribuição de sentido diferente da do professor (desde que coerente). Quando se trabalha com decodificação, só é considerado o significado dicionarizado, o sentido literal da palavra. Nesse contexto, é possível que haja respostas únicas caso as perguntas sejam do tipo “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”.

No entanto, como foi dito, isso não é interpretação, isso é decodificação. Trabalha-se com o significado e não com o sentido. Por outro lado, quando se interpreta um texto, busca-se atribuir sentido a ele. Esse sentido não se restringe apenas às palavras do texto, vai além. O contexto, outros textos, o leitor, as experiências de vida do leitor e até mesmo a imaginação dele contribuem para a construção do sentido de um texto. Maurício da Silva (2010, p. 110) conclui que “o significado é apenas parte e que o sentido é algo mais global. Decodificar é ler significados. Interpretar é atribuir sentidos”.

Assim, faz-se necessário reconhecer que, embora a materialidade linguística do texto tenha sua importância, há aspectos exteriores ao texto que podem influenciar na construção do sentido pelo leitor. O contexto, a história do leitor e a relação que um texto tem com outros textos são exemplos de aspectos extratextuais determinantes para a compreensão do texto. Ao trabalhar com esses aspectos, o professor oferece a seus alunos condições mais amplas de produção de leitura, diminuindo a distância entre dois sujeitos da leitura: o autor e o aluno-leitor.

Dessa maneira, observa-se que alguns “mandamentos” estabelecidos por Maurício da Silva (2010) se aproximam de algumas estratégias de leitura sugeridas por Isabel Solé (1998). Pode-se destacar o aproveitamento do conhecimento que o aluno traz consigo; a forma de superação de uma palavra desconhecida encontrada no texto; e o levantamento de possibilidades a partir da leitura do título, por exemplo.

Irané Antunes, no livro **Aula de português: encontro & interação** (2003), também oferece sugestões de como explorar a leitura em sala de aula. Antes de tratar dessas sugestões, cabe apresentar a concepção de leitura da autora. Tal concepção vai ao encontro das concepções de leitura dos autores já mencionados nesta pesquisa.

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre os sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

Além disso, a autora também relembra que nem tudo de que precisamos saber para entender um texto vai vir explícito nele. Boa parte dos conhecimentos de que necessitamos para entender um texto é anterior a este. Pertence ao conjunto de conhecimentos prévios de que dispomos. Os sinais gráficos presentes na superfície textual são elementos indispensáveis para a compreensão do texto, mas não são os únicos. O saber prévio do leitor deve completar-se com o que está na superfície textual, para que se tente reconstruir o sentido e as intenções pretendidos pelo texto.

Irané Antunes (2003) também chama atenção para o fato de que a leitura deve ser contextualizada. Diferentes contextos de leitura, diferentes níveis de formalidade, diferentes temas, diferentes gêneros textuais, diferentes objetivos de leitura devem ser considerados na adoção de diferentes estratégias para a realização da leitura.

Dito isso, tratar-se-á, neste momento, de algumas sugestões pedagógicas feitas pela autora. A primeira sugestão para que se explore a leitura em sala de aula é a leitura de textos

autênticos. Nesses textos há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo. Frases descontextualizadas, frases ou textos inventados apenas para exemplificar, sem um objetivo interativo devem ser deixados para trás.

Outra sugestão pedagógica dada por Irandé Antunes (2003) é a de considerar que a leitura é interativa. Isso significa que todo texto precisa ser lido como sendo um lugar de encontro entre quem escreveu e quem está lendo o texto. Os sinais grafados nas páginas do livro têm sua importância. No entanto, eles não são absolutos na construção do sentido do texto. São sinais que servem de pistas sobre o caminho que se deve seguir para se chegar ao sentido e às intenções propostos pelo outro com quem se interage.

Ademais, Irandé Antunes (2003) também traz a sugestão de se fazer uma leitura motivada. Tudo que se faz é feito com uma motivação, com um interesse. A leitura feita na escola também precisa ter uma motivação bem definida, para além do “porque a professora pediu”. Para cada situação particular de sala de aula, é importante explicitar, para os alunos, os objetivos de determinada atividade de leitura, no intuito de despertar no aluno o interesse em fazê-lo bem.

Irandé Antunes também sugere que, na leitura, o foco deve ser dado à dimensão global do texto. O professor deve desenvolver competências que levem o aluno a identificar noções núcleo. Nesse sentido, é relevante que o professor leve o aluno a reconhecer o tema ou a ideia principal do texto, sua finalidade, sua orientação ideológica.

Além disso, Antunes (2003) também sugere que a leitura tem de ser crítica. Para a autora, a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação do que está além da superfície textual, quando se chega à interpretação das concepções que estão nas entrelinhas. Nesse sentido, é importante levar o aluno a perceber que nenhum texto é neutro. O professor deve levar o aluno a reconhecer as concepções, as visões de mundo que existem por trás das palavras escolhidas para cada texto.

Por fim, assim como acontece na vida fora da escola, as oportunidades de leitura dentro de sala de aula também precisam ser diversificadas, como sugere Irandé Antunes (2003). Entende-se por oportunidades de leitura diversificadas que os gêneros textuais propostos e os objetivos de leitura propostos variem, não sejam sempre os mesmos. Nesse contexto, é importante que as estratégias de leitura e de interpretação também variem, para se adequarem ao gênero e ao objetivo da leitura.

Assim, essas foram algumas sugestões feitas por Irandé Antunes a respeito do trabalho com leitura em sala de aula. Cabe lembrar que não se pretende esgotar todas as sugestões

feitas na obra em questão. Para não prolongar demais o assunto, as sugestões escolhidas foram as que mais se aproximavam dos interesses desta pesquisa.

Embora as obras citadas tenham sido escritas em contextos diferentes, é possível traçar alguns pontos de convergência entre elas. A consideração da atividade de leitura como uma atividade de interação entre o escritor e o leitor está presente, de forma mais explícita, tanto em Irandé Antunes quanto em Isabel Solé. Outro ponto de convergência entre as obras de Irandé e Isabel é a consideração de que o estabelecimento de objetivos de leitura bem definidos faz com que a atividade de leitura seja mais significativa para o aluno. Por fim, um último ponto de concordância entre as obras de Irandé Antunes e Isabel Solé é a consideração da importância do entendimento global do texto, isto é, entendimento a que se pode chegar ao relacionar as informações contidas na superfície do texto com o conhecimento prévio. A dimensão global do texto é considerada quando, por exemplo, ensina-se o aluno a identificar o tema e/ou a ideia principal do texto.

No que diz respeito às obras de Irandé Antunes e Maurício da Silva, embora elas também não tenham sido escritas em mesmo contexto, cabe destacar dois pontos que apresentam em comum. O primeiro ponto corresponde à interpretação do texto. Como já foi dito, a interpretação do texto, a (re)construção do sentido do texto é realizada, obviamente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, mas também com base nos conhecimentos que o leitor já trazia consigo previamente e nas inferências que este realiza ao longo da atividade de leitura.

O outro ponto que as obras de Irandé Antunes e Maurício da Silva têm em comum é a importância dada à leitura crítica. Essa leitura só é alcançada quando o leitor consegue perceber que não existe texto neutro e consegue recuperar as visões de mundo, as intencionalidades do escritor ao escrever determinado texto de determinada maneira e não de outra. Como foi dito, as escolhas do escritor estão a serviço das suas intenções, cabe ao leitor tentar recuperá-las.

Por último, mas não menos importante, abordar-se-á o capítulo Prática de leitura de textos orais e escritos, que faz parte do livro **Análise e produção de textos** (2013), de Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira. Nesse capítulo, as autoras fazem algumas considerações que se assemelham a algumas já mencionadas nesta pesquisa como, por exemplo, a diferenciação entre decodificação e leitura. É o que se comprova no trecho a seguir:

Leitura – como compreensão de textos, orais e escritos – é, portanto, uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/ escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor (WERNECK; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 41).

Nesse contexto, fica evidente que, para as autoras, a experiência de mundo, os conhecimentos prévios são determinantes no processo de leitura. O leitor, para compreender textos verbais (orais ou escritos) ou não verbais, mobiliza esses conhecimentos anteriores e os associa ao conteúdo do texto no ato de ler.

Dada a importância desses conhecimentos prévios, tanto linguísticos quanto de mundo, as autoras os organizaram em cinco tipos: conhecimento textual, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento intertextual e conhecimento contextual.

Em linhas bem gerais, o conhecimento textual diz respeito às características organizacionais de determinado gênero textual e à respectiva finalidade. Já o conhecimento linguístico diz respeito ao conhecimento lexical, aos valores semânticos e às noções de construção de frases. O conhecimento enciclopédico, por outro lado, corresponde às informações históricas, sociais, culturais que se armazenam na memória no decorrer da vida. O conhecimento intertextual, por sua vez, relaciona-se à identificação das referências, explícitas ou implícitas, que são feitas a outros textos. Por fim, o conhecimento contextual, como o nome já sugere, refere-se à associação do conteúdo do texto com o contexto de leitura e de produção.

Em relação às intencionalidades que existem por trás de qualquer texto, as autoras alertam que podem ser identificadas, por exemplo, na seleção vocabular. Há termos com significados semelhantes, mas que podem se diferenciar por um teor positivo ou negativo. A escolha por um termo ou por outro revela uma intencionalidade. Assim, concluem as autoras que não existem termos totalmente neutros. A aparente neutralidade já revela um posicionamento diante do mundo.

Feitas essas considerações, as autoras tratam das estratégias de leitura, das atividades que se relacionam com os diferentes momentos de contato com o texto. As atividades são organizadas, assim, em atividades pré-textuais, atividades textuais e em atividades pós-textuais.

De forma genérica, as atividades pré-textuais são as que servem para ativar os conhecimentos prévios, levantar hipóteses e motivar a leitura do texto. Já as atividades textuais são as que servem para trabalhar aspectos textuais e linguísticos e para tratar das inferências. Finalmente, as atividades pós-textuais são as que servem para relacionar o texto a outros textos e para relacionar o conteúdo do texto aos aspectos contextuais.

Além de apresentarem a concepção de leitura com a qual trabalham, além de evidenciarem a importância dos conhecimentos prévios para a leitura e além de sugerirem o que se pode fazer antes, durante e depois da leitura do texto, Werneck, Riche e Teixeira (2013) apresentam duas propostas de atividades de leitura: uma para texto escrito (reportagem) e outra para texto oral (receita). Nessas propostas, há exemplos de exercícios para antes, durante e depois da leitura do texto. Esse é o principal diferencial do referido capítulo. Evidentemente que esses modelos práticos de exercícios podem auxiliar professores que busquem fazer um trabalho mais produtivo com leitura em sua sala de aula.

Assim, na sequência didática que será apresentada mais adiante, buscou-se trabalhar com um modelo de leitura interativo. E buscou-se também trabalhar com a noção de texto como lugar de encontro entre quem escreveu o texto e quem o lerá. Nesse contexto, os sentidos dos textos são construídos a partir dos elementos linguísticos, mas também a partir do conhecimento de mundo do leitor e de seus objetivos de leitura.

O que se pretende com isso é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais ativo e crítico da atividade de leitura, não só no ambiente escolar, mas na vida, por meio de atividades com complexidade gradativa. Em acordo com essa concepção interativa de língua, leitura e texto, apresenta-se, na sequência, a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, cuja concepção de língua privilegia tanto aspectos linguísticos, quanto discursivos.



### 3 TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA DE ANÁLISE DO DISCURSO

A pesquisa desenvolvida baseou-se na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (doravante, TSAD), que surgiu na década de 80, século XX, a partir dos estudos do linguista francês Patrick Charaudeau. Essa teoria, segundo Charaudeau (2005), busca relacionar contribuições da Semiótica, da Linguística e da Pragmática a respeito do fenômeno da linguagem. O linguista francês esclarece acerca do nome empregado para designar essa teoria.

Eis porque a posição que tomamos na análise do discurso pode ser chamada de *semiolinguística*. *Semio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística* para destacar que a matéria principal da forma em questão – a das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens (CHARAUDEAU, 2005, p. 12).

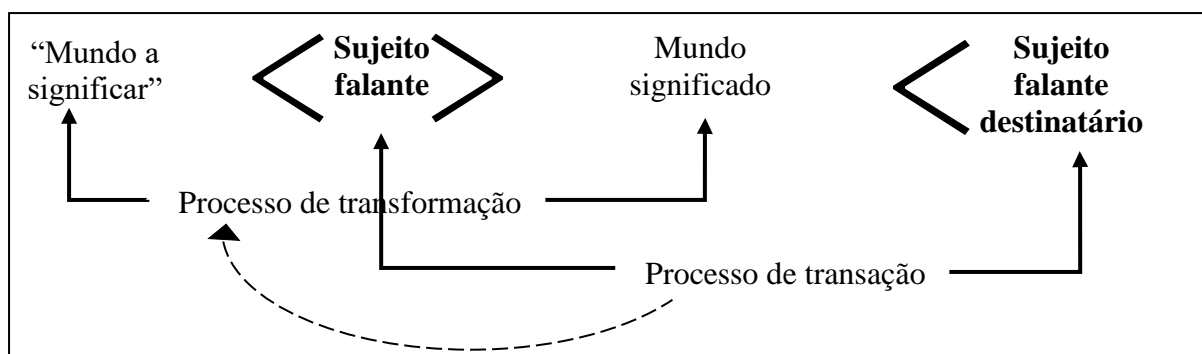
Na TSAD, há uma atenção maior para o papel dos sujeitos da linguagem e suas intencionalidades. O sujeito da linguagem faz uso da língua para construir determinado sentido, de acordo com suas intencionalidades, para atingir determinado projeto de influência social. Assim, o sentido pleno só é construído na enunciação.

O procedimento de construção de sentido pelos sujeitos da linguagem é denominado por Charaudeau (2005) como o procedimento de semiotização do mundo. Para que esse procedimento se realize, é necessária a interação de dois processos: o processo de transformação e o processo de transação.

De acordo com Charaudeau (2005), o *processo de transformação* ocorre quando o sujeito da linguagem, de acordo com seu projeto de influência social, transforma um “mundo a significar” (mundo referencial) em um “mundo significado”. E o *processo de transação* ocorre quando esse “mundo significado” é tomado como um objeto de troca entre um sujeito da linguagem que assume o papel de enunciador do ato e outro sujeito da linguagem que desempenha o papel de destinatário desse objeto.

Os processos de transformação e de transação estão demonstrados no esquema a seguir (CHARAUDEAU, 2005, p. 14):

Figura 1 – Procedimento de semiotização do mundo e o seu duplo processo



Fonte: Extraído de Charaudeau, 2005, p. 14.

O autor (2005) explica que o processo de transformação compreende quatro tipos de operação: a identificação; a qualificação; a ação; a causação. Na identificação, os seres reais ou imaginários são nomeados, ou seja, são transformados em “identidades nominais”, para que se possa falar deles. Na qualificação, os seres são caracterizados, especificados, sendo transformados em “identidades descritivas”. Na ação, os seres agem ou sofrem a ação. Fazer algo confere aos seres uma razão de ser. Os seres do mundo, então, são transformados em “identidades narrativas”. Já na causação, os seres agem ou sofrem a ação devido a certos motivos. A sucessão de fatos do mundo é explicada em “relações de causalidade”.

Para a proposta de estudo desenvolvida, destaca-se ser importante o aluno compreender que as ações envolvidas na narrativa de uma notícia estão associadas a uma temporalidade específica. Ainda, ter ciência de que a causalidade, decorrente da sucessão linear dos fatos, é uma importante operação na discursivização de um fato transformado em notícia.

Em outras palavras, na operação *ação*, proposta por Charaudeau (2005), a sucessão de fatos, de ações é marcada pelo tempo. Isso permite que o leitor possa se situar sobre o momento em que aconteceu determinado fato. Geralmente a marcação de tempo encontrada nas notícias é apresentada por meio de um advérbio de tempo. Essa classe gramatical exerce função sintática de adjunto adverbial de tempo e será tratada com mais detalhes no capítulo 5.

Além disso, a marcação de tempo também é importante para operação de *causação* proposta por Charaudeau (2005). Como foi dito, a sucessão de ações é marcada pelo tempo. Isso permite que o leitor também possa se situar em relação à ordem em que os fatos

ocorreram. A ordem dos acontecimentos faz com que o leitor perceba qual ação provoca, motiva outra ação. A ação de causa sempre precede a ação de consequência.

Assim, em uma notícia de jornal cujo trecho do primeiro parágrafo é “O número de mortes pelo novo coronavírus no Brasil subiu para 92 nesta sexta-feira (27)”, a identificação é marcada por “número”, “mortes”, “coronavírus”, “Brasil” e “sexta-feira”; a qualificação está incluída nas denominações “novo” e “coronavírus” (por especificar o vírus de que se trata); a ação está expressa por “subiu”; a causação por “coronavírus” (causa das mortes).

A marcação de tempo “sexta-feira (27)” situa o leitor sobre o momento em que o número de mortes subiu para 92 no Brasil. E, além disso, embora não seja mencionada a data do surgimento do coronavírus, fica evidente que esse surgimento é anterior à sexta-feira (27) e que foi a causa das mortes.

Quanto ao processo de transação (CHARAUDEAU, 2005), por sua vez, realiza-se de acordo com quatro princípios: o princípio de alteridade; o princípio de pertinência; o princípio de influência e o princípio de regulação. O princípio de alteridade diz que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros, os quais devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes. Semelhantes por apresentarem saberes e finalidades comuns, já diferentes por cada um desempenhar um papel particular: de sujeito-emissor e de sujeito-receptor-interpretante. O princípio de pertinência exige que o ato de linguagem seja apropriado a seu contexto e a sua finalidade, o que confirma o aspecto contratual do dispositivo socio-linguístico. O princípio de influência, por sua vez, diz que todo sujeito que produz um ato de linguagem pretende influenciar seu parceiro, ao passo que todo sujeito receptor-interpretante de um ato de linguagem sabe que é alvo dessa influência. Por fim, tem-se o princípio de regulação que se constitui como condição para que haja uma intercompreensão mínima entre os parceiros na troca implícita ao ato de linguagem.

Ou seja, é neste processo de transação que o aluno poderá se situar como participante de um ato de comunicação e, portanto, sujeito-leitor. Nesse sentido, importa ao aluno, compreender que há o jornal, ao qual cumpre o papel de informar, e há o leitor, sujeito-leitor que objetiva obter informação sobre o mundo (alteridade). E, para tanto, necessita organizar a notícia de forma que dê conta de tal tarefa (pertinência), e assim, conduzir o leitor na crença do que é apresentado como fato (influência), o que cabe a este interpretar, validar ou não (regulação).

Esses quatro princípios (alteridade, pertinência, influência e regulação) constroem o que Charaudeau denomina de Contrato de comunicação.

Denominamos *Contrato de comunicação* o ritual sociolinguageiro do qual depende o *Implícito codificado* e o definimos dizendo que ele é constituído pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação do ato de linguagem. O *Contrato de comunicação* fornece um estatuto sociolinguageiro aos diferentes sujeitos da linguagem (CHARAUDEAU, 2010, p. 60).

Sobre o Implícito codificado, este corresponde ao “implícito que resulta dos estatutos do EUC e do TUi e da relação imaginada que os interdefine” (CHARAUDEAU, 2010, p. 60).

Dito de outra forma, o Contrato comunicacional é um acordo implicitamente reconhecido pelos sujeitos, e por meio do qual se realiza um ato de linguagem. Esse acordo implícito estabelece as restrições para que determinado ato de linguagem ocorra e os sujeitos possam se intercompreender. Cada contrato comunicacional funciona como uma espécie de referência mútua, como expectativas complementares entre os sujeitos a respeito do funcionamento de determinada situação de comunicação. Essa referência relaciona-se tanto aos elementos situacionais quanto aos elementos linguísticos.

Para que o ato de linguagem se realize, em primeiro lugar, é necessário que os sujeitos reconheçam o direito recíproco de falar e de construir sentido. A esse respeito, Charaudeau (2001) apresenta a noção de competência de linguagem. Essa competência diz respeito à capacidade que o sujeito deve dominar para construir o sentido do texto. Tal competência é subdividida em três níveis relacionados entre si.

No nível situacional, encontram-se a identidade dos participantes da troca linguageira (“quem fala a quem?”), a finalidade do ato de linguagem (“estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”), o domínio do saber (“sobre o quê?”) e o dispositivo, constituído pelas circunstâncias materiais do ato de linguagem (“em que ambiente físico de espaço e tempo?”).

No nível comunicacional, encontram-se as maneiras de falar ou escrever, baseadas nos dados do nível situacional (“estamos aqui para falar de que modo?”). Em outras palavras, no nível comunicacional, encontram-se as escolhas de formas de dizer feitas pelo falante para atingir suas finalidades comunicativas.

Por fim, no nível semiolinguístico, encontram-se os elementos linguísticos (itens lexicais, construções sintáticas...) que serão empregados em função das restrições do situacional e das maneiras de dizer do comunicacional, mas também em função da finalidade comunicativa própria do falante.

Assim, no contrato de comunicação da notícia, por exemplo, há, por um lado, um sujeito que domina uma informação a ser transmitida e, por outro lado, um sujeito que está

buscando receber uma informação sobre o mundo. Há, por um lado, a maneira como o sujeito que domina a informação irá transmiti-la ao outro buscando aparentar determinada “identidade”. Por outro lado, um sujeito que confirmará se a maneira de falar empregada corresponde verdadeiramente a essa identidade ou não. Por fim, há, por um lado, as escolhas linguísticas feitas pelo sujeito portador da informação nova e, por outro lado, o sujeito que pode identificar ou não essas pistas linguísticas deixadas na superfície textual.

Antes de falar de forma mais aprofundada sobre esses sujeitos que fazem parte de um ato de linguagem, faz-se necessário expor as hipóteses que constituem o quadro da teoria de Charaudeau (2001, p. 28):

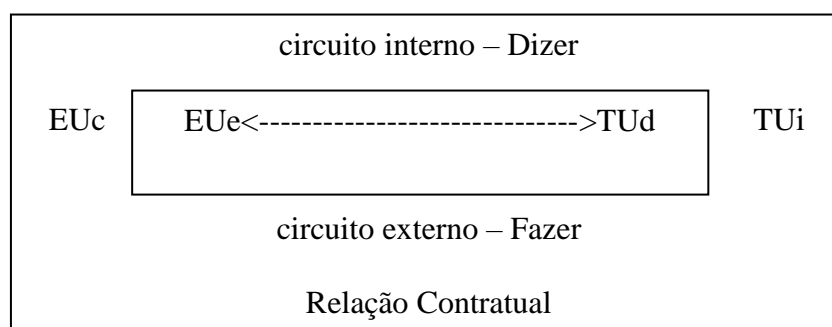
✓ A primeira hipótese é a de que o ato de linguagem é um fenômeno que combina o *dizer* e o *fazer*. O *fazer* (instância situacional) é o espaço ocupado pelos responsáveis desse ato (ou seja, o aluno deve compreender que há instruções advindas das práticas sociais para a produção do texto). O *dizer* (instância discursiva) corresponde à encenação da qual participam seres de palavra (ou seja, o aluno deve observar que os sentidos do texto resultam de uma interlocução entre os sujeitos envolvidos na troca comunicativa). Por isso, o ato da linguagem se divide em dois circuitos interdependentes: um *circuito externo* (do *dizer*) e um *circuito interno* (do *fazer*).

✓ A segunda hipótese é a de que todo ato de linguagem corresponde a uma interação entre intencionalidades. Nesse sentido, serão adotadas estratégias discursivas (quer dizer, na construção do texto), que consideram as determinações do quadro situacional, para tentar atingir determinada intenção.

✓ A terceira hipótese é a de que todo ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são influenciados, mais ou menos conscientes, pelas práticas sociais e pelas representações imaginárias da comunidade a qual pertencem. Nesse sentido, considerando essa terceira hipótese, o aluno-leitor (sujeito-leitor) baseia-se no conjunto de conhecimentos compartilhados socialmente (por isso, os seres são psicossociais) para interpretar o fato discursivizado na notícia.

O conjunto de hipóteses apresentado pode ser representado pelo seguinte esquema (CHARAUDEAU, 2001, p. 29):

Figura 2 - Fazer-Situacional



Fonte: Extraído de Charaudeau, 2001, p. 29

Detalhando os circuitos acima, o circuito externo se constitui como o contexto sócio-histórico do ato de linguagem, isto é, a própria situação de comunicação. Nesse circuito atuam dois sujeitos, os parceiros: sujeito comunicante (EUc) e sujeito interpretante (TUi). O sujeito comunicante (EUc) é um ser com identidade social, é quem assume o projeto de dizer e quem faz uma projeção sobre o receptor do ato de linguagem. O sujeito interpretante (TUi) também é um ser com identidade social e é quem interpreta o ato de linguagem. Os parceiros seriam como os atores de uma peça teatral, por serem pessoas reais.

O circuito interno equivale ao contexto discursivo do ato de linguagem. Nesse circuito também atuam dois sujeitos, os protagonistas do dizer: o sujeito-enunciador (EUe) e o sujeito-destinatário (TUd). O sujeito-enunciador (EUe) e o sujeito-destinatário (TUd) são idealizações feitas pelo sujeito comunicante (EUc) no intuito de que a comunicação tenha êxito, de acordo com seu projeto de influência.

O sujeito-destinatário (TUd) é um ser com identidade discursiva e é uma projeção feita pelo sujeito comunicante (EUc) para o receptor do ato de linguagem. Quando o sujeito comunicante (EUc) idealiza o seu receptor, começa a traçar estratégias discursivas para atingir esse receptor ideal. Quando isso acontece, ou seja, quando o sujeito comunicante (EUc) faz uso de estratégias discursivas para atingir determinado projeto de influência sobre seu receptor ideal, sujeito-destinatário (TUd), então é ativado o papel de sujeito-enunciador (EUe), que é um ser com identidade discursiva, é a imagem que o sujeito comunicante (EUc) quer mostrar de si.

Assim, sujeito-enunciador (EUe) e o sujeito-destinatário (TUd) seriam como as personagens de uma peça teatral, por serem seres de fala, por existirem apenas no campo discursivo. Para a TSAD, o ato de linguagem é como uma espécie de encenação.

[D]a mesma forma que um ator em cena de teatro se utiliza do espaço cênico, da cenografia, da iluminação, da sonorização, dos comediantes, de um texto, para produzir os efeitos de sentido para um público que ele imagina, o locutor – que queira falar ou escrever – se utiliza dos componentes do dispositivo de comunicação em função dos efeitos que ele quer produzir sobre seu interlocutor (CHARAUDEAU, 1992, p. 635, *tradução livre*).

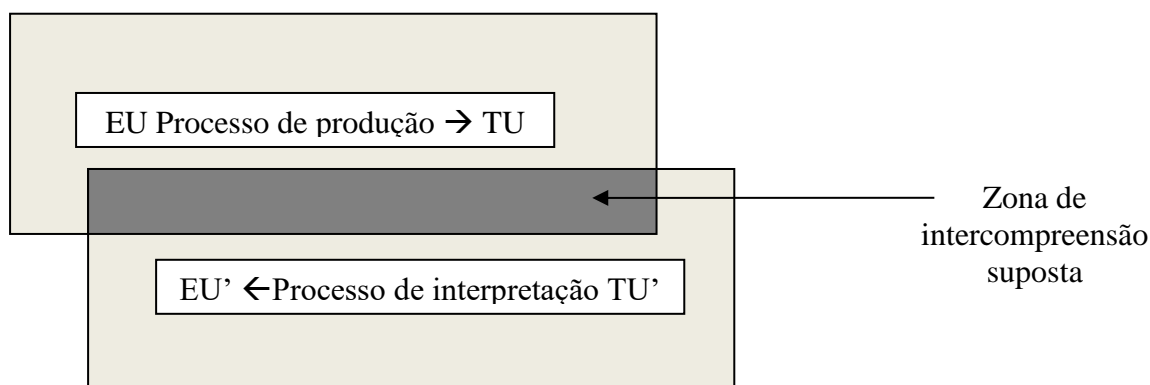
No entanto, da mesma maneira que as características de uma personagem não equivalem necessariamente às características de um ator ou autor, assim também são as características dos protagonistas.

Tal abrangência nos leva a afirmar que o ato da linguagem se realiza num duplo espaço de significância, o externo e o interno à verbalização, determinando dois tipos de sujeito de linguagem: *os parceiros*, que são os interlocutores, sujeitos de ação, seres sociais que têm intenções – que chamamos de *sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*; e *os protagonistas*, que são os intra-locutores, os sujeitos de fala, responsáveis pelo ato de enunciação – os quais chamamos de (*sujeito*) *enunciador* e (*sujeito*) *destinatário*. E embora haja uma relação de condição entre esses dois tipos de sujeitos, não há entre eles uma relação de transparência absoluta (CHARAUDEAU, 2005, p. 14-15).

Desse modo, segundo Charaudeau (2010, p. 45), todo ato de linguagem seria um ato interenunciativo entre quatro sujeitos, lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos. Isso porque tanto o locutor quanto o interlocutor constroem para si imagens um do outro que podem não ser reais. Esses quatro sujeitos que atuam em um ato de linguagem serão retomados, aprofundados e melhor ilustrados no próximo capítulo, quando será tratada a dupla articulação do modo de organização Narrativo.

Essa realidade comunicacional em si já justificaria o estudo aqui desenvolvido. Fato é que, por o ato de linguagem reunir universos de discurso não necessariamente idênticos, os alunos-leitores necessitam também de estratégias para realização da interpretação. O esquema a seguir ilustra o que foi dito:

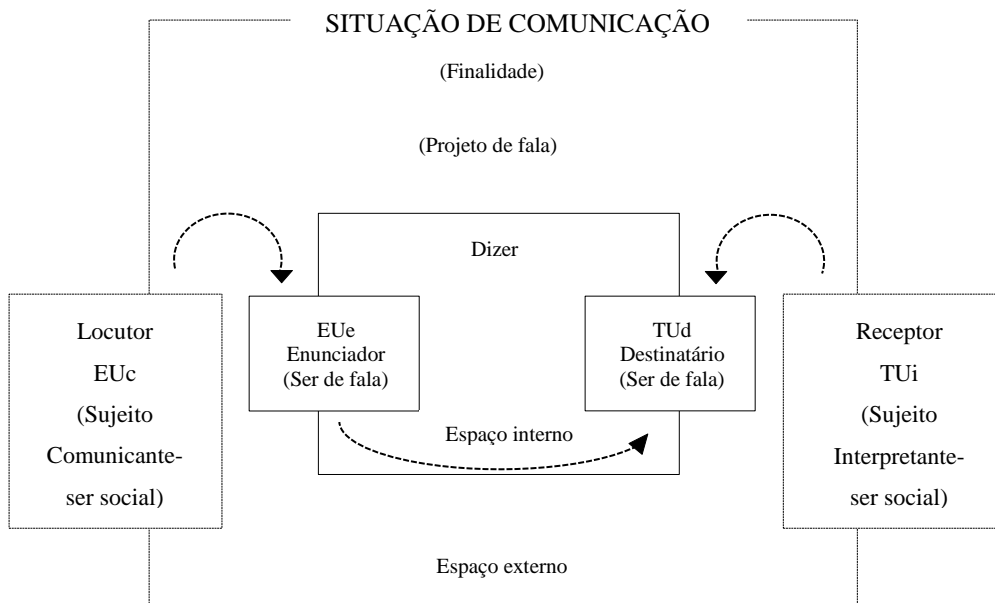
Figura 3 -Universo de discurso do EU e Universo de discurso do TU'



Fonte: Extraído de Charaudeau, 2010, p. 45

No entanto, cabe esclarecer que o ato de linguagem pode ter sua expectativa atendida ou não, o ato de linguagem pode ser bem-sucedido ou não. Para que o ato de linguagem obtenha êxito, este deve ser construído a partir do *contrato comunicativo* já mencionado há alguns parágrafos. Logo, é por meio do contrato comunicativo que a encenação do ato de linguagem deve ser construída. Charaudeau (2010, p. 52) sintetiza o ato de linguagem e os sujeitos interagentes por meio do esquema descrito a seguir:

Figura 4 - Representação do ato da linguagem como encenação



Fonte: Extraído de Charaudeau, 2010, p. 52.

Dessa maneira, de acordo com a TSAD, os fatos do mundo são transformados em linguagem, são discursivizados, são semiotizados. Um texto do gênero notícia, por exemplo, não é o fato noticiado em si, mas sim uma discursivização do fato. Nesse processo em que o fato é transformado em discurso, as intencionalidades dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, as imagens que os sujeitos fazem um do outro e os conhecimentos que eles trazem consigo são levados em consideração.

Dito isso, nesta etapa deste capítulo, serão abordadas as noções de *interpretação* e *compreensão* com base em Charaudeau (2019) e também serão apresentados os *tipos de inferências* propostos pelo mesmo autor.

Para tratar das noções de *interpretação* e *compreensão*, Charaudeau (2019) recorre à hermenêutica, a qual nasceu como uma “arte de interpretar os textos”. A *compreensão* consiste em um ato global que resulta na reconstrução do sentido. A compreensão, nas trocas linguageiras, corresponde ao momento em que o sujeito receptor tem a impressão de ter reconstruído completamente o sentido do que foi dito e, por conseguinte, de haver acessado a intenção do sujeito falante.

De acordo com Charaudeau, a compreensão pode ser estudada em dois níveis: nível da compreensão literal do sentido e nível da compreensão específica do sentido. A *compreensão literal do sentido* resulta de uma atividade interpretativa dos elementos dos sistemas



linguísticos, elementos esses que são compartilhados pelos falantes de uma língua. O sentido obtido é literal, está no âmbito da semântica do enunciado e destituído da enunciação. Charaudeau chama de *sentido de língua*.

A *compreensão específica do sentido* resulta de uma atividade interpretativa dos elementos dos sistemas linguísticos acrescidos de outros elementos externos como o ato de enunciação, a identidade dos sujeitos, os saberes compartilhados e as circunstâncias da relação comunicativa. O sentido obtido é chamado por Charaudeau de *sentido de discurso* e será correspondente à significação. Esta é intersubjetiva, aberta, variável e plural.

A *interpretação*, por sua vez, consiste em uma atividade de decifração, de decodificação das estruturas linguísticas e é anterior à construção da compreensão. A interpretação, no que diz respeito à linguagem, é uma atividade concebida como condição para a construção da compreensão.

Isso posto, apresentar-se-ão, agora, os tipos de inferências propostos por Charaudeau (2019). De acordo com o autor, inferência é uma operação mental que consiste em tentar chegar a uma conclusão a partir de uma ou várias premissas. No que diz respeito à linguagem, a inferência corresponde a um

mecanismo cognitivo pelo qual o receptor de uma mensagem interpreta, a partir de um ato de linguagem dado, um sentido que ele tira dos elementos que foram enunciados, seja combinando-os entre si, seja apelando para dados da vizinhança linguística e para saberes sobre os interlocutores (CHARAUDEAU, 2019, p. 16).

Dito de outra forma, o leitor ou ouvinte, para fazer uma inferência, precisa relacionar elementos internos e externos ao enunciado. Ao fazer essa relação, o linguista identifica uma *inferência centrípeta interna*, a qual constrói sentido, e uma *inferência centrífuga externa*, a qual constrói significação.

As *inferências centrípetas internas* são extraídas do interior do enunciado e de sua vizinhança imediata, isto é, são extraídas a partir das escolhas de elementos possibilitados pelo eixo paradigmático e a partir da combinação, no eixo sintagmático, dos elementos escolhidos, segundo as regras do sistema da língua utilizada.

No enunciado “Eu tenho trinta anos”, por exemplo, as inferências internas que podem ser realizadas são as de que “Eu” não é “Você”, “tenho” não é “tinha”, “trinta” não é “três”, “anos” não é “meses”, e que, a partir da combinação dessas palavras escolhidas, o sujeito falante se atribui certa idade.

As *inferências centrífugas externas*, como o nome sugere, são extraídas do exterior do enunciado. O falante e o ouvinte, de início, apoiam-se nas estruturas linguísticas do enunciado para interagirem por meio da linguagem. No entanto, quando elas não são suficientes para compreendê-lo, faz-se necessário acionar o que está além delas (o ato de enunciação, a identidade dos sujeitos, a finalidade do ato comunicativo, os saberes compartilhados, as circunstâncias da relação comunicativa).

Retomando o enunciado já mencionado, “Eu tenho trinta anos”, feitas as inferências internas, nada permite compreender se o sujeito falante quer significar que ele é “jovem” ou “velho”, por exemplo. No entanto, se o interlocutor toma conhecimento de que o sujeito falante é um atleta e que está deixando as competições, pode inferir que este está significando: “Estou velho demais”.

De acordo com Charaudeau (2019), as *inferências centrífugas externas* podem ser de dois tipos, em relação à natureza da exterioridade: inferências situacionais e inferências interdiscursivas.

As *inferências situacionais* são extraídas das condições necessárias para que os interlocutores possam se compreender entre si. Esse conjunto de condições constitui o que o linguista francês chama de “contrato de comunicação”, já comentado neste capítulo. Esse contrato depende do que se sabe sobre a identidade dos parceiros do ato de linguagem (quem se dirige a quem), sobre a visada discursiva (prescrição, solicitação, incitação), sobre o dispositivo de troca (suporte oral/escrito, tipos de presença, localizações). Em outras palavras, a inferência situacional se estabelece quando os parceiros do ato de linguagem buscam informações nas condições do contrato de comunicação para conseguirem se intercompreender.

Veja-se a seguir um exemplo de *inferência centrífuga situacional* que se baseia na *identidade do indivíduo*. Esse tipo de inferência mostra que os interlocutores interpretam os atos de linguagem de acordo com o que sabem daquele que os produz.

Um pai de família chega a casa e vê seu filho de cinco anos fazendo uma pilha com as xícaras de porcelana herdadas de sua avó, e diz calmamente: “Ué, não sabia que as xícaras da vovó eram brinquedo!”. E o menino guarda as xícaras novamente no armário. Apesar de não ter sido um enunciado injuntivo, a criança o interpreta como uma ordem/ advertência. E a criança fez essa inferência de ordem, pois considerou a posição de autoridade do pai.

A *inferência centrífuga situacional* pode basear-se também no *conhecimento do contrato de troca*. Identificar o gênero discursivo ao qual um texto pertence é fazer uma

inferência sobre a finalidade do contrato de comunicação. O enunciado “Como viver juntos” terá finalidades diferentes e produzirá inferências diferentes a depender do contrato de comunicação (gênero discursivo) escolhido. O referido enunciado não pode ser interpretado da mesma maneira se o contrato de comunicação é o de uma publicidade da Coca-Cola ou de um manifesto político, por exemplo.

A *inferência centrífuga situacional* pode basear-se ainda nas circunstâncias materiais da comunicação. Toda troca discursiva que acontece na presença (seja ela física ou não) de um público, por exemplo, faz com que seja considerado, no momento de fazer inferências, o que se imagina dos destinatários dos enunciados.

O segundo tipo de inferências centrífugas apresentado por Charaudeau (2019) são as *inferências centrífugas interdiscursivas*, as quais se relacionam ao dialogismo de Bakhtin (1984), à intertextualidade, de Genette (1987), ou à pertinência, de Sperber e Wilson (1986).

Em uma situação de comunicação, os enunciados são construídos a partir de palavras cujos sentidos são atribuídos pelos sujeitos falantes, sentidos que atestam saberes específicos do grupo social onde circulam. As palavras escolhidas apresentam relação com a profissão do sujeito falante, sexo, idade, partido, com o dia e a hora em que o ato de linguagem ocorre.

Trata-se de saberes mais ou menos compartilhados que são acionados pelos sujeitos interpretantes quando estes realizam inferências em um ato de linguagem. Esses saberes são permeados por discursos anteriores e são mobilizados de modo explícito ou implícito, consciente ou inconsciente pelos sujeitos interpretantes, orientando suas interpretações.

Charaudeau (2019) postula que há dois tipos de saber: os saberes de conhecimento e os saberes de crença.

Os *saberes de conhecimento* são aqueles que podem ser verificados e que, por isso, são considerados como verdade, independente do sujeito, exterior a ele, fora de sua subjetividade. Um enunciado como “A Terra gira em torno do Sol” ilustra esse tipo de saber. Trata-se de um saber culto que diz respeito à representação dos fatos e dos fenômenos do mundo.

Já os *saberes de crença* são aqueles que não podem ser verificados, pois se encontram na subjetividade do sujeito. Relacionam-se com opiniões, julgamentos, juízos de valor a respeito dos fenômenos. São provenientes do olhar que o sujeito tem a respeito do fundamento dos acontecimentos e das ações humanas. Não se trata da verdade absoluta, mas sim de uma “verdade”.

Os saberes de crença podem ser divididos em dois tipos: saberes de opinião e saberes ideologizados. Os *saberes de opinião* são relativos aos julgamentos que os sujeitos fazem sobre os acontecimentos e os seres. Os *saberes ideologizados* são relativos a um conjunto de ideias políticas, morais, religiosas que apresentam um poder explicativo, total e englobante, sobre o mundo e a atividade social.

Tanto os saberes de conhecimento quanto os saberes de crença orientam a atividade inferencial dos sujeitos interpretantes.

O gênero textual notícia, assim como modo de organização narrativo, será tratado de forma mais detalhada no capítulo seguinte. Mas, antes disso, é necessário tratar das características do gênero textual e do tipo textual.

## 4 GÊNERO NOTÍCIA E O MODO DE ORGANIZAÇÃO NARRATIVO

Neste capítulo faz-se, inicialmente, a caracterização de gênero e tipo textual e, posteriormente, trata-se do gênero textual notícia de forma mais aprofundada. Além disso, apresenta-se também uma exposição do modo de organização narrativo.

### 4.1 Gêneros e tipos textuais

No que diz respeito ao estudo dos gêneros na contemporaneidade, pode-se destacar a noção de gênero sob o ponto de vista do discurso e a noção de gênero sob o ponto de vista do texto. Para ilustrar a perspectiva discursiva, baseou-se nos estudos de Mikhail Bakhtin. Este é considerado, em Linguística, a primeira referência teórica sobre o tema. Já para ilustrar a perspectiva textual, apoiou-se nos estudos de Luiz Antônio Marcuschi.

Uma perspectiva interacional, como já dito no capítulo 2, apoia-se na concepção de língua como instrumento de interação e ação social. Assim sendo, o sujeito faz uso da língua de maneira específica, de acordo com a situação comunicativa em questão.

De acordo com Bakhtin, o sujeito faz uso da língua e se comunica por meio de enunciados. Segundo o autor

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, sob uma perspectiva discursiva, o gênero discursivo é considerado como tipos de enunciados relativamente estáveis que são compostos por um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Como exemplos de gêneros do discurso, têm-se breves réplicas de diálogos do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, o repertório bastante variado dos documentos oficiais, o diversificado universo das manifestações publicísticas, entre outros.

Como cada gênero do discurso é composto, segundo Bakhtin (2003), por um conteúdo temático, por um estilo e por uma construção composicional, as possibilidades de diferentes

combinações de itens desses três elementos fazem com que haja uma diversidade infinita de gêneros do discurso. As palavras do autor confirmam o que foi dito.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitos porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin (2003, p. 263) ainda chama atenção para uma diferença, segundo ele, essencial: há os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos). Os primários se formam nas condições de comunicação discursiva imediata (exemplos: réplica do diálogo cotidiano, carta). Já os secundários se formam nas condições de um convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado (exemplos: romances, dramas, pesquisas científicas, grandes gêneros publicísticos). No processo de formação dos secundários, estes podem incorporar e reelaborar diversos gêneros primários. A réplica do diálogo cotidiano ou da carta em um romance é um exemplo dessa incorporação de um gênero secundário (complexo) por um primário (simples).

Luiz Antônio Marcuschi (2002) dá ênfase ao estudo do gênero sob uma perspectiva textual. De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas sem qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Em outras palavras, um indivíduo sempre irá se comunicar por meio de algum gênero textual, seja ele oral ou escrito. No entanto, apesar de servirem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, os gêneros não apresentam um formato rígido, um modelo pronto e inflexível.

Além disso, os gêneros textuais são identificados mais por seus aspectos funcionais, comunicativos do que por seus aspectos linguísticos, estruturais. Nas palavras do autor

Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos

sócio pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Como os gêneros são definidos por meio de fatores funcionais, sociais, históricos e comunicativos, a quantidade de gêneros textuais é aberta, praticamente ilimitada. Marcuschi (2002) explica, então, que

[u]samos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante (p. 22).

Dessa maneira, embora os estudos mencionados não sejam simultâneos (Bakhtin é relido por Marcuschi já no século XXI), é possível encontrar pontos de convergência entre eles. Marcuschi, assim como Bakhtin, reconhece a flexibilidade com que os gêneros se apresentam. Bakhtin quando considera os gêneros “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262) e Marcuschi quando considera os gêneros “altamente maleáveis” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Além disso, outro ponto em comum entre os estudos mencionados é que Marcuschi, assim como Bakhtin, reconhece a infinidade de gêneros que existem e que podem vir a existir devido às possibilidades combinatórias dos elementos que compõem um gênero.

No que diz respeito às características linguísticas e estruturais, Marcuschi (2002) explica que os *tipos textuais* são

(...) uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

Assim, os tipos textuais são identificados pelos aspectos linguísticos que os compõem. Werlich (1973 *apud* Marcuschi, 2002, p. 27) propõe uma matriz de critérios, baseando-se em aspectos linguísticos típicos dos enunciados que formam a base do texto. Assim, são desenvolvidas as cinco bases temáticas textuais típicas que darão origem aos tipos textuais. Veja-se, a seguir:

Tabela 3 -Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases temáticas	Exemplos	Traços lingüísticos
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex”.  (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios”.	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos.  Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativo	“A obsessão com a durabilidade de nas Artes não é permanente”.	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	“pare!”, “seja razoável!”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”.



Dessa forma, os tipos textuais são compostos por um conjunto de aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas que formam uma sequência textual, e não um texto.

Isso significa dizer que, em certo texto de determinado gênero, pode haver uma heterogeneidade de tipos textuais. Em um texto do gênero carta, por exemplo, pode haver uma sequência textual descritiva (local e data), pode haver uma sequência textual injuntiva (saudação), pode haver uma sequência textual descritiva (quando o remetente conta como está no momento em que escreve a carta), pode haver uma sequência textual narrativa (quando o remetente conta algo que aconteceu com ele), entre outros.

Mas, embora haja essa heterogeneidade, geralmente há um tipo textual que predomina. Em textos do gênero carta, geralmente predominam sequências descritivas e expositivas.

O linguista apresenta, dessa forma, um quadro para sintetizar as principais características dos tipos textuais e dos gêneros textuais. Veja-se, a seguir:

Tabela 4 – Tipos textuais e gêneros textuais

<b>TIPOS TEXTUAIS</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>
1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Extraído de Marcuschi, 2002, p. 22

Feito esse breve levantamento das particularidades dos gêneros textuais e dos tipos textuais, na seção seguinte, trata-se mais especificamente do gênero textual notícia, o qual, como já dito, será objeto de aprendizagem da sequência didática desenvolvida neste estudo.

## 4.2 O Gênero Textual Notícia

No dicionário Houaiss de língua portuguesa (2019), encontram-se as seguintes acepções para o gênero notícia:

- 1 informação a respeito de **acontecimento novo**, de mudanças recentes em alguma situação, ou do estado em que se encontra algo; nova, novidade  
Ex.: <tenho boas n. para lhe contar> <você teve alguma n. sobre a promoção dele?>
  - 2 conhecimento do paradeiro ou da situação de alguém  
Ex.: não teve mais n. do amigo
  - 3 recordação, lembrança  
Ex.: não conseguia eliminar da mente a n. do acidente
  - 4 nota, apontamento  
Ex.: os inspetores tomaram n. das deficiências da instituição
  - 5 escrito sintético sobre um assunto qualquer
  - 6 nota histórica; biografia
  - 7 Rubrica: jornalismo.
- Relato de fatos** e acontecimentos, **recentes ou atuais**, ocorridos **no país ou no mundo**, veiculado em jornal, televisão, revista etc (HOUAISS, 2019). (grifo nosso)

No que diz respeito ao conteúdo, a notícia trata de algum fato, de algum acontecimento novo, atual sobre algo ou alguém, ocorrido em nível regional, nacional ou mundial. E, no que diz respeito à sua função comunicativa, a notícia é o gênero que estabelece a comunicação entre os jornalistas e seus leitores. Estes são informados por aqueles sobre algo ou sobre alguém.

De acordo com Lage (2001), o gênero textual notícia pode ser definido como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante, e este, de seu aspecto mais importante. Assim, reduzimos a área de discussão ao que venha ser importante, palavra na qual se resumem conceitos abstratos como o de verdade ou interesse humano” (LAGE, 2001, p. 32).

Supõe-se, nesta pesquisa, que os alunos apresentem dificuldades para identificar o momento de acontecimento (geralmente expresso pelo adjunto adverbial de tempo) relacionado ao fato noticiado porque, simultaneamente, os alunos apresentam dificuldade em identificar o “fato mais importante” e a “série de fatos” a ele relacionados.

Ainda segundo Lage, a notícia também é “o relato de uma transformação ou transporte ou mudança. Para ela, os seres do mundo se alteram dinamicamente, e este dinamismo é o único fator que os torna digno de atenção” (LAGE, 2001, p. 34).

Para identificar o “fato mais importante” que está sendo relatado, o aluno precisa estar verdadeiramente consciente de que esse fato falará a respeito de uma “transformação” ou “mudança” de algo, de alguém ou de alguma situação. Isso significa que, em uma notícia

prototípica, “o fato mais importante” vai trazer um dado novo e não um dado já conhecido sobre algo ou alguém.

Ainda sobre a notícia, Lage revela duas particularidades do sistema verbal desse gênero: “Uma primeira particularidade verbal decorre da referencialidade: o uso do modo Indicativo. Outra particularidade provém ainda da impessoalidade do discurso: o emprego da terceira pessoa” (LAGE, 2001, p. 40).

Essas particularidades do sistema verbal da notícia podem ser relacionadas ao quadro de sujeitos da linguagem, de Charaudeau, abordado no capítulo 3 deste trabalho. O modo Indicativo é o modo que revela a certeza do falante em relação ao que é dito. E o emprego da terceira pessoa do discurso, como foi dito, atribui efeito de impessoalidade ao que foi dito. Essas particularidades são exemplos de estratégias das quais o *sujeito comunicante* (EUC) pode lançar mão para se apresentar como um *sujeito-enunciador* (EUE) mais isento, para tentar expor de si uma imagem mais neutra, imparcial, para, assim, atingir determinado projeto de influência.

Ainda acerca do sistema verbal das notícias, Lage conclui que

Notícias são fragmentos de aparências. Excluem, portanto, os verbos que se referem ao invisível e ao não-verificável, como *pensar*, *acreditar*, *confiar*. O que alguém pensa, ou aquilo em que o povo confia, não é notícia, salvo quando manifestado (tornado aparente) num discurso, numa eleição.

Por exclusão, resta-nos concluir que os verbos centrais, articulatórios das notícias, pertencem a três campos semânticos básicos: *fazer* (transformar), *ir* (mover) e *dizer* (comunicar). *Notícias são fragmentos de aparências que se manifestam por transformações, movimentos ou enunciações* (LAGE, 2001, p. 43).

Como foi dito, notícias não são o fato relatado em si, mas sim uma discursivização do fato. Na transformação do fato em discurso, as ações são manifestadas por meio dos verbos. E, quando se exclui o que não é verificável, atribui-se maior credibilidade ao que foi dito.

Sobre a notícia não ser o fato noticiado em si, Alsina comenta que “*la noticia no es un hecho, sino más propiamente la narración de um hecho*” (ALSINA, 1993, p. 144). E acrescenta que:

Convertir un hecho en noticia es una operación básicamente lingüística, que permite cargar de determinado significado a una secuencia de signos verbales (orales o escritos) y no verbales, es la tarea específica de unos hombres y mujeres que actúan como operadores semánticos: los periodistas (ALSINA, 1993, p. 145).

Segundo Alsina (1993), nessa conversão do fato em notícia, há três mundos que compõem a representação linguística do acontecimento: o “mundo real”, o “mundo de referência” e o “mundo possível”. Nas palavras do autor

El mundo posible es el mundo narrativo construido por el sujeto enunciadador a partir de los otros mundos citados. Si en el mundo <<real>> se producía la verificación y en el mundo de referencia se determinaba la verosimilitud, en el mundo posible se desarrolla la veridicción. El enunciadador debe hacer parecer verdad el mundo posible que constuye. Para ello se vale de las marcas de veridicción que permiten crear una ilusión referencial que es condición necesaria para la virtualidad del discurso (RODRIGO, M., 1984)” (ALSINA, 1993, p. 152).

Assim, o “mundo real” seria o mundo dos acontecimentos, a fonte dos acontecimentos da qual o jornalista extrairá informações para produzir sua notícia. O “mundo de referência” seria a interpretação ideal que o jornalista pretende que seu leitor ideal atinja sobre os fatos. E o “mundo possível” seria o “mundo” que o jornalista consegue criar na prática, a partir do “mundo real” e visando ao “mundo de referência”.

No que diz respeito à estrutura, Van Dijk (2004) explica de que forma os textos se apresentam. A forma convencional dos textos é chamada pelo autor de superestrutura ou esquema (Van Dijk, 2004, p.122-123). Essa superestrutura ou esquema das notícias é formada pelas seguintes categorias:

- **Manchete** (ou título) e o *lead*: precedem o restante da notícia. Funcionam como uma espécie de resumo inicial, apresentando os principais temas do texto. A manchete vem antes do *lead*. Pode ser localizada por ser escrita em caixa alta e/ou em negrito. O *lead* traz informações importantes sobre o fato (tempo, local, participantes, causas ou consequências do evento principal).
- **Episódio**: descrição do acontecimento principal, do evento principal que é atual, recente.
- **Background**: informações que não fazem parte do evento principal, mas que a ele se relacionam, tais como contexto (situação atual em que o evento ocorre), acontecimentos prévios (lembra ao leitor o que aconteceu previamente) e história (parte da notícia que trata de acontecimentos em um passado distante). Essa é uma categoria opcional.
- **Consequências**: eventos que são descritos como sendo causados pelo evento principal. Às vezes, dependendo da gravidade das consequências, estas podem passar a ser mais importantes que o evento principal. Essa é uma categoria opcional.

- Reações verbais: reprodução direta ou indireta da opinião de pessoas importantes, importância esta que varia de acordo com o conteúdo. Essa é uma categoria opcional.
- Comentário: categoria que traz os comentários, opiniões e avaliações do próprio jornalista ou do próprio jornal sobre o fato. Essa é uma categoria opcional.

Note-se que essas categorias superestruturais apresentadas por van Dijk mostram a complexidade da organização do texto noticioso. Em relação, por exemplo, às dificuldades que observamos os alunos enfrentarem, categorias como *Background* e Consequências são comumente marcadas com alguma temporalidade. Isso pode ser um fator de dificuldade para o aluno na tarefa da identificação do “quando” o fato se deu, dificuldade que pode ocorrer simultaneamente com a não identificação do fato principal.

Além disso, vale notar que a categoria *Background* apresenta certa aproximação com a operação *causação*, de Charaudeau (2005), à medida que ambas tratam da motivação para o fato principal noticiado ter acontecido. Além disso, a categoria Comentário pode apresentar alguma aproximação com a operação *qualificação*, de Charaudeau (2005). Nessa categoria, o jornalista expressa sua subjetividade, seu ponto de vista, seu juízo de valor em relação ao que foi noticiado. E é comum que alguém expresse sua opinião, seu ponto de vista por meio de adjetivos.

Didaticamente, a estrutura do gênero notícia é apresentada aos alunos de ensino fundamental com as seguintes categorias: Manchete ou Título principal, Subtítulo, Lide e Corpo da notícia. Veja-se, a seguir, um exemplo de como as categorias de textos do gênero notícia são ilustradas para os alunos da rede municipal na apostila fornecida pela própria rede:

### TÍTULO PRINCIPAL OU MANCHETE

Encontra-se no início, destacado com letras maiores e/ou de cor diferente. Deve ser breve e chamar a atenção do leitor para o que será noticiado.

#### **Brasil tem 92 mortes por coronavírus; número de casos vai a 3.417**

Nas últimas 24 horas, foram registrados 15 novos óbitos; SP continua sendo o estado mais afetado

Brasília

27.mar.2020 às 16h48

- 1 O número de mortes pelo novo coronavírus no Brasil subiu para 92 nesta sexta-feira (27), segundo dados do Ministério da Saúde. Até quinta-feira (26), eram 77 mortes.
- 2 O aumento de óbitos em um dia foi o segundo maior até agora – só perde para quinta-feira, quando houve o registro de 20 novas mortes.
- 3 O país já registra 3.417 casos nesta sexta – com relação aos casos confirmados, a mortalidade da doença é de 2,7% no país. O número de registros da doença representa um salto de 17% com relação a quinta-feira, quando eram 2.915 casos.
- 4 A região sudeste concentra 57% dos casos. É seguido do Nordeste (16%), Sul (14%), Centro-oeste (9%) e Norte (4%).
- 5 Só em São Paulo morreram 68 pessoas e outras 10 no Rio de Janeiro. Houve registro ainda de duas mortes no Paraná, mais outra em Pernambuco (que soma 3).
- 6 O Brasil teve uma explosão de registros de internação de pessoas com insuficiência respiratória grave depois da primeira notificação de um paciente com coronavírus no Brasil, indicam dados da Fiocruz.

### SUBTÍTULO

Surge depois do título. Pode haver ou não. Auxilia o entendimento do título principal.

### LIDE

É o primeiro parágrafo do texto jornalístico e deve responder às seguintes perguntas:  
Quem?  
O quê?  
Quando?  
Onde?

### CORPO DO TEXTO

É a parte onde estão contidas as demais informações.

Fonte: Adaptado de: [www1.folha.uol.com.br](http://www1.folha.uol.com.br). Acesso em: 10 mar. 2020.  
Fonte: Adaptado de: <http://www.multirio.rj.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Em geral, são feitas perguntas de localização da informação referentes aos elementos encontrados no Lide e seu posterior desenvolvimento. Dessa forma, pergunta-se sobre o elemento “quando” em referência ao fato noticiado. O aluno, em um exemplo como o acima, necessitará mapear as indicações temporais do texto e associá-las a outras informações. No entanto, o material didático não contempla essa forma de mediação, o que, então, propõe-se desenvolver.

Para a elaboração do material didático que consta no capítulo 7, utilizamos, como aporte teórico didático, os estudos de Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), já mencionados na seção que trata do processo de leitura, no capítulo 2. As autoras, além de refletirem sobre o ensino de leitura de textos escritos na escola básica, ainda nos apresentam exemplos de questões que podem ser propostas aos alunos, questões essas que são tranquilamente aplicáveis a textos do gênero notícia.

Além disso, os exemplos dessas questões são variados. Há exemplos de atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. Há questões que servem para motivar a leitura. Há questões que tratam das características do gênero textual, outras que tratam do uso de elementos linguísticos como conectivos e seu efeito de sentido, além de outras de compreensão geral do texto. Ou seja, há perguntas mais objetivas mescladas a outras que exigem do aluno uma reflexão maior sobre o tema abordado.

Na seção seguinte, fala-se sobre os modos de organização do discurso. Como se pode perceber, a noção de tipos textuais apresentada por Marcuschi (2002) é equivalente à noção de modos de organização do discurso de Charaudeau (2010). Ambos os autores falam a respeito de categorias linguísticas que servem para compor os tipos textuais ou modos de organização. Além disso, por serem identificados por aspectos estruturais, ambos os autores concordam que há um número limitado de tipos textuais ou modos de organização do discurso. No entanto, o linguista brasileiro considera cinco classificações enquanto que o linguista francês considera apenas quatro classificações. Na seção que segue, também se fala, de forma mais precisa, do modo de organização narrativo.

### **4.3 O Modo De Organização Narrativo**

Antes de se falar do modo de organização narrativo especificamente, faz-se necessário esclarecer brevemente quais são os modos de organização do discurso.

Retomando sucintamente os conteúdos desenvolvidos no capítulo 3 deste trabalho, o sujeito comunicante (EUc), para atingir sua finalidade comunicativa, faz uso de determinadas categorias de língua que podem ser ordenadas em quatro Modos de Organização: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo.

De acordo com Charaudeau (2010), cada um desses Modos de organização possui uma função de base e um princípio. A função de base corresponde a dados da finalidade discursiva do projeto de fala do sujeito comunicante, tais como enunciar, descrever, contar ou/e argumentar.

O princípio de organização é duplo para o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo. Cada um desses modos propõe, ao mesmo tempo: uma organização do “mundo referencial”, que resulta em lógicas de construção desses mundos (descritiva, narrativa e argumentativa), e uma organização de sua encenação (descritiva, narrativa e argumentativa).

O quadro, a seguir, exhibe as relações entre os modos de organização do discurso, sua função de base e seu princípio de organização:

Tabela 5 - Modos de organização do discurso

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	<p><b>Relação de influência</b> (EU → TU)</p> <p><b>Ponto de vista do sujeito</b> (EU → ELE)</p> <p><b>Retomada do que já foi dito</b> (ELE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Posição</b> em relação ao <b>interlocutor</b></li> <li>● <b>Posição</b> em relação ao mundo</li> <li>● <b>Posição</b> em relação a <b>outros discursos</b></li> </ul>
DESCRITIVO	<p><b>Identificar e qualificar</b> seres de maneira objetiva/subjativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organização da construção descritiva</b> (Nomear-Localizar- Qualificar)</li> <li>● <b>Encenação descritiva</b></li> </ul>
NARRATIVO	<p><b>Construir a sucessão das ações</b> de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organização da lógica narrativa</b> (actantes e processos)</li> <li>● <b>Encenação narrativa</b></li> </ul>
ARGUMENTATIVO	<p><b>Expor e provar casualidades</b> numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Organização da lógica argumentativa</b></li> <li>● <b>Encenação argumentativa</b></li> </ul>

Fonte: Extraído de Charaudeau, 2010, p.75

Segundo os estudos de Charaudeau (2010, p. 153), no que diz respeito à definição do narrativo, modo que nos interessa em particular neste trabalho, contar “não é somente *descrever* uma sequência de fatos ou acontecimentos, como dizem os dicionários”. O autor completa:



Para que haja narrativa, é necessário um “contador” (que se poderá chamar de narrador, escritor, testemunha, etc.), investido de uma intencionalidade, isto é, de querer transmitir alguma coisa (uma certa representação da experiência de mundo) a alguém, um “destinatário” (que se poderá chamar de leitor, ouvinte, espectador, etc.), e isso, de uma certa maneira, reunindo tudo aquilo que dará um sentido particular a sua narrativa. Evidentemente, não estão excluídas dessa intencionalidade todas as significações não conscientes das quais o contador poderia ser portador involuntário (CHARAUDEAU, 2010, p. 153).

Isso significa que o contexto se faz necessário para que se transforme uma sequência de fatos ou acontecimentos em narrativa.

No que diz respeito à função do modo Narrativo, Charaudeau afirma que o Narrativo “leva-nos a descobrir um mundo que é construído no desenrolar de uma sucessão de ações que se influenciam umas às outras e se transformam num encadeamento progressivo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 157). Trata-se de um conhecimento importante sobre o modo narrativo que o aluno necessita desenvolver, pois compreender como se dá o desenrolar da sucessão de ações no gênero notícia contribui para a apreensão do fato nela noticiado.

Ainda sobre a função do narrativo, Charaudeau esclarece que o sujeito que narra “desempenha essencialmente o papel de uma testemunha que está em contato direto com o vivido (mesmo que seja de uma maneira fictícia), isto é, com a experiência na qual se assiste a como os seres se transformam sob o efeito de seus atos” (CHARAUDEAU, 2010, p. 157).

Em relação ao princípio de organização, Charaudeau (2010) explica que o modo de organização Narrativo é composto de uma dupla articulação. A primeira articulação corresponde à organização da lógica narrativa, isto é, uma sucessão de ações segundo uma lógica que constitui a trama da história. Essa organização está voltada para o mundo referencial. Já a segunda articulação corresponde à organização da encenação narrativa, ou seja, a construção do universo narrado.

Os componentes da organização da lógica narrativa são de três tipos: os actantes, os processos e as sequências. Segundo Charaudeau (2010), os actantes desempenham papéis relacionados à ação da qual dependem. Os processos unem os actantes entre si, dando uma orientação funcional à sua ação. E, por fim, as sequências integram processos e actantes numa finalidade narrativa.

Dentre os procedimentos de configuração da lógica narrativa citados por Charaudeau (2010), cabe destacar os procedimentos ligados à localização espaço-temporal. Em relação à situação no tempo, a oposição entre ações situadas no passado e ações situadas no presente produz efeitos de narrativa. Em relação à situação no espaço, a oposição entre ações

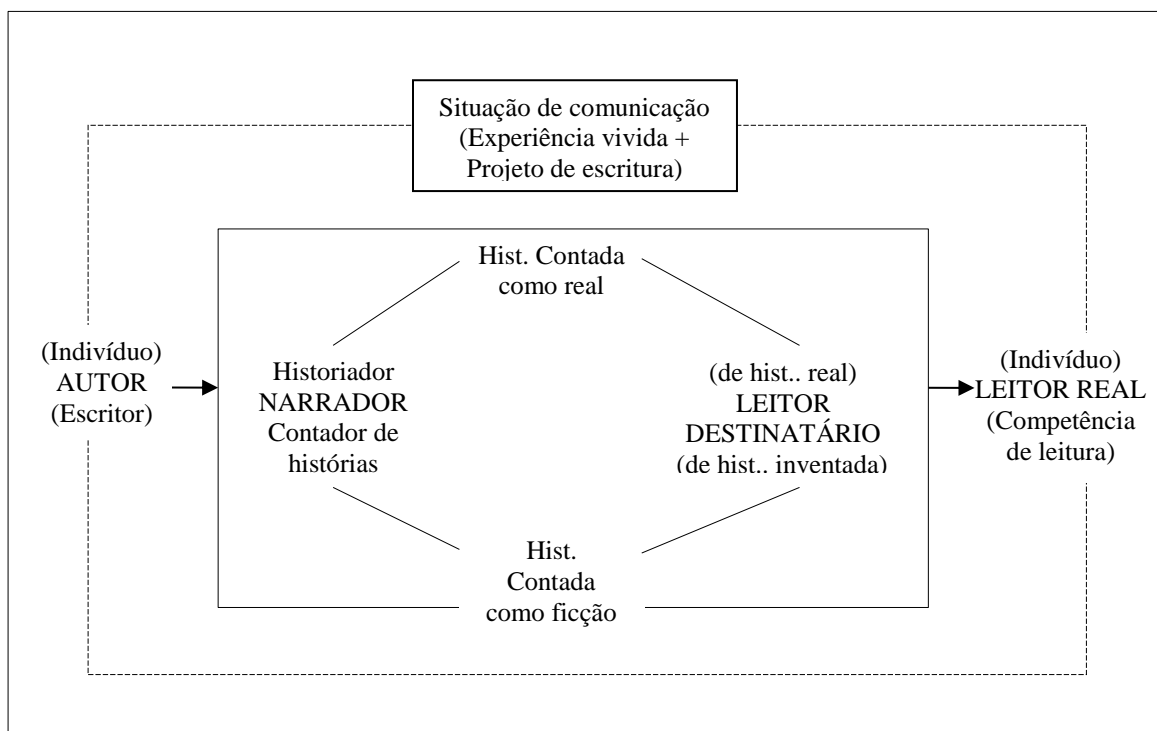
localizadas num espaço fechado e ações localizadas num espaço aberto e a oposição entre ações que manifestam deslocamento no espaço e ações que manifestam fixação no espaço produzem efeitos de cena, clima e atmosfera.

No que diz respeito aos componentes da encenação narrativa, o dispositivo da encenação narrativa é composto por dois espaços de significação: um espaço externo ao texto (extratextual) e um espaço interno ao texto (intratextual).

No espaço extratextual, encontram-se dois parceiros de troca linguageira: o autor e o leitor “reais”. Os dois sujeitos são seres com identidade social. O autor assume o projeto de dizer e é quem faz uma projeção sobre o receptor do ato de linguagem. O leitor é quem interpreta o ato de linguagem na prática. O objeto de troca entre o autor e o leitor é o texto. O autor e o leitor correspondem ao sujeito comunicante (EUC) e ao sujeito interpretante (TUI) do dispositivo geral da comunicação.

No espaço intratextual, encontram-se o narrador e o leitor-destinatário. Os dois são seres com identidade discursiva. O objeto de troca entre narrador e leitor-destinatário é uma forma particular de texto. O narrador e o leitor-destinatário correspondem ao sujeito-enunciador (EUE) e ao sujeito-destinatário (TUD) do dispositivo geral da comunicação.

Figura 5 – Dispositivo de encenação narrativa



Fonte: Extraído de Charaudeau, 2010, p. 184.

A partir disso, em textos do gênero notícia, por exemplo, o sujeito comunicante (EUC) ou autor seria equivalente ao jornalista/ao jornal. O sujeito interpretante (TUi) ou leitor, por sua vez, seria equivalente ao leitor real da notícia. No caso desta pesquisa, o leitor real corresponde ao próprio aluno. Já o sujeito-enunciador (EUe) ou narrador seria equivalente a imagem que o jornalista/o jornal quer transmitir de si, baseando-se na projeção que faz sobre o público que quer alcançar. E, por fim, o sujeito-destinatário (TUd) ou leitor-destinatário seria essa projeção, feita pelo sujeito comunicante (EUC) ou autor, sobre o público-alvo ideal.

Fica evidente, pois, que o material linguístico de textos do gênero notícia geralmente é disposto de forma que predomine o modo de organização narrativo. No próximo capítulo, iremos abordar unidades mais estritamente linguísticas, responsáveis pela informação semântica da temporalidade nas notícias.

## 5 ADJUNTO ADVERBIAL

Adjunto adverbial é o termo da oração que, do ponto de vista semântico, expressa alguma circunstância e, do ponto de vista sintático, modifica, intensifica o sentido expresso por verbos, adjetivos ou advérbios. A função sintática de adjunto adverbial pode ser exercida por advérbio, locução adverbial, expressão adverbial ou por oração adverbial.

Exemplos: João trabalhava **em casa**. (adjunto adverbial de lugar)

João trabalhava **bem**. (adjunto adverbial de modo)

Neste capítulo, faz-se uma breve revisão de como o tema em questão é tratado por gramáticos como Rocha Lima (1972), Kury (1993), Cereja e Magalhães (1999), Faraco e Moura (2005) e Cunha e Cintra (2008). E, além disso, aprecia-se como Bechara (2009) e Maria Helena de Moura Neves (2000) abordam, de forma particular, o adjunto adverbial de tempo.

Rocha Lima (1972), em sua *Gramática normativa da língua portuguesa*, apresenta os adjuntos adverbiais como “termos acessórios da oração” que “podem figurar na oração” (ROCHA LIMA, 1972, p. 224). Assim sendo, o autor demonstra que o termo, do ponto de vista sintático, é opcional, dispensável.

Rocha Lima (1972) define adjunto adverbial como sendo “o termo que modifica o verbo, exprimindo as particularidades que cercam ou precisam o fato por este indicado. É expresso por um advérbio ou por uma expressão adverbial” (ROCHA LIMA, 1972, p. 227).

Kury (1993), em *Novas lições de análise sintática*, explica que “advérbios ou locuções adverbiais, que, na frase, acrescentam circunstâncias a verbos, ou intensificam a ideia expressa por verbo, adjetivo ou advérbio, recebem o nome de ADJUNTOS ADVERBIAIS” (KURY, 1993, p. 55). Kury (1993) também inclui os adjuntos adverbiais no grupo de termos acessórios da oração.

De forma semelhante, para Cereja e Magalhães (1999), em *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*, o adjunto adverbial pode ser representado por advérbios, locução adverbial ou oração adverbial. Assim eles definem o termo como sendo “[...] termo que, essencialmente, modifica o verbo, indicando as circunstâncias em que se dá a ação verbal” (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 225). Os autores não mencionam a questão de ser termo acessório ou não.

Além disso, Cereja e Magalhães (1999) acrescentam que alguns adjuntos adverbiais, além de acompanhar o verbo, podem acompanhar substantivos, adjetivos e advérbios. Esse adjunto adverbial é o de intensidade.

Faraco e Moura (2005), em *Gramática*, afirmam, de forma sucinta, que o adjunto adverbial “[...] é o termo da oração que indica uma circunstância do fato expresso pelo verbo ou intensifica o sentido do verbo, do adjetivo e do advérbio. O adjunto adverbial exerce, portanto, a função de modificador e de intensificador” (FARACO & MOURA, 2005, p. 459).

Por fim, Cunha e Cintra (2008), em sua *Nova gramática do português contemporâneo*, informam que “adjunto adverbial é, como o nome indica, o termo de valor adverbial que denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio. O adjunto adverbial pode vir representado por: a) advérbio; b) por locução ou expressão adverbial; c) por oração adverbial” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 165).

Cunha e Cintra (2008), assim como Rocha Lima (1972) e Kury (1993), também consideram que o adjunto adverbial seja um termo acessório da oração. Segundo os autores, os termos acessórios “se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhes o significado”, porém, “embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado. Daí sua denominação” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 163). Dessa maneira, de acordo com esses autores, o adjunto adverbial corresponderia a uma informação adicional, dispensável, opcional.

## **5.1 Adjunto adverbial de tempo**

Como foi dito no capítulo 4, a notícia é um gênero textual que tem a finalidade de informar sobre um acontecimento novo, atual, recente. As palavras, locuções ou expressões que acrescentam essa noção de tempo, principalmente de tempo atual, geralmente exercem a função sintática de adjunto adverbial de tempo.

Do ponto de vista sintático, o adjunto adverbial de tempo especifica o sentido da ação verbal, indicando o momento em que se realiza a ação. Do ponto de vista semântico, o adjunto adverbial de tempo, como o nome sugere, expressa a circunstância de tempo. Responde à pergunta “quando?”.

Bechara (2009), em sua *Moderna gramática portuguesa*, de forma mais abrangente, revela que os adjuntos adverbiais de tempo “respondem às perguntas quando?, desde

quando?, até quando?, durante quanto tempo? e podem referir-se ao verbo, ao sintagma verbal ou a toda oração” (BECHARA, 2009, p. 363).

Maria Helena de Moura Neves (2000), em sua *Gramática de usos do português*, reflete, por outro ângulo, sobre a semântica da circunstância de tempo. Em um conjunto aparentemente homogêneo de adjuntos adverbiais que expressam a circunstância tempo, Neves (2000) identifica particularidades que distinguem uma forma de outra. Segundo a autora, há três tipos de circunstância de tempo: Situação; Duração; Frequência.

A circunstância de tempo Situação responde à pergunta “quando?” e é dividida, segundo Neves (2000), em duas: Situação absoluta e Situação relativa. No que diz respeito à Situação absoluta, esta corresponde a um momento ou período situado na escala de tempo.

Nesse contexto, há advérbios (que funcionam como adjuntos adverbiais de tempo) que permitem a recuperação do momento/ período, do enunciado ou da enunciação, ao qual fazem referência (fóricos). Os advérbios fóricos podem fazer referência a um tempo cronológico como em “Mamãe me avisou, ontem, que você estava de volta” (ontem = no dia anterior a este). Nesse caso, “ontem” indica um dia específico, refere-se necessariamente ao dia anterior ao momento em que se fala. Se o dia da enunciação é o dia 2 de janeiro de 2021, por exemplo, então “ontem” refere-se necessariamente ao dia 1 de janeiro de 2021. Logo, o tempo em questão é cronológico e está ligado ao calendário.

Além disso, os advérbios fóricos também podem fazer referência a um tempo não cronológico como em “Conversaremos melhor depois” (depois = em um momento posterior ao presente). Nesse caso, não se sabe exatamente em que data. A única certeza é a de que a conversa não será no momento em que se fala, mas, sim, em um momento posterior ao presente.

Há outros advérbios (que funcionam como adjuntos adverbiais de tempo, vale lembrar), por outro lado, que não permitem a recuperação do momento/ período, do enunciado ou da enunciação, embora apresentem noção de tempo (não fóricos). Exemplo de advérbio não fórico encontra-se em “Toda a nossa segurança virá sempre da lei” (sempre = em todos os momentos). Sempre quando? Em que dia/ano? Não se pode determinar.

No que diz respeito à Situação relativa, a situação pode ser referida a um momento do enunciado ou da enunciação (fóricos) como, por exemplo, em “Você ainda não ouviu nada” (ainda = até este momento, considerado como subsequente a outro). Ou a situação pode não ser referida a um determinado momento do enunciado ou da enunciação (não fóricos) como,

por exemplo, em “Antes dos quinze anos, já amava violentamente” (antes = em período anterior a).

A circunstância de tempo Duração corresponde ao período visto em sua duração, podendo referir-se a um momento da enunciação (fóricos), como em “Ultimamente tenho dormido pouco” (ultimamente = durante período passado próximo a este). Ou pode não se referir a um momento da enunciação (não fóricos), como em “Os cinemas estão temporariamente fechados” (temporariamente = durante certo período). De que dia até que dia? Não se pode especificar.

Por fim, a circunstância de tempo Frequência diz respeito à repetição/ não repetição de momentos. A Frequência nunca se refere a um momento determinado do enunciado ou da enunciação. Todos os advérbios de frequência são não fóricos, o que fica evidente no seguinte exemplo: “Anualmente tomo a vacina da gripe” (anualmente = todos os anos). Quais anos do calendário exatamente? Não se pode precisar.

Dessas circunstâncias de tempo apresentadas, interessa, de forma particular, a esta pesquisa, a Situação absoluta, em que os advérbios fóricos – que exercem a função sintática de adjunto adverbial de tempo – fazem referência, seja no enunciado, seja na enunciação, a um tempo cronológico.

Como exemplos de advérbios fóricos que fazem referência a um tempo cronológico, tem-se ontem, hoje e amanhã. Esses advérbios, em especial, apresentam caráter dêitico. Isso significa que seus significados só podem ser recuperados plenamente se forem levados em consideração a situação de fala (a enunciação) e seus participantes. Assim, quando se emprega o advérbio hoje em uma situação de fala, por exemplo, o tempo do enunciado corresponde ao tempo da enunciação. No caso de ontem, o tempo do enunciado é anterior ao tempo da enunciação. E, por fim, no caso de amanhã, o tempo do enunciado é posterior ao tempo da enunciação.

No contexto específico da notícia, é comum que sejam empregados advérbios fóricos que fazem referência aos dados de hora, dia do mês, dia da semana, mês e/ou ano para indicar quando a ação se passou. Isso se deve ao fato já mencionado de que a notícia trata de acontecimentos passados recentes. Portanto, não faria muito sentido mencionar o século, por exemplo, porque se entende que se trata do atual.

O trecho, a seguir, foi retirado de uma notícia publicada na sexta-feira, dia 27 de março de 2020, pelo jornal *online* Folha de São Paulo:

O número de mortes pelo novo coronavírus no Brasil subiu para 92 **nesta sexta-feira (27)**, segundo dados do Ministério da Saúde.

Nesse exemplo, foi empregado um advérbio para informar o dia do mês (27) e o dia da semana (sexta-feira), para indicar quando a ação de “subir o número de mortes por coronavírus no Brasil” se passou. Nesse caso, esse advérbio é fórico, porque permite a recuperação do momento/ período, do enunciado ou da enunciação, ao qual faz referência. Quando se emprega o advérbio “nesta sexta-feira (27)” nessa notícia, o tempo do enunciado corresponde ao tempo da enunciação. Logo, o tempo em questão é cronológico e está ligado ao calendário.

Em outras palavras, a finalidade da notícia em questão é a de informar sobre o aumento do número de mortes pelo novo coronavírus no Brasil. Esse é o acontecimento novo, atual. A atualidade do acontecimento é situada por meio do adjunto adverbial de tempo “nesta sexta-feira (27)”.

Além disso, vale notar a importância desses adjuntos adverbiais de tempo. Como foi visto, alguns gramáticos como Rocha Lima (1972), Kury (1993) e Cunha e Cintra (2008) consideram os adjuntos adverbiais como termos acessórios, dispensáveis em relação à sintaxe da oração. No entanto, em relação ao gênero textual, esse termo não pode ser considerado opcional. Essa informação faz parte da composição do gênero.

Leia-se a seguir duas manchetes como exemplo.

*O povo chora nas ruas a morte do seu grande chefe*

*Último encontro do povo com o grande presidente morto!*

Ao ler apenas essas duas manchetes, isoladas de seu contexto, o leitor poderia achar que se trata da morte e do velório do atual presidente do Brasil, por exemplo. E que o grupo de pessoas que chora nas ruas é formado por seus eleitores. Isso porque, como foi dito, a notícia trata de um fato atual. No entanto, as notícias das quais essas manchetes fazem parte



foram publicadas no jornal Última Hora em 24 de agosto de 1954 e dizem respeito à morte do ex-presidente do Brasil, Getúlio Vargas.

Esse breve exemplo serve para ilustrar que os adjuntos adverbiais de tempo, que respondem à pergunta “quando?”, desempenham um papel fundamental na composição do gênero textual notícia. E isso se relaciona com o princípio de pertinência de Charaudeau (2005), mencionado no capítulo 3, que diz que o ato de linguagem deve ser apropriado à sua finalidade. Assim, tais adjuntos adverbiais são empregados no intuito de satisfazer à finalidade comunicativa da notícia que é a de informar sobre o fato, quando este aconteceu, onde etc. A presença do adjunto adverbial de tempo é, então, essencial para precisar o momento em que o fato ocorreu.

No capítulo seguinte, apresenta-se a atividade de diagnose aplicada e também a metodologia de pesquisa adotada.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Atividade Diagnóstica

Nesta breve seção, apresenta-se a atividade diagnóstica realizada na turma 1703, no dia 11 de novembro de 2019. O objetivo desta atividade foi trabalhar algumas características essenciais do gênero notícia, as quais serão descritas com mais detalhes logo em seguida.

Retomando a Teoria Semiolinguística, capítulo 3 desta pesquisa, Charaudeau (2005) dividiu o ato de linguagem em dois circuitos: um externo, do fazer, e um interno, do dizer. Tratando especificamente do circuito externo (do fazer), este corresponde ao nível situacional.

Nesse nível, como foi dito, estão situados a identidade dos participantes do ato de linguagem, a finalidade desse ato, o domínio do saber (tema) e o dispositivo (circunstâncias de lugar e tempo) do ato de linguagem. Assim, as perguntas elaboradas nesta diagnose, sobretudo as perguntas da questão 1 e a questão 4, buscavam avaliar se os alunos conseguiriam identificar as seguintes características essenciais da notícia: sobre quem é a notícia; quando o fato aconteceu; onde o fato aconteceu; qual foi o fato noticiado.

Ainda sobre as perguntas elaboradas, vale lembrar a caracterização feita por Isabel Solé (1998), no capítulo 2, sobre os tipos de perguntas que, em geral, são feitas aos alunos. Segundo a autora, há perguntas de resposta literal, para as quais a resposta geralmente encontra-se na superfície textual. Há também perguntas para pensar e buscar, para as quais as respostas demandam que o leitor relacione elementos do texto e que faça deduções. Por fim, há também as perguntas de elaboração pessoal. Para estas, as respostas demandam que o leitor use o texto como referência, mas que ele mobilize seu conhecimento de mundo e/ou sua opinião para elaborá-las.

Dito isso, as perguntas elaboradas, sobretudo na questão 1 da diagnose, são perguntas corriqueiramente classificadas como perguntas de resposta literal. No entanto, vale ressaltar que o fato de a notícia utilizada na diagnose apresentar mais de uma data, mais de um adjunto adverbial de tempo, isso pode fazer com que os alunos apresentem dificuldade na questão “1b”. E essa informação é de grande relevância para esta pesquisa.

Além disso, Isabel Solé (1998) também explica que as perguntas de resposta literal não devem ser as únicas a serem feitas aos alunos, mas que elas têm, sim, sua aplicação. Ademais, a autora também diz que as perguntas feitas aos alunos devem ajudá-los a prestar atenção nas partes mais relevantes do texto, segundo o objetivo da leitura. No caso da

diagnose a seguir, as perguntas feitas nas questões 1 e 4 têm como finalidade chamar a atenção do aluno para as características essenciais do gênero notícia já mencionadas, no intuito de que os alunos notem quais são as informações mais relevantes em textos do gênero notícia.

CIEP MINISTRO MARCOS FREIRE

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Thayane

Aluno(a):

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## EM CLIMA DE DESPEDIDA, SANDY E JUNIOR ENCERRAM TURNÊ COM SHOW PARA 100 MIL PESSOAS NO RIO

**Gravação de DVD da turnê 'Nossa História', em comemoração aos 30 anos de carreira, reuniu multidão no Parque Olímpico.**



Lágrimas, sorrisos e um coro de 100 mil pessoas cantando os sucessos dos anos 1990 e 2000 da dupla Sandy e Junior tomaram conta do Parque Olímpico do Rio de Janeiro na noite de sábado, dia 9.

Era como se fosse um Rock in Rio só deles. Mas, na verdade, foi o show e a gravação do DVD para encerrar a turnê "Nossa História", em comemoração aos 30 anos de carreira da dupla.

Sandy afirmou que a dupla está "encerrando um ciclo" e agradeceu aos fãs pelo carinho.

"Essa trajetória foi muito linda. Eu me orgulho demais do que a gente construiu junto. É triste falar, mas me sinto encerrando mais um ciclo aqui. Mas olha o lado bom: que sorte, que privilégio poder construir mais um capítulo dessa história. Acho que mais bonito que poder reviver esses momentos, lembrar e sentir de novo tudo isso, foi poder construir novas lembranças com vocês e sair daqui dizendo que a gente viveu tudo isso junto", disse a cantora.

A volta de Sandy e Junior para uma turnê foi anunciada no dia 13 de março durante uma coletiva de imprensa.

"Nossa História" estreou no dia 12 de julho e passou por 10 cidades brasileiras. A apresentação desse sábado no Parque Olímpico foi a terceira da dupla na capital carioca este ano. Em agosto, eles fizeram dois shows na Jeunesse Arena.

Durante a turnê, a dupla fez 18 apresentações em 13 cidades e três países - incluindo Estados Unidos e Portugal. Essa já é considerada, de acordo com a organização do evento, uma das turnês nacionais mais importantes de todos os tempos, com um público aproximado de 600 mil pessoas.

Fonte: Adaptado de g1.globo.com

1- No início da notícia, geralmente, estão descritas as informações mais importantes. Sabendo disso, responda às três perguntas a seguir.

a) Sobre quem é a notícia?

**Sobre a dupla Sandy e Júnior.**

b) Quando isso aconteceu?

**No sábado, dia 9 de novembro.**

c) Onde aconteceu?

**No Parque Olímpico do Rio de Janeiro.**

2- Releia o 4º parágrafo do texto. E, em seguida, responda, por que esse trecho está escrito entre aspas?

**O uso das aspas serve para reproduzir a fala da cantora Sandy.**

3- Releia o último parágrafo do texto e responda às duas questões a seguir.

a) Retire, do último parágrafo, um trecho que revele uma opinião sobre a turnê.

**O trecho que contém uma opinião é "uma das turnês nacionais mais importantes de todos os tempos".**

b) Quem emitiu essa opinião sobre a turnê?

**A organização do evento emitiu essa opinião.**

4- De acordo com o dicionário Michaelis, "fato" seria uma "ação feita", um "acontecimento", "aquilo de que se trata". A partir dessas definições, a partir de sua leitura do texto e a partir das informações colhidas nas questões anteriores, conclua:

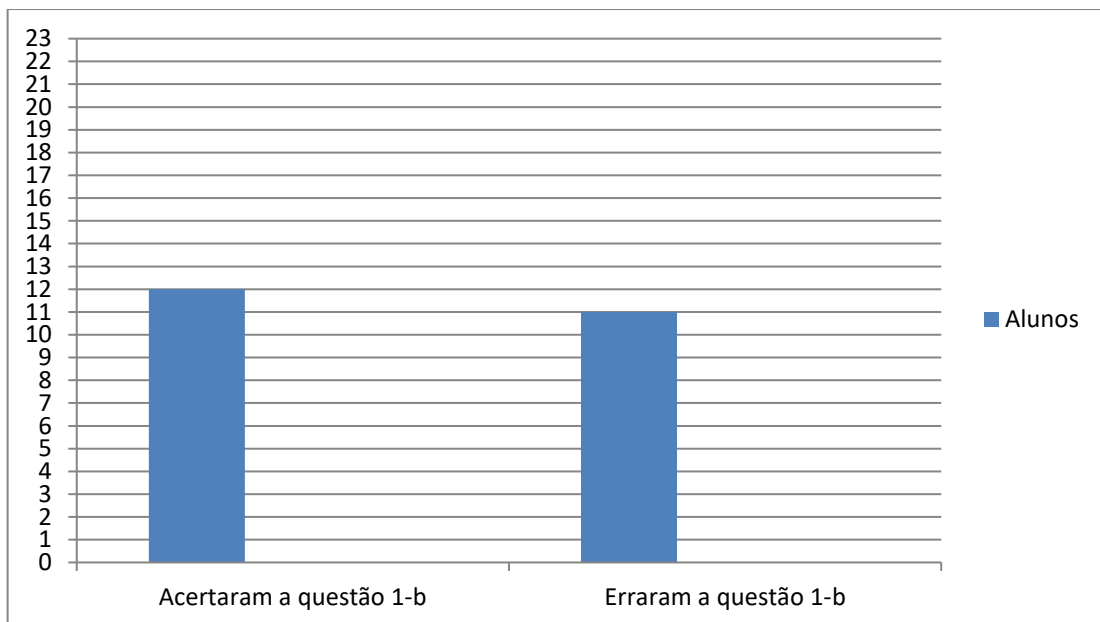
Que fato é noticiado no texto?

**Dupla Sandy e Junior faz show para encerrar a turnê "Nossa História".**

Essa diagnose foi, como já dito, aplicada em uma turma regular de 7º ano do ensino fundamental. Os alunos já haviam feito atividades sobre o gênero notícia ao longo do ano letivo. No entanto, no dia da aplicação dessa diagnose, não foi feita nenhuma revisão sobre o gênero. Essa escolha teve como objetivo avaliar os conhecimentos que os alunos já traziam consigo sobre as características situacionais da notícia.

Dessa atividade, obteve-se o seguinte resultado: dos 23 alunos que realizaram a atividade, 11 erraram a questão 1b.

Gráfico 1 - Resultado das respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Como exemplos de respostas diferentes de “sábado, dia 9” ou simplesmente “dia 9”, obteve-se “1990 e 2000”, “12 de julho” e “13 de março”. As imagens a seguir exemplificam e confirmam o que foi dito.

Figura 6 – resposta do aluno 1

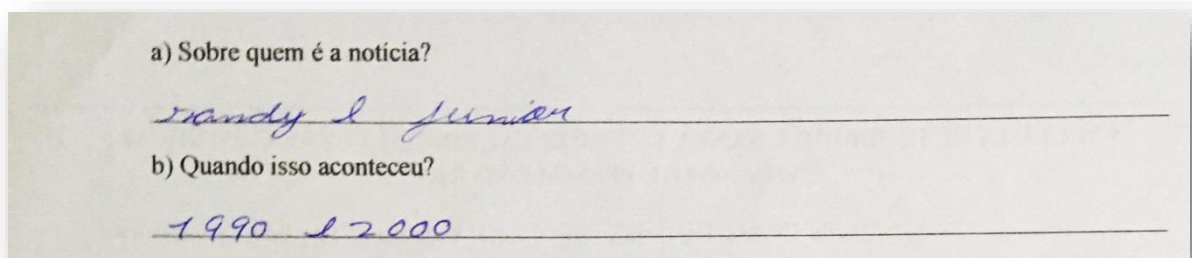


Figura 7 – resposta do aluno 2

a) Sobre quem é a notícia?  
Sandy e Junior

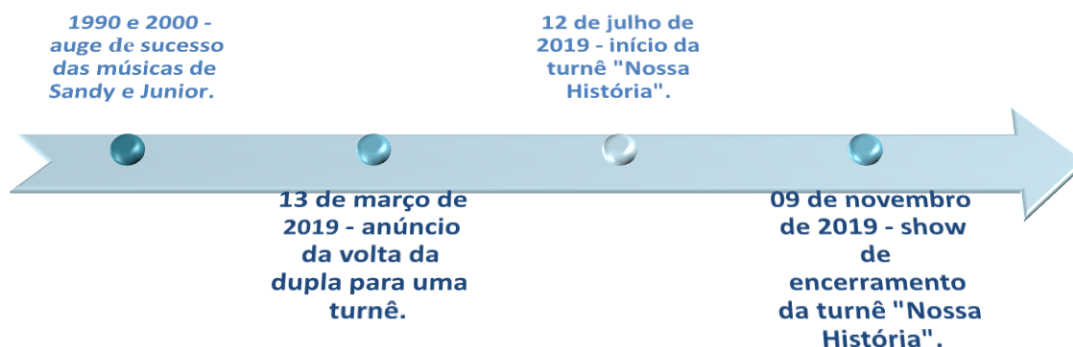
b) Quando isso aconteceu?  
Dia 12 de julho

Figura 7 – resposta do aluno 3

a) Sobre quem é a notícia?  
Sandy e Junior

b) Quando isso aconteceu?  
13 março

É importante ressaltar que o fato noticiado, show realizado pela dupla Sandy e Junior para encerrar a turnê “Nossa História”, aconteceu no dia 9 de novembro de 2019 (1º parágrafo). No dia 13 de março, foi anunciada a volta da dupla para uma turnê em uma coletiva de imprensa (5º parágrafo). No dia 12 de julho, teve início a turnê “Nossa História” (6º parágrafo). E, nos anos 1990 e 2000, foi quando as músicas cantadas no show tiveram seu auge de sucesso (1º parágrafo). A linha do tempo, a seguir, ajuda a ilustrar o que foi dito:



A partir disso, pode-se perceber que alguns alunos não se atêm ao fato de que a notícia tem como finalidade apresentar um acontecimento novo e, por isso, quando são questionados sobre o momento em que ocorre esse acontecimento, os alunos acabam por responder qualquer adjunto adverbial de tempo presente no texto.

Por ter sido feito um trabalho de leitura, como tal complexo, envolvendo informações contextuais para compreensão do texto, várias questões foram elaboradas. Desta diagnose, no entanto, destacamos dados específicos referentes à questão 1b pelo fato de nos interessar verificar se os alunos apresentam dificuldade na identificação do adjunto adverbial de tempo referente ao fato noticiado. Considerando os resultados obtidos, pôde-se perceber que houve, sim, alunos que apresentaram dificuldade para identificar do adjunto adverbial de tempo referente ao fato noticiado.

No entanto, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, reconheceu-se que a escolha da ordem das perguntas e a escolha do pronome demonstrativo “isso” na questão 1 b foram escolhas inadequadas. Reconheceu-se ainda que essas escolhas poderiam influenciar o aluno a errar a referida questão.

Por outro lado, a prática docente permitiu observar que, mesmo quando a ordem das perguntas é “O que aconteceu?” e depois “Quando isso aconteceu?”, ainda há alunos que não identificam o adjunto adverbial de tempo correspondente ao fato principal. Infelizmente, por conta da pandemia de Covid-19, não foi possível aplicar uma nova diagnose para registrar novos dados.

Para dar conta desse universo de investigação, em uma proposta inserida em um Mestrado Profissional, adotaram-se alguns pressupostos metodológicos, que serão explicitados na seção seguinte.

## **6.2 Sequências Didáticas**

No desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborada uma proposta de mediação pedagógica que tem por objetivo oferecer ao professor um caminho para tentar sanar a dificuldade do aluno de reconhecer o fato noticiado e seu respectivo adjunto adverbial de tempo. E tem por objetivo também oferecer ao aluno oportunidades de ampliar seus conhecimentos a respeito do gênero textual notícia.

Para essa proposta de mediação, adotou-se o conceito de Sequência didática desenvolvido por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Segundo os autores, a sequência didática corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas,



de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Ainda de acordo com os autores, uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (idem, p. 97).

No entanto, cabe elucidar que a escolha de determinado gênero textual não é feita de maneira aleatória, pois, conforme sinalizam os autores, o “trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (2004, p. 97). Assim, as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a novas formas de se comunicar e/ou para aprimorar formas que os alunos não dominem tanto.

A respeito da importância do estudo sobre gêneros textuais nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) confirmam que seja necessário contemplar diferentes gêneros textuais nas atividades de ensino de Língua Portuguesa. Cada gênero trabalhado pode desenvolver diferentes habilidades nos alunos.

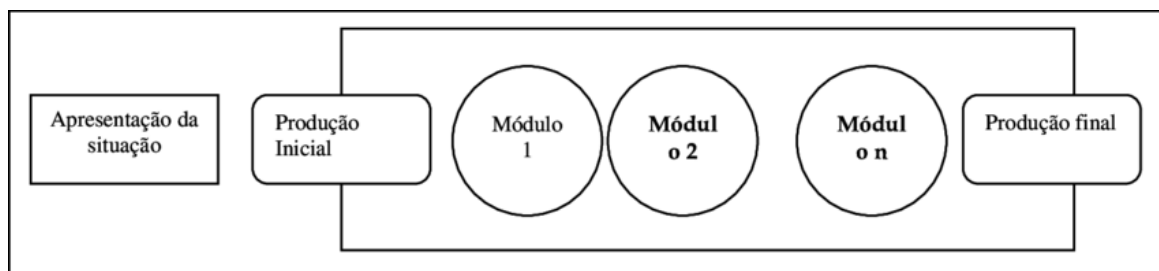
Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p.23-24).

Para esta pesquisa, conforme o mencionado, abordou-se o gênero notícia, que está no campo da “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 121). A experiência docente permitiu verificar que a referida dificuldade que os alunos apresentam está intrinsecamente relacionada a esse gênero textual.

De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), as atividades de uma sequência didática devem ser organizadas da seguinte maneira: a primeira ação deve ser uma apresentação da situação de estudo, isto é, uma descrição da tarefa que os alunos deverão realizar. Depois disso, os alunos devem realizar uma produção inicial, que funciona como uma atividade diagnóstica. A partir dessa atividade, o professor deve avaliar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos sobre determinado gênero e deve planejar as atividades seguintes com base nos conhecimentos que ainda estão em processo. Realizada a atividade diagnóstica, o trabalho passa a se concentrar em módulos, que são constituídos de atividades que permitem aos alunos aprenderem características temáticas e composicionais do

gênero alvo de estudo de forma progressiva. O número de módulos varia em função do gênero em questão e em função do conhecimento que os alunos já trazem consigo. Após o último módulo, é o momento de fazer a produção final. Essa atividade permite que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e que o professor avalie os progressos efetivados. O esquema a seguir ilustra o processo de desenvolvimento da sequência didática.

Figura 7 - Esquema da sequência didática

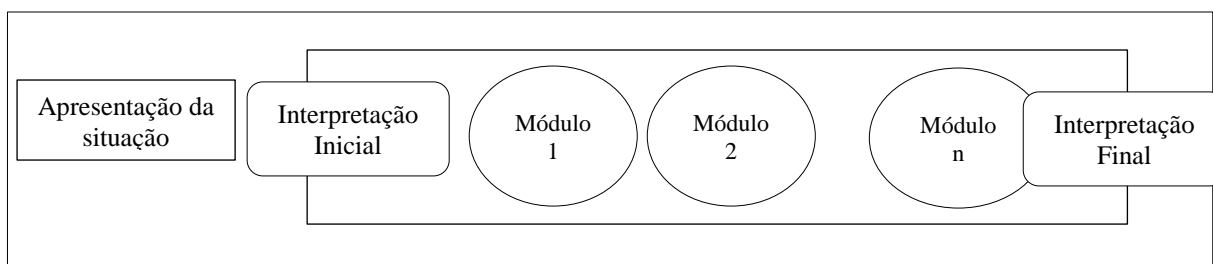


Fonte: Extraído de Dolz, Noverraz, Schneuwly; 2004, p. 97.

Como se pode perceber, esse esquema de sequência didática é voltado para a produção de texto (oral ou escrita). Por essa razão, não foi adotado na íntegra. A noção de sequência didática serviu como inspiração, mas precisou sofrer adaptações para se adequar a nossa realidade e objetivos.

Nesta pesquisa, buscou-se trabalhar com o processo de leitura, de interpretação de texto, com a produção de significado. Assim, ao se fazer uma adaptação do esquema apresentado por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), obteve-se o seguinte quadro:

Figura 8 - Esquema elaborado pela pesquisadora



Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.97

Desse modo, buscando desenvolver um trabalho de aprimoramento da habilidade de identificar o fato e seu respectivo adjunto adverbial de tempo, no gênero notícia, pretende-se desenvolver por volta de dez módulos ou dez aulas:

- Antes de começar, deve-se fazer uma apresentação da situação, em que será descrita a tarefa de interpretação que os alunos deverão realizar sobre o gênero notícia e suas características.

- No módulo 1, deve-se fazer uma primeira atividade de interpretação, que funcionará como uma diagnose para o professor.

- No módulo 2, os alunos conhecerão os elementos constituintes de textos do gênero notícia: manchete, subtítulo, lide, corpo da notícia.

- No módulo 3, os alunos aprenderão a distinguir fato de opinião em texto do gênero fábula.

- No módulo 4, os alunos aprenderão a distinguir fato de opinião em texto do gênero notícia.

- No módulo 5, os alunos serão levados a prestar atenção nas várias marcações temporais presentes na superfície textual. E a relacionar cada adjunto adverbial de tempo a seu respectivo acontecimento.

- No módulo 6, os alunos verão algumas especificidades da linguagem empregada na notícia.

- No módulo 7, os alunos aprenderão a distinguir manchete, tema e ideia principal.

- No módulo 8, os alunos serão levados a perceber a parcialidade na notícia.

- No último módulo, o aluno fará a atividade de interpretação final, em que poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, verificar os progressos alcançados.

Ressaltamos que a verificação da aprendizagem será avaliada no percurso, não apenas na última aula. Assim, pode-se ter a oportunidade de revisar a atividade da aula seguinte sempre que se fizer necessário.

### **6.3 Nota sobre a pandemia**

O primeiro caso de Covid-19, nome dado à doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, foi identificado na cidade de Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. As autoridades chinesas divulgaram o sequenciamento genético do vírus para que os outros países pudessem identificar de forma mais rápida os casos da doença. A OMS fez o primeiro alerta sobre a doença na segunda semana do mês de janeiro de 2020.

Por ser uma doença respiratória, os sintomas da Covid-19 são semelhantes aos sintomas de outras doenças respiratórias como rinite, sinusite, asma, gripe e faringite. Os principais sintomas da Covid-19 são febre, calafrios, tosse, fadiga, dores musculares, dor de cabeça, dor de garganta, coriza, obstrução nasal, náusea, diarreia e perda do paladar e/ou do olfato.

Além disso, o novo coronavírus, SARS-CoV2, se transmite principalmente por contato ou pelo ar. A transmissão por contato ocorre quando alguém tem contato direto com uma pessoa infectada (por exemplo, com um aperto de mão) ou com objetos e superfícies contaminados e, em seguida, toca os olhos, nariz ou boca. A transmissão pelo ar ocorre quando alguém tem contato com gotículas respiratórias que ficam dispersas no ar e que foram expelidas (tosse, espirro, fala) por pessoas infectadas, principalmente quando estas se encontram a menos de 1 metro de distância de outra pessoa. Vale lembrar que pessoas assintomáticas também transmitem o vírus.

Por conta da facilidade de transmissão do vírus, os casos começaram a aumentar e se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e depois por outros continentes. Em fevereiro de 2020, a transmissão da Covid-19 no Irã e na Itália chamaram a atenção pelo aumento rápido de novos casos e pelo alto número de mortes, fazendo com que o Ministério da Saúde alterasse a definição de caso suspeito para incluir pacientes que estiveram em outros países. No dia 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso do Brasil foi identificado, em São Paulo. Um senhor de 61 anos com histórico de viagem para a Itália. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto de Covid-19 como pandemia. No dia 12 de março de 2020, foi confirmada a primeira morte no Brasil, em São Paulo.

As principais medidas para evitar a disseminação do vírus são uso correto de máscara, cobrindo do nariz até o queixo; lavar as mãos com frequência; usar álcool 70% para higienizar as mãos quando não for possível lavá-las; manter distanciamento de outras pessoas; evitar aglomerações.

Considerando o enfrentamento da pandemia de Covid-19 e para tentar evitar a propagação do novo coronavírus, no dia 13 de março de 2020, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro publicou um decreto suspendendo as aulas presenciais nas escolas da rede a partir de 16 de março de 2020. Professores e alunos ficariam em sistema de trabalho remoto.

Em junho de 2020, as aulas nas escolas municipais do Rio de Janeiro ainda seguiam em sistema remoto. Na mesma data, o Conselho Gestor do ProfLetras publicou a resolução 003/2020, por meio da qual aprovava que os trabalhos de conclusão da sexta turma de

mestrado do ProfLetras (2019-2021) pudessem ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Considerando o contexto de crise sanitária que impacta a realização de atividades presenciais de intervenção; considerando a inexistência de uma data definida para o retorno das aulas presenciais; considerando a realidade das turmas (40 alunos ou mais); considerando o provável retorno às aulas no formato de rodízio; considerando a possibilidade de suspensão das aulas novamente a qualquer momento caso o número de casos seja alto numa mesma escola; optou-se por não realizar as atividades de intervenção com os alunos. Assim, a proposta de sequência didática elaborada nesta pesquisa tem apenas caráter propositivo.

#### **6.4 Contextualização do espaço e dos sujeitos envolvidos**

A pesquisa desenvolvida foi pensada para ser aplicada no CIEP Ministro Marcos Freire, escola pertencente à 10ª Coordenadoria Regional de Educação, da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. O CIEP está localizado no bairro de Sepetiba, Zona Oeste da cidade. De acordo com os dados do Data.Rio, o bairro de Sepetiba apresenta um baixo Índice de Desenvolvimento Social, ocupando a 146ª posição, dentre os 158 bairros analisados.

No início do ano letivo de 2020 – ano em que o desenvolvimento da mediação pedagógica seria realizado –, o CIEP atendia por volta de 950 alunos, distribuídos em turmas de Ensino Fundamental II, de Projeto e de Classe Especial. No total, no referido ano letivo, atenderia oito turmas regulares de sétimo ano, seis de oitavo, seis de nono e quatro de Projeto Carioca II (projeto de correção de fluxo para alunos de 14 a 16 anos com defasagem idade/série). E também uma turma de Classe Especial.

O CIEP Ministro Marcos Freire é uma escola de turno integral. Isso significa que, em dias letivos normais, os alunos das turmas regulares passam sete horas diárias dentro da escola, com um intervalo de 50 minutos para o almoço. Além das disciplinas tradicionais (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Artes, Matemática, Ciências e Educação Física), os alunos assistem a aulas de Estratégias de Aprendizagem Carioca, Projeto de Vida e Eletiva.

Embora tenha-se optado por não realizar as atividades de intervenção com os alunos em razão do enfrentamento da pandemia de Covid-19, a proposta de sequência didática desta

pesquisa foi elaborada considerando um público composto por alunos de uma turma regular de sétimo ano do CIEP Ministro Marcos Freire, que têm entre doze e treze anos de idade.

## **7 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Neste capítulo consta a proposta de sequência didática desenvolvida neste trabalho de pesquisa.

# CADERNO DE ATIVIDADES DE LEITURA



<b>Disciplina</b>	<b>Curso</b>	<b>Série</b>
Língua Portuguesa	Ensino Fundamental	7º ano
<b>Principais descritores a serem trabalhados:</b>		
Reconhecer os principais suportes do gênero textual notícia.		
Reconhecer as diferentes partes de uma notícia: manchete, subtítulo, lide, corpo da notícia.		
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).		
Distinguir fato de opinião.		
Identificar o adjunto adverbial de tempo correspondente a cada fato.		
Reconhecer características da linguagem empregada em textos do gênero notícia (impessoal, denotativa, com a função de informar).		
Identificar manchete, tema e ideia principal.		
Reconhecer a parcialidade em textos do gênero notícia.		
Reconhecer o efeito de sentido provocado pela seleção vocabular.		
Identificar a finalidade de textos do gênero notícia.		

Caro professor,

Este caderno tem como propósito o ensino da compreensão leitora a partir do estudo do gênero textual notícia. Nesta época pós-moderna em que se vive, privilegia-se o texto não verbal e a instantaneidade de informações. Nesse contexto, parece não haver muito espaço para a leitura do texto verbal. No entanto, a leitura crítica de textos verbais assume um relevante papel na seleção das informações que chegam ao leitor.

Para desenvolver a criticidade e ampliar a compreensão leitora do aluno-leitor, adotou-se a noção de texto como lugar de encontro entre quem escreveu o texto e quem o lerá. Nesse contexto, os sentidos dos textos são construídos a partir dos elementos linguísticos, mas também a partir do conhecimento de mundo do leitor e de seus objetivos de leitura. Espera-se, a partir disso, que o aluno se torne um leitor cada vez mais ativo e crítico, não só no ambiente escolar, como na vida.

Esta apostila está organizada da seguinte maneira: uma atividade inicial, que serve como uma diagnose; oito módulos ou oito aulas intermediárias; uma atividade final, totalizando dez aulas. Cada aula dá ênfase a um determinado aspecto do texto do gênero notícia. Cada aula deve ter a duração de 1h40min e deverá ser dividida em três etapas. A primeira etapa corresponde às atividades pré-textuais e foi chamada de *Para refletir*. A segunda etapa corresponde às atividades textuais e foi chamada de *Estudo do texto*. Por fim, a terceira etapa corresponde às atividades pós-textuais e foi chamada de *Ampliando os horizontes*. O tempo previsto para a realização de todo o material é de aproximadamente um mês.

Ao fim de cada aula são feitos breves comentários a respeito das questões propostas. Esses comentários evidenciam a fundamentação teórica que embasou a elaboração das questões. Além disso, os comentários também indicam, em linhas gerais, o que se espera do aluno com determinada questão. Após a atividade final proposta, consta uma sugestão de gabarito para as questões elaboradas.

Ao longo das aulas, propõe-se que o professor auxilie os alunos na realização das atividades, indicando o caminho que o aluno deve percorrer. Propõe-se também que o professor oriente o aluno em como agir quando se deparar com alguma lacuna de compreensão: tentar seguir com a realização da atividade mesmo assim; tentar desfazer a lacuna a partir do contexto; elaborar uma hipótese e verificar se ela se confirma; consultar o professor. Dessa maneira, espera-se desenvolver a autonomia do aluno para que ele assuma gradativamente o controle de sua compreensão.

Assim, espera-se que esta apostila não seja considerada como mera coletânea de atividades, mas, sim, como um caminho possível para o desenvolvimento de um trabalho mais produtivo de compreensão leitora a partir do gênero textual notícia.

Isso é tudo. Bom trabalho, professor!

Atenciosamente,  
Thayane Moutinho (elaboradora da apostila).

## SUMÁRIO

Atividade diagnóstica	91
Breves comentários sobre a atividade diagnóstica	94
Módulo 1: os principais suportes da notícia	95
Breves comentários sobre o módulo 1	98
Módulo 2: os elementos que compõem a notícia	99
Breves comentários sobre o módulo 2	101
Módulo 3: o fato e a opinião na fábula	102
Breves comentários sobre o módulo 3	105
Módulo 4: o fato e a opinião na notícia	106
Breves comentários sobre o módulo 4	112
Módulo 5: o adjunto adverbial de tempo na notícia	113
Breves comentários sobre o módulo 5	118
Módulo 6: a linguagem na notícia	119
Breves comentários sobre o módulo 6	124
Módulo 7: a manchete, o tema e a ideia principal	125
Breves comentários sobre o módulo 7	128
Módulo 8: a parcialidade na notícia	129
Breves comentários sobre o módulo 8	134
Atividade final de leitura	136
Breves comentários sobre a atividade final de leitura	140
Sugestão de gabarito	141
Referências da apostila	151

# Atividade Diagnóstica

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Identificar um fato.	Material da aula impresso	1h40min
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).		
Reconhecer a finalidade do uso das aspas.		
Identificar uma opinião.		

Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Para refletir*

- 1- Quem são Sandy e Junior? Você conhece alguma música deles? Quem é o pai deles?
- 2- Escute um trechinho das seguintes músicas: “Quando você passa (Turu Turu)”; “A Lenda”; “As Quatro Estações”; “Vâmo Pulá!”.

Agora leia o texto a seguir:

### **EM CLIMA DE DESPEDIDA, SANDY E JUNIOR ENCERRAM TURNÊ COM SHOW PARA 100 MIL PESSOAS NO RIO**

**Gravação de DVD da turnê 'Nossa História', em comemoração aos 30 anos de carreira, reuniu multidão no Parque Olímpico.**



Lágrimas, sorrisos e um coro de 100 mil pessoas cantando os sucessos dos anos 1990 e 2000 da dupla Sandy e Junior tomaram conta do Parque Olímpico do Rio de Janeiro na noite de sábado, dia 9.

Era como se fosse um Rock in Rio só deles. Mas, na verdade, foi o show e a gravação do DVD para encerrar a turnê "Nossa História", em comemoração aos 30 anos de carreira da dupla.

Sandy afirmou que a dupla está "encerrando um ciclo" e agradeceu aos fãs pelo carinho.

"Essa trajetória foi muito linda. Eu me orgulho demais do que a gente construiu junto. É triste falar, mas me sinto encerrando mais um ciclo aqui. Mas olha o lado bom: que sorte, que privilégio poder construir mais um capítulo dessa história. Acho que mais bonito que poder reviver esses momentos, relembrar e sentir de novo tudo isso, foi poder construir novas lembranças com vocês e sair daqui dizendo que a gente viveu tudo isso junto", disse a cantora.

A volta de Sandy e Junior para uma turnê foi anunciada no dia 13 de março durante uma coletiva de imprensa.

"Nossa História" estreou no dia 12 de julho e passou por 10 cidades brasileiras. A apresentação desse sábado no Parque Olímpico foi a terceira da dupla na capital carioca este ano. Em agosto, eles fizeram dois shows na Jeunesse Arena.

Durante a turnê, a dupla fez 18 apresentações em 13 cidades e três países - incluindo Estados Unidos e Portugal. Essa já é considerada, de acordo com a organização do evento, uma das turnês nacionais mais importantes de todos os tempos, com um público aproximado de 600 mil pessoas.

Fonte: Adaptado de <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/09/em-clima-de-despedida-sandy-e-junior-encerram-turne-com-show-para-100-mil-pessoas-no-rio.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2019.

*Estudo do texto*

1- De acordo com o dicionário Michaelis, “fato” seria uma “ação feita”, um “acontecimento”, “aquilo de que se trata”. Que fato é noticiado no texto?

---

---

---

2- No início da notícia, geralmente, estão descritas as informações mais importantes. Considere isso para responder às quatro perguntas a seguir.

a) Sobre quem é a notícia?

---

---

b) O que essas pessoas fizeram?

---

---

c) Quando isso aconteceu?

---

---

d) Onde aconteceu?

3- Releia o 4º parágrafo do texto. E, em seguida, responda: por que esse trecho está escrito entre aspas?

---

---

4- Releia o último parágrafo do texto e responda às duas questões a seguir.

a) Retire, do último parágrafo, um trecho que revele uma opinião sobre a turnê.

---

---

---

---

b) Quem emitiu essa opinião sobre a turnê?

---

---

## Breves comentários sobre a atividade diagnóstica

Como se pode perceber, trata-se da mesma atividade diagnóstica aplicada em 2019, porém foram feitas algumas mudanças. Nessa atividade reformulada, manteve-se a proposta de avaliar os conhecimentos que os alunos já traziam consigo a respeito das características situacionais do gênero notícia. Retomando Charaudeau (2005), no nível situacional, situam-se a identidade dos participantes do ato de linguagem, a finalidade desse ato, o domínio do saber (tema) e o dispositivo (circunstâncias de lugar e tempo) do ato de linguagem. Então, as perguntas elaboradas nessa atividade buscavam avaliar se os alunos conseguiriam identificar as seguintes informações na notícia: sobre quem é a notícia; quando o fato aconteceu; onde o fato aconteceu; qual foi o fato noticiado.

Além disso, também se manteve o tipo de pergunta formulado, perguntas de resposta literal. De acordo com Isabel Solé (1998), as respostas para perguntas de resposta literal geralmente são encontradas na superfície textual. Isabel Solé (1998) explica que as perguntas de resposta literal não devem ser as únicas a serem feitas aos alunos, mas que elas têm, sim, sua aplicação. Nesse caso, é a de chamar a atenção do aluno para as características essenciais do gênero notícia, no intuito de que os alunos notem quais são as informações mais relevantes em textos desse gênero.

Por fim, também se manteve, como foi dito, a pergunta relacionada ao momento em que o fato noticiado aconteceu. Como a notícia utilizada na diagnose apresenta mais de uma data, mais de um adjunto adverbial de tempo, isso pode fazer com que os alunos apresentem dificuldade na referida questão. E isso se espera descobrir. Essa informação é de grande relevância para esta pesquisa.

Por outro lado, reconheceu-se, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, que a escolha da ordem das perguntas e a escolha do pronome demonstrativo “isso” na antiga questão 1 b (1 a “Sobre quem é a notícia?” e 1 b “Quando isso aconteceu?”) foram escolhas inadequadas. Reconheceu-se ainda que essas escolhas poderiam influenciar o aluno a errar a referida questão. Portanto, na atividade diagnóstica reformulada, optou-se por mudar a ordem das questões e por reescrever a pergunta mencionada.

Além disso, na atividade diagnóstica reformulada, também se optou por acrescentar questões pré-textuais. Essas questões feitas antes da leitura do texto servem para ativar os conhecimentos prévios do aluno e motivar a leitura do texto, conforme os estudos de Isabel Solé (1998) e de Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013). A esse respeito, Irlandé Antunes (ano) comenta que a leitura feita na escola precisa ter uma motivação bem definida. Como consequência de se investir em competências preliminares de leitura do aluno-leitor, de acordo com Maurício da Silva (2010), tem-se a construção do sentido do texto por parte do aluno antes mesmo de começar a lê-lo na íntegra.

As questões pós-textuais foram formuladas nos módulos seguintes.

# Módulo 1: os principais suportes da notícia

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer os principais suportes do gênero textual notícia.	Material de aula impresso; vídeo da notícia; jornais impressos trazidos pelo professor ou pelos alunos.	1h40min
Identificar a finalidade de textos do gênero notícia.		
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).		



Escola: _____
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Thayane
Aluno(a): _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

*Para refletir*

- 1- O que é uma notícia? Para que ela serve?
- 2- Quais informações uma notícia costuma trazer?
- 3- Onde podemos encontrar uma notícia?

Agora, realize as seguintes atividades:

- 1- Assista a uma notícia transmitida pelo telejornal RJTV 2ª edição, em julho de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/06/escolas-do-amanha-abandonadas-pela-prefeitura-do-rio-geram-prejuizo-de-quase-r-22-milhoes-diz-tcm.ghtml>

*Estudo do texto*

Responda oralmente:

- a) A notícia fala sobre o quê?
- b) Onde isso aconteceu?
- c) Desde quando?

- 2- Agora, leia uma notícia retirada do jornal online G1, de julho de 2021.

**SÍTIO ROBERTO BURLE MARX RECEBE O TÍTULO DE PATRIMÔNIO MUNDIAL DA UNESCO**

**Burle Marx usou todo o espaço como ateliê, onde criou um estilo que influencia paisagistas do mundo todo.**

O Sítio Roberto Burle Marx, no Rio de Janeiro, recebeu nesta terça-feira (27) o título de Patrimônio Mundial da Unesco.

Em 1949, Burle Marx comprou o sítio de 400 mil m<sup>2</sup> em Guaratiba, Zona Oeste do Rio. Ali ele viveu, pintou quadros, reuniu coleções de arte e de plantas – 3,5 mil espécies. Burle Marx usou todo o espaço como ateliê - onde criou um estilo que influencia paisagistas do mundo todo.

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/07/27/sitio-roberto-burle-marx-recebe-o-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco.ghtml>. Acesso em: 15 jul 2021.

*Estudo do texto*

Responda oralmente:

- a) A notícia fala sobre o quê?
- b) Onde isso aconteceu?
- c) Quando isso aconteceu?

- 3- Escolha uma notícia de um dos jornais impressos disponíveis e responda oralmente:

*Estudo do texto*

- a) A notícia fala sobre o quê?
- b) Onde isso aconteceu?
- c) Quando isso aconteceu?

*Ampliando os horizontes*

1- O suporte é o meio de comunicação físico ou virtual por meio do qual se pode ter acesso a um texto. Exemplos de suportes: livro, revista, rádio, televisão, jornal impresso, site, redes sociais. De uma forma mais genérica, o suporte é o “lugar” onde o texto fica disponibilizado. Com base nessa informação, responda:

- a) Qual é o suporte da primeira notícia?

---

- b) E o suporte da segunda notícia?

---

- c) E o da terceira?

---

2- Embora as notícias lidas possam ser encontradas em diferentes suportes, elas apresentam basicamente o mesmo tipo de informação? Justifique sua resposta.

---

---

---

3- A respeito das três notícias tratadas anteriormente, conclua: qual é a finalidade de textos do gênero notícia?

---

---

## Breves comentários sobre o módulo 1

As perguntas elaboradas nas questões textuais 1, 2 e 3 do módulo 1 são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de informações situacionais. Conforme já exposto, no nível *situacional*, Charaudeau (2005), situam-se a identidade dos participantes do ato de linguagem, a finalidade desse ato, o domínio do saber (tema) e o dispositivo (circunstâncias de lugar e tempo) do ato de linguagem. Então, as perguntas elaboradas nas questões supracitadas buscavam aferir se os alunos conseguiriam identificar as seguintes informações na notícia: qual foi o fato noticiado; onde o fato aconteceu; quando o fato aconteceu.

Neste módulo, além das questões pré-textuais e das questões textuais, também foram elaboradas questões pós-textuais. De acordo com Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), as questões pós-textuais são as que servem para relacionar o texto a outros textos e para relacionar o conteúdo do texto aos aspectos contextuais.

As perguntas pós-textuais deste módulo são perguntas de elaboração pessoal. Segundo Isabel Solé (1998), as perguntas de elaboração pessoal são aquelas cuja resposta não pode ser deduzida do texto. O leitor deve tomar o texto como referencial, mas a resposta exige intervenção de seu conhecimento e/ou opinião.

No caso da questão pós-textual 1, o aluno precisa relacionar o pequeno texto do enunciado que fala sobre suporte com as notícias lidas para elaborar suas conclusões. Já na questão pós-textual 2, o aluno precisa relacionar as notícias entre si e verificar se elas apresentam tipos de informações semelhantes. Por fim, na questão pós-textual 3, o aluno precisa relacionar as notícias entre si e verificar se elas apresentam essencialmente a mesma finalidade.

Recuperando o *princípio de pertinência*, de Charaudeau (2005), o ato de linguagem tem de ser apropriado a sua finalidade. E isso confirma o aspecto contratual do dispositivo socio-linguístico. No caso de textos do gênero notícia, cuja finalidade é informar o leitor sobre algum acontecimento recente, a expectativa do jornalista de informar é complementar à expectativa do leitor de ser informado sobre algo.

Além disso, quando se pergunta ao aluno sobre qual é a finalidade de textos do gênero notícia na questão pós-textual 3, permite-se ao aluno recuperar a pergunta pré-textual 1 “para que serve a notícia?”. Dessa forma, é dada ao aluno a oportunidade de confirmar a hipótese levantada na questão 1 (ou não), na questão 3.

Por fim, as questões pós-textuais ajudam a chamar a atenção do aluno para o fato de que, independentemente do suporte, as informações situacionais e a finalidade de textos do gênero notícia permanecem as mesmas.

# Módulo 2: os elementos que compõem a notícia

Descritores	Recursos utilizados	Tempo
Reconhecer as diferentes partes de uma notícia: manchete, subtítulo, lide, corpo da notícia.	Material da aula impresso.  Computador ou celular com acesso à internet.	1h40min
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).		
Reconhecer o foco narrativo empregado no texto.		
Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando substituições que contribuem para a sua continuidade.		
Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, comparação, conclusão...).		
Identificar a finalidade de textos do gênero textual notícia.		

Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Para refletir*

- 1- Você sabe o que significa a sigla SUS?
- 2- Qual direito ele defende?
- 3- Quais são os principais serviços que ele oferece?
- 4- A respeito do gênero textual notícia, quais são as principais partes de um texto desse gênero? Leia a notícia a seguir e confira.

**TÍTULO PRINCIPAL OU  
MANCHETE**

Encontra-se no início, destacado com letras maiores e/ou de cor diferente. Deve ser breve e chamar a atenção do leitor para o que será noticiado.

**JUSTIÇA DETERMINA QUE MENINA BAIANA COM LEUCEMIA  
AGRESSIVA FAÇA TRATAMENTO DE R\$ 3,5 MILHÕES NO EXTERIOR,  
VIA SUS**

**Yasmin Bastos Nunes, de 11 anos, luta contra a Leucemia Linfóide Aguda (LLA), um tipo agressivo de câncer. A família, que mora em Feira de Santana, corre contra o tempo para garantir tratamento fora do país.**

A Justiça Federal determinou, nesta quinta-feira (9), que a União providencie, no prazo de até 15 dias, um depósito no valor de R\$ 1.914.535,77 para complementar o tratamento Car-T Cell de Yasmin Bastos, 11. A família dela, que mora em Feira de Santana, a cerca de 100 km de Salvador, lançou uma campanha para arrecadar o valor e garantir que a menina tenha acesso ao serviço, indisponível no Brasil.

Yasmin possui leucemia linfóide aguda (LLA), um tipo raro e agressivo de câncer, desde 2015. Os pais dela procuraram a Defensoria Pública da União (DPU) para garantir o direito à única alternativa de tratamento, que é a terapia Car-T Cell. Eles criaram campanhas na internet para sensibilizar e mobilizar doadores.

Os custos estimados do tratamento nos Estados Unidos são de aproximadamente R\$ 3,5 milhões. Até o último dia 7, mais de R\$ 2,3 milhões tinham sido arrecadados. Em nota, a DPU informou que, em razão da gravidade e dos riscos envolvidos, o defensor federal Daniel Maia Tavares requereu à Justiça, no último dia 20, que o governo federal arque com todos os custos via Sistema Único de Saúde (SUS).

O valor da causa foi estipulado em R\$ 5 milhões, considerando possíveis variações no dólar, com o objetivo de garantir a despesa médica, farmacêutica e hospitalar, além de transporte, alimentação e estadia da criança e acompanhantes durante o tratamento.

Na decisão, a juíza federal Andreia Guimarães do Nascimento, da 3ª Vara Federal Cível de Feira de Santana, ordenou que, assim que a União deposite o valor, a Caixa Econômica Federal (CEF) proceda à transferência do montante para conta poupança da família, que deverá prestar contas após o retorno.

Adaptado de: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/09/09/justica-determina-que-menina-com-leucemia-agressiva-faca-tratamento-de-r-35-milhoes-no-externior.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2021.

**SUBTÍTULO**  
Surge depois do título. Pode haver ou não. Auxilia o entendimento do título principal.

**LIDE**  
É o primeiro parágrafo do texto jornalístico e deve responder às seguintes perguntas:  
Quem?  
O quê?  
Quando?  
Onde?

**CORPO DO TEXTO**  
É a parte onde estão contidas as demais informações.

**FONTE**  
É o suporte específico onde a notícia foi publicada.

*Estudo do texto*

Releia o lide da notícia e responda às questões de 1 a 3.

1- Qual é o fato que deu origem à notícia?

---

---

2- Quando ocorreu o fato relatado?

---

---

3- Quem são as partes envolvidas no fato noticiado?

---

---

4- Releia a manchete (título principal) da notícia e observe a forma verbal destacada. Em seguida, responda:

“Justiça **determina** que menina baiana com leucemia agressiva faça tratamento de R\$ 3,5 milhões no exterior, via SUS”

a) Em que tempo (passado, presente ou futuro) se encontra a forma verbal destacada na manchete da notícia?

---

---

b) Qual é o efeito provocado pela escolha desse tempo verbal?

---

---

5- De acordo com o texto, por que a menina não realiza o tratamento necessário em seu próprio país?

---

---

6- Releia o trecho a seguir observando as palavras destacadas. Em seguida, responda:

“Os pais dela **procuraram** a Defensoria Pública da União (DPU) para garantir o direito à única alternativa de tratamento, que é a terapia Car-T Cell. Eles **criaram** campanhas na internet para sensibilizar e mobilizar doadores.”

a) A notícia é relatada em 1ª ou em 3ª pessoa?

---

---

b) A quem se refere o pronome destacado em “**Eles** criaram campanhas na internet para sensibilizar e mobilizar doadores”?

---

---

7- Releia o trecho a seguir e, em seguida, responda:

“em razão da gravidade e dos riscos envolvidos, o defensor federal Daniel Maia Tavares requereu à Justiça, no último dia 20, que o governo federal arque com todos os custos via Sistema Único de Saúde (SUS)”

a) Qual é o sentido do elemento coesivo “em razão de”?

---

b) Qual palavra ou expressão poderia ser utilizada para substituir a palavra “via”, em “**via** Sistema Único de Saúde (SUS)”, sem que houvesse alteração de sentido?

---

8- Qual é a finalidade da notícia lida?

---

### *Ampliando os horizontes*

1- Pesquise na internet quais são os principais serviços oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Cite 8 serviços oferecidos pelo SUS.

---

---

---

2- Compare as informações colhidas em sua pesquisa com o que é dito na notícia e elabore um cartaz resumindo o que você aprendeu sobre a importância do SUS para os brasileiros.

Fique de olho!

Até aqui, você viu as principais características de um texto do gênero notícia. Agora, reflita: Você costuma verificar a veracidade das informações obtidas por meio das redes sociais? Ou acredita em tudo que lê? Confira algumas dicas para identificar notícias falsas, as chamadas *fake news*.

- Cheque a fonte
- Consulte outras fontes
- Consulte fontes especializadas
- Verifique se a notícia é atual
- Leia o texto completo
- Verifique se a manchete e o corpo da notícia são correspondentes
- Verifique se há erros de português

## Breves comentários sobre o módulo 2

Para este módulo, foram elaboradas quatro questões pré-textuais. As questões têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática tratada na notícia, ativar o conhecimento prévio do aluno sobre as partes que compõem uma notícia, além de motivar a leitura do texto.

Além disso, foram elaboradas oito questões textuais. As questões de 1 a 3 são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de informações situacionais da notícia (o que aconteceu; com quem aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu). A questão 4 trata do efeito de sentido provocado pelo emprego, na notícia, de verbo no presente do indicativo. Essa é uma estratégia da qual o jornalista pode lançar mão para atingir seu objetivo de conferir atualidade à notícia. A questão 5 trata de compreensão geral do texto. A questão 6 trata do emprego do foco narrativo de 3ª pessoa. A questão 7 trata de elementos linguísticos do texto, e a questão 8 trata da finalidade do texto do gênero notícia.

Foram elaboradas, para este módulo, duas questões pós-textuais, com o objetivo de ampliar o conhecimento de mundo que os alunos já têm sobre a temática em questão. Como foi dito, o principal objetivo era o de trabalhar as partes que compõem a estrutura da notícia. Além disso, ao fim do módulo, foram dadas algumas dicas para ajudar os alunos a identificarem notícias falsas, as chamadas *fake news*.



# Módulo 3: o fato e a opinião na fábula

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Distinguir um fato de uma opinião.	Material da aula impresso.	1h40min
Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando substituições que contribuem para a sua continuidade.		
Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, comparação, conclusão...).		
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).		
Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo.		

Escola: _____
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Thayane
Aluno(a): _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

*Para refletir*

- 1- Lendo o título do texto, “O velho, o menino e o burro”, que hipóteses podemos levantar sobre o tema do texto?
- 2- Você conhece o animal chamado burro? Quais são suas características físicas? Ele fala?
- 3- O burro, citado no título do texto, pode ser um dos personagens da história. Que outras histórias você conhece que têm animais como personagens?
- 4- Que reflexão costuma haver no fim de textos cujos personagens são animais?
- 5- Reflita: qual é a diferença entre FATO e OPINIÃO? Leia o texto a seguir para refletir melhor.

### **O VELHO, O MENINO E O BURRO**

Um velho e um menino seguiam pela estrada montados num burro. Pelo caminho, as pessoas com as quais cruzavam diziam:

– Que crueldade a desses dois! Querem matar o burro!

O velho, impressionadíssimo com os comentários, mandou o menino descer.

Mais adiante, outras pessoas, observando a cena, diziam:

– Que velho malvado, refestelado no burro, e o menino, coitado, andando a pé!

O velho, então, desceu do burro e mandou o menino montar. Daí a pouco, outras pessoas, vendo a cena, comentaram:

– Onde já se viu coisa igual? Um menino cheio de vida, montado no burro, e o velho a caminhar pela estrada!

Depois dessa, o velho não teve dúvidas. Mandou o menino descer e ambos, com esforço, passaram a carregar o burro.

Está claro que os comentários não se fizeram demorar, e desta vez seguidos de gargalhadas. Evidentemente, todo o mundo estranhava os dois carregarem o burro.

**Glossário:** refestelado – sentado ou estendido comodamente; estirado; recostado.

Fonte:Disponível em: <https://profcrika.blogspot.com>. Acesso em: 10 jun. 2021.

*Estudo do texto*

- 1- Releia o primeiro parágrafo do texto e responda: sobre quem é essa história?

\_\_\_\_\_

- 2- Onde ela se passa?

\_\_\_\_\_

- 3- Na frase “Que crueldade a desses **dois!**”, a quem se refere o termo destacado?

\_\_\_\_\_

- 4- Releia o trecho a seguir e responda:

“– Que velho malvado, refestelado no burro, e o menino, coitado, andando a pé!”

a) Que palavra foi utilizada para caracterizar o velho?

b) Esse trecho pode ser considerado como um fato ou como uma opinião? Justifique sua resposta.

5- No trecho “Daí a pouco, outras pessoas, vendo a cena, comentaram”, qual é a relação de sentido estabelecida entre a expressão “daí a pouco” e a frase anterior?

6- Ao longo da história, qual foi a atitude do velho em relação aos comentários das outras pessoas?

7- Qual foi a reação das pessoas ao verem o velho e o menino carregando um burro?

8- A fábula é um gênero textual predominantemente narrativo, ou seja, narra uma sequência de acontecimentos. Por esse motivo, aparecem muitos verbos no **passado** como, por exemplo, em “O velho, impressionadíssimo com os comentários, **mandou** o menino descer.”. Retire do texto outro exemplo de verbo nesse tempo verbal.

9- De acordo com o texto, o que se pode concluir em relação à opinião de outras pessoas? Justifique sua resposta.

*Ampliando os horizontes*

1- No esquema a seguir, os fatos que aconteceram com o velho e com o menino estão na coluna da esquerda. Complete a coluna da direita com o que, segundo o texto, as pessoas do caminho pensam de cada ação tomada pelo velho e pelo menino.

<b>FATO</b>	<b>OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
O velho e o menino montados no burro.	O velho e o menino são cruéis.
O velho montado no burro e o menino seguindo a pé.	
Menino montado no burro. Velho a pé.	
Velho e menino carregando o burro.	

2- Após ler o texto, escreva a diferença entre FATO e OPINIÃO.

---

---

---

---

### Breves comentários sobre o módulo 3

Neste módulo foram feitas perguntas pré-textuais com o intuito de ativar o conhecimento prévio do aluno e de ajudar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto, atribuindo motivação à leitura.

Também foram feitas questões textuais. As questões textuais 1, 2 e 7 são perguntas de resposta literal, e as questões 1 e 2 correspondem à identificação de informações situacionais. Segundo Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), as questões textuais são as que servem para trabalhar aspectos textuais e linguísticos e para tratar das inferências. As questões que se encaixam nessa descrição das autoras são as questões 3, 4, 5, 6, 8 e 9.

A questão textual 3 serve para trabalhar a retomada de elementos no texto (referenciação). A questão 5 serve para trabalhar as relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (no caso, relação de sentido de tempo). A questão 6 permite o trabalho da inferência de informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo. Essa questão 6 é um exemplo de pergunta de pensar e buscar. Segundo Isabel Solé (1998), as perguntas para pensar e buscar são aquelas para as quais as respostas demandam que o leitor relacione elementos do texto e que faça inferências. E, por fim, a questão 8 serve para trabalhar o reconhecimento das formas linguísticas que trazem a ideia de “ação concluída no passado”.

A questão 4 também é uma questão textual e serve para trabalhar o reconhecimento do aluno de uma opinião expressa no texto. No caso a opinião foi expressa por meio de um elemento linguístico, o uso de adjetivo. Esse reconhecimento de uma opinião expressa no texto também foi abordado em uma das questões pós-textuais.

A questão 9 também é uma questão textual segundo os estudos de Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013). E, segundo os estudos de Isabel Solé (1998), é uma pergunta de elaboração pessoal. Para responder a essa pergunta, o aluno precisa mobilizar seu conhecimento de mundo e/ou sua opinião, precisa ir além do texto.

Além das questões pré-textuais e textuais, também foram elaboradas duas questões pós-textuais neste módulo. Vale lembrar que, segundo Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), as questões pós-textuais são as que servem para relacionar o conteúdo do texto aos aspectos contextuais e para relacionar o texto a outros textos.

A questão pós-textual 1 é uma questão de pensar e buscar (SOLÉ, 1998). A resposta para essa questão demanda que o leitor relacione elementos do texto e elabore suas conclusões. Nessa questão, o aluno deve relacionar as informações fornecidas pelo texto para preencher um quadro comparativo sobre os fatos e as opiniões encontradas no texto. Esse quadro ajuda a sintetizar as ideias do texto e também auxiliam na compreensão.

Finalmente, a questão pós-textual 2 é uma questão de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998). O aluno pode tomar o texto como referência, mas precisa mobilizar seu conhecimento de mundo para elaborar sua resposta. Além disso, o intuito dessas questões pós-textuais é o de relacionar esse texto com o texto do módulo seguinte. Essa atividade serve como uma espécie de pré-atividade para a do módulo seguinte. Dessa maneira, o aluno trabalha a distinção de fato e opinião em um texto cujo gênero já lhe é mais familiar (fábula), para, posteriormente, trabalhar essa distinção no gênero notícia.

# Módulo 4: o fato e a opinião na notícia

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).	Material de aula impresso.	1h40min
Reconhecer o uso adequado das aspas.		
Distinguir um fato de uma opinião.		

Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Para refletir*

- 1- Lendo o título da notícia, que hipóteses podemos levantar sobre o tema do texto?
- 2- Sobre qual vacina deve estar falando no texto?
- 3- Será que, depois de vacinada, a pessoa deve deixar de usar máscara?

### **BRASIL CHEGA AOS 100 MILHÕES DE VACINADOS COM 1ª DOSE; ESPECIALISTAS ALERTAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS DUAS DOSES**

**Eficácia total das vacinas só é atingida com as duas doses. Para especialistas ouvidos pelo G1, se o cronograma do Ministério da Saúde for cumprido, o Brasil conseguirá vacinar todos os brasileiros com mais de 18 anos até dezembro. A transmissão comunitária da variante delta já foi confirmada em ao menos cinco estados, segundo as secretarias de Saúde: Distrito Federal, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.**

O Brasil chegou nesta sexta-feira (30) aos 100 milhões de vacinados contra a Covid-19, aponta o consórcio de veículos de imprensa. Esse número é referente aos imunizados com a primeira dose (sem contar os brasileiros vacinados com a Janssen, vacina de dose única).

São exatamente 100.082.100 pessoas imunizadas, conforme dados das secretarias estaduais de Saúde. Isso equivale a 47,26% da população.

Já o número de pessoas que completou o esquema vacinal, com duas doses, ainda é baixo: 41.012.243 ou 19,37% da população.

Isso acontece porque, das quatro vacinas em uso no país, três usam duas doses, em intervalos diferentes. A CoronaVac está sendo aplicada em um intervalo de quatro semanas. Já Pfizer e AstraZeneca usam um esquema de 12 semanas (3 meses).

"O grande número de doses aplicadas ocorreu em abril, maio e junho, e usamos muito as vacinas da AstraZeneca e da Pfizer. Então, a segunda dose ficou agora para agosto, setembro. Esperamos nos próximos meses a finalização de muitos esquemas de vacinação. Devemos ver esse número [da segunda dose] subir nesses dois meses", explica o infectologista da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIm), Renato Kfourir.

Ele lembra que, além do intervalo entre doses, existem outras questões para a taxa da segunda ainda ser baixa.

"Temos também a taxa de abandono, mas isso existe para todas as vacinas que usam mais de uma dose. Cerca de 75%, 80% das pessoas voltam para terminar o esquema. Ainda assim, em uma pandemia, a taxa de abandono deveria ser menor" - Renato Kfourir.

Para Jamal Suleiman, infectologista do Hospital Emílio Ribas, em São Paulo, outras variáveis para a baixa porcentagem são o intervalo longo entre doses e as reações adversas na primeira dose.

"As pessoas esquecem de tomar a segunda dose e isso é assim para outras vacinas também. Além disso, temos os eventos adversos leves, que estão tendo outra dimensão. A pessoa recebe a vacina, tem esse evento (febre, dor) e associa com o fato de ter sido grave. Ao fazer essa associação, ela acaba com a possibilidade de receber a segunda dose para não sofrer o mesmo impacto. Mas esse evento dura pouco tempo. Basta tomar um paracetamol ou dipirona e ele desaparece", alerta Suleiman.

Os infectologistas fazem um alerta importante: a segunda dose da vacina não é um reforço. Sem ela, o esquema vacinal estará incompleto. Enquanto não tomarmos a segunda dose, não iremos mudar a história da doença no Brasil.

"A primeira dose reduziu a mortalidade e protege, mas temos que pensar que não devemos ficar pela metade. Ao receber as duas doses, você vai estar plenamente coberto para aquilo que o produto foi desenhado", alerta Suleiman.

Ou seja, a vacina só vai atingir sua eficácia máxima se as duas doses forem administradas.

A vacina protege contra casos graves, hospitalizações e óbitos, mas ela sozinha não é capaz de frear a pandemia. Medidas não farmacológicas devem continuar, principalmente com a circulação das novas variantes.

"Enquanto eu não tiver um cinturão de proteção muito sólido no entorno da população que preciso proteger, a probabilidade de variantes que vão escapar é alta. Como eu faço para bloquear? Imunizar, ter drogas antivirais (ainda não temos) e, em paralelo, as medidas não farmacológicas e a testagem em massa. É uma mandala de cuidados. Ou faço isso ou vou perder essa briga", alerta Suleiman.

Kfoury concorda. Para ele, ainda é arriscado tirar a máscara na pandemia. "Com a população vacinada, os óbitos não sobem, mas os casos continuam. Com uma nova variante circulando, eu acho ousado começar a relaxar medidas, promover aglomerações."

Nesta semana, o Centro de Controle de Doenças (CDC, na sigla em inglês), órgão dos Estados Unidos responsável pelo combate às pandemias, voltou atrás e recomendou que pessoas que receberam vacina contra o coronavírus voltem a usar máscaras quando estiverem em ambientes fechados, de acordo com a circunstância.

A preocupação é com a variante delta, que é mais contagiosa, e tem infectado aqueles que já receberam duas doses de vacina, de acordo com relatórios de saúde.

"O que norteia as medidas de prevenção não é a população vacinada, mas a taxa de transmissão. O vírus ainda está circulando muito no Brasil. Registramos muitos casos. Vacinado ou não, você precisa barrar a transmissão do vírus. Não podemos continuar com 40 mil, 50 mil casos todos os dias. A falha da vacina é de 5% e nesse universo são dois mil casos. Crianças morrem pouco, mas num total de 50 mil acaba sendo muita criança por dia", diz Kfoury.

"Quando tiver o evento para queimar as máscaras, eu estarei lá. Mas ainda não é hora de flexibilizar. O problema ainda não acabou. A pandemia continua", completa Suleiman.

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/07/30/brasil-chega-aos-100-milhoes-de-vacinados-com-1a-dose-especialistas-alertam-sobre-a-importancia-das-duas-doses.ghtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.

*Estudo do texto*

1- Releia o lide da notícia e responda: que acontecimento motivou a escrita da notícia?

---

---

2- Quando isso aconteceu?

---

3- A respeito do número de pessoas que já tomaram as duas doses da vacina, responda:

a) De acordo com o texto, a porcentagem é considerada alta ou baixa?

---

b) Escreva quatro fatores que influenciam nessa porcentagem, segundo o texto.

---

---

---

---

---

---

4- Releia o 5º parágrafo do texto. E, em seguida, responda: por que esse trecho está escrito entre aspas?

---

---

5- Para dar credibilidade à notícia e ajudar a convencer o leitor da pertinência das informações, é comum haver citações de opiniões de especialistas no assunto abordado. Com base nessa afirmativa, responda:

a) Quem são os especialistas cujas opiniões foram citadas na notícia?

---

---

---

b) Transcreva do texto um exemplo da fala de um dos entrevistados sobre a importância da segunda dose da vacina.

---

---

---

---

---



c) Na notícia em questão, as opiniões dos dois cientistas servem para comprovar que ideia a respeito do uso da máscara?

---

---

---

6- De acordo com o texto, a vacinação completa (duas doses) é a solução para a pandemia? Justifique.

---

---

---

7- Apesar de serem predominantemente narrativas, é possível que notícias sejam um pouco argumentativas, por defenderem um ponto de vista sobre o tema abordado. Podemos afirmar que isso acontece na notícia lida? Justifique sua resposta.

---

---

---

### *Ampliando os horizontes*

1- Elabore um cartaz, no estilo “Você sabia?”, para divulgar, para outras turmas, **o que você aprendeu com a notícia sobre os cuidados contra a Covid-19.**

Exemplos:



Fonte: Disponível em: <https://www3.unicentro.br/petagonomia/2020/05/28/voce-sabia-7/>  
Disponível em: <https://vidamental.com.br/voce-sabia/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

2- Explique o que é fato. Retire da notícia lida um exemplo.

---

---

---

---

3- Explique o que é opinião. Retire da notícia lida um exemplo.

---

---

---

---

#### Breves comentários sobre o módulo 4

Neste módulo também foram feitas perguntas pré-textuais com o intuito de ativar o conhecimento prévio do aluno e de ajudar o aluno a levantar hipóteses sobre o texto, atribuindo motivação à leitura.

Além disso, também foram elaboradas questões textuais. As questões textuais 1 e 2 são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de algumas informações situacionais (o que aconteceu; quando aconteceu).

As questões textuais de 3 a 7 (WERNECK, RICHE, TEIXEIRA, 2013) servem para trabalhar aspectos textuais e linguísticos e para tratar das inferências. As questões 4 e 5 servem para trabalhar o uso adequado das aspas, que é o de reproduzir a fala de alguém em discurso direto. A questão 5 retoma o conceito de opinião. As demais questões são predominantemente do tipo pensar e buscar (SOLÉ, 1998) e tratam da compreensão geral do texto.

Por fim, também foram elaboradas três questões pós-textuais. Embora a produção escrita não seja o foco desta pesquisa, na questão pós-textual 1, pede-se a elaboração de um cartaz ao aluno. Com essa atividade, espera-se que o aluno tente controlar sua própria compreensão sobre os cuidados contra Covid-19 trazidos pela notícia. Espera-se que a tarefa ajude o aluno a sintetizar as ideias do texto, além de auxiliá-lo na compreensão.

As questões pós-textuais 2 e 3 são questões de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), pois o aluno, ainda que considere o texto, precisa mobilizar seu conhecimento de mundo para respondê-las. Além disso, nessas questões, são retomados os conceitos de fato e opinião. Tais conceitos foram trabalhados no módulo anterior com o gênero fábula e, neste módulo, por meio do gênero notícia. Essa distinção é relevante, pois, embora o corpo da notícia possa apresentar a opinião de alguém sobre algo, a finalidade da notícia é a de informar sobre um fato.

# Módulo 5: o adjunto adverbial de tempo na notícia

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).	Material de aula impresso.	1h40min
Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, comparação, conclusão...).		
Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando substituições que contribuem para a sua continuidade.		

Escola: _____
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Thayane
Aluno(a): _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

*Para refletir*

1- Você se lembra de como foi o seu primeiro ano na escola? Em que ano você entrou na escola? Pergunte a uma pessoa da sua família. Isso faz parte da sua história! Escreva em seu caderno.

Caso você não se lembre do ano em que entrou na escola, escreva o ano em que você completou três anos de idade.

2- Em que ano nós estamos? Como está sendo este ano nos estudos? Escreva em seu caderno as respostas.

3- Teoricamente, em que ano você concluirá o ensino fundamental?

4- Agora, complete a linha do tempo a seguir, em **ordem crescente** (da esquerda para a direita), com os seguintes anos: o ano em que estamos; ano em que você entrou na escola; ano de conclusão do ensino fundamental.



5- Em geral, as notícias do jornal tratam de eventos antigos, que aconteceram há muitos anos ou tratam de eventos recentes, que acabaram de acontecer? Por quê?

Leia a notícia a seguir para confirmar.

### **REBECA ANDRADE CONQUISTA PRIMEIRO OURO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA FEMININA DO BRASIL**

Rebeca Andrade faz história novamente! Neste domingo (1º), ela conquistou o ouro na prova do salto, levando sua segunda medalha nas Olimpíadas de Tóquio, levando o Brasil ao topo do pódio na ginástica artística feminina pela primeira vez.

É a segunda medalha de Rebeca nos Jogos de Tóquio. A ginasta já havia conquistado a prata no individual geral, na quinta-feira (29). Ela ainda tem possibilidade de subir ao pódio na final do solo, marcada para a segunda (2), às 5h57 (horário de Brasília).

A média dos seus dois saltos foi 15.083, abaixo do que apresentou na classificação, mas o suficiente para garantir a conquista histórica. A americana Mykayla Skinner ficou com a prata (14.916), e a sul-coreana Yeo Seojeong, com o bronze (14.733).

É a décima medalha do Brasil em Tóquio. Ítalo Ferreira se tornou o primeiro campeão olímpico do surfe, Kelvin Hoefler, Rayssa Leal (skate street) e Rebeca Andrade (ginástica artística) conquistaram prata, e Mayra Aguiar, Daniel Cargnin (judô), Fernando Scheffer e Bruno Fratus (natação) e a dupla Laura Pigossi e Luisa Stefani (tênis) levaram bronze. Abner Teixeira e Hebert Conceição (boxe) já têm medalha garantida, mas ainda sem cor definida.

Rebeca viajou para os Jogos de Tóquio sem a equipe feminina do Brasil, que não conseguiu se classificar após disputar quatro Jogos Olímpicos consecutivos.

Não tem sido um caminho fácil para Rebeca, que em meados de 2019 rompeu o ligamento cruzado anterior do joelho pela terceira vez em quatro anos. Essas lesões a mantiveram fora de três dos quatro campeonatos mundiais que ela competiria.

A brasileira permaneceu focada em Tóquio, conseguindo um retorno forte no início de 2020 para um evento da Copa do Mundo classificatório para a Olimpíada, mas os Jogos acabaram adiados devido à pandemia do coronavírus.

Apesar de ter que treinar por algum tempo em Portugal devido às restrições do coronavírus no Brasil, Rebeca garantiu sua passagem individual para Tóquio no mês passado com uma vitória no individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica.

Rebeca Andrade nasceu em Guarulhos e começou na ginástica artística aos 6 anos. Em 2012, com apenas 13 anos e em seu primeiro campeonato como profissional, ela tornou-se campeã do Troféu Brasil de Ginástica Artística, superando ginastas já conhecidas como Jade Barbosa e Daniele Hypólito.

Em abril de 2015 estreou nas competições adultas internacionais na Copa do Mundo de Ginástica, em Ljubljana, na Eslovênia, onde competiu nas finais das paralelas assimétricas ficando em terceiro lugar. Em 13 de maio de 2017, na etapa de Koper, também na Eslovênia, Rebeca conquistou sua primeira medalha de ouro nas competições adultas após conquistar a prova de salto sobre a mesa.

Ela já conquistou 16 medalhas em Copas do Mundo, além de ter sido campeã pan-americana de ginástica neste ano. Assim como Flavia Saraiva, outra ginasta brasileira em Tóquio, ela treina no Flamengo.

Fonte: Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/noticias/rebeca-andrade-ouro-ginastica-artistica-olimpiadas-toquio-093040047.html>. Acesso em: 20 ago. 2021.

### *Estudo do texto*

1- Em geral, as datas marcam a importância de um acontecimento ou de uma conquista, individual ou coletiva. Nesse contexto, releia o lide da notícia e responda:

a) A notícia lida fala sobre quem?

---

b) O que essa pessoa fez?

---

c) Quando isso aconteceu?

---

d) Onde isso aconteceu?

---

2- Ao longo do texto, quatro palavras diferentes foram utilizadas para evitar a repetição do nome “Rebeca Andrade”. Releia os sete primeiros parágrafos e identifique essas quatro palavras.

---

3- **Sentido denotativo** é o sentido literal, “original” de uma palavra. Sentido que costumamos encontrar no dicionário. Exemplo: O **limão** estava em promoção no mercado. Comprei 1 kg. Nesse exemplo, fala-se do limão fruta.

Já o **sentido conotativo** é o sentido figurado, sentido que depende de determinado contexto para ser compreendido. Exemplo: Se a vida te der **limões**, faça uma limonada. Nesse exemplo, a palavra “limões” não se refere à fruta, mas, sim, a dificuldades, obstáculos que surgem ao longo da vida e que precisam ser superados, ressignificados, segundo a frase.

Com base nessas informações, na frase “Rebeca garantiu sua **passagem** individual para Tóquio no mês passado com uma vitória no individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica”, a palavra “passagem” foi empregada com seu sentido denotativo? Justifique.

---

---

4- Geralmente, a notícia é um gênero textual predominantemente narrativo, ou seja, narra uma sequência de fatos. Por esse motivo, aparecem muitos verbos no passado como, por exemplo, em “Rebeca **viajou** para os Jogos de Tóquio sem a equipe feminina do Brasil, que não **conseguiu** se classificar após disputar quatro Jogos Olímpicos consecutivos” (5º parágrafo). Retire do texto outro exemplo de frase com verbo nesse tempo verbal.

---

---

5- De acordo com o texto, podemos concluir que a carreira de Rebeca tem sido tranquila, sem grandes obstáculos até então? Justifique sua resposta.

---

---

#### *Ampliando os horizontes*

1- Ao longo do texto, surge uma série de datas/anos relativos a diferentes acontecimentos da vida de Rebeca Andrade.

Na tabela a seguir, escreva, na coluna da esquerda, o ano correspondente ao acontecimento descrito na coluna da direita.

No ano de...,	Rebeca Andrade...
	...conquistou uma medalha de ouro nos Jogos Olímpicos do Japão.
	... conquistou uma medalha de prata nos Jogos Olímpicos do Japão.
	... venceu o individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica.
	... rompeu o ligamento do joelho pela terceira vez.
	... conquistou sua primeira medalha de ouro nas competições adultas.
	... estreou nas competições adultas internacionais na Copa do Mundo de Ginástica.
	... tornou-se campeã do Troféu Brasil de Ginástica Artística.

... começou na ginástica artística.
-------------------------------------

2- Qual é a importância dessas marcas temporais para a leitura do texto?

---

---

3- Escolha três fatos da vida de Rebeca e escreva-os em **ordem crescente** (da esquerda para a direita) na linha do tempo a seguir. Escreva também o ano em que cada fato escolhido aconteceu.



4- Fato principal é o fato mais relevante dentre aqueles que foram citados na notícia. Geralmente, o fato principal corresponde ao fato mais atual, mais recente. De acordo com essa informação, podemos dizer que o fato principal da notícia lida foi a medalha de ouro recebida por Rebeca Andrade nos Jogos Olímpicos do Japão? Explique.

---

---

---

---



## Breves comentários sobre o módulo 5

Para este módulo, foram elaboradas cinco questões pré-textuais. As três primeiras têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a ideia de tempo passado, tempo atual e tempo futuro. A quarta questão pré-textual busca ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a ideia de linha do tempo. Por fim, a quinta questão pré-textual tem como objetivo acionar o conhecimento prévio que o aluno tenha sobre como a temporalidade costuma vir expressa em textos do gênero notícia, além de motivar a leitura do texto.

As questões textuais deste módulo são cinco. As perguntas da questão 1 são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de informações situacionais da notícia (o que aconteceu; com quem aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu). A questão 2 é questão de pensar e buscar e serve para trabalhar a retomada de elementos linguísticos no texto (referenciação). A questão 3 também é uma questão de pensar e buscar e serve para trabalhar o sentido conotativo, embora este não seja tão comum em textos do gênero notícia. Isso se justifica pelo *princípio de pertinência*, de Charaudeau (2005), segundo o qual o ato de linguagem deve ser apropriado a seu contexto e a sua finalidade. Assim, é esperado que a notícia trate do fato de forma objetiva, sendo comum o uso de palavras com sentido denotativo, e não conotativo. A questão 4 serve para trabalhar o reconhecimento das formas linguísticas que trazem a ideia de “ação concluída no passado”. Por fim, a questão 5 é uma questão de pensar e buscar e serve para trabalhar a compreensão geral do texto.

Para finalizar, foram elaboradas quatro questões pós-textuais. O objetivo da questão 1 é fazer com que o aluno mapeie as indicações temporais do texto e as associe ao respectivo acontecimento da vida da ginasta. Com isso, espera-se chamar a atenção do aluno para o fato de que as datas não são aleatórias. Cada acontecimento, cada ação tem a indicação temporal correspondente. A questão 2 tem por objetivo fazer notar que essas datas não são dispensáveis. Elas cumprem com o papel de situar o leitor no tempo e de marcar os principais acontecimentos da vida profissional da atleta. A questão pós-textual 3 retoma a ideia de linha do tempo trabalhada na questão pré-textual 4, sendo que, na questão pré-textual, o aluno deveria construir uma linha do tempo com acontecimentos de sua própria vida e, na questão pós-textual, o aluno precisa construir uma linha do tempo com fatos da vida da ginasta Rebeca Andrade. Por fim, a questão 4 tem por objetivo não só chamar a atenção do aluno para a correspondência que costuma haver entre o fato principal e o fato mais recente, como também oferecer um caminho para que ele identifique o fato principal da notícia.

# Módulo 6: a linguagem na notícia

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).	Material da aula impresso.	1h40min
Identificar as relações de causa e consequência.		
Reconhecer o foco narrativo empregado no texto.		
Distinguir fato de opinião.		
Distinguir sentido denotativo de conotativo.		
Comparar textos, estabelecendo relações entre eles (assunto e estrutura).		
Reconhecer as estruturas de textos em prosa e em verso.		
Identificar a finalidade de um texto do gênero textual notícia.		
Comparar textos de diferentes gêneros, estabelecendo relações entre a linguagem empregada em cada um.		
Reconhecer características da linguagem empregada em textos do gênero notícia (impessoal, denotativa, com a função de informar).		

Escola: _____
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora: Thayane
Aluno(a): _____
Turma: _____ Data: ____/____/____

*Para refletir*

- 1- Você conhece a palavra solidariedade? O que ela representa?
- 2- Você costuma separar roupas, calçados, jogos/ brinquedos que não usa mais e que estão em bom estado de conservação para doar para outras pessoas que precisam?

### **FRIO ESTIMULA SOLIDARIEDADE DOS CARIOCAS ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA; CONFIRA COMO E ONDE DOAR**

**Serviço Franciscano de Solidariedade distribui, diariamente, no Largo da Carioca, 380 refeições para moradores de rua e, nesta quarta-feira, ainda doou kits de agasalhos e cobertores**

Com a chegada da frente fria a partir desta quarta-feira (28) na cidade do Rio, organizações sociais realizam campanhas de arrecadação de roupas de frio, agasalhos e cobertores, além da distribuição de comida para pessoas em situação de rua que sofrem com as baixas temperaturas nessa época do ano. O Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras) distribui, diariamente, no Largo da Carioca, no Centro, 380 refeições para moradores de rua e, nesta quarta-feira, ainda doou kits com agasalhos, cobertores e meias.

"Com a questão da frente fria que está chegando, a gente vai distribuir agasalhos e cobertores na parte da tarde (desta quarta-feira), mas o número que a gente tem não é suficiente para todo mundo", disse Nicolas Pereira, assistente de captação do Sefras.

O Sefras é uma organização humanitária que luta no combate à fome, a violações de direitos e inserção econômica e social de populações extremamente vulneráveis, através da doação de alimentos, cobertores e roupas de frio, como agasalhos e meias, por pessoas físicas e empresas.

Nicolas contou que, há duas semanas atrás, a organização conseguiu distribuir 600 kits de frio, mas hoje eles só conseguiram 150. "A gente foca na distribuição de alimentos, porque o frio no Rio não é intenso como é em São Paulo e a gente não imaginava esse frio aqui".

A organização tem cerca de 80 a 100 voluntários que se revezam semanal e mensalmente, além de funcionários contratados. Nicolas começou como voluntário no Sefras, mas logo foi contratado efetivamente. "É transformador, porque, desde o início da pandemia, eu pude ter outro olhar para pessoas em situação de rua. A febre da fome foi muito pior que a doença (covid-19). O sofrimento de quem está na rua é muito maior. A gente que está em casa não tem noção, é angustiante", disse.

O Serviço Franciscano de Solidariedade recebe doações no Convento de Santo Antônio, no Centro. Para doar ou se candidatar como voluntário é só acessar o site do Sefras ou entrar em contato pelo WhatsApp (21) 96927-9888.

Fonte: Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/07/6199923-frio-estimula-solidariedade-dos-cariocas-as-pessoas-em-situacao-de-rua-confira-como-e-onde-doar.html>. Acesso em: 10 jul.2021.

*Estudo do texto*

1- Leia novamente o lide da notícia. Que atitude foi relatada na notícia?

---

2- Quando essa atitude foi praticada segundo a notícia?

---

3- Onde essa atitude foi praticada?

---

4- Quem praticou essa ação, essa atitude?

---

5- De acordo com a notícia lida, qual foi a causa, a motivação para essa atitude ser praticada?

---

6- Releia o trecho a seguir e responda:

“Com a chegada da frente fria a partir desta quarta-feira (28) na cidade do Rio, organizações sociais **realizam** campanhas de arrecadação de roupas de frio, agasalhos e cobertores, além da distribuição de comida para pessoas em situação de rua que **sofrem** com as baixas temperaturas nessa época do ano.”

A notícia é relatada em 1ª ou em 3ª pessoa?

---

7- Segundo o texto, por que a distribuição de kits de frio ficou abaixo do necessário naquele dia?

---

8- Retire do texto um exemplo de fato e um exemplo de opinião.

Fato

---

---

---

---

Opinião

---

---

---

---

Agora leia um poema de Bráulio Bessa.

Solidariedade no frio

Costurei um agasalho,  
com tecido de amor,  
a linha da caridade  
foi o frio condutor.  
Aglhas de compaixão,  
estampas de gratidão.  
Fiz um bolso aqui no peito  
e enchi ele de bondade,  
pra vestir a humanidade  
que no fundo ainda tem jeito.  
(...)

Tem jeito pra se ajeitar,  
basta tu compreender  
que quando se ajuda alguém  
o ajudado é você.  
É você quem ganha paz,  
é você quem ganha mais,  
mais amor, mais gratidão.  
Doando um cobertor,  
derretendo o frio da dor  
e aquecendo um coração.

Fonte: Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-solidariedade-no-frio/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

1- Releia alguns conceitos vistos no módulo passado.

**Sentido denotativo** é o sentido literal, “original” de uma palavra. Sentido que costumamos encontrar no dicionário. Exemplo: O **limão** estava em promoção no mercado. Comprei 1 kg. Nesse exemplo, fala-se do limão fruta.

Já o **sentido conotativo** é o sentido figurado, sentido que depende de determinado contexto para ser compreendido. Exemplo: Se a vida te der **limões**, faça uma limonada. Nesse exemplo, a palavra “limões” não se refere à fruta, mas, sim, a dificuldades, obstáculos que surgem ao longo da vida e que precisam ser superados, ressignificados, segundo a frase.

1- Com base nessas informações, responda:

a) Nos versos “Costurei um agasalho,/ com tecido de amor”, a palavra “tecido” foi empregada com seu sentido denotativo ou conotativo? Justifique.

---

---

b) Retire do poema um exemplo de palavra empregada com sentido conotativo.

---

2- Releia o seguinte trecho da primeira estrofe do poema e responda:

“**Fiz** um bolso aqui no peito/ e **enchi** ele de bondade,/ pra vestir a humanidade/ que no fundo ainda tem jeito.”

O poema é predominantemente escrito em 1ª ou em 3ª pessoa?

---

3- A quem, provavelmente, esse poema se destina?

---

*Ampliando os horizontes*

1- A notícia e o poema lidos se assemelham quanto ao assunto. Qual é o assunto tratado nos textos?

---

2- A notícia e o poema se diferenciam quanto à estrutura. Explique a diferença estrutural que há entre eles.

---

---

3- Cada gênero textual tem um propósito, uma finalidade. A partir da leitura da notícia e do poema, descreva a finalidade de cada um.

---

---

4- No quadro a seguir, as características da linguagem empregada no poema estão na coluna da esquerda. Complete a coluna da direita com as características da linguagem empregada na notícia.

<b>Linguagem empregada no poema</b>	<b>Linguagem empregada na notícia</b>
As palavras escritas no poema são organizadas em versos e estrofes.	As palavras escritas na notícia são organizadas em _____ e _____.
No poema é comum o uso de palavras em sentido conotativo.	Na notícia é comum o uso de palavras em sentido _____.
No poema é aceitável que o texto seja escrito em 1ª pessoa.	Na notícia é comum que o texto seja escrito em _____ pessoa.
A função da linguagem utilizada no poema é a de transmitir as emoções, sentimentos do eu poético.	A função da linguagem utilizada na notícia é a de _____ _____ _____.

## Breves comentários sobre o módulo 6

Para este módulo, foram elaboradas duas questões pré-textuais. As questões têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática tratada na notícia, bem como motivar a leitura do texto.

Além disso, foram elaboradas oito questões textuais para o primeiro texto e três questões textuais para o segundo texto. As questões de 1 a 4 do primeiro texto são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de informações situacionais da notícia (o que aconteceu; com quem aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu). A questão 5 trata da relação de causa e consequência presente na notícia. A questão 6 trata do foco narrativo do primeiro texto. A sétima questão é uma questão de compreensão geral do texto e a oitava questão trata da distinção entre fato e opinião.

A questão textual 1 do segundo texto trata da distinção entre sentido denotativo e conotativo. A questão 2 trata do foco narrativo. Por fim, a questão 3 trata do provável público-alvo do poema. De acordo com Charaudeau (2005), o *sujeito-destinatário* (TUd) é um ser com identidade discursiva e é uma projeção feita pelo *sujeito comunicante* (EUc) para o receptor do ato de linguagem, é uma idealização de seu receptor. Seria o público-alvo imaginado pelo *sujeito comunicante* (EUc), que no caso seria o poeta.

Finalmente, foram elaboradas quatro questões pós-textuais. As três primeiras têm como objetivo relacionar textos com a mesma temática, porém de gêneros diferentes, com estruturas e finalidades diferentes. A quarta e última questão têm como principal objetivo evidenciar algumas características da linguagem empregada nas notícias. Características como texto escrito em prosa, em 3ª pessoa, em sentido denotativo e com a função de informar o leitor sobre algo.

A esse respeito, retomando Charaudeau (2005), quando o *sujeito comunicante* (EUc) faz uso de estratégias discursivas para atingir determinado projeto de influência sobre seu receptor ideal, *sujeito-destinatário* (TUd), então é ativado o papel de *sujeito-enunciador* (EUe), que é um ser com identidade discursiva e é a imagem que o *sujeito comunicante* (EUc) quer mostrar de si.

Nesse contexto, o emprego da 3ª pessoa atribui efeito de impessoalidade ao que foi dito. O *sujeito comunicante* (EUc) pode lançar mão dessa estratégia para se apresentar como um *sujeito-enunciador* (EUe) mais isento, para tentar expor de si uma imagem mais neutra, imparcial, para, assim, atingir seu projeto de influência. No caso da notícia, o *sujeito comunicante* é o jornalista, que tenta se passar por um *sujeito-enunciador* mais isento, para atingir seu projeto de influência, que é o de aparentar apenas querer informar o leitor sobre algo.

Maurício da Silva (2010), como foi dito, explica que o uso da 3ª pessoa, ou *não pessoa*, de certa forma, oculta a presença do autor no texto. Esse uso faz com que o que está sendo dito pareça objetivo, como se não houvesse pessoas por trás do que foi dito. O foco é dado à informação veiculada. No caso da notícia, o uso da 3ª pessoa oculta, de certa forma, a presença do jornalista no texto. O foco é dado ao fato noticiado. Em um módulo mais adiante, ver-se-á que nem sempre essa “camuflagem” é bem-sucedida.

# Módulo 7: a manchete, o tema e a ideia principal

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Identificar manchete, tema e ideia principal da notícia.	Material da aula impresso.	1h40min



Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Releia a fábula que consta no módulo 3 e, em seguida, responda:

1- Qual é o título da fábula?

2- Se a gente pudesse resumir o tema dessa história em uma palavra ou expressão, para indicar **sobre o que fala a história**, qual opção a seguir seria a mais adequada?

- a) liberdade
- b) solidariedade
- c) opinião alheia
- d) maus-tratos animais

3- Em relação a esse tema, qual é **a ideia principal defendida** no texto? Escreva uma frase capaz de resumir essa ideia.

Agora leia as definições a seguir.

**Manchete** = corresponde ao título da notícia. O título é o nome que o autor dá ao seu texto. No caso da notícia, a manchete é o nome que o jornalista dá a sua notícia. Geralmente é escrita com a fonte destacada: letras em caixa alta e/ou em negrito.

**Tema** = é de que trata o texto. Geralmente é representado por uma palavra ou expressão. Responde à pergunta “De que trata este texto?”.

**Ideia principal** = é a ideia mais importante que o autor utiliza para falar sobre o tema. A ideia principal específica, detalha mais o tema. Pode estar explícita ou implícita no texto. Geralmente é representada por uma frase. Responde à pergunta “Qual é a ideia mais importante que o autor quer explicar sobre determinado tema?”.

4- Releia agora a notícia que consta no módulo 4, tentando identificar a manchete, o tema e a ideia principal defendida no texto.

Manchete

---

---

Tema

---

Ideia principal

---

5- Agora releia a notícia que consta no módulo 5 e identifique a manchete, o tema e a ideia principal explicitada no texto.

Manchete

---

---

Tema

---

Ideia principal

---

6- Por fim, releia a notícia que consta no módulo 6 e identifique a manchete, o tema e a ideia principal explicitada no texto.

Manchete

---

---

Tema

---

Ideia principal

---

## Breves comentários sobre o módulo 7

Para este módulo, não foram elaboradas questões pré-textuais e textuais, pois foram utilizados textos já trabalhados em módulos anteriores. As questões propostas podem ser consideradas como pós-textuais. O intuito foi o de ir além do trabalho já feito em módulos anteriores.

O principal objetivo das questões propostas neste módulo foi o de trabalhar os conceitos de tema, ideia principal e manchete. Apesar de serem conceitos correlacionados, não são sinônimos. E a prática docente permite observar que esses termos causam confusão nos alunos.

Pode-se dizer que o conceito mais abrangente é o de tema. Tanto a ideia principal quanto a manchete precisam estar dentro dos limites do tema. Já o conceito de manchete pode ser considerado o de mais fácil identificação. Isso pois a manchete, o título, o nome que o autor dá ao seu texto, no caso da notícia, já vem literalmente expresso, além de vir destacado do restante do texto.

A respeito da distinção entre tema e ideia principal, Isabel Solé (1998) diz que o tema é de que o texto trata; geralmente é expresso por uma palavra ou sintagma; responde à pergunta “De que trata este texto?”. Já a ideia principal corresponde ao enunciado (ou enunciados) mais importante que o autor utiliza para explicar o tema. Geralmente é expressa por uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas. A ideia principal, portanto, especifica mais o que diz o tema, é mais precisa que este. Pode estar explícita no texto ou implícita. E responde à pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor quer explicar sobre determinado tema?”.

# Módulo 8: a parcialidade na notícia

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).	Material da aula impresso.	1h40min
Reconhecer o foco narrativo empregado no texto.		
Reconhecer a parcialidade em textos do gênero notícia.		
Reconhecer o efeito de sentido provocado pela seleção vocabular.		

Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Para refletir*

- 1- Já ouviu falar no esporte chamado voleibol?
  - 2- Você gosta/ tem costume de assistir aos jogos de vôlei?
- Agora vamos ler uma notícia sobre esse esporte.

Notícia 1

## **BRASIL IMPÕE VIRADA ÉPICA E BATE ARGENTINA NO VÔLEI MASCULINO NAS OLIMPIADAS**

### **Seleção se recupera em jogo que parecia perdido e vence rivais em Tóquio**

O Brasil venceu a Argentina de virada por 3 sets a 2 (19/25, 21/25, 25/16, 25/21 e 16 a 14) nesta segunda-feira (26), na Ariake Arena. Quando a volta por cima parecia improvável, a virada. Em uma noite em que tudo parecia dar errado, o Brasil soube ressurgir em meio aos erros. Na marra e no talento, a seleção brasileira ignorou qualquer distância no placar para conseguir uma virada heroica no clássico contra a Argentina. Os campeões olímpicos mostraram força rumo à segunda vitória nas Olimpíadas de Tóquio.

Épica = ação heroica, memorável, extraordinária.

Fonte: Adaptado de: <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-impoe-virada-epica-e-bate-argentina-no-volei-masculino-nas-olimpiadas.ghtml> . Acesso em: 25 jul. 2021.

1- Qual é o fato que deu origem à notícia?

\_\_\_\_\_

2- Quando ocorreu o fato relatado?

\_\_\_\_\_

3- Onde ocorreu esse fato?

\_\_\_\_\_

4- Quem são as partes envolvidas no fato noticiado?

\_\_\_\_\_

5- Releia o trecho a seguir observando as palavras destacadas. Em seguida, responda:

“o Brasil **soube** ressurgir em meio aos erros. Na marra e no talento, a seleção brasileira **ignorou** qualquer distância no placar para conseguir uma virada heroica no clássico contra a Argentina.”

a) A notícia é relatada em 1ª ou em 3ª pessoa?

b) O que essa escolha revela?

Notícia 2

**BRASIL SOBREVIVE À BATALHA E VENCE A REPÚBLICA DOMINICANA NO VÔLEI FEMININO**

**No aniversário de 40 anos de Carol Gattaz, time de José Roberto Guimarães chega à segunda vitória nas Olimpíadas em cinco sets**

Foi com sufoco até o fim, mas o Brasil bateu a República Dominicana por 3 sets a 2 nesta terça-feira (27) e continua invicto após dois jogos no vôlei feminino nas Olimpíadas de Tóquio. O placar de 15 a 12 no quinto set dá a ideia do tamanho da batalha na Arena Ariake. Fernanda Garay deu mais um show, com 26 pontos, e ofereceu a vitória de presente para Carol Gattaz, aniversariante do dia. A jogadora completa 40 anos.

Brayelin Martinez foi o grande destaque das dominicanas, com 24 pontos anotados. As adversárias venceram o primeiro set por 25 a 22. O Brasil reagiu e fez 25 a 17 e 25 a 13 nas duas parciais seguintes, com certa facilidade. No quarto set, porém, a República Dominicana conseguiu um 25 a 23 e levou o duelo para a definição no quinto.

Finalmente, as brasileiras conseguiram se impor. Após empate em 10 a 10, o time deslanchou e conquistou vitória mais suada que o previsto. Depois do triunfo sobre a Coreia do Sul na primeira rodada, o time continua na trilha da medalha no Japão.

Adaptado de: <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-sobrevive-a-batalha-e-vence-a-republica-dominicana-no-volei-feminino.ghtml> . Acesso em julho de 2021.

*Estudo do texto*

Releia o lide da notícia para responder às questões de 1 a 4.

1- Qual é o fato que deu origem à notícia?

\_\_\_\_\_

2- Quando ocorreu o fato relatado?

\_\_\_\_\_

3- Onde ocorreu esse fato?

\_\_\_\_\_

4- Quem são as partes envolvidas no fato noticiado?

---

---

5- Releia o trecho a seguir observando as palavras destacadas. Em seguida, responda:  
“o Brasil **bateu** a República Dominicana por 3 sets a 2 nesta terça-feira (27) e **continua** invicto após dois jogos no vôlei feminino nas Olimpíadas de Tóquio.”

A notícia é relatada em 1ª ou em 3ª pessoa?

---

*Ampliando os horizontes*

1- Comparar textos significa procurar semelhanças e diferenças entre eles. De acordo com essa definição, responda:

a) Em relação ao tema das notícias lidas, qual é a semelhança entre o tema da notícia 1 e da notícia 2?

---

---

b) Cite duas diferenças entre o tema da notícia 1 e o tema da notícia 2.

---

---

2- O objetivo das notícias é o de informar sobre um fato. Por conta disso, a opinião do jornalista teoricamente fica de fora da notícia. No entanto, é possível identificar a opinião do jornalista por meio, por exemplo, da escolha de palavras utilizadas para compor o texto da notícia.

a) Releia a manchete da notícia 1 e identifique a palavra que revela a opinião do jornalista sobre a vitória relatada.

---

b) Releia a manchete da notícia 2 e identifique a palavra que ajuda a revelar a opinião do jornalista sobre a vitória relatada.

---

c) Qual dessas duas palavras apresenta um valor mais positivo? Qual apresenta valor menos positivo?

---

d) Pode-se considerar que a escolha de palavras para a manchete da notícia 1 e da notícia 2 é justa, igualitária? Justifique.

---

---

3- Releia agora o subtítulo da notícia 1 e o subtítulo da notícia 2 e, em seguida, responda:

“Seleção se recupera em jogo que parecia perdido e vence rivais em Tóquio” (notícia 1)

“No aniversário de 40 anos de Carol Gattaz, time de José Roberto Guimarães chega à segunda vitória nas Olimpíadas em cinco sets” (notícia 2)

a) De acordo com a escolha de palavras feita no subtítulo da notícia 1, está sendo mais valorizado o trabalho dos jogadores da seleção masculina de vôlei ou o trabalho do técnico da seleção?

b) De acordo com a escolha de palavras feita no subtítulo da notícia 2, está sendo mais valorizado o trabalho das jogadoras da seleção feminina de vôlei ou o trabalho do técnico da seleção?

4- Nos esquemas a seguir, os fatos relatados nas notícias 1 e 2 estão na coluna da esquerda. Complete a coluna da direita com as marcas de opinião sobre os fatos, de acordo com a notícia.

<b>FATO DA NOTÍCIA 1</b>	<b>MARCAS DE OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
Seleção brasileira de vôlei masculino vence, de virada, a seleção argentina.	Vitória caracterizada na notícia como _____.
	Destaque dado a _____.

<b>FATO DA NOTÍCIA 2</b>	<b>MARCAS DE OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
Seleção brasileira de vôlei feminino vence, de virada, a seleção dominicana.	Vitória caracterizada na notícia como _____.
	Destaque dado a _____.

5- De acordo com os exercícios anteriores, apesar de não haver uma citação direta da opinião do jornalista na notícia, podemos considerar que as notícias 1 e 2 são 100% neutras, imparciais? Justifique.



## Breves comentários sobre o módulo 8

Para este módulo, foram elaboradas duas questões pré-textuais. Essas questões têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática tratada na notícia, assim como motivar a leitura do texto.

Ademais foram elaboradas questões textuais. Para a notícia 1, foram elaboradas cinco questões textuais. E, para a notícia 2, também foram elaboradas cinco questões textuais. Em ambos os casos, as quatro primeiras questões são perguntas de resposta literal e correspondem à identificação de informações situacionais da notícia (o que aconteceu; com quem aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu). E a quinta questão trata do foco narrativo de 3ª pessoa empregado nas notícias.

Como foi dito, o emprego da 3ª pessoa tem como objetivo atribuir efeito de impessoalidade ao que foi dito. O *sujeito comunicante* (EUc) pode lançar mão dessa estratégia para se apresentar como um *sujeito-enunciador* (EUe) mais isento, para tentar expor de si uma imagem mais neutra, imparcial, para, assim, atingir seu projeto de influência, conforme Charaudeau (2005).

Maurício da Silva (2010) também explica que o uso da 3ª pessoa, ou *não pessoa*, de certa forma, oculta a presença do autor no texto. Esse uso faz com que o que está sendo dito pareça objetivo, como se não houvesse pessoas por trás do que foi dito. O foco é dado à informação veiculada.

No entanto, nem sempre essa espécie de “camuflagem” alcança completamente o objetivo pretendido. E isso pode ser evidenciado nas questões pós-textuais deste módulo. Embora as notícias 1 e 2 tratem dos jogos da seleção brasileira de vôlei nas Olimpíadas de Tóquio, observou-se que, quando se trata da seleção masculina, a seleção vocabular da notícia é mais positiva. Por outro lado, quando se trata da seleção feminina, a seleção vocabular da notícia é menos positiva.

A esse respeito, Maurício da Silva (2010) ressalta a importância de se investir na ideia de que os textos são parciais, subjetivos. Ou seja, os textos não são neutros. O professor deve chamar a atenção do aluno para o fato de a fonte das duas notícias ser a mesma, porém, na primeira notícia o dito está a favor da seleção masculina de vôlei, enquanto que, na segunda notícia, o dito não está tão a favor assim da seleção feminina de vôlei. Recuperando essas informações, o aluno é capaz de ir além do que está sendo dito, podendo chegar ao “como está sendo dito”. As escolhas feitas pelo autor estão a serviço de suas intenções.

Irané Antunes (2003) também sugere que a leitura tem de ser crítica. Para a autora, a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação do que está além da superfície textual, quando se chega à interpretação das concepções que estão nas entrelinhas. Nesse sentido, é importante levar o aluno a perceber que nenhum texto é neutro. O professor deve levar o aluno a reconhecer as concepções, as visões de mundo que existem por trás das palavras escolhidas para cada notícia.

Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013) explicam que as intencionalidades podem ser identificadas, por exemplo, na seleção vocabular. Há termos com significados semelhantes, mas que podem se diferenciar por um teor positivo ou negativo. A escolha por um termo ou por outro revela uma intencionalidade. Assim, concluem as autoras

que não existem termos totalmente neutros. A aparente neutralidade já revela um posicionamento diante do mundo.

# Atividade final de leitura

<b>Descritores</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Tempo</b>
Reconhecer as informações situacionais do corpo da notícia (o que aconteceu, com quem, onde e quando).	Material da aula impresso.	1h40min
Identificar relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por recursos coesivos articuladores de relações de sentido (tempo, lugar, comparação, conclusão...).		
Reconhecer o foco narrativo empregado no texto.		
Identificar manchete, tema e ideia principal da notícia.		
Identificar a finalidade de textos do gênero textual notícia.		
Relacionar informações apresentadas em diferentes textos.		

Escola: \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa  
Professora: Thayane  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Para refletir*

- 1- Você tem acompanhado como está o enfrentamento da Covid-19 em Portugal?
- 2- Será que a pandemia em Portugal está mais controlada ou menos controlada do que no Brasil?

Agora vamos ler uma notícia para nos ajudar a verificar.

## **PORTUGAL DEIXA DE EXIGIR USO DE MÁSCARA NAS RUAS**

### **País tem quase 80% dos habitantes completamente imunizados contra Covid-19**

Depois quase um ano, a lei que obrigada o uso da máscara facial nas ruas de Portugal deixa de ser válida a partir desta 2ª feira (13.set.2021). Agora, o uso é apenas recomendado.

Documento publicado nesta 2ª feira (13.set) pela DGS (Direção Geral da Saúde) orienta que o equipamento de proteção seja usado nas ruas “quando é previsível a ocorrência de aglomerados populacionais ou sempre que não seja possível manter o distanciamento físico recomendado”.

A DGS recomenda que as “pessoas mais vulneráveis”, como as que possuam doenças crônicas ou as imunossuprimidas, continuem a circular com máscara.

O uso continuará a ser obrigatório em: estabelecimentos de educação; espaços comerciais e de prestação de serviços; edifícios públicos ou de uso público; salas de espetáculos, cinemas ou similares; transportes públicos; locais de trabalho, quando não é possível que haja distanciamento físico; lares de idosos.

Em 1º de setembro, Portugal reabriu suas fronteiras para brasileiros em viagens não essenciais. Para entrar, é necessário apresentar um teste negativo para covid-19. Os visitantes não precisam estar vacinados.

Portugal tem, segundo o Our World in Data, mais de 86% de sua população com ao menos uma dose de vacina anticovid. Quase 80% estão completamente imunizados.

O último boletim divulgado pela DGS, no domingo (12.set), mostra que o país tem 240,7 casos de infecção por 100 mil habitantes e Rt (índice de transmissibilidade) de 0,87.

Fonte: Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/portugal-deixa-de-exigir-uso-de-mascara-nas-ruas/>. Acesso em: 10 set. 2021.

*Estudo do texto*

Leia novamente o lide da notícia e responda:

- 1- Qual fato motivou a escrita dessa notícia?

---

---

2- Quando ocorreu o fato relatado?

---

3- Onde ocorreu esse fato?

---

4- Ao longo do texto, são mencionadas algumas datas. Na tabela a seguir, escreva, na coluna da esquerda, a data correspondente ao fato descrito na coluna da direita.

<b>DATA</b>	<b>FATO</b>
No dia _____,	Portugal reabriu suas fronteiras para brasileiros em viagens não essenciais.
No dia _____,	a DGS divulgou o último boletim até então.
No dia _____,	a DGS publicou um documento a partir do qual o uso da máscara não é mais obrigatório ao ar livre.

5- Fato principal é o fato mais relevante dentre aqueles que foram citados na notícia. Geralmente, o fato principal corresponde ao fato mais atual, mais recente. De acordo com essa informação, qual seria o fato principal da notícia lida?

---

---

6- Releia o trecho a seguir, retirado do corpo da notícia, e responda:

“Portugal **tem**, segundo o Our World in Data, mais de 86% de sua população com ao menos uma dose de vacina anticovid.”

a) A notícia é relatada em 1ª ou em 3ª pessoa?

---

b) O que essa escolha revela?

---

7- Qual é a manchete da notícia?

---

8- Se a gente pudesse resumir o **tema** dessa notícia em poucas palavras, indicando **sobre o que fala a notícia de maneira geral**, qual opção a seguir seria a mais adequada?

- a) manutenção do uso de máscara
- b) abertura das fronteiras para brasileiros
- c) porcentagem de portugueses vacinados
- d) enfrentamento da Covid-19 em Portugal

9- Em relação a esse tema, qual é **a ideia principal defendida** na notícia? Escreva uma frase capaz de resumir essa ideia.

---

10- Qual é o objetivo da notícia?

---

*Ampliando os horizontes*

1- De acordo com Our World in Data, o Brasil tem 34,5% da população totalmente vacinada. Além disso, segundo o Ministério da Saúde (MS), até 4 de setembro de 2021, a taxa de incidência acumulada do Brasil foi de 9.859,4 casos por 100 mil habitantes.

Considerando essas informações, releia os dois últimos parágrafos da notícia e complete o quadro a seguir:

	BRASIL	PORTUGAL
Porcentagem da população completamente vacinada		
Casos de infecção a cada 100 mil habitantes		

2- A partir desses dados, fornecidos por fontes oficiais, conclua: o enfrentamento da Covid-19 do Brasil é semelhante ao de Portugal? Justifique.

---

---

---

3- Com base nos seus conhecimentos sobre as medidas de enfrentamento da pandemia de Covid-19, responda: quais atitudes podem ser praticadas pelos brasileiros para diminuir a taxa de transmissão do coronavírus?

---

---

---

4- Elabore um cartaz para colar pela sua escola para divulgar, para outras turmas, uma das atitudes que o cidadão brasileiro pode praticar para reduzir a transmissibilidade do coronavírus.

## Breves comentários sobre a atividade final de leitura

Para este módulo, foram elaboradas duas questões pré-textuais. Essas questões têm como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno sobre a temática tratada na notícia, além de motivar a leitura do texto.

Além disso, também foram elaboradas dez questões textuais. As três primeiras questões são questões de resposta literal e retomam a identificação de informações situacionais da notícia (o que aconteceu; com quem aconteceu; quando aconteceu; onde aconteceu). A questão 4 trata da correspondência entre o adjunto adverbial de tempo e o respectivo fato noticiado. A essa altura, espera-se que o aluno já seja capaz de fazer essa correlação, sem responder qualquer data aleatoriamente. A questão 5 tem por objetivo não só chamar a atenção do aluno para a correspondência que costuma haver entre o fato principal e o fato mais recente, como também oferecer um caminho para que ele identifique o fato principal da notícia. A questão 6 retoma o trabalho sobre o foco narrativo com que a notícia é relatada. As questões 7, 8 e 9 retomam a distinção entre manchete, tema e ideia principal. Por fim, a questão textual 10 trata da finalidade do texto do gênero textual notícia.

As questões pós-textuais, de acordo com Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), são as que servem para relacionar o texto a outros textos e para relacionar o conteúdo do texto aos aspectos contextuais. Nesse sentido, foram elaboradas quatro questões pós-textuais. As duas primeiras propõem que os alunos relacionem as informações trazidas pela notícia às informações trazidas pelo enunciado da primeira questão. E as duas últimas questões são questões que propõem que os alunos relacionem as informações trazidas pela notícia aos aspectos contextuais. Além disso, são questões de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), pois a resposta exige a intervenção do conhecimento de mundo do aluno.

Dessa forma, buscou-se, com esta atividade final, retomar alguns conteúdos relacionados ao gênero notícia já trabalhados ao longo da sequência didática. Infelizmente é muito difícil encontrar um texto autêntico que contemple todos os aspectos de uma vez, a menos que seja um texto inventado. O intuito de retomar alguns conteúdos já trabalhados é o de o aluno pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, verificar os progressos alcançados.

## Sugestão de gabarito

### Atividade diagnóstica

#### Antes da leitura do texto

1- Foi uma dupla de cantores brasileiros dos anos 1990/2000 cujo público era basicamente infantojuvenil. Sim/Não. Xororó, da dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó.

#### Após a leitura do texto

1- A realização do show e a gravação do DVD para encerrar a turnê "Nossa História", em comemoração aos 30 anos de carreira da dupla.

2-

a) Sandy e Junior.

b) Fizeram um show e a gravação do DVD.

c) Na noite de sábado, dia 9.

d) No Parque Olímpico do Rio de Janeiro.

3- Porque é a reprodução da fala da cantora Sandy, em discurso direto.

4-

a) “uma das turnês nacionais mais importantes de todos os tempos”.

b) A organização do evento.

### Módulo 1

#### Atividades pré-textuais

1- A notícia serve para informar o leitor sobre algum acontecimento.

2- O que aconteceu, com quem, onde, quando.

3- Nos jornais (impressos), na televisão (telejornal), na internet (jornal online).

#### Atividades textuais

1-

a) Sobre obras de escolas que foram abandonadas pela prefeitura do Rio.

b) Principalmente nas zonas norte e oeste.

c) Desde 2015, na primeira gestão do prefeito Eduardo Paes.

2-

a) O Sítio Roberto Burle Marx recebeu o título de Patrimônio Mundial da Unesco.

b) Na cidade do Rio de Janeiro.

c) Na terça-feira (27).

3- Respostas dependem da notícia escolhida em aula.

#### Atividade pós-textuais

1-

a) Televisão/ telejornal/ site.

b) Site.

c) Jornal impresso.

2- Sim, pois as notícias apresentam essencialmente o mesmo conteúdo (o que aconteceu, com quem, onde, quando...), independente do suporte.

3- A finalidade de textos do gênero textual notícia é informar o leitor sobre algum acontecimento recente.



## Módulo 2

### Atividades pré-textuais:

- 1- Sistema Único de Saúde.
- 2- Direito de acesso universal e gratuito de saúde.
- 3- Vacinação; programa de saúde do idoso; oferecimento de consultas, remédios, tratamentos e cirurgias; vigilância sanitária (fiscalização de restaurantes e indústria); transplante de órgãos; programa de tratamento de Aids; gerenciamento do maior banco de leite materno do mundo; pesquisa em saúde.
- 4- Manchete, subtítulo, lide e corpo da notícia.

### Atividades textuais:

- 1- A determinação da Justiça para que a União pague, via SUS, o tratamento da menina Yasmin nos Estados Unidos.
- 2- A determinação ocorreu na quinta-feira, dia 09 (09/9/2021).
- 3- A menina Yasmin e sua família, a União e a Justiça Federal.
- 4-
  - a) Presente (do Indicativo).
  - b) A forma verbal destacada na manchete confere atualidade à notícia.
- 5- Porque, no Brasil, a terapia Car-T Cell não está disponível.
- 6-
  - a) A notícia é relatada em 3ª pessoa.
  - b) Refere-se aos pais de Yasmin.
- 7-
  - a) Causa.
  - b) Por meio do.
- 8- Informar sobre um fato novo.

### Atividade pós-textual:

- 1- Vacinação; programa de saúde do idoso; oferecimento de consultas, remédios, tratamentos e cirurgias; vigilância sanitária (fiscalização de restaurantes e indústria); transplante de órgãos; programa de tratamento de Aids; gerenciamento do maior banco de leite materno do mundo; pesquisa em saúde.

## Módulo 3

### Atividades pré-textuais:

- 1- Resposta pessoal.
- 2- Sim/Não. Um animal semelhante a um cavalo, mas com orelhas mais longas/ Não sei. Não.
- 3- Resposta pessoal. Algumas sugestões: Os três porquinhos. A cigarra e a formiga. A lebre e a tartaruga.

4- Costuma haver uma reflexão sobre algum defeito do ser humano como, por exemplo, preguiça, soberba. O objetivo da reflexão é promover um ensinamento.

5- Fato: algo que aconteceu. Opinião: o que alguém acha/pensa.

#### Atividades textuais

1- Sobre o velho, o menino, o burro e as pessoas da estrada.

2- Na estrada.

3- Ao velho e ao menino.

4- Releia o trecho a seguir e responda:

“– Que velho malvado, refestelado no burro, e o menino, coitado, andando a pé!”

a) “malvado”.

b) Opinião. É a opinião de uma pessoa expressa por meio do adjetivo “malvado”, e não um acontecimento.

5- Relação de tempo.

6- Tentar mudar sua atitude para não ser criticado, para tentar agradar a todos.

7- As pessoas acharam estranho/ engraçado.

8- “desceu” / “fizeram”.

9- Não se deve preocupar tanto com a opinião de outras pessoas, pois é praticamente impossível agradar a todos. Sempre haverá alguém para criticar nossas atitudes.

#### Atividades pós-textuais

1-

<b>FATO</b>	<b>OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
O velho e o menino montados no burro.	O velho e o menino são cruéis.
O velho montado no burro e o menino seguindo a pé.	O velho é malvado.
Menino montado no burro. Velho a pé.	O menino é abusado/ folgado.
Velho e menino carregando o burro.	Atitude estranha/ engraçada.

2- Após ler o texto, escreva a diferença entre FATO e OPINIÃO.

Fato é algo que realmente aconteceu; um evento. Opinião é o que alguém pensa a respeito de outra pessoa ou de alguma situação; um juízo de valor; uma interpretação parcial; gosto.

#### Módulo 4

##### Atividades pré-textuais

1- Resposta pessoal.

2- Vacina contra a Covid-19.

3- Sim/ Não.

##### Atividades textuais

1- O número de pessoas vacinadas com a 1ª dose da vacina contra Covid-19 passou dos 100 milhões.

2- Na sexta-feira (30).

3-

a) De acordo com o texto, a porcentagem é considerada baixa.

b) A data da segunda dose de algumas pessoas ainda não chegou (agosto/setembro). A taxa de abandono. O intervalo longo entre as doses que faz com que as pessoas se esqueçam da segunda dose. As reações a primeira dose da vacina que fazem com que algumas pessoas desistam da segunda dose para não sofrerem de novo.

4- Porque é a reprodução da fala do infectologista da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIIm), Renato Kfourri, em discurso direto.

5-

a) Renato Kfourri, infectologista da Sociedade Brasileira de Imunizações (SBIIm), e Jamal Suleiman, infectologista do Hospital Emílio Ribas, em São Paulo.

b) De acordo com Suleiman, "A primeira dose reduziu a mortalidade e protege, mas temos que pensar que não devemos ficar pela metade. Ao receber as duas doses, você vai estar plenamente coberto para aquilo que o produto foi desenhado".

c) A ideia de que o uso da máscara ainda se faz necessário. Ainda não é a hora de tirar a máscara. Ainda é arriscado.

6- Não. As duas doses da vacina protegem contra casos graves, hospitalizações e óbitos, mas as medidas não farmacológicas precisam continuar: usar máscara, manter distanciamento, evitar aglomerações. O que norteia as medidas de prevenção não é a população vacinada, mas a taxa de transmissão. O vírus ainda está circulando muito no Brasil. É preciso reduzir essa circulação.

7- Sim, pois a notícia fala da importância da segunda dose da vacina e também da importância das medidas não farmacológicas continuarem sendo feitas. Esses são os pontos de vista defendidos pela notícia.

Atividades pós-textuais

1- Sugestões:

Você sabia?

A segunda dose da vacina contra Covid-19 não é dose de reforço. A vacina só atinge sua eficácia máxima se as duas doses forem administradas.

Você sabia?

Tomar as duas doses da vacina não significa que a pessoa não pegará mais a doença. A vacina protege contra casos graves, hospitalizações e óbitos.

2- Fato é algo que verdadeiramente aconteceu. Exemplo: o número de pessoas vacinadas com a segunda dose da vacina contra Covid-19 realmente passou dos 100 milhões, segundo o texto.

3- Opinião é o que alguém pensa sobre determinado assunto. Exemplo: ainda é arriscado tirar a máscara, segundo especialistas.

Módulo 5

Atividades pré-textuais

- 1- Resposta pessoal.
- 2- Resposta pessoal.
- 3- Resposta pessoal.
- 4- Resposta pessoal.
- 5- Eventos recentes, que acabaram de acontecer.

#### Atividades textuais

1-

a) Sobre a ginasta Rebeca Andrade.

b) Ela conquistou medalha de ouro na prova do salto, levando o Brasil ao topo do pódio na ginástica artística feminina pela primeira vez.

c) No domingo (1°).

d) Tóquio, Japão.

2- Ela; Rebeca; ginasta; brasileira.

3- Não. A palavra passagem, nesse contexto, não significa o bilhete de transporte. A palavra passagem significa que Rebeca conseguiu se classificar para participar dos Jogos Olímpicos de Tóquio ao vencer, no mês anterior, no individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica.

4- “ela conquistou o ouro na prova do salto”

“A média dos seus dois saltos foi 15.083, abaixo do que apresentou na classificação”

“A americana Mykayla Skinner ficou com a prata”

“Ítalo Ferreira se tornou o primeiro campeão olímpico do surfe, Kelvin Hoefler, Rayssa Leal (skate street) e Rebeca Andrade (ginástica artística) conquistaram prata, e Mayra Aguiar, Daniel Cargnin (judô), Fernando Scheffer e Bruno Fratus (natação) e a dupla Laura Pigossi e Luisa Stefani (tênis) levaram bronze.”

“em meados de 2019 rompeu o ligamento cruzado anterior do joelho pela terceira vez em quatro anos”

“Essas lesões a mantiveram fora de três dos quatro campeonatos mundiais que ela competiria.”

“A brasileira permaneceu focada em Tóquio”,

“mas os Jogos acabaram adiados devido à pandemia do coronavírus”

“Rebeca garantiu sua passagem individual para Tóquio no mês passado com uma vitória no individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica”

“Rebeca Andrade nasceu em Guarulhos e começou na ginástica artística aos 6 anos.”

“ela tornou-se campeã do Troféu Brasil de Ginástica Artística”

“Em abril de 2015 estreou nas competições adultas internacionais na Copa do Mundo de Ginástica, em Ljubljana, na Eslovênia, onde competiu nas finais das paralelas assimétricas ficando em terceiro lugar.”

“Rebeca conquistou sua primeira medalha de ouro nas competições adultas após conquistar a prova de salto sobre a mesa”

“Ela já conquistou 16 medalhas em Copas do Mundo, além de ter sido campeã pan-americana de ginástica neste ano.”

5- Não, pois ela rompeu o ligamento cruzado anterior do joelho por três vezes em quatro anos, por exemplo. E essas lesões a mantiveram fora de três dos quatro campeonatos mundiais que ela competiria.

Atividades pós-textuais

1-

No ano de...,	Rebeca Andrade...
2021	...conquistou uma medalha de ouro nos Jogos Olímpicos do Japão.
2021	... conquistou uma medalha de prata nos Jogos Olímpicos do Japão.
2021	... venceu o individual geral do Campeonato Pan-Americano de ginástica.
2019	... rompeu o ligamento do joelho pela terceira vez.
2017	... conquistou sua primeira medalha de ouro nas competições adultas.
2015	... estreou nas competições adultas internacionais na Copa do Mundo de Ginástica.
2012	... tornou-se campeã do Troféu Brasil de Ginástica Artística.
2005	... começou na ginástica artística.

2- Essas marcas temporais situam o leitor no tempo e delineiam os principais acontecimentos da carreira de Rebeca Andrade.

3- Resposta pessoal.

4- Sim, pois foi a primeira medalha de ouro da ginástica artística feminina do Brasil na história olímpica e foi o fato mais recente dentre os citados na notícia.

## Módulo 6

Atividades pré-textuais

1- Resposta pessoal. Representa a identificação e a preocupação com o sofrimento do outro.

2- Resposta pessoal.

Atividades textuais

1- A doação de refeições e de kits com agasalhos, cobertores e meias para pessoas em situação de rua.

2- Quarta-feira, 28.

3- No Largo da Carioca, Centro, na cidade do Rio de Janeiro.

4- O Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras).

5- A chegada da frente fria; as baixas temperaturas; o frio.

6- 3ª pessoa.

7- Porque eles focam na distribuição de alimentos, já que não é comum que o frio no Rio seja tão intenso.

8- Fato

“a organização conseguiu distribuir 600 kits de frio”.

Opinião

"É **transformador**, porque, desde o início da pandemia, eu pude ter outro olhar para pessoas em situação de rua. A febre da fome foi muito **pior** que a doença (covid-19). O sofrimento de quem está na rua é muito **maior**. A gente que está em casa não tem noção, é **angustiante**",

- 1- a) Conotativo, pois não se trata de um tecido de amor literalmente, mas sim de uma forma de “envolver” as pessoas com amor, para que elas sejam mais solidárias.
- b) “Aglhas”, dentre outros.
- 2- 1ª pessoa.
- 3- A pessoas de modo geral que podem contribuir com uma campanha de agasalho.

#### Atividades pós-textuais

- 1- A notícia e o poema lidos se assemelham quanto ao assunto. Qual é o assunto tratado nos textos?  
Solidariedade.
- 2- O poema é escrito em versos/ estrofes. A notícia é escrita em prosa (frases, parágrafos).
- 3- A finalidade do poema é a de provocar emoção. A finalidade da notícia é a de informar sobre um acontecimento.
- 4-

Linguagem empregada no poema	Linguagem empregada na notícia
As palavras escritas no poema são organizadas em versos e estrofes.	As palavras escritas na notícia são organizadas em frases e parágrafos.
No poema é comum o uso de palavras em sentido conotativo.	Na notícia é comum o uso de palavras em sentido denotativo.
No poema é aceitável que o texto seja escrito em 1ª pessoa.	Na notícia é comum que o texto seja escrito em 3ª pessoa.
A função da linguagem utilizada no poema é a de transmitir as emoções, sentimentos do eu poético.	A função da linguagem utilizada na notícia é a de informar sobre algo.

#### Módulo 7

#### Atividades pós-textuais

- 1- “O velho, o menino e o burro”.
- 2- c) opinião alheia
- 3- A opinião alheia não pode guiar nossas atitudes, pois é praticamente impossível agradar a todos. Sempre haverá alguém para criticar nossas atitudes.

4-

Manchete: BRASIL CHEGA AOS 100 MILHÕES DE VACINADOS COM 1ª DOSE; ESPECIALISTAS ALERTAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS DUAS DOSES

Tema: Vacinação contra Covid-19

Ideia principal: A vacina contra Covid-19 só atinge sua eficácia máxima se as duas doses forem administradas.

5-

Manchete: REBECA ANDRADE CONQUISTA PRIMEIRO OURO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA FEMININA DO BRASIL

Tema: Jogos Olímpicos de Tokyo 2020 / Ginástica artística feminina

Ideia principal: A primeira medalha olímpica de ouro da história da ginástica artística feminina brasileira foi conquistada por Rebeca Andrade nos Jogos Olímpicos de Tokyo 2020.

6-

Manchete: FRIO ESTIMULA SOLIDARIEDADE DOS CARIOCAS ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA; CONFIRA COMO E ONDE DOAR

Tema: Solidariedade carioca

Ideia principal: Cariocas doam refeições, agasalhos, cobertores e meias para pessoas em situação de rua.

## Módulo 8

Atividades pré-textuais

- 1- Resposta pessoal.
- 2- Resposta pessoal.

Atividades textuais – notícia 1

- 1- A vitória da seleção brasileira de vôlei masculino sobre a seleção argentina.
- 2- Segunda-feira (26).
- 3- Arena Ariake, Tóquio.
- 4- Seleções brasileira e argentina de vôlei masculino.
- 5- a) A notícia é relatada em 3ª pessoa.  
b) Revela tentativa de atribuir impessoalidade/ imparcialidade/ neutralidade ao texto.

Atividades textuais – notícia 2

- 1- A vitória da seleção brasileira de vôlei feminino sobre a seleção dominicana.
- 2- Terça-feira (27).
- 3- Arena Ariake, Tóquio.
- 4- Seleções brasileira e dominicana de vôlei feminino.
- 5- A notícia é relatada em 3ª pessoa.

Atividades pós-textuais

1-

- a) Ambas as notícias falam sobre uma vitória da seleção brasileira de vôlei nos jogos olímpicos de Tóquio.
- b) A notícia 1 fala sobre uma vitória do vôlei masculino, sobre a seleção argentina. A notícia 2 fala sobre uma vitória do vôlei feminino, sobre a seleção dominicana.

2- a) “Épica”.

b) “Sobrevive”.

c) “Épica” apresenta valor mais positivo. “Sobrevive” apresenta valor menos positivo.

d) Não, pois a escolha de palavras da manchete 1 valoriza o fato. A escolha de palavras da manchete 2 desvaloriza o fato.

3-

- a) Está sendo mais valorizado o trabalho dos jogadores da seleção masculina de vôlei.
- b) Está sendo mais valorizado o trabalho do técnico da seleção.

4-

<b>FATO DA NOTÍCIA 1</b>	<b>MARCAS DE OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
Seleção brasileira de vôlei masculino vence, de virada, a seleção argentina.	Vitória caracterizada como épica.
	Destaque dado aos jogadores da seleção masculina.

<b>FATO DA NOTÍCIA 2</b>	<b>MARCAS DE OPINIÃO SOBRE O FATO</b>
Seleção brasileira de vôlei feminino vence, de virada, a seleção dominicana.	Vitória caracterizada como “sobrevivente”.
	Destaque dado ao técnico da seleção feminina.

- 5- Não, pois a escolha de palavras também pode evidenciar uma opinião.

Atividade final de leitura



Atividades pré-textuais

- 1- Resposta pessoal.
- 2- Resposta pessoal.

Atividades textuais

- 1- O fato de o uso de máscara nas ruas não ser mais obrigatório.
- 2- 2ª feira (13.set.2021)
- 3- Em Portugal.

4-

<b>DATA</b>	<b>FATO</b>
No dia 1º de setembro,	Portugal reabriu suas fronteiras para brasileiros em viagens não essenciais.
No dia 12 de setembro,	a DGS divulgou o último boletim até então.
No dia 13 de setembro,	a DGS publicou um documento a partir do qual o uso da máscara não é mais obrigatório ao ar livre.

5- O fato principal da notícia lida é a publicação pela DGS do documento a partir do qual o uso da máscara ao ar livre deixa de ser obrigatório.

6- a) A notícia é relatada em 3ª pessoa.

b) Revela tentativa de atribuir impessoalidade/ imparcialidade/ neutralidade ao texto.

7- Qual é a manchete da notícia?

---

8- d) enfrentamento da Covid-19 em Portugal

9- A ideia principal defendida é a de que Portugal está relaxando as medidas de enfrentamento da Covid-19, por conta dos bons resultados já obtidos.

10- O objetivo é informar o leitor sobre o fato ocorrido.

Atividades pós-textuais

1-

	<b>BRASIL</b>	<b>PORTUGAL</b>
Porcentagem da população completamente vacinada	34,5%	80% (aprox.)
Casos de infecção a cada 100 mil habitantes	9.859,4	240,7

2- Não, pois Portugal apresenta um número de novos casos de infecção pelo coronavírus muito menor que o do Brasil. Além disso, a porcentagem da população completamente vacinada é muito maior em Portugal do que no Brasil.

3- Uso correto da máscara; higienização frequente das mãos; distanciamento social.

## REFERÊNCIAS DO CADERNO DE ATIVIDADES

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BESSA, Bráulio. **Solidariedade no frio**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-solidariedade-no-frio/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL sobrevive à batalha e vence a República Dominicana no vôlei feminino. **Globo Esporte**, Tóquio, 27 jul. 2021. Disponível em <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-sobrevive-a-batalha-e-vence-a-republica-dominicana-no-volei-feminino.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Org.) **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. e GAVAZZI, Sigrid. (Org.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 11-27, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de: Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2010.

COUTINHO, Rogério. Escolas do Amanhã abandonadas pela Prefeitura do Rio geram prejuízo de quase R\$ 22 milhões, diz TCM. **G1**, Rio de Janeiro, 06 de jul. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/06/escolas-do-amanha-abandonadas-pela-prefeitura-do-rio-geram-prejuizo-de-quase-r-22-milhoes-diz-tcm.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GARCIA, Mariana. Brasil chega aos 100 milhões de vacinados com 1ª dose; especialistas alertam sobre a importância das duas doses. **G1**, Brasil, 30 jul.2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/07/30/brasil-chega-aos-100-milhoes-de-vacinados-com-1a-dose-especialistas-alertam-sobre-a-importancia-das-duas-doses.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

JUSTIÇA determina que menina baiana com leucemia agressiva faça tratamento de R\$ 3,5 milhões no exterior, via SUS. **G1**, Bahia, 09 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/09/09/justica-determina-que-menina-com-leucemia-agressiva-faca-tratamento-de-r-35-milhoes-no-exterior.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2021.

O VELHO, o menino e o burro. **Educar é arte!!** Disponível em: <https://profcrika.blogspot.com/2014/06/fabula-o-velho-o-menino-e-o-burro.html>. Acesso em 10 jun. 2021.

PORTUGAL deixa de exigir uso de máscara nas ruas. **Poder 360**, 13 set. 2021. Disponível em <https://www.poder360.com.br/internacional/portugal-deixa-de-exigir-uso-de-mascara-nas-ruas/>. Acesso em: 20 set. 2021.

REBECA Andrade conquista primeiro ouro da ginástica artística feminina do Brasil. **Yahoo Esportes**, 01 ago. 2021. Disponível em: [https://esportes.yahoo.com/noticias/rebeca-andrade-ouro-ginastica-artistica-olimpiadas-toquio-093040047.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xILmNvbS8&gucce\\_referrer\\_sig=AQAAAEjfa9kJEC9Rj-8tD4L6OGPPprL2Gm0Ee3VprFjbnODEbZwrJLQu6l1ahF8KtcQxS2OqUMgN7IH8nzVjrrEOLltjkbzhdwlIZAcTDqucfKIVJB9XcR3u\\_zKzOOofprcxZXi\\_dNHb2pgiq0yeOo\\_MqR9jXFQfE\\_qwWq5-2jhKHga03](https://esportes.yahoo.com/noticias/rebeca-andrade-ouro-ginastica-artistica-olimpiadas-toquio-093040047.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xILmNvbS8&gucce_referrer_sig=AQAAAEjfa9kJEC9Rj-8tD4L6OGPPprL2Gm0Ee3VprFjbnODEbZwrJLQu6l1ahF8KtcQxS2OqUMgN7IH8nzVjrrEOLltjkbzhdwlIZAcTDqucfKIVJB9XcR3u_zKzOOofprcxZXi_dNHb2pgiq0yeOo_MqR9jXFQfE_qwWq5-2jhKHga03). Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, Karen. Frio estimula solidariedade dos cariocas às pessoas em situação de rua; confira como e onde doar. **O Dia**, Rio de Janeiro, 28 de julho de 2021. Disponível em <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/07/6199923-frio-estimula-solidariedade-dos-cariocas-as-pessoas-em-situacao-de-rua-confira-como-e-onde-doar.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RODRIGUES, João Gabriel. **Brasil impõe virada épica e bate Argentina no vôlei masculino nas Olimpíadas**. **Globo Esporte**, Tóquio, 26 jul. 2021. Disponível em <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-impoe-virada-epica-e-bate-argentina-no-volei-masculino-nas-olimpiadas.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROUVENAT, Fernanda; LIMA, Marcelo Serra. Em clima de despedida, Sandy e Junior encerram turnê com show para 100 mil pessoas no Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 09 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/09/em-clima-de-despedida-sandy-e-junior-encerram-turne-com-show-para-100-mil-pessoas-no-rio.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico**. Niterói: EdUFF, 2010.

SÍTIO Roberto Burle Marx recebe o título de Patrimônio Mundial da Unesco. **Jornal Nacional**, São Paulo, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/07/27/sitio-roberto-burle-marx-recebe-o-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

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

WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. Prática de leitura de textos orais e escritos. *In*: WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme descrito na Introdução, o objetivo geral desta dissertação era o de desenvolver uma proposta de ensino de compreensão leitora de textos do gênero notícia, por meio de uma sequência didática, e oferecer condições para solucionar possíveis dificuldades de leitura relacionadas à identificação do fato principal. Considera-se que esse objetivo foi alcançado, como se pode comprovar no capítulo 7 desta dissertação.

A proposta de ensino elaborada foi inspirada no formato de uma *Sequência didática*, conceito desenvolvido por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), conforme foi dito no capítulo 6 desta dissertação. Foi feita uma adaptação por meio da qual se optou por trabalhar com o eixo da leitura, e não com o da escrita. Em um país de proporção continental e que apresenta baixos níveis de leitura<sup>3</sup>, como o Brasil, o trabalho focado em compreensão leitora é de suma importância para melhorar o consumo informativo de seus leitores.

Além disso, para a elaboração da proposta de ensino, foram considerados principalmente os estudos sobre leitura de Isabel Solé (1998), Maurício da Silva (2010), Irlandé Antunes (2003) e Leonor Werneck, Rosa Riche e Claudia Teixeira (2013), os quais foram tratados no capítulo 2, e os estudos sobre a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau (1992; 2001; 2005; 2010), os quais foram tratados no capítulo 3 da presente dissertação.

A proposta de sequência didática para o ensino da compreensão leitora foi construída com base na noção de texto como lugar de interação entre quem escreveu o texto e quem o lerá. Nesse contexto, os sentidos dos textos são construídos a partir dos elementos linguísticos, mas também a partir do conhecimento de mundo do leitor e de seus objetivos de leitura. Espera-se, a partir disso, que o aluno se torne um leitor cada vez mais ativo e crítico, não só para o ambiente escolar, como para a vida.

Em tempos de disseminação de informações inverídicas, de propagação de notícias falsas e de negacionismo à informação científica, o trabalho desenvolvido com o gênero textual notícia, o qual busca desenvolver a criticidade e ampliar a compreensão leitora do aluno-leitor, é mais do que uma atividade pedagógica, é um ato político.

---

<sup>3</sup> Para saber mais, recomendamos o estudo “Retrato da Leitura no Brasil”, desenvolvido pelo Instituto Pró-Livro, com dados de 2016. Mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-deleitura-diminui-com-a-idade.shtml>.

A prática docente permitiu observar que os alunos apresentam a dificuldade de apontar a palavra ou expressão com noção de tempo que represente especificamente o momento em que ocorre o fato noticiado. A hipótese formulada e descrita na Introdução foi a de que isso ocorreria especialmente em notícias em que haja menção a mais de uma data, pois o aluno não se atém ao acontecimento novo que está sendo noticiado, no instante em que vai localizar essa informação contida na superfície do texto.

Essa hipótese não pôde ser confirmada plenamente, pois não foi possível realizar a aplicação das atividades com os alunos, para a posterior análise dos dados, em virtude do enfrentamento da pandemia de Covid-19. Dessa forma, a pesquisa ficou sem um retorno do pensamento do aluno sobre como ele desenvolveria as questões propostas, o que contribuiria com a confirmação da hipótese ou não.

No entanto, apesar da falta de aplicação das atividades e da falta da contabilização dos dados, os dois objetivos específicos desta pesquisa foram trabalhados de alguma forma. Os dois objetivos específicos eram: (1) auxiliar o aluno na identificação do adjunto adverbial de tempo que está diretamente relacionado à identificação do acontecimento novo e (2) assistir o aluno na identificação do acontecimento novo, do fato noticiado. E eles foram abordados principalmente no módulo 5 e na atividade final de leitura da sequência didática.

Além disso, mesmo com a falta da aplicação das atividades e da contabilização dos dados, considera-se que o presente trabalho traz contribuições relevantes para os estudos do texto. Uma dessas contribuições é a de se trabalhar um item linguístico aplicado no texto, conforme preconiza a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2005). O estudo do adjunto adverbial de tempo na construção do gênero notícia permite identificar o valor funcional desse elemento linguístico em situações concretas de uso.

Nesse contexto, o trabalho ora apresentado permitiu evidenciar pormenores dos adjuntos adverbiais de tempo que não são contemplados nas gramáticas tradicionais, como foi visto no capítulo 5 desta dissertação. Nas gramáticas tradicionais, os adjuntos adverbiais são estudados sob o ponto de vista sintático e, portanto, são considerados como acessórios, opcionais, dispensáveis.

No entanto, esses adjuntos desempenham papel importante na identificação do fato principal, já que o fato principal normalmente também é o fato mais recente. E, ademais, os adjuntos adverbiais de tempo desempenham um papel fundamental na caracterização do gênero textual notícia. Eles são imprescindíveis para o cumprimento do propósito

comunicativo por parte do jornalista, que é o de informar o que aconteceu, quando aconteceu, com quem e onde.

Outra contribuição desta pesquisa que pode ser mencionada é a de inspirar posteriores trabalhos desse elemento linguístico – adjunto adverbial de tempo – com outros gêneros textuais, bem como o de trabalhar o elemento linguístico adjunto adverbial de lugar no gênero notícia. Além disso, também é possível desenvolver um trabalho de aprofundamento sobre as notícias falsas, conhecidas como *fake news*, no intuito de identificá-las e de desconsiderá-las.

Dessa maneira, acredita-se que os estudos que privilegiem as relações entre o item linguístico e o discurso podem servir como subsídios enriquecedores para o ensino da compreensão leitora e para o desenvolvimento da criticidade na leitura do aluno.

## 9 REFERÊNCIAS

- ALSINA, Miquel Rodrigo. **La construcción de la noticia**. Barcelona: Paidós, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BESSA, Bráulio. **Solidariedade no frio**. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-solidariedade-no-frio/>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mai. 2020.
- BRASIL sobrevive à batalha e vence a República Dominicana no vôlei feminino. **Globo Esporte**, Tóquio, 27 jul. 2021. Disponível em <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-sobrevive-a-batalha-e-vence-a-republica-dominicana-no-volei-feminino.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e Escalas**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- BRASIL sobrevive à batalha e vence a República Dominicana no vôlei feminino. **Globo Esporte**, Tóquio, 27 jul. 2021. Disponível em <https://ge.globo.com/olimpiadas/noticia/brasil-sobrevive-a-batalha-e-vence-a-republica-dominicana-no-volei-feminino.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BRASIL tem 92 mortes por coronavírus; número de casos vai a 3.417. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 27 de mar. de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/03/brasil-tem-92-mortes-por-coronavirus-numero-de-casos-vai-a-3417.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Compreensão e interpretação**. Interrogações em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. 2019. Disponível em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/>. Acesso em outubro de 2021.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. (Org.) **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L. e GAVAZZI, Sigrid. (Org.) **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 11-27, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de: Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

COUTINHO, Rogério. Escolas do Amanhã abandonadas pela Prefeitura do Rio geram prejuízo de quase R\$ 22 milhões, diz TCM. **G1**, Rio de Janeiro, 06 de jul. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/07/06/escolas-do-amanha-abandonadas-pela-prefeitura-do-rio-geram-prejuizo-de-quase-r-22-milhoes-diz-tcm.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática**. 19. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (orgs.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

GARCIA, Mariana. Brasil chega aos 100 milhões de vacinados com 1ª dose; especialistas alertam sobre a importância das duas doses. **G1**, Brasil, 30 jul.2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/07/30/brasil-chega-aos-100-milhoes-de-vacinados-com-1a-dose-especialistas-alertam-sobre-a-importancia-das-duas-doses.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GRUNDY, S. J. **Three modes of action research**. Curriculum Perspectives, Geelong, v. 2, n. 3, p. 23-34, 1982.

HOUAISS, Antonio. **Grande Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Disponível em: [houaiss.uol.com.br](http://houaiss.uol.com.br). Acesso em: 15 dez. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Índice de Desenvolvimento Social - IDS**: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2019.



JUSTIÇA determina que menina baiana com leucemia agressiva faça tratamento de R\$ 3,5 milhões no exterior, via SUS. **G1**, Bahia, 09 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/09/09/justica-determina-que-menina-com-leucemia-agressiva-faca-tratamento-de-r-35-milhoes-no-exterior.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2021.

KOCH, Ingedore. Villaça. **As tramas do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1993.

LAGE, Nilson. **Ideologia E Técnica Da Notícia** - 3a. edição revista. 3a. ed. Florianópolis: Insular-Edufsc, 2001. v. 1

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

O VELHO, o menino e o burro. **Educar é arte!!** Disponível em: <https://profcrika.blogspot.com/2014/06/fabula-o-velho-o-menino-e-o-burro.html>. Acesso em 10 jun. 2021.

PORTUGAL deixa de exigir uso de máscara nas ruas. **Poder 360**, 13 set. 2021. Disponível em <https://www.poder360.com.br/internacional/portugal-deixa-de-exigir-uso-de-mascara-nas-ruas/>. Acesso em: 20 set. 2021.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo 2020**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Material Didático Carioca 2020**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

REBECA Andrade conquista primeiro ouro da ginástica artística feminina do Brasil. **Yahoo Esportes**, 01 ago. 2021. Disponível em: [https://esportes.yahoo.com/noticias/rebeca-andrade-ouro-ginastica-artistica-olimpiadas-toquio-093040047.html?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2x1LmNvbS8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAAEjfa9kJEC9Rj-8tD4L6OGPPPrL2Gm0Ee3VprFjbnODEbZwrJLQu6l1ahF8KtcQxS2OqUMgN7IH8nzVjrrEOLltjkbzhdwlIZAcTDqucfKIVJB9XcR3u\\_zKzOOofprcxZXi\\_dNHb2pgiq0yeOo\\_MqR9jXFQfE\\_qwWq5-2jhKHga03](https://esportes.yahoo.com/noticias/rebeca-andrade-ouro-ginastica-artistica-olimpiadas-toquio-093040047.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2x1LmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAAEjfa9kJEC9Rj-8tD4L6OGPPPrL2Gm0Ee3VprFjbnODEbZwrJLQu6l1ahF8KtcQxS2OqUMgN7IH8nzVjrrEOLltjkbzhdwlIZAcTDqucfKIVJB9XcR3u_zKzOOofprcxZXi_dNHb2pgiq0yeOo_MqR9jXFQfE_qwWq5-2jhKHga03). Acesso em: 10 ago. 2021.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RODRIGUES, Karen. Frio estimula solidariedade dos cariocas às pessoas em situação de rua; confira como e onde doar. **O Dia**, Rio de Janeiro, 28 de julho de 2021. Disponível em

<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/07/6199923-frio-estimula-solidariedade-dos-cariocas-as-pessoas-em-situacao-de-rua-confira-como-e-onde-doar.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ROUVENAT, Fernanda; LIMA, Marcelo Serra. Em clima de despedida, Sandy e Junior encerram turnê com show para 100 mil pessoas no Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 09 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/09/em-clima-de-despedida-sandy-e-junior-encerram-turne-com-show-para-100-mil-pessoas-no-rio.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SCHMITT, Valdenise; TRAVASSOS, Lucília Panisset; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. **Estrutura da notícia na imprensa**: Um estudo de aplicabilidade segundo a proposta de análise de van Dijk. 2005. Disponível em: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola**: um outro mosaico. Niterói: EdUFF, 2010.

SÍTIO Roberto Burle Marx recebe o título de Patrimônio Mundial da Unesco. **Jornal Nacional**, São Paulo, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/07/27/sitio-roberto-burle-marx-recebe-o-titulo-de-patrimonio-mundial-da-unesco.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação** - Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **La noticia como discurso**: Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Ediciones Paidós: 1990.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Estruturas da Notícia na Imprensa. In: I. V. Koch (6 ed.). **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. Prática de leitura de textos orais e escritos. In: WERNECK, L; RICHE, R; TEIXEIRA, C. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.