



7

Quem sabe ler editoriais? Desenvolvendo habilidades de leitura através de sequência didática

Isabel Maria Paese Pressanto*

Niura Maria Fontana**

Neires Maria Soldatelli Paviani***

Resumo: A partir da constatação de problemas no desempenho leitor de universitários, projeto de pesquisa realizado na Universidade de Caxias do Sul buscou oportunizar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de leitura pelo uso de material instrucional composto por sequências didáticas baseadas em diferentes gêneros do discurso. Descrevemos aqui a sequência que tem como núcleo o editorial. Os alunos envolvidos, ingressantes em cursos de graduação, foram divididos em grupo experimental (GE), submetido à sequência de leitura aqui descrita, e grupo de controle (GC), que trabalhou os mesmos textos do GE com enfoque voltado à análise textual. A *questão ecológica* constituiu o núcleo temático, e, em cada sequência, propuseram-se quatro instâncias: pré-leitura, leitura-descoberta, pós-leitura e atividade interativa. Os resultados da investigação sugerem que o ensino explícito de leitura, apoiado em princípios sociointeracionistas e metacognitivos, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Palavras-chave: Editorial. Desempenho em leitura. Material instrucional. Sociointeracionismo. Metacognição.

Abstract: Based on the evidence of problems in the reading performance of university students, a research project carried out at Caxias do Sul University aimed at offering students opportunity for the development of reading skills, through the use of instructional material comprised by teaching sequences around different discourse genres. We describe here the sequence focusing on the editorial. The sample students, beginners in graduate courses, were divided into an experimental group (EG), submitted to the reading sequence here described, and a control group (CG), who worked with the same texts with a focus on text analysis. The “ecological issue” constituted the thematic

* Mestre, professora na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* imppress@ucs.br.

** Mestre, professora na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* nmfontan@ucs.br.

*** Doutora, professora na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* nmspavia@ucs.br.



nucleus. Each sequence had four levels: pre-reading, discovery reading, post reading, and interactive activity. Results of the investigation suggest that explicit teaching of reading, based on sociointeractionist and metacognitive principles, can positively contribute to the development of reading skills.

Keywords: Editorial. Reading performance. Instructional material. Sociointeractionism. Metacognition.

1 Introdução

O ato de ler requer várias habilidades que o aprendiz, ao ingressar num curso superior, já apresenta e outras que ele precisa desenvolver o quanto antes para interagir de modo eficaz com uma grande variedade de textos que circulam no meio social amplo, assim como com textos pertinentes a sua área.

Com vistas a diagnosticar a situação de alunos ingressantes numa instituição de nível superior, realizou-se, na Universidade de Caxias do Sul, um processo investigativo¹ que, em função das constatações feitas, levou o grupo de pesquisa a elaborar material instrucional composto por sequências didáticas, com o propósito de fornecer ao acadêmico instâncias que levassem ao desenvolvimento de estratégias de leitura mais eficazes.²

Acredita-se que um dos aspectos que podem auxiliar na interação leitor-texto-autor é o trabalho a partir da noção de gênero discursivo. A elaboração do material instrucional foi então baseada em diferentes gêneros discursivos e envolveu várias etapas desde a seleção dos textos a partir de um tema norteador, acompanhada da análise do seu potencial pedagógico, até a formulação de questões de leitura, considerando-se, em todo esse percurso, as condições de produção do texto, o tipo de

¹ Este artigo tem sua gênese em resultados de pesquisa realizada na Universidade de Caxias do Sul, dentro do projeto Tear (Estudo comparativo do desempenho em leitura de alunos iniciantes e concluintes de cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, desenvolvido com o apoio de bolsas BIC/UCS e bolsa-empresa (Timo), e contando com a participação das bolsistas de pesquisa Jaqueline Ana Faria Lenzi e Luísa Verza.

² A partir dos resultados da fase da pesquisa aqui descrita, elaborou-se a obra *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*, que, composta por sequências didáticas, apresenta sugestões de abordagem sociointeracionista de diversos gêneros discursivos.



questão a ser formulada, seu formato, o nível cognitivo envolvido em sua resolução e a interatividade requerida ou propiciada.

Tomou-se como fundamentação teórica para a elaboração do material instrucional a noção de sequência didática, embasada em pressupostos sociointeracionistas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), de folhado textual (BRONCKART, 2003) e de estratégias de leitura (GIASSON, 1993; KLEIMAN, 1989; KOCH, 2001). Os alunos envolvidos, que eram ingressantes em cursos de graduação, foram divididos em grupo experimental (GE), este submetido à sequência de leitura aqui descrita, e grupo de controle (GC), que trabalhou os mesmos textos do GE, mas sob um enfoque mais voltado à análise textual.

A seguir apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearam nosso trabalho e, logo após, a sequência didática aplicada, que tem como núcleo o gênero editorial.

2 Pressupostos teóricos

A leitura de editoriais, como de qualquer outro gênero opinativo, pressupõe do leitor mais do que a habilidade de construir sentidos a partir de um texto: requer dele conhecimento de mundo e da situação de comunicação estabelecida por meio do veículo (via de regra um jornal), senso crítico e interesse por questões ou temas complexos, que exigem maior aprofundamento. Ou seja, é uma leitura que exige habilidades mais apuradas, tanto que é relativamente pequena a percentagem de leitores que habitualmente leem editoriais. Alguns fatores são apontados por especialistas na tentativa de explicar o afastamento do leitor em relação ao gênero: o editorial é maciço, com grandes porções de texto, e é muito intelectualizado; destina-se a empresários e políticos e não ao leitor comum; não trata de assuntos de interesse cotidiano do leitor; não é um texto valorizado nos próprios veículos em que aparece. (VIGGIANO apud MELO, 1994).

Justifica-se, portanto, a exploração didática de editoriais, objetivando auxiliar o leitor a compreender os temas abordados e a posicionar-se criticamente diante das teses e argumentos em torno deles, de modo a formar a própria opinião. A prática de leitura de editoriais pode ser um instrumento na construção não apenas do leitor autônomo, mas do cidadão consciente e informado, familiarizado com a argumentação e apto a usá-la na vida social.



O editorial, juntamente com o artigo de opinião e com a carta do leitor, consiste num gênero opinativo e, em sendo assim, tem um forte caráter argumentativo. Bonini (2003) chama a atenção para elementos de convergência e de divergência entre esses gêneros.

Primeiramente, no jornal, o que diferencia o *editorial*, a *opinião do leitor* e o *artigo assinado*? Ao que parece, a identidade de cada um desses gêneros é cunhada mais pela posição de onde se fala (editorialista, leitor especialista e articulista), pelo que está envolvido nesta posição, do que pela estruturação linguística destes gêneros, que é praticamente a mesma. Mesmo o propósito, se não nos ativermos a uma especificação mediante o papel social do enunciador, será praticamente o mesmo: convencer pela argumentação. (2003, p. 78-79).

Essa constatação é importante para o ensino do editorial, especificamente, já que ele compartilha traços com outros gêneros jornalísticos. Nesse sentido, torna-se relevante oportunizar ao aluno leitor a percepção da posição social do autor, quando precisa distinguir esses gêneros, que resultam bastante próximos, já que, do ponto de vista da autoria, o editorial distingue-se dos seus similares por não vir assinado e por representar a posição da empresa. A responsabilidade pela autoria do editorial coloca o editorialista numa posição social *sui generis*: ele produz um texto que resulta da negociação das posições de interesse da empresa.

Uma possível definição de editorial é fornecida por Melo (1994, p. 95), quando afirma que esse “é o gênero jornalístico que expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento”. Sendo assim, a seleção de temas e fatos deve corresponder à visão e aos interesses da empresa jornalística, sendo muito comuns tópicos referentes à economia, administração e política. Isso explica o fato de o editorial, embora escrito por um editorialista, não vir assinado.

O editorial é um gênero complexo, pois “seu discurso constitui uma teia de articulações políticas”. (MELO, 1994, p. 96). Como texto que traduz a opinião da empresa, ele representa também os interesses, os valores e as opiniões dos donos ou sócios do veículo de comunicação, dos anunciantes e patrocinadores. O editorial é “um espaço de contradições”, que precisam ser conciliadas pelo editorialista ou pelo grupo de editores que assume sua redação.



Do ponto de vista da recepção, ainda segundo o autor, o editorial é dirigido à sociedade, com o fim de orientar a opinião pública, mas, quando não há uma opinião pública autônoma, o editorial parece estabelecer um diálogo com o Poder Público, no sentido de defender os direitos das entidades que representa. Porém, não se pode negar que, mesmo estabelecendo um diálogo com o governo, esse texto informa o leitor comum e instiga-o a desenvolver análises e posturas mais críticas. Cabe aqui lembrar, com Lage (1998, p. 42), que “as grandes e pequenas questões da ideologia estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico”. Procurar entender a ideologia e os interesses implícitos num editorial é, pois, uma etapa imprescindível na formação do leitor crítico e autônomo.

A composição do editorial corresponde, essencialmente, à apresentação de tese(s) e argumento(s), com relação a fato ou situação que é apresentada na introdução. Há muita variedade na distribuição de teses e argumentos ao longo do texto, mas é bastante comum atualmente haver uma contextualização inicial, muitas vezes em forma de relato, seguida de uma primeira tese, à qual seguem-se um ou mais argumentos.

Um modo de mediação para a apropriação do editorial é a sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) chamam de sequência didática a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse modo de organizar a situação de aprendizagem tem como objeto de estudo um gênero que o aluno não domina ou sobre o qual tem domínio insuficiente, visando à produção escrita. No entanto, alguns componentes da sequência didática podem aplicar-se também à leitura. Dessa forma, para os propósitos do presente trabalho, assumimos a noção de *sequência didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), por nós revista e adaptada à leitura, acrescida de pressupostos sobre o desenvolvimento da leitura e a formação do leitor.

Para que a dimensão interativa da leitura seja resguardada no processo pedagógico, julgamos necessário considerar, de forma integrada e dinâmica:

- a) os propósitos da leitura para o leitor;
- b) o conhecimento prévio do leitor;
- c) o tema e sua relevância para o leitor;



- d) o processamento psicofisiológico do texto: leitura silenciosa e oral (GRABE, 2004);
- e) estratégias de leitura com foco em microprocessos, macroprocessos e processos de integração, elaboração e metacognição (GIASSON, 1999; KOCH, 2001);
- f) reconstrução das condições de produção textual (BRONCKART, 2003; SCHNEUWLY, 2004), compreendendo fatores como o mundo físico, social e subjetivo, o tema e o gênero textual;
- g) análise do folhado textual (BRONCKART, 2003):
 - infraestrutura geral do texto (tipos e sequências discursivos);
 - mecanismos de textualização (coesão textual);
 - mecanismos enunciativos (fatores pragmáticos da interação);
- h) interação leitor-texto: leitura crítica, com resposta pessoal ou reação ao texto analisado, por meio da produção de outro gênero textual; e
- i) exercício da leitura como prática autônoma.

Primeiramente, é importante, senão necessário, para interagir com um texto, identificar a situação de comunicação na qual se insere (no mínimo, quem escreve para quem, quando, onde), já que a leitura constitui um processo de interação entre autor e leitor, mediado pelo texto, que é visto como uma unidade de comunicação. A interação que se estabelece entre leitor e autor é permeada por um amplo conjunto de variáveis socioculturais, que perpassam também a constituição do texto. (KOCH, 2001; MARCUSCHI, 1999). Os sentidos são constituídos nessa inter-relação. De fato, na perspectiva da análise do discurso, os sentidos do texto são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê, e a produção de sentidos ocorre em condições sociohistóricas determinadas, nas quais se inserem as práticas humanas. (ORLANDI, 1988).

Na interação com o texto, importa ao leitor apropriar-se de alguns aspectos do contexto de produção (quem são os interlocutores, que lugar social ocupam, quais são os seus propósitos) e de circulação desse gênero, focalizando o tema, a composição e os recursos linguísticos, entre os quais ganham destaque os mecanismos argumentativos. Análises de vários



exemplares do gênero permitem ao leitor familiarizar-se com modos socialmente aceitos de falar sobre determinados temas, em determinadas esferas. Cabe também, no processo, a realização de análises textuais e linguísticas, sem esquecer que, para além de todos esses níveis, estão a compreensão, construída a partir do conteúdo expresso e implícito, e a construção de uma atitude crítica, fator necessário na constituição da autonomia do leitor.

As análises discursivas, textuais e linguísticas que adotamos neste trabalho tomam como suporte ainda a noção de folhado textual de Bronckart (2003). Os textos empíricos são produzidos a partir de uma necessidade comunicativa circunscrita a um contexto de situação. Para Bronckart (2003), o contexto de produção compreende fatores referentes ao mundo físico (o lugar e o tempo de produção, o produtor, o receptor) e ao mundo social e subjetivo (o lugar social da produção do texto, a posição social do emissor e do receptor, além do objetivo da interação). Para que ocorra uma ação de linguagem, é preciso que um agente mobilize certos conteúdos temáticos, integrando-os aos fatores contextuais e aliando-os a um modelo de gênero no repertório historicamente construído e disponível nos diversos ambientes discursivos. Essa ação de linguagem é o texto concreto.

Quando se trata da leitura, Giasson (1993) oferece interessante contribuição ao descrever os processos necessários à compreensão do texto. A autora os divide em: (a) **microprocessos** (habilidades básicas de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e seleção da ideia central da frase); (b) **processos de integração** (mecanismos de coesão: referenciação e sequenciação; inferência); (c) **macroprocessos** (ideia principal e resumo); (d) **processos de elaboração** (previsões, construção de imagem mental, reação emotiva, integração da informação nova nos conhecimentos anteriores, paráfrase, raciocínio); (e) **processos metacognitivos** (autogestão do conhecimento e do conhecer). Todos os processos devem merecer atenção no ensino de leitura, associados ao desenvolvimento de estratégias de leitura, uma vez que a utilização de estratégias eficazes tem sido apontada na literatura como característica dos bons leitores.

De certa forma, a proposta de Kleiman (2001) coincide com a de Giasson ao propor estratégias de construção de sentido, subdivididas em microestruturais e macroestruturais. Enquanto as estratégias microestruturais são operações apoiadas no conhecimento de estruturas, funções e relações linguísticas e caracterizam-se pela aplicação local a um



enunciado ou a partes de um enunciado, as macroestruturais são aplicadas globalmente e baseiam-se no conhecimento sobre textualidade, incluindo superestruturas do gênero, macroestruturas, sequências tipológicas e elementos de coesão.

Já Koch (2001) chama a atenção para os sistemas de conhecimento ativados durante o processamento textual: o linguístico (gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento prévio) e o interacional (pragmático e estratégico). (HEINEMANN; VIEHWEGER apud KOCH, 2001). Ao acessar esses sistemas (KOCH, 2001), tendo em vista a compreensão de um texto, o leitor lança mão de um conjunto de estratégias, entre as quais estratégias cognitivas, sociointeracionais e textuais. As cognitivas pressupõem a realização de algum “cálculo mental”, e entre elas destacam-se as inferências. As sociointeracionais têm o objetivo de garantir a interação por meio de mecanismos de negociação, e as textuais consistem, fundamentalmente, em fatores de coesão e de coerência.

A observação desses aspectos (tanto micro quanto macro) no processo de leitura e escrita, acrescidos dos aspectos sociointeracionais, que garantem a comunicação entre os participantes da ação de linguagem, conferiria condições mais atraentes a um material didático de leitura. Além disso, se quisermos extrapolar o foco em fatores linguísticos para pensar a linguagem como forma de interação na vida social, podemos oferecer ao aprendiz a apropriação de gêneros textuais/discursivos, no sentido de facilitar-lhe a circulação em diferentes esferas de atividades.

3 A elaboração da unidade

Ao elaborar o instrumento de leitura, considerou-se a forma de organizar as questões, de elaborar o enunciado da questão e a função da pergunta (WIDDOWSON, 1991), num processo de leitura que privilegia o aspecto interacional, ou seja, que promova a interação entre leitor e autor na construção de significações mediadas pelo texto. (KLEIMAN, 1989). Privilegiou-se a visão do leitor como construtor dos sentidos do texto a partir de seu conhecimento prévio. Nesse sentido, as perguntas foram elaboradas de forma tal que privilegiaram o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do leitor. As perguntas foram elaboradas de forma a não apenas testar, mas também desenvolver a competência do aluno. (WIDDOWSON, 1991).



O processo de elaboração do material de leitura que ora descreveremos envolveu, em primeiro lugar, e a partir do gênero-base dessa unidade (o editorial), a seleção de textos bem formulados e compatíveis com o tema nuclear: as *questões ecológicas*. Nossa intenção a partir desse tema foi considerar, entre outras, a formação da consciência cidadã do leitor.

Quanto à linguagem, o material de leitura selecionado deveria corresponder ao nível padrão, evitando-se, no entanto, situações que pudessem interferir negativamente na sua legibilidade.

Com esses critérios em mente, foram escolhidos os editoriais “Responsabilidade ecológica” e “Processo avassalador” (ambos disponibilizados na seção Anexos, no fim deste artigo). Além desses dois editoriais, iniciou-se a unidade com a exploração de uma charge, que também consta nos anexos.

Feita essa seleção, passou-se à proposição das atividades de leitura, que foram apresentadas em etapas, conforme o que segue.

a) Inicia-se a unidade com uma charge, na qual podemos explorar a intertextualidade (o contexto lembra o do filme “Titanic”) e a ironia, característica desse gênero de texto. Além disso, como esse material não tem um texto, apenas o título e a imagem, o leitor é levado a explorar o papel dos elementos não verbais na constituição da significação, bem como o seu conhecimento de mundo na interpretação do que é ironizado na charge.

b) *Preparando a leitura*: Como o título desta seção sugere, nela são oferecidas atividades de pré-leitura, como meio de ativar o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que será abordado no texto, para que ele tenha melhores condições de realizar as atividades de leitura propostas no transcorrer da unidade. Para tanto, optou-se por motivar o leitor, fazendo menção a alguns fenômenos climáticos (como furacões e maremotos) e lhe sugerindo que identifique as possíveis causas desses fenômenos, além da sugestão de que o aluno investigue na internet, em livros, revistas ou jornais o que seria o desenvolvimento sustentável e que entidades de proteção ambiental estariam engajadas nesse processo. Dessa forma, acredita-se que o leitor, tendo informações prévias sobre o assunto do texto-base da unidade, consiga realizar as atividades propostas de maneira mais eficaz, visto que depende do conhecimento do assunto, em grande parte, a tarefa de compreensão de um editorial.



c) *Construindo os sentidos do texto*: Esta é a seção dedicada ao início da jornada de exploração da leitura. Após a leitura do texto-base escolhido para essa finalidade, “Responsabilidade ecológica”, propõe-se ao leitor o preenchimento de um quadro com informações acerca das condições de produção (título, autor/responsável, veículo/suporte, local e data de publicação, público-alvo, tipologia dominante, tema central ou assunto). A seguir, o leitor é convidado a analisar o propósito do autor e a possibilidade de esse mesmo propósito ser realizado utilizando-se outro gênero textual, diferente do original. Supõe-se que, talvez com efeitos um pouco diferenciados, o objetivo do autor poderia ser concretizado pela utilização de uma charge ou de uma crônica, por exemplo.

d) *Explorando mecanismos de linguagem*: Nesta fase da jornada de leitura, colocam-se desafios atinentes ao sistema linguístico e à forma de organização da informação (seleções e substituições lexicais, significados e sentidos das palavras empregadas, dúvidas vocabulares, recursos de argumentação). O leitor é convidado a observar como textos diferentes são concretizados por meio de mecanismos linguísticos que podem variar dependendo do contexto de produção (público-alvo, veículo de divulgação, etc.) e também dos objetivos ou propósitos comunicativos de cada texto. Considerando esses elementos, solicita-se a ele que verifique qual foi o nível de linguagem utilizado no texto. Como o editorial caracteriza-se pela presença do processo argumentativo, procura-se evidenciar que nele são apresentadas explicações para alguns fatos e para o que os originou, conduzindo o leitor a destacar, num segmento do texto, a presença de um fato e de uma explicação dada a ele pelo autor. Oferece-se, também, uma atividade de substituição lexical, envolvendo um conector que, embora iniciando um período, contém a ideia de adição, observando-se que, nessa troca, algumas alterações em partes da estrutura da frase talvez fossem necessárias.

e) *Relacionando texto e realidade*: No intuito de engajar o leitor em ações sociais efetivas, partindo das ideias surgidas em função da leitura do texto proposto e de sua própria conscientização como cidadão responsável e consciente, essa sessão representa um convite para que o leitor sugira aquilo que ele próprio poderia realizar no intuito de colocar em prática ações de preservação do meio ambiente.



f) *Ampliando a rede de leitura*: Propõe-se, nesta etapa do processo de leitura, o contato com mais um editorial, “Processo avassalador”, analisando nele aspectos paratextuais, como título, ilustração, diagramação, gráficos e outros elementos físicos que contribuem em grande medida para a constituição dos sentidos do texto.

g) *Construindo os sentidos do texto*: Neste momento do processo de apropriação do texto, o leitor é convidado a trabalhar mais incisivamente com o gênero textual em foco, identificando nele a manifestação de características do editorial, bem como analisando a aplicabilidade da solução sugerida pelo autor.

h) *Relacionando texto e realidade*: Este representa o momento em que o leitor, de forma mais incisiva, desempenha seu papel como cidadão, pensando a realidade que o circunda e sugerindo soluções para os problemas ambientais nela encontrados. Busca-se, dessa forma, despertar o leitor para a presença de um elo entre as leituras feitas e essa realidade.

i) *Produzindo textos em cadeia*: Como um texto, representante concreto de um gênero e recipiente de ideias muitas vezes esclarecedoras ou polêmicas, pode gerar reflexões, e essas reflexões, conduzem muitas vezes a ações, coloca-se aqui o leitor em circunstâncias em que ele pode ampliar seu horizonte de produção textual. Para tal, propusemos a utilização do tema que foi discutido nesta sequência para a elaboração de um debate, um esquema, um resumo, outro editorial, uma carta do leitor, entre outras possibilidades. É importante esclarecer que o material didático elaborado teve foco na leitura; por isso, não aparecem orientações sobre a produção textual oral e escrita, especificamente. As atividades são propostas sob a forma de projetos, com a preocupação de inseri-las em contextos de comunicação reais ou simulados, visando à produção de gêneros textuais para serem socializados, constituindo, assim, tarefas e não apenas exercícios. As atividades de produção assumem um caráter dialógico, constituindo respostas aos textos lidos, como uma possibilidade de tomar posição diante dos temas apresentados e das teses defendidas.

j) *Analisando o próprio processo de leitura*: Este momento está reservado para que o leitor reflita sobre as estratégias que empregou ao realizar as leituras naquela sequência, monitorando o processo, de forma a identificar o tópico da leitura, o modo como construiu os sentidos do



texto, que efeito a leitura produziu nele, que dificuldades encontrou e como conseguiu resolvê-las.

l) *Percurso de leitura*: Esta seção propõe um instrumento a ser utilizado pelo aluno, fora da sala de aula, para registro de suas *leituras*. O propósito desta atividade é estimular o aluno a ler mais assiduamente ou a buscar até em fontes não escritas maiores informações sobre o assunto, fazendo posterior ou paralelamente seus registros. Busca-se, assim, oferecer ao leitor condições para o desenvolvimento de sua autonomia e do senso crítico.

m) *Apontamentos teóricos*: Numa seção separada, foi organizado um conjunto de informações linguísticas, textuais e discursivas, para servir de material de consulta ao aluno, que deverá buscá-las quando delas necessitar. À semelhança de um hipertexto, ao longo das sequências, é feita remissão a Apontamentos teóricos (em formato de *link*), deixando ao aluno a escolha de consultá-los ou não. Esta é mais uma estratégia também voltada à construção da autonomia do leitor. Nesta seção, por exemplo, é oferecida ao aluno uma descrição resumida e esquemática do gênero enfocado.

4 Palavras finais

A aplicação desta sequência didática, e de outras que a acompanharam, a um grupo de alunos universitários iniciantes eliciou um desempenho superior ao de um GC. Na análise dos dados, vê-se diferença entre os resultados do Pré e do Pós-Teste, apontando um crescimento de 1% no GC e de 5,8% no GE. A aplicação do teste *t* mostrou que essa diferença é estatisticamente significativa.

O resultado observado sugere que o ensino explícito de leitura, apoiado em princípios sociointeracionistas e metacognitivos, e a utilização de sequências didáticas construídas em torno de gêneros textuais podem constituir ferramentas úteis na ampliação das competências leitoras dos aprendizes, mesmo que esses se encontrem, presumivelmente, em níveis de letramento relativamente elevados.

Para saber ler editoriais (ou qualquer outro gênero) pressupõe-se do leitor habilidades interacionais, linguísticas e cognitivas e essas habilidades podem e devem ser desenvolvidas com a contribuição da mediação do professor e de material didático adequado.



Referências

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *DELTA*, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. da Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GIASSON, J. *A compreensão na leitura*. Trad. de Maria José Frias. Portugal: Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).

_____. *La lecture: de la théorie à la pratique*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2004.

GRABE, W. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 24, p. 44-69, 2004.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Caminhos da Linguística).

LAGE, N. *Linguagem jornalística*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1988. (Coleção Passando a Limpo).

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.