



LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE INTERAÇÃO ENTRE A PSICOLINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA TEXTUAL

READING AT THE HIGHSCHOOL: A METHODOLOGICAL PROPOSAL OF DIDACTIC SEQUENCE - TEXTUAL LINGUISTIC IN INTERFACE WITH PSYCHOLINGUISTICS

Carolina Mussoi¹ (PUCRS)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), ancorada nos estudos psicolinguísticos sobre a leitura (MORAIS, 2017; DAHEANE, 2013) e compreensão leitora (SMITH, 1989; LEFFA, 1996; PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012; SOLÉ, 2009) em interface com a Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; FIORIN, 2012). Trata-se da elaboração de uma proposta metodológica que permita ao professor de ensino médio desenvolver com seus alunos as competências e habilidades previstas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Linguagens e Tecnologias, mais precisamente no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Linguística Textual. Psicolinguística.

ABSTRACT

This paper aims to show a didactic sequence model (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), anchored in psycholinguistics studies about reading (MORAIS, 2017; DAHEANE, 2013) and reading comprehension (SMITH, 1989; LEFFA, 1996; PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012; SOLÉ, 2009) in interface with Textual Linguistics (MARCUSCHI, 2008; FIORIN, 2012). It is a methodological proposal to highschool's teachers helps his students to improve the competences and abilities outlined by the new BNCC, more precisely of the curricular component Portuguese Language.

Keywords: Reading Comprehension. Textual Linguistics. Psycholinguistic.

1. INTRODUÇÃO

A leitura é um processo que só se torna possível quando desenvolvemos a competência de reconhecer palavras, compreender e relacionar estruturas frasais, adequá-las ao contexto para, somente a partir daí, chegar à compreensão (CORSO, 2016). Ler exige, ainda, que façamos uso de habilidades cognitivas e metacognitivas (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2014) sendo, portanto, fruto de um processo subdividido em etapas. Assim sendo, a

¹ Aluna do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II e Ensino Médio pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS. Doutoranda em Linguística pelo mesmo Programa, atuando na linha de pesquisa Teorias e Uso da Linguagem. Participa do grupo de pesquisa Aquisição, aprendizado e processamento cognitivo da linguagem: instrumentos, procedimentos e tecnologias. *E-mail:* cmussoi@gmail.com



compreensão não se dá da mesma forma para todos, tendo em vista que cada sujeito, ao ler, traz objetivos variados, diferentes bagagens culturais e experiências de leitura (ou de não leitura) não padronizadas.

Na educação básica, sobretudo no Ensino Médio (EM), a compreensão leitora torna-se fundamental, já que se espera que esse leitor saiba depreender os propósitos implícitos e explícitos de um texto; consiga relacionar o que lê a seus conhecimentos prévios; compreenda quais informações são essenciais; avalie a coerência do que está sendo lido; elabore inferências como hipóteses, previsões e conclusões (SOLE, 2009). Essa maturidade leitora torna-se bagagem necessária tanto para o ingresso no Ensino Superior quanto para o ingresso no mercado profissional. No entanto, pesquisas têm apontado grande déficit nesses quesitos.

O último relatório do PISA (*Programme for international student assessment*) demonstra que o Brasil é um dos países que está abaixo do esperado no que tange à leitura e aos conhecimentos em ciências e matemática (INEP, 2015). Revela, também, que há gêneros textuais com os quais os alunos não estão familiarizados, seja pela estrutura, seja pelo conteúdo. Esses dados nos levam a acreditar que há muito ainda a ser explorado sobre letramento e sobre o desenvolvimento da compreensão leitora. Eles também servem para nos sinalizar que o caminho para a melhora deste quadro parte da modernização e da adequação metodológica das aulas do componente curricular Língua Portuguesa (LP).

Assim, cientes das mudanças sugeridas pela nova BNCC, acreditamos que levar para a sala de aula o trabalho com as competências linguísticas por ela sugeridas pode gerar impacto positivo no desempenho dos alunos não só em relação ao PISA, mas também aos demais certames que quantificam e demonstram o desempenho dos estudantes, tais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os vestibulares. Para isso, propomos a estruturação de sequências didáticas (SD) em meio eletrônico, através das quais se possa desenvolver o estudo e a prática com gêneros textuais diversos.

Nas seções a seguir, portanto, apresentamos o que sugere a BNCC, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades na área de linguagens e tecnologias por aluno concluinte do EM. Apresentaremos os dados do último relatório do PISA, levando em consideração o item leitura. Abordaremos a relevância dos estudos psicolinguísticos como norteadores do trabalho com leitura e escrita. Apresentaremos o gênero textual definido para



este trabalho e, por fim, apresentaremos uma proposta de SD adaptada ao contexto digital, universo em que os estudantes do EM em sua maioria se encontram.

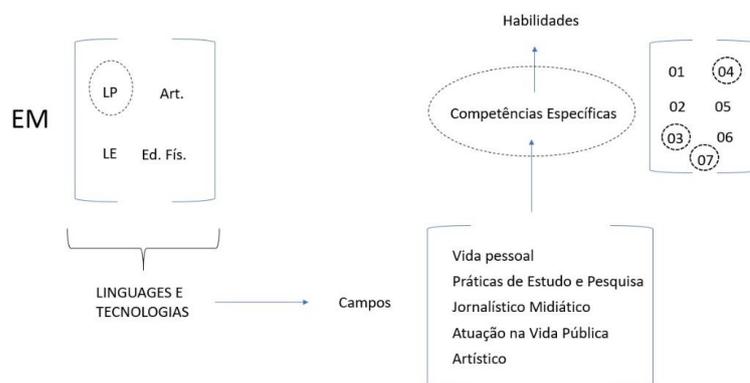
2. LER E COMPREENDER?

2.1 A LEGISLAÇÃO VIGENTE E OS RESULTADOS OBTIDOS ATÉ ENTÃO: BNCC e PISA

O estudo da LP no EM será, em breve, alicerçado no que determina a nova BNCC. Regida pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), e atualizada nos últimos dois anos, ela é a “[...] responsável pela definição dos direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.” (Lei 9394/96 art. 35 A). Com base nessas definições, as disciplinas, ou componentes curriculares, são organizadas por áreas de conhecimento, as quais devem ser trabalhadas de forma conjunta. LP, pertencendo à área de Linguagens e Tecnologias, deverá pensar suas ações levando em consideração os demais componentes: Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Esse trabalho por áreas organiza-se através da exploração e do desenvolvimento de competências específicas da área e do componente curricular analisado. A título de delimitação, vamos abordar as competências específicas do componente curricular LP que estejam diretamente relacionados à leitura e à compreensão leitora. A figura abaixo sintetiza de que é composta a área de linguagens e o recorte que faremos.

Figura 01 – BNCC - Composição da área de Linguagens e Tecnologias



Fonte: Adaptado MEC (2018)



Assim, conforme ilustração acima, no EM, a área de Linguagens e Tecnologias é composta por quatro componentes curriculares. O trabalho com esses componentes deve ser planejado a partir dos campos de atuação, reconhecidos pela BNCC como eixos organizadores. Com base neles, pode-se trabalhar com as competências específicas da área. São sete as competências elencadas para a área de linguagens, cada uma delas desmembra-se em habilidades variadas, as quais servirão de evidência de aquisição das competências. A fim de delimitarmos nosso estudo à leitura e compreensão leitora, elencamos as competências 3, 4 e 7. Abaixo, apresentamos os temas e ações que são por elas contemplados.

Quadro 01 – BNCC – Linguagens - Competências

Nº	Competência
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Adaptado MEC (2018)

Acreditamos serem essas as competências necessárias para o trabalho com a compreensão leitora devido ao fato de relacionarem-se mais diretamente ao componente curricular Língua Portuguesa, tradicionalmente responsável pelo desenvolvimento linguístico formal do sujeito. Assim, nossa proposta é direcionada para os momentos de trabalho com o componente curricular específico, não abarcando, por isso, os demais componentes da área. Sobre o possível desdobramento dessas ações e a distribuição das competências em campos, práticas e habilidades de todos os componentes sugerimos o acesso ao documento oficial, tendo em vista que faremos um recorte específico neste trabalho: a leitura.

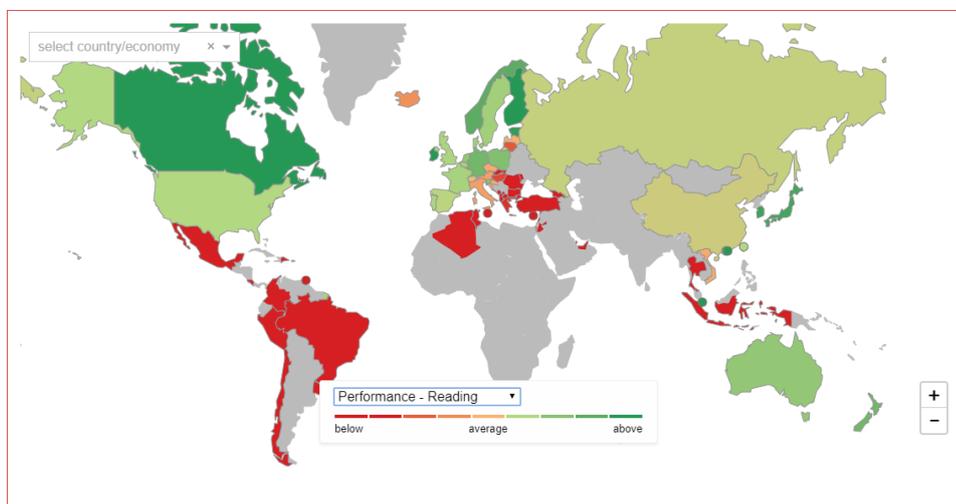
2.2 POR QUE A ÊNFASE NA LEITURA?

A leitura, além de representar a maior parte do acesso dos sujeitos às informações, e, conseqüentemente, proporcionar conhecimento, inclusão social e cidadania (SOUSA;



HÜBNER, 2017) é, também, um dos indicadores analisados no PISA². Os resultados dessa avaliação trienal têm demonstrado que o Brasil é um dos países com baixo desempenho na leitura, já que os alunos brasileiros apresentam sérias dificuldades na compreensão de textos. Na figura a seguir, apresentamos o mapa da situação de todos os países participantes desse processo.

Figura 02 – Leitura - resultados por país



Fonte: OECD – PISA (2015)

Como podemos ver, o Brasil é um dos países cujo desempenho na leitura está abaixo da média (INEP, 2018)³. De acordo com o relatório da avaliação de 2015, os alunos tiveram mais facilidade para ler e compreender textos cujos conteúdos eram, em sua maioria, veiculados em formato digital. Além desses, percebeu-se desempenho razoável para os textos literários e informativos. Em contrapartida, textos normativos, como notas públicas, documentos oficiais e notícias foram os responsáveis pelos maiores índices de dificuldade.

Ainda em relação aos diferentes textos, outro dado interessante se refere à compreensão deles quando em formatos diferenciados. Textos que reuniam parágrafos em

² *Programme for international student assessment*. Nesse programa, a cada processo de avaliação um tema é enfatizado. Com base nele, elaboram-se atividades que exijam leitura, conhecimentos em matemática e em ciências. Os participantes são estudantes da Educação Básica que estejam matriculados a partir da 7ª série e tenha até 16 anos.

³ Essa realidade, entretanto, não se restringe a essa habilidade. De acordo com o último relatório, referente à avaliação de 2015, o desempenho em matemática e em ciências também foi inferior. O relatório completo pode ser lido em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf



prosa e gráficos, listas, tabelas, ou diagramas ofereceram mais dificuldade⁴ para os estudantes (INEP, 2018). Assim, de acordo com o exposto acima, embora os alunos consigam bom desempenho em textos digitais (suportes eletrônicos) e em narrativas, conteúdos informativos (documentos, notícias e etc.) não são bem compreendidos pelos participantes. Isso pode nos indicar que o objetivo com o qual os alunos acessam tais textos e a familiaridade que têm com as estruturas que os materiais apresentam pode estar direcionando as estratégias de que eles se utilizam para compreender o que leem.

Embora uma avaliação tão complexa como essa precise de uma análise profunda, que resulte em medidas sérias para o sistema educacional brasileiro como um todo, entendemos esses resultados como indicativo de que o trabalho com a leitura é fundamental para possível melhora nos demais índices, já que o acesso à educação passa necessariamente pela leitura e interpretação de textos. Assim, acreditamos que a relação entre objetivos e estratégias de leitura possa não só justificar os índices de desempenho, mas também, apontar caminhos adequados para a melhora da compreensão leitora. Para tanto, a seguir, vamos abordar quais as contribuições dadas pela Psicolinguística para a leitura e compreensão leitora.

2.3 A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGUÍSTICA

A relevância da leitura para o acesso ao conhecimento e para a formação do sujeito enquanto ser social é inegável. Seu processo de aprendizagem, entretanto, não se dá de forma igual para todos. Ao contrário de outras habilidades como a fala, a visão e a audição, para as quais fomos evolutivamente preparados, a leitura exige um maior esforço de nosso cérebro, pois precisa ser aprendida, já que é produto de uma construção cultural (MORAIS, 2017): a escrita. Para o referido autor, “é através da aquisição da escrita, através da leitura intencional, que os leitores desenvolvem uma rede específica para a leitura, situada na região visual do

⁴ De acordo com resultados divulgados pelo INEP (2018), o melhor desempenho dos estudantes foi verificado quando na leitura de textos de situação pessoal (e-mails, mensagens instantâneas, blogues, cartas pessoais, textos literários e textos informativos); na de textos contínuos (organizados por orações e parágrafos, típicos de textos argumentativos, contos e romance) e na de itens que envolveram localização e recuperação de informação. O pior desempenho foi verificado na leitura de textos de situação pública (textos e documentos oficiais, notas públicas e notícias); textos combinados (organizados pela junção de parágrafos em prosa e listas, gráficos, tabelas ou diagramas) e na de itens que envolveram integração e interpretação.



hemisfério esquerdo (MORAIS, 2017 p.6): a *visual word form area*“, área visual das palavras. Segundo Daheane (2013), essa região específica “[...] pode ser encontrada em todos os leitores e fica na mesma região cerebral em todas as culturas, mas [...] não existe senão nas pessoas que aprenderam a ler [...]” (p. 149). Ou seja: a aprendizagem da leitura tem como consequência alterações fisiológicas no cérebro humano. Por esse motivo torna-se fundamental que o trabalho com o ensino da leitura esteja ancorado nos estudos psicolinguísticos, uma vez que é através deles que podemos compreender os processos que dela fazem parte (MORAIS; KOLINSKY, 2015), podendo, assim, melhor trabalhar com a compreensão leitora.

A decodificação de letras, sílabas e palavras não garante que haja compreensão do que está disposto no que foi lido. Nesse contexto, a compreensão leitora depende dos objetivos de leitura, da relação entre o conteúdo linguístico e extralinguístico e da interação entre leitor e texto. Para Smith (1989), por exemplo, a leitura “depende de tudo o que está ocorrendo – não somente o que está sendo lido, mas do porquê de um determinado leitor estar lendo” (SMITH, 1989, p. 200). Para Leffa (1996, p. 10), a leitura é um “processo de representação” que se dá pela leitura do texto (linguístico) e dos significados possíveis a partir dele (não linguísticos), partindo sempre do observador. Segundo o autor

O simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (LEFFA, 1996, p. 17)

Colomer e Camps (2002, apud PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 37), ao abordarem o processo de compreensão e de processamento da leitura, conceituam-na como sinônimo de compreender. Segundo as autoras, para que a compreensão ocorra, é necessário fazer uso de “dois processos simultâneos: bottom-up e top-down”: o primeiro constitui-se de uma leitura que varre o texto partindo da identificação de letras e palavras indo até o significado; o último, agrega à leitura realizada os conhecimentos prévios do leitor, permitindo inferências. Já para Solé (2009) ao ler, o leitor está interagindo com o texto. Essa interação se estabelece a partir da delimitação dos objetivos de leitura. Seja extraindo ou



atribuindo sentido, seja nos processos bottom-up ou top-down há uma série de estratégias⁵ que são acionadas durante o processo de leitura. O sucesso desse processo, então, exige do leitor um manejo satisfatório delas.

Solé (2009) define estratégia de leitura como sendo “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (p.70). Essas estratégias, segundo a autora, devem ser ensinadas. Isso significa levar o leitor a compreender, por exemplo, propósitos implícitos e explícitos da leitura; relacionar o que foi lido aos conhecimentos prévios; definir quais informações são essenciais; avaliar a coerência do que está sendo lido; elaborar inferências como hipóteses, previsões e conclusões. A autora sugere, ainda, que o trabalho com a leitura passe por três momentos: antes, durante e após a leitura. No momento anterior à leitura, ela sugere que se trabalhe os objetivos (ler para quê?); os conhecimentos prévios (o que eu sei sobre o assunto deste texto?) e as hipóteses para o texto (encadeamento de leitura à medida que as hipóteses vão se confirmando ou não). No momento da leitura, sugere que se permitam momentos em que ela ocorra de forma compartilhada, nos quais se possa formular previsões sobre o texto a ser lido; perguntas sobre o que foi lido; esclarecer dúvidas que possam ter surgido a partir da leitura e resumir as ideias do texto (PALINCSAR e BROWN, 1984 apud SOLE, 2009). Já no momento posterior à leitura, a autora sugere que sejam proporcionados momentos em que os alunos possam aprender a identificar tema e assunto de um texto; a fazer resumos; e a formular e responder perguntas. Tais etapas permitirão que, gradualmente, os alunos passem a criar e utilizar suas próprias estratégias quando diante de outros textos.

Esse processo de desenvolvimento depende, também, da memória, pois ela é chave para a consciência textual e consciência procedimental⁶ “pois o leitor, para compreender o que lê, observa as pistas visuais e confronta-as com os conhecimentos prévios que estão na memória. Assim se dá o processo de compreensão” (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 42). Dentro desse contexto, as autoras indicam que há três tipos de memória: a de trabalho

⁵ *Skimming, scanning*, predição, leitura detalhada e inferência, são exemplos de estratégias de leitura. Para mais detalhes sobre cada uma delas Cf. Pereira, Scliar-Cabral (2012).

⁶ Consciência textual tendo como ênfase o texto no que tange à estrutura, à coesão e à coerência. Consciência procedimental com ênfase nos procedimentos do leitor para atingir a compreensão em relação aos mesmos aspectos (PEREIRA; SCLiar-CABRAL, 2012, p. 43).



(curto prazo, gerenciando informações, mas sem gerar arquivos), a declarativa (memória de longo prazo, apresentando-se como episódica e semântica), e a procedural (a que se refere à aprendizagem de habilidades motoras e cognitivas). Conhecer e entender o funcionamento e as funções dessas memórias se torna relevante porque elas estão ligadas aos conceitos de coesão e coerência, relacionando-se diretamente à compreensão leitora.

2.4 A LINGUÍSTICA TEXTUAL, GÊNEROS TEXTUAIS E SUA COLABORAÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A linguística textual (LT) é o campo da Linguística que estuda a produção de sentido oportunizada pelos textos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 73), a LT “[...] pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos [...] em contextos naturais de uso”. Ela compreende, portanto, o funcionamento efetivo da língua, tendo os textos, orais ou escritos, como unidades de sentido. Por se tratar da língua em uso, a compreensão do discurso manifestado⁷ pelo texto (FIORIN, 2012) depende do reconhecimento dos elementos de coesão, de coerência e das inferências possíveis (MARCUSCHI, 2008). Assim a compreensão de um texto está atrelada ao contexto, ao suporte, à situação comunicativa e, por fim, ao gênero em que ele é apresentado.

A definição para gêneros textuais é variada e, dentro da LT, os autores costumam delimitar conceitualmente tipos e gêneros. Marcuschi (2010), por exemplo, define gêneros textuais como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...]” (p. 19) que estão diretamente ligados ao meio em que se desenvolvem. Suas marcas se apresentam “[...] muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais [...]” (p. 20). Para ele, enquanto os tipos textuais estão relacionados diretamente à estrutura linguística e às estruturas sintáticas, os gêneros textuais são a manifestação da textualidade presente em nossa vida diária. Eles “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p. 23). Dito de outro modo, os tipos de texto podem ser descritos em categorias mais estanques e limitadas como a narração, a injunção, a descrição, etc., e os

⁷ Em nosso trabalho adotaremos a posição de Fiorin (2012), para quem “o texto é a realização do discurso por meio da manifestação” (p. 148). Ou seja: texto e discurso não são sinônimos.



gêneros, por sua vez, podem ser categorizados a partir da situação enunciativa em que se encontram: reunião, orientação, cardápio, notícia, bilhete, etc. Assim, em um gênero textual podemos ter mais de um tipo de texto.

Para Antunes (2010), o texto “[...] é um traçado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual” (p. 37). Assim, o gênero textual é “[...] o modo de manifestação da atividade comunicativa” (p. 29). Segundo a autora, é do texto que lançamos mão quando temos qualquer propósito comunicativo, ou seja: todo texto tem pelo menos um objetivo. Esse objetivo só é alcançado quando, em interação com outro sujeito, “[...] o texto vai tendo um fluxo conforme [...] a interação entre os atores da ação de linguagem” (p. 32). Para que essa interação ocorra, entretanto, é necessário que sejam mantidas aquelas que são, para a autora, as propriedades do texto: a coesão, que promove a continuidade do texto através de recursos gramaticais e lexicais, estando mais na superfície do texto; a coerência, que permite o encadeamento do sentido, indo além dos fatores linguísticos, englobando toda a situação comunicativa; a informatividade, que se exemplifica pelo grau de informação nova presente no contexto comunicativo; e a intertextualidade, que é a característica de que os textos têm de serem formados a partir de outros. Em nosso trabalho, ao escolher o gênero com que trabalhar, levaremos em consideração o que definem esses autores. A seguir, apresentamos nossa proposta.

2.5 UNINDO OS PONTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os resultados obtidos no PISA demonstram a urgência da mudança no ensino e no trabalho com a leitura nas escolas, sobretudo a ampliação e a melhora no trabalho com gêneros textuais, mais especificamente o gênero notícia. A nova BNCC nos dá indícios de como agregar e desenvolver as competências e habilidades necessárias aos alunos de EM. A comparação entre os dois cenários demonstra ser necessário propor mudanças às aulas de LP, componente curricular diretamente relacionado à leitura, sobretudo no que tange à compreensão leitora. Os estudos psicolinguísticos nos alicerçam para isso e, em interface com a LT, tornam-se fundamentais para o professor de LP do EM.

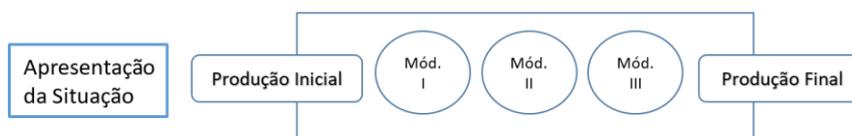


Nossa proposta, nesse contexto, parte do estudo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pesquisadores da Universidade de Genebra que desenvolveram a (SD) modelo para nosso estudo, e da pesquisa de Barbosa (2012), pesquisadora que realizou análise do trabalho com SD e artigos de opinião. O gênero para o qual se aplicará a sequência didática a seguir está de acordo com ao que se tem hoje na BNCC, no que tange ao componente curricular LP, e ao que o PISA nos apresenta sobre os déficits de leitura⁸. A seguir apresentamos o conceito e o modelo tradicional de SD na visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o projeto de desenvolvimento de nossa proposta de trabalho.

2.5.1 Sequências Didáticas

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem SD como sendo um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneiras sistemáticas, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Trata-se de um processo organizado por 4 etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Na figura abaixo, apresentamos o modelo de SD dos autores.

Figura 04 - Esquema da Sequência Didática



Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), p. 98

A apresentação da situação visa trazer aos participantes o projeto de comunicação a ser realizado. É, dentre outros passos, o momento de preparar os conteúdos e os textos que serão produzidos; definir o gênero e indicar se será oral ou escrito; definir o destinatário da produção, delimitar a forma que a produção assumirá (áudio, vídeo, etc., por exemplo) e definir os participantes. Depois desse passo, os autores indicam a necessidade de uma produção inicial, momento de avaliar quais elementos serão trabalhados nos módulos, cuja

⁸ De acordo com o PISA, os gêneros que apresentam mais dificuldade para os alunos são os documentos oficiais, as notas públicas e as notícias. Trabalharemos com este último.



quantidade depende da complexidade do trabalho a ser desenvolvido e das dificuldades apresentadas pelos participantes. Por último é realizada a produção final, momento de avaliar o progresso dos alunos na compreensão e na elaboração do gênero em estudo.

Como podemos ver, a SD em seu modelo clássico parece exigir do professor um processo de controle, na medida em que faz dele o responsável por mapear as dificuldades dos alunos a respeito do estudo de determinado assunto (em nosso caso, de um gênero textual) e traçar todo o percurso a ser seguido por eles. Esse estudo guiado unilateralmente não parece mais estar diretamente relacionado ao público de nossa sala de aula, acostumado à autonomia garantida por ferramentas como a Internet. Acreditamos que seja necessário agregar a esse percurso os elementos característicos da cultura digital em que estão inseridos.

2.5.2 Sequência Didática Digital

Como vimos, a tecnologia têm influenciado e, em certos aspectos, impulsionado a educação nos últimos anos. Com o advento da web 2.0, com o surgimento das redes sociais e dos grandes portais de busca o viés tecnológico tem atravessado a sala de aula. Tanto é verdade que a BNCC, em seu quadro de competências para a área de Linguagens determina como sendo necessário garantir ao estudante:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (MEC, 2018, p. 482)

Ao que nos parece, as dimensões práticas e criativas já são rotina para nossos estudantes, pois, em sua maioria, fazem uso de recursos como as redes sociais, as quais já exigem – em maior ou menor grau – algum nível de mobilização de suas práticas de linguagem. Falta a eles, portanto, o trabalho com as demais variáveis. Essa falta é o que se percebe nos dados do PISA: nossos alunos, que têm acesso a mais diversificada fonte de informações, que são usuários assíduos de redes sociais, não são capazes de compreender um gênero como o Notícia.

É nesse contexto que vislumbramos a urgência da união dos estudos linguísticos (psicolinguísticos de textuais) aos tecnológicos, aproximando a sala de aula, mais precisamente as aulas de LP, do cotidiano dos estudantes, sem perder de vista, claro, a função



pedagógica que ali exercemos. Com isso, entendemos que propor uma adaptação no modelo clássico de SD, agregando a ele os elementos de interatividade que tanto agradam os alunos, poderão permitir que o trabalho com atividades de compreensão leitora e o ensino de estratégias de leitura traga aos alunos resultados satisfatórios e visíveis.

Assim, alicerçados na organização processual sugerida por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), mas expandindo seu processo modular; baseando-nos no que Filatro (2008) considera como unidades de aprendizagem (UA) e no que Sole (2009) define como estratégias de leitura, propomos a criação de uma SD digital. Assim, em nossa proposta, incluímos na etapa de produção inicial o item **antes da leitura**; nas etapas em que se prevê o trabalho com módulos, os conteúdos têm como norteador os elementos definidos para o momento **durante a leitura**; à produção final acrescentaremos o item **após a leitura**. Cada um desses itens será subdividido em UA que explorarão estratégias de compreensão leitora durante todo o processo. Além das estratégias, as UA serão dimensionadas de modo a contemplar as competências elencadas pela BNCC para o componente curricular de LP, delimitadas, é claro, ao que o gênero e o texto escolhido abarcarão.

No que tange ao viés tecnológico, a estruturação dessa sequência e de seus componentes poderá ser organizada em linguagem suportada pelos navegadores tanto de computadores quanto de celulares. Nesse sentido, por haver uma estrutura prévia pautada em competências e estratégias, ao professor caberá a mediação e o trabalho paralelo com outros textos do mesmo gênero.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índices do PISA demonstram a urgência do trabalho intenso com a leitura. A compreensão da leitura depende do conhecimento de mundo, do momento pelo qual passa o leitor e do objetivo com que ele esteja lendo. Assim, acreditamos ser necessário trabalhar mais fortemente com os gêneros que estatisticamente apresentam piores resultados, mas não apenas eles. O trabalho por áreas proposto pela BNCC pode ser vantajoso para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

Estamos em processo de elaboração de um primeiro piloto de SD adaptada ao formato digital e que se baseie na exploração das estratégias de leitura e no desenvolvimento das



competências previstas pela BNCC. Futuramente, acreditamos ser possível ampliar o estudo, aplicando o material desenvolvido em escolas de EM. Assim teremos dados mais concretos sobre o desenvolvimento das habilidades e das competências previstas pela BNCC através da melhora no desempenho da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Análises de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: parábola, 2010. p. 29-44.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. A sequência didática e o gênero discursivo artigo de opinião: reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. In. *Revista Ave Palavra*. v. 13, n. 1, jan/jun 2012. Disponível em <<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/Esp0812/artigos/barbosa.pdf>> Acesso realizado em 10 nov. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso realizado em 12.nov 2018.

CORSO, Helena Vellinho. Inferências na compreensão de narrativas e áreas cerebrais ativadas - como danos na “rede do protagonista” contribuem para as dificuldades de compreensão leitora. In. ROTTA, Newra Tellechea. BRIDI FILHO, César Augusto. BRIDI, Fabiane Romano de Souza.(Orgs). *Neurologia e Aprendizagem – Abordagem Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016. (p. 245 – 256).

DAHEANE, Stanislas. A aprendizagem da leitura modifica redes corticais da visão e da linguagem verbal. In. *Letras de Hoje*. v. 48, n. 1, p. 148 - 142. jan/mar 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-129.

FILATRO, Andrea. *Design Instrucional na Prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FIORIN, José Luis. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In. BRAIT, Beth. SOUZA E SILVA, Maria Cecília. *Texto ou Discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. págs. 145 a 155.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA - programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. 20.out 2015. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso realizado em 12.nov 2018.

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS



INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015 - Sumário Executivo (em português)*. 26.mar 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf> Acesso realizado em 12.nov 2018.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Saga: DC Luzzatto, 1996.

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

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p.19 – 38.

MEC - Ministério da Educação. *BNCC Ensino Médio*. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>> Acesso realizado em 12/nov. 2018.

MORAIS, José. KOLINSKY, Régine. *Psicolinguística e Leitura*. In: MAIA, Marcus (Org). *Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015. Págs. 129 - 141.

MORAIS, José. Literacy and democracy. In.: *Language, Cognition and Neuroscience*.v. 33. n.3 p. 351-372. mar. 2017. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23273798.2017.1305116>> Acesso realizado em 12/nov.

OECD – PISA - *Programm for international student assessment*. Results by country. 2015. Disponível em < <http://www.oecd.org/pisa/>> Acesso realizado em 12.nov 2018.

OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A compreensão leitora e o processo inferencial. In: *Revista Educação e Contemporaneidade*. V. 23, N. 41, jan/junho 2014. P. 91-104, Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/826/584> Acesso realizado em 8 jul. 2018.

PEREIRA, Vera W.; SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLE, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schiling. 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2009 (reimpressão).

SOUSA, Lucilene Bender de. HÜBNER, Lilian Cristine. A relação entre desempenho em compreensão leitora e os fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. In.: *Forum Linguistic*. Florianópolis. v. 14 n. . p. 2044-2060. Abr/jun. 2017