

## Um passo a mais para entendermos a leitura crítica:

notícia, gênero, sexualidade e educação

Richard Fernandes<sup>1</sup>

Iran Ferreira de Melo<sup>2</sup>

Gláucia Renata Pereira do Nascimento<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo, resultante de um trabalho de conclusão de curso em Letras pela UFPE, disserta sobre a importância da leitura crítica na formação de indivíduos autônomos/as. Buscamos aplicar, em um material didático, o que os Parâmetros Curriculares para a educação básica de língua portuguesa do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) orientam sobre esse tema e, aqui, apresentamos alguns fundamentos teóricos e resultados obtidos desse processo. A aplicação didática teve como objeto de estudo o gênero notícia, por meio de 5 textos noticiosos publicados no jornal *Folha de S. Paulo*, nos anos de 2016 e 2017, sobre a vivência de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes. Almejamos, especificamente, refletir sobre a formação de alunos/as que sejam capazes de compreender a importância de uma leitura formadora da própria autonomia e que respeitem e deem visibilidade às vivências dessas pessoas marginalizadas por gênero e sexualidade. Os diálogos teóricos que estabelecemos se apoiam em Solé (1998) e em Silva (1985; 2009) para dissertar sobre leitura, leitura crítica e o ensino de leitura; em Melo (2013) e no Manual da Folha (2007) para compreensão do gênero notícia, seus aspectos discursivos e reflexões sobre visibilidade de sujeitos; e em Miskolci (2015) e Butler (2008; 2017) à discussão acerca da vivência de pessoas de gênero e sexualidade abjetificados. Consideramos este artigo indispensável para discutir e refletir sobre leitura, ensino-aprendizagem-avaliação, discurso jornalístico, criticidade, respeito às diferenças de gênero e sexualidade e combate às violências sofridas pelo grupo de pessoas que evidenciamos neste trabalho.

**Palavras-chave:** Queer. Gênero Notícia. Ensino-aprendizagem. Material Didático. Língua Portuguesa.

253

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Federal Rural de Pernambuco. profrho@outlook.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr. em Letras. Universidade Federal Rural de Pernambuco. iranmelo@hotmail.com.

<sup>3</sup> Profa. Dra. em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. profa\_glauucia@yahoo.com.br.

Este trabalho se elabora em um momento histórico marcado pelo retrocesso da política brasileira. No momento do “agora” em que escrevemos, o Brasil está vivenciando um período político cujos ideais ferem violentamente a sociedade brasileira. Mesmo assim, percebemos essa sociedade desatenta aos acontecimentos e, por uma provável falta de instrução, não apura criticamente os eventos que estão se sucedendo. É nessa marca histórica em que dissertamos sobre a importância da formação de indivíduos que reconheçam o valor indispensável de uma leitura de mundo que se realiza dentro de (e é parte de) práticas sociais.

Nos últimos anos, não apenas o Brasil, mas o mundo, viram ser disseminada uma forma de veiculação de notícias chamadas de *fake news*. Esses textos (notícias falsas) são divulgados em correntes de mensagens que são veiculadas em larga escala, por e-mail pessoal ou aplicativos de mensagens instantâneas. Aqui no Brasil, esse recurso foi utilizado, segundo o jornal *Folha de S. Paulo*<sup>4</sup>, pela equipe do atual presidente da república, contra seu principal rival nas eleições de 2018. Mesmo com esse ato criminoso, nenhum impacto foi sentido pelos executores do crime. Em tempos assim, portanto, é que buscamos trabalhar com o gênero notícia, mais especificamente as veiculadas pelo jornal *Folha de S. Paulo*, empresa midiática que se desponta dentre os jornais de maior tiragem e circulação do Brasil<sup>5</sup>.

Dessa forma, por meio da elaboração de um material didático guiado pelos Parâmetros de Língua Portuguesa para a educação básica do Estado de Pernambuco (PCE-PE), que se direcione a alunos/as do último ano do ensino regular (3º ano do Ensino Médio), procuramos abordar o gênero notícia objetivando que o/a estudante que venha a ter acesso ao material que produzimos aprenda a interagir com esse gênero por meio de uma leitura crítica. Justificamos, portanto, o fato de o gênero notícia ser indispensável à

<sup>4</sup> Informação disponível no link: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/empresarios-bancam-campanha-contra-o-pt-pelo-whatsapp.shtml>>. Acesso em 07 de jun. de 2020.

<sup>5</sup> Informação segundo o site da Associação Nacional de Jornais, fundação que, desde 1979, promove investigações sobre os veículos brasileiros de comunicação noticiosa e ampara diversos trabalhos acadêmicos com os resultados desses estudos. Disponível no link: <<https://www.anj.org.br/site/menagenda/97-midia-nacional/5251-tiragem-imprensa-dos-maiores-jornais-perde-520-mil-exemplares-em-3-anos.html>>. Acesso em 07 de jun. de 2020.

formação crítica de leitores/as, a fim de que estes não sejam vítimas das esferas de poder que tentam se manter às custas dos/as mais fracos/as, além de não se tornarem indivíduos disseminadores desses crimes e/ou de outras violências.

Ainda registramos que precisamos falar dos nossos iguais e, assim, para fins da abordagem do texto noticioso, trabalhar transversalmente com questões que envolvem Gênero e Sexualidade, de um modo que é previsto pelos documentos oficiais do Estado. Para além da nossa identidade, esse tema surge da emergência de dar visibilidade às agências e às violências cotidianas sofridas por esse grupo aqui no Brasil, o país que mais mata pessoas LGBT<sup>6</sup>.

Com base nisso, traçamos como objetivo principal compreender o que os PCE-PE dissertam sobre leitura crítica do gênero relato, mais especificamente: (1) contemplar atividades didáticas que tenham como objetivos aplicar Expectativas de Aprendizagem (EA) de leitura dos PCE-PE em um material didático elaborado para apoiar ações de ensino-aprendizagem-avaliação acerca da leitura crítica de notícias sobre pessoas de gênero e sexualidade periféricos; (2) promover ações didáticas que possibilitem a construção de conhecimentos sobre a vivência ativa de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes, na tentativa de dar visibilidade a esse grupo e promover reflexões em prol de estancar as violências sociais sofridas por essas pessoas.

Na intenção de alcançar esses objetivos, delimitamos o nosso corpus às EA de números 2, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25 e 26 e às EA da sessão Discurso de Relato (88 a 94), todas anotadas nos Parâmetros de Língua Portuguesa para a educação básica do Estado de Pernambuco, na seção sobre o eixo de leitura, da página 63 à página 84. Como suporte a esses elementos de corpus, escolhemos cinco textos noticiosos veiculados nos anos de 2016 e 2017, pelo jornal *Folha de S. Paulo*, que tratam de ações de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes.

---

<sup>6</sup> Estes dados foram listados nos relatórios de 2018 e 2019 do Grupo Gay da Bahia (GGB), organização que, dentre outras atribuições, realiza um levantamento anual dos casos notificados de violências contra a população LGBT do Brasil, além de fornecer dados que oferecem subsídios a estudos das mais diversas áreas do conhecimento. Esses relatórios estão disponíveis nos links: 2018 – <<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relat%C3%B3rio-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>; 2019 – <<https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf>>. Ambos acessados em 07 jun. de 2020.

Nesse percurso, os diálogos teóricos que estabelecemos se apoiam em Solé (1998) e em Silva (1985; 2009) para dissertar sobre leitura, leitura crítica e o ensino de leitura em aulas de língua portuguesa; em Melo (2013) e no Manual da Folha (2007) para compreensão do gênero notícia, sua estrutura conforme o jornal *Folha de S. Paulo*, bem como seus aspectos discursivos e reflexões sobre visibilidade de sujeitos e o grau de acesso que o texto jornalístico proporciona à vivência de indivíduos marginais em gênero e sexualidade. Também seguimos pressupostos de Miskolci (2015) e Butler (2008; 2017) à discussão acerca da vivência de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes. Registramos, pois, esse caminho teórico escrevendo o resultado dos nossos conhecimentos após o diálogo com esses/as autores/as mencionados/as, na intenção político-acadêmica de também nos fazermos como autores/a.

### **1. Diálogos, metáforas e reflexões**

Esta seção, se dedica a dissertar sobre os diálogos teóricos realizados ao longo do processo de elaboração dos conhecimentos expressos neste artigo. Para facilitar a compreensão, dividimos em subseções que agrupam temáticas que se aproximam, são elas: (1.1) *Ler, compreender, posicionar-se*, onde reflexões sobre leitura, leitura crítica e ensino de leitura são lançadas; (1.2) *O jogo da realidade jornalística*, onde a lógica jornalística é descrita, sua estrutura e seus aspectos discursivos e como o gênero notícia pode ser abordado em sala de aula; e (1.3) *Queer, a distopia corporificada*, onde se pensa a vivência de pessoas de gênero e sexualidade periféricos e em como esse tema surge transversalmente em aulas de língua portuguesa.

#### **1.1. Ler, compreender, posicionar-se**

Falar de leitura, neste trabalho, é falar de uma ação agentiva que modifica a realidade do/a leitor/a e do mundo. Para que isso se torne possível, é preciso que quem lê e quem escreve estabeleçam uma interação mediada pelo texto, seja este falado, escrito, sinalizado etc.; no caso deste estudo, levamos em consideração as interações possibilitadas pelo contato com o texto escrito. Conforme Solé (1998, p. 24), esse modelo

interativo de leitura gera no leitor/a uma série de expectativas ao entrar em contato com o texto. Essas expectativas seguem diferentes níveis de elaboração e realização, que vai desde as estruturas das palavras até a construção dos sentidos.

Assim sendo, é válido dizer que ler é um processo complexo e que exige da pessoa que lê, num primeiro nível, conhecimentos do sistema linguístico no qual se insere o texto. Ou seja, para juntar letras, em seguida palavras e depois frases e orações para ação de ler, é necessário conhecer o código linguístico do texto escrito. Ter esse sistema adquirido de maneira sistematizada e ensinado em contextos formais de ensino-aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento de uma capacidade de leitura que se constitui um elemento das práticas sociais de transformação.

Solé (1998) ainda considera que um segundo nível da leitura, igualmente concebido em espaços formais de educação, é a construção dos sentidos de um texto escrito e a atribuição de valores por parte de quem lê<sup>7</sup>. Para que isso aconteça, é preciso que leitor/a e texto tenham um grau de proximidade que possibilite a quem lê, por meio da ativação dos conhecimentos de mundo, acessar as informações do texto, inferir os primeiros sentidos, adquirir novos conhecimentos e elaborar novas informações e significados a partir da interação motivada pela leitura. Ao mesmo tempo, não é viável acabar com todos os distanciamentos entre o texto e quem o lê, já que é necessário que o texto tenha algum nível de novidade ao/à leitor/a, instigando o interesse, a curiosidade e o empenho para a leitura e/ou releitura.

Com base no que foi dito até aqui, pensar leitura é pensar em acesso a conhecimentos e saberes que são mediados pela escrita de alguém (individual ou coletiva), que possui um conjunto de expectativas textuais que almejam a compreensão do/a leitor/a. Este/a, por sua vez, possui um arcabouço de elementos que o/a constituem enquanto indivíduo apto à leitura; elementos que alimentam esse/a leitor/a de conhecimentos adquiridos ao longo da vida que estabelecem interseções com o sujeito escritor, formando, assim, uma rede de compartilhamento que leva à produção de sentidos por parte de quem lê. Dessa forma, quanto mais redes de compartilhamentos houver entre

---

<sup>7</sup> Segundo essa mesma autora, os dois níveis não são estanques e nem têm uma relação verticalizada, mas interagem entre si durante o processo de leitura, de modo que código linguístico e sentidos constroem-se por meio de uma interdependência entre eles.

quem escreve e quem lê, mais será possível compreender aquilo que é intermediado pela escrita, pelo texto verbal escrito (no caso deste estudo).

Ainda conforme Solé (1998), para que esses níveis sejam alcançados e as redes de saberes sejam compartilhadas, é preciso um ensino mediador e direcionador da leitura. Ler com finalidades bem determinadas, além de não permitir que o/a leitor/a se afogue no mar de possibilidades de um texto, também sistematiza a ação de ler, apontando caminhos por onde leitor/a e textos devem andar, numa constante interação. Solé (1998, p. 42) ainda afirma que traçar objetivos para a leitura, além de possibilitar o aprendizado direcionado, ativa no/a estudante “um grande número de estratégias, [eles/as] aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas”.

Ainda segundo essa autora, objetivos de leitura também são direcionadores aos conteúdos curriculares que devem ser trabalhados em determinada unidade ou ano de ensino. A cada novo objetivo, por fase escolar, novos conteúdos surgem e novas expectativas de aprendizagem aparecem associadas a eles. Espera-se que, por meio da leitura, os/as estudantes alcancem aprendizagens que, sistematicamente e previstas em currículos de ensino, foram projetadas para aulas de leitura.

É nessas aulas, portanto, que espaços de formação de leitores e leitoras se consagram. Entendemos, assim, que o ensino de leitura deve ampliar as possibilidades da formação de leitores/as, objetivando gerar produtos sociais como, por exemplo: grupos de leitura, publicações de livros da turma, contação de histórias à comunidade, biblioteca da turma etc. É na construção desses meios de compartilhamento que reside a segurança para que os/as estudantes se tornem agentes em potencial de mudança social.

Em um diálogo com Silva (2009), concordamos com o que esse autor afirma sobre esses espaços educacionais: mesmo com objetivos de leitura determinados, as escolas não promovem ações que instiguem a leitura crítica dos estudantes. Para o autor, esse tipo de leitura de um texto consiste em “raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos” (SILVA, 2009, p. 33). Ler criticamente, ainda conforme esse teórico, é acessar os níveis do texto de modo a analisar essas partes em prol de um posicionamento social frente às realidades que se apresentam; além de, sobretudo, tornar-se um/a cidadão/ã que, a partir dos conhecimentos gerados pela leitura e por meio dos sentidos elaborados, intervenha no

mundo ao redor em busca de transformações.

Tendo isso em vista, Solé (1998, p. 32) estabelece uma indispensabilidade para a leitura, pois, conforme essa autora, adquirir a capacidade de ler “é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”, e a não aquisição dessa capacidade “provoca uma desvantagem profunda nas pessoas”. Além dessa desvantagem, a não aquisição da leitura dificulta que os indivíduos de uma sociedade pautada nas relações de escrita e leitura não consigam se posicionar frente à realidade, muito menos modificá-la e transformar a si e aos outros. Devido a isso, se faz urgente acrescentar a esse pensamento uma reflexão levantada por Silva (2009, p. 33): “numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social”.

259

Neste nosso trabalho, como exemplificação e compartilhamento de vivência, derivado do nosso processo de leitura em espaços seguros à nossa formação enquanto agentes em potencial de transformação social, propomos um material didático que aponta dois objetivos para cada texto que foi utilizado na sua elaboração; na seção 4, descrevemos cada um desses objetivos. Mas, antes de chegarmos lá, é indispensável que façamos uma incursão teórica pelas duas subseções seguintes, na intenção de esclarecer quais conceitos e reflexões continuaram a nos guiar para a construção do material didático.

## **1.2. O jogo da realidade jornalística**

Segundo Melo (2013), refletir sobre fato jornalístico é começar por construir o que cada uma dessas palavras pode significar, numa tentativa de definição. Primeiro vem a palavra “fato”, definida como sendo uma interpretação descritiva, tida como verdade indiscutível, de um acontecimento da realidade, com espaço, pessoas, tempo bem determinado, causas e consequências. Nesse conceito, é importante reconhecer que para que um fato se torne ele próprio, é necessário que haja também quem o relata, um/a narrador/a que tem suas próprias percepções do real e que, a partir de sua constituição e também a partir de suas escolhas, relata o evento. Assim sendo, um fato nunca será a pura

descrição da realidade, a verdade absoluta, pois sempre passará pelos filtros constitutivos e selecionados de quem relata o acontecimento.

Definir um fato, seguindo esse pensamento aparentemente paradoxal, torna-se um trabalho complexo. Pensemos então numa metáfora<sup>8</sup> que possa favorecer nosso entendimento: a realidade contada pelo fato é um jogo que possui regras; jogabilidade; jogadores/as, que influenciam e modificam esses dois primeiros elementos conforme se relacionam e interagem entre si; e o principal: um tabuleiro que proporciona o espaço de ação. Para compreendermos o funcionamento desse jogo, é necessário que descrevamos o modo de jogar: um manual explicativo em passos, que nos ajudará a elaborar a compreensão do que é a simples palavra “fato”. Posteriormente, inseriremos nessa compreensão o que significa a palavra “jornalístico”.

O primeiro passo é delimitarmos o tempo e os espaços particulares e coletivos dos/as jogadores/as: o contexto. É a partir dessa primeira determinação que nos tornamos capazes de compreender quem joga, suas realidades e como compreendem seu meio social. O segundo passo é sabermos que existem modos de interação entre os/as jogadores/as, podendo estes/as agir dentro de uma escala de agentividade proporcionada pelas regras do jogo; os/as participantes também podem executar suas ações de forma individual ou organizando-se coletivamente, de modo dialético.

O terceiro passo é sabermos que o registro da realidade materializa-se assumindo a configuração de texto; este torna-se o evento do jogo, bem como o tabuleiro, o lugar de ação dos/as jogadores/as. O texto oferece aos/às participantes quantidades limitadas de relações, compreensões, interações e interpretações do que é a realidade; também apresenta possíveis percepções de quem é o/a narrador/a do acontecimento, seu contexto, seu modo de pensar, sua ação, suas intenções etc. Nesse momento, podemos começar a chamar os/as jogadores/as de sujeitos, pois, de acordo com suas escolhas de materializar a realidade em texto, começam a influenciar, alterar e marcar seu contexto por meio de registros, tornando-se ativos/as no jogo.

---

<sup>8</sup> Construímos essa metáfora com base em duas principais fontes: (1) em Melo (2013) que, além de falar do gênero notícia, discute sobre seus impactos sociais e discursivos, considerando esse gênero textual mantenedor de uma conjuntura social de segregação e opressão, mais especificamente contra pessoas de gênero e sexualidade marginais; e (2) no Manual da Redação da *Folha de S. Paulo* (2007), que estabelece regras e formatos para a construção de uma notícia, bem como descreve as funções de cada instância jornalística dentro da Folha.



A dinâmica é ampliada a um quarto passo: também são sujeitos quem acessam o texto produzido, pois o movimento de criação, interação, compreensão e interpretação dos sentidos dado a um fato registrado é também dialético: aí a descrição da jogabilidade, os modos de se relacionar no jogo. Essa jogabilidade não se dá de forma aleatória e/ou indiscriminada, é na dinâmica das relações que surgem as regras do jogo, que são estabelecidas pela forma que os sujeitos relacionam-se, agrupam-se e determinam funções para cada um dentro de uma organização, ou funções da própria organização como um todo.

O quinto passo surge nesse ponto da compreensão do jogo. São os sentidos gerados na produção do texto ou elaborados a partir do texto produzido que dão permissões aos/às jogadores/as de se conhecerem por meio de pistas materializadas no registro, é o que podemos chamar de discurso. A expressão dos sentidos da realidade, a interação e a produção de novos significados refletem o discurso individual ou coletivo dos sujeitos; é na relação dialética que se estabelece a relação discursiva. Dessa maneira, a jogabilidade nada mais é do que a dinâmica discursiva: a produção, a compreensão, a interpretação e a interação são alguns desses processos.

O sexto passo, então, é entendermos a carta do poder que a mídia possui. Essa carta dá ao/à jogador/a a capacidade de relatar e veicular a realidade. A mídia, por ser hegemônica na descrição do que é a realidade e por escolher a forma como contá-la, cria o próprio jogo e insere nele a sociedade. Compreender seu funcionamento, ajuda na compreensão do que significa a palavra “jornalístico”. Esta palavra dá abertura ao sétimo passo: se o fato é definido dentro do jogo dialético de envolvidos com a realidade, o fato caracterizado como jornalístico leva em consideração os/as participantes, a jogabilidade, as regras e o tabuleiro da mídia, pois ela possui a carta do poder. Uma única palavra, “jornalístico”, faz com que nossa metáfora se concentre em como apenas uma organização constitui e escolhe a realidade descrita pelos fatos.

Nessa lógica metafórica que estamos criando para a compreensão do que é o fato jornalístico, os/às participantes, em certa medida, perdem seus níveis de atuação agentiva, pois são submetidos/as às ações de uma única organização. Por meio da sua estrutura em texto escrito, o veículo da imprensa estabelece núcleos temáticos do jogo, quantidade de informações da realidade, modelos textuais preestabelecidos para anotação do

acontecimento, sujeitos criadores dos textos e a quem se direcionam, ideologia na seleção das informações do fato, sujeitos modificadores dos contextos etc.

Ainda que o jornal determine todo o jogo, por ser um registro acessível a outros/as participantes, ele torna-se passível à interação; em outras palavras, a carta do poder não fornece a quem a possui absolutismo e autossuficiência. É a partir da organização textual criada pela imprensa que os/as interactentes têm acesso a pistas de quem ou o que a mídia é, suas intenções, seu contexto, sua unidade coletiva, seus sujeitos constituintes (também constituídos por ela, segundo a jogabilidade dialética) etc. Contida no jornal, existe uma forma textual que é encarregada de relatar os acontecimentos, sendo ela o principal produto midiático determinante do que é, o que foi e o que será a realidade: a notícia. Esta é a materialidade textual do fato jornalístico, o tabuleiro com e no qual sugerimos a interação para a constituição deste estudo e do material didático; estamos inseridos/as no jogo.

O nono passo, portanto, está em entendermos como a notícia se constitui, justamente por ela dar materialidade ao que é real ou não. É na notícia que conseguimos recolher informações selecionadas pelo jornal como sendo suficientes para o relato de um determinado acontecimento. Logo nos dois primeiros parágrafos, formalmente chamados de lide e sublide, encontramos resposta às perguntas que, segundo a mídia, se respondidas, descrevem a realidade: o quê?, quem?, quando?, onde?, como?, por quê? e para quê? (FOLHA, 2017). Na sequência do texto noticioso, é possível encontrar outras informações como, por exemplo, as vozes, em forma de citações diretas ou indiretas, de quem está/ão envolvido/a/s no acontecimento registrado. (MELO, 2013).

A notícia, para atender a um grau mínimo de informações, sempre apresentará o lide e o sublide acompanhados de um título (descritos no quadro 1, mostrado mais adiante, que foi elaborado com base nas definições do Manual da Folha, 2007, na tese de Melo, 2013 e em Fernandes e Melo, 2020) que marcam a abertura informativa do texto. Ou seja, toda notícia, em sua forma mais básica, registrará uma apresentação e a resposta às perguntas acima citadas. O registro noticioso também pode ser acompanhado de outros elementos opcionais que aumentam o grau de informatividade do texto (igualmente descritos no quadro 1); gráficos, tabelas, quadros etc. aparecem em alguns casos para especificar e organizar dados e informações adicionais.

**Quadro 1: Descrição de elementos de notícias do jornal *Folha de S. Paulo*.**

Elemento de notícia	Descrição
<b>Título</b>	Elemento obrigatório de contextualização do texto noticioso.
<b>Linha fina</b>	Tem função de resumir a notícia a ser acessada.
<b>Olho</b>	Pequena unidade de texto, geralmente um parágrafo, que fica destacado na notícia, apresentado maior do que o texto normal ou em cor diferente; pode dar relevo a citações diretas.
<b>Chapéu</b>	Estrutura que consiste em uma palavra ou conjunto de poucas palavras que se posiciona acima do Título, a fim de caracterizar o tema da matéria.
<b>Lide</b>	Representa a abertura da notícia e, por isso, é um dos itens obrigatórios. Corresponde ao primeiro parágrafo e deve responder às questões “O quê?”, “Quem?”, “Onde?”, “Quando?” e “Como?”.
<b>Sublide</b>	É uma continuação do Lide, pois responde a perguntas secundárias como “Por quê?” e “Para quê?”.
<b>Relato</b>	Bloco de texto que sucede o Sublide, não tem forma determinada.
<b>Intertítulo</b>	Qualquer outro título ou subtítulo utilizado na notícia.
<b>Texto-legenda</b>	Texto que aparece na legenda da fotografia associada à notícia, tem função de completar alguma informação em uma ou duas linhas.
<b>Outros elementos</b>	Nesta pesquisa, agrupamos, nesta categoria, elementos como: infográfico, quadro-síntese de pesquisa, agenda de show, mapa etc., que se agregam à notícia para aumentar seu grau de informatividade.

**Fonte: FERNANDES & MELO, 2020.**

Levando em consideração Melo (2013), além de determinar seu grau de informatividade, a estrutura de uma notícia também pode revelar o grau de visibilidade que o texto dá ao seu tema, aos seus fatos e, principalmente, às suas pessoas, sobretudo por serem os indivíduos sujeitos ativos ou passivos de determinado acontecimento. Essa visibilidade é aumentada se, associada à notícia, estiver uma referência na capa do jornal que torne o texto ainda mais fácil de ser acessado. Bem como no texto noticioso, a imprensa, em sua dinâmica, determina a estrutura de uma capa, seus elementos e, a partir disso, como se apresenta seu conteúdo. A seguir, no quadro 2 (elaborado com base nas definições do Manual da Folha, 2007, e na tese de Melo, 2013), é possível conferirmos

os elementos constitutivos de uma capa na ordem decrescente de visibilidade proporcionada a uma notícia e a seu conteúdo.

**Quadro 2: Descrição de elementos de capa do jornal *Folha de S. Paulo*.**

Elemento de capa	Descrição
<b>Manchete</b>	Estrutura textual de maior destaque, escrita, geralmente, em caixa alta, grifada em negrito e posicionada no todo ou no centro da capa do jornal. Cada edição de jornal apresenta apenas uma Manchete.
<b>Abertura</b>	Texto que resume a notícia a ser acessada; pode ser escrito em um ou mais parágrafos e apresentar Chapéu (elemento de notícia que pode aparecer ligado a elementos de capa). Dificilmente indica notícias simples, já sendo escrita em formato de Lide e Sublide do texto noticioso.
<b>Foto-legenda</b>	Elemento semiótico em forma de imagem que possui uma legenda de, no máximo, 4 linhas. Outro elemento de capa pode aparecer vinculado a ela. É um recurso imagético que tem facilidade de atrair a atenção do/a leitor/a à notícia referenciada.
<b>Chamada</b>	Recurso textual de poucas linhas, de período simples, que apresenta o resumo com informações essenciais da notícia. Pode possuir Título, Chapéu ou um dos dois elementos, além de possivelmente aparecer associado a outros elementos de capa.
<b>Frase</b>	Componente textual que apresenta informações básicas da notícia; de período simples. Dificilmente aparece com algum elemento indexador ou descritivo, ou ainda com outros elementos de capa.

Fonte: FERNANDES & MELO, 2020.

Dar acesso a uma notícia, a seu conteúdo e às pessoas que participam do fato relatado é determinante para se entender a discursividade de um veículo de imprensa. A visibilidade, portanto, é uma carta do jogo que está também sob a posse da mídia, mas que especifica seu dano ou favorecimento apenas às pessoas ou grupos sociais que são marginalizados pela sociedade. Em outras palavras, conferir o quanto e como os sujeitos desses grupos são relatados dentro do tabuleiro é também conferir se a mídia está favorecendo ou desfavorecendo a realidade e a existência dessas pessoas.

O primeiro passo a essa análise e ao contato crítico com o texto jornalístico se dá em sala de aula. Este espaço de formação de meninos e meninas, desde cedo, precisa criar e adaptar condições para que seus/suas estudantes mergulhem dentro de seus próprios contextos e dentro do jogo das instituições que influenciam diretamente as suas vidas, por meio da leitura ativa, crítica, reflexiva e avaliadora. Nesse sentido, pelo fato de

a leitura ser especificidade de aulas de língua portuguesa – mas não só nela que deva acontecer – professores e professoras de língua precisam estar atentos/as a essas necessidades e fazer de suas aulas espaços formais de incentivo à consciência crítica e engajada de seus alunos e suas alunas perante a sociedade.

### 1.3. Queer, a distopia corporificada

Na continuidade dos diálogos teóricos que nos guiaram na construção deste artigo<sup>9</sup>, julgamos importante compreender a posição dos indivíduos de sexualidade e gênero dissidentes dentro do jogo estabelecido pelo jornal *Folha de S. Paulo*. Para tanto, pensar visibilidade, pensar o acesso que a imprensa jornalística oferece à vivência dessas pessoas, é de alta relevância, pois leitores/as, a partir da qualidade dessa visibilidade, têm mais chances de elaborarem sentidos respeitosos a esse grupo que, historicamente, é marginalizado e não ganha espaços significativos de participação no jogo da realidade e seus fatos contados. Nesse cenário, construímos reflexões sobre quem são esses sujeitos e suas formas de se determinarem, de se organizarem e de se expressarem ativamente dentro das possibilidades de movimentos no tabuleiro que é a notícia jornalística.

Por nos entendermos enquanto pesquisadores/as-professores/as que estão se formando a fim de contribuir para a expansão e veiculação do que, hoje, se conhece por Teoria Queer, nossas discussões tentam compreender e definir, principalmente, o que é o queer: quem são seus sujeitos, quais ações lhe são possíveis, como eles recebem visibilidade e como são representados socialmente. Dentro do complexo jogo jornalístico que está sendo utilizado como metáfora, dentro da realidade que conhecemos por meio das notícias utilizadas no material didático<sup>10</sup>, que é fruto dessa reflexão teórica, e das

---

<sup>9</sup> Para a elaboração desta seção, levamos em consideração pressupostos de: (1) Milkosci (2015), que disserta sobre a história, a luta e as vivências das pessoas queer (inclusive dentro do espaço escolar); (2) Butler (2017), em um artigo ao jornal *Folha de S. Paulo*, após sua passagem pelo Brasil, onde ela fala acerca da concepção de queer, da importância de se falar em gênero e sexualidade e das posturas epistemológicas que sustentam esse tema; e Butler (2008) numa entrevista conjunta com Paul Preciado (teórico também queer) à revista *Têtu*, da França, com texto traduzido por Luiz Morando, onde ambos debatem sobre o corpo queer, a (des)construção da identidade dos indivíduos e sobre estruturas de poder que regem o funcionamento social para as pessoas queer. Assim sendo, a metáfora que será descrita é resultado dessas leituras e apreciações teóricas de grandes nomes da Teoria Queer no mundo.

<sup>10</sup> Este material pode ser encontrado com uma discussão mais pormenorizada em Fernandes & Melo (2020).

referências que utilizamos, como podemos pensar um grupo tão pouco favorecido?

Essa pergunta nos leva a novas formas metafóricas de pensar... o que é o queer e quem são eles, afinal, por mais que nos debrucemos sobre a história e o que nos dizem sobre esse grupo, assumimos que, em termos de vivência e identidade, somos próximos/as, mas não somos ele; não temos a vivência e a identidade queer. Aí residem as nossas contradições práticas e teóricas sendo pesquisadores/as que não são seu próprio objeto de estudo, mas que, com o acesso que temos e podemos ter, tentamos criar condições para que a voz, a visibilidade e a representatividade dessas pessoas alcancem espaços de denúncia a toda a violência que foi praticada contra elas ao longo do tempo.

Antes de darmos continuidade à pergunta lançada anteriormente é importante que limites sejam esclarecidos. Ainda que instituída e convencionada socialmente, mesmo que em constante mudança, a sigla LGBT não é a única que representa o sujeito queer. LGBT (e suas variações) representam, exclusivamente, quem se identifica e expressa sua sexualidade sendo gay, lésbica, bissexual, transgênero, transexual ou travesti (dessas palavras, a sigla); tendo cada um desses grupos suas próprias sub-organizações. É necessário entendermos, com igual importância, que o queer, por diversas vezes, é posto junto ao que é ser transgênero, transexual ou travesti. Isso se deve ao modo que esse grupo T se define e se expressa: identidade não concordante com as convenções sociais que se estabelecem a partir do sexo biológico (resumidamente: nascer com pênis é ser homem e nascer com vagina é ser mulher).

Nessa compreensão, um corpo T transita entre as expressões de gênero, assim como pode ir além das convenções sociais do que é ser homem, mulher, masculino, feminino etc. Por causa dessa fluidez e, às vezes, indeterminação, é possível confundir um corpo T com um corpo queer... mas são expressões, organizações e causas diferentes. Ainda que o termo “queer” tenha se popularizado, um sujeito desse grupo não se determina ou se identifica necessariamente enquanto pessoa T. Queer surge da rejeição social e da utilização desse termo enquanto referência pejorativa e violenta a quem não se determina dentro do que é ser LGBT, ainda que sejam causas afins. Começemos então nossa resposta...

Queer são as pessoas instituídas pela sociedade como os ladrilhos sujos e emendados da margem social; estão na valeta onde são depositadas toda a abjeção social

e todas as mazelas e violências que podem ser realizadas. O queer são os que não são – e nem sempre querem mesmo ser – o que os outros querem que sejam. Não possuem categorias e, por vezes, as rejeitam; sem linhas de contenção, sem sanidade corporal, sem classe social pré-determinada, sem sexo, com ou sem identidade. Queer é, por assim ser, a própria negação desta afirmação; o não-ser que lança no asfalto, no calçamento, no chão de barro, um indivíduo que vive, resiste e existe para a liberdade do próprio corpo. Uma constante experimentação dos limites de ser humano, ontologicamente desfeito e refeito a cada período de um novo segundo de vida.

Queer é a abstração que toma forma em níveis corporais, que se sabe e se conhece; e mesmo que não se saiba ou se conheça, existe e performa um corpo que se faz livre. É, sendo quem se é, a incorporação da mutação natural dos que são natureza. A constante inconstância – consistente ou não – do que pode ser, vir a ser. Vestidos com roupas que são as possibilidades de se recriar todos os dias, andam e desfilam seus corpos socialmente excluídos e violentados, mas cheios de poder e coragem de continuar existindo e resistindo a todo instante.

A erupção que representa um corpo queer é o que queima o próprio verbo adjetivado que tenta defini-lo, caracterizá-lo; esse corpo que flui entre o que se determina e o que não se entende. Um gradiente de cores complexas e infinitas que vai do susto à inspiração é a cor da pele do sujeito queer. Pele que carrega seu discurso; assim sendo, aglutinados até na escrita da sua própria (in)determinação: a pele que contorna um *discorpo*, o corpo que diz, ou muda, mudo. Ainda que tentemos e criemos novas formas de expressão, não há linguagem que consiga definir quem de fato é o queer, este sempre pode e consegue ir mais além.

Queer, da margem que o colocaram, do lixo que deixaram de herança, torna-se ser vivo, de voz ativa. Contra toda determinação política, biológica e sexual caminha o corpo queer, lutando por formas inclusivas e igualitárias de se afirmar ser humano. Tentando desfazer, bravamente, a imagem animalesca e ufológica que a sociedade, preconceituosamente, colocou sobre essas pessoas fora da curva.

Mesmo com essas breves palavras metafóricas, com o que aprendemos e aqui tentamos expressar e por mais que tentemos elaborar predicções, queer não tem definições além das ditas e praticadas por si mesmo. A luta queer é estabelecida a partir

da violência que seus corpos sofrem, a existência queer é a distopia que se faz real e viva. O texto que escreve queer carece de pontuações finais, sendo seu último ponto, agora e talvez depois, a questão reticenciada... Sujeitos ativos a si e por si. Quem sabe, portanto, queer seja a experimentação provocativa da vida? Essa pergunta, por este presente, continuará sem resposta.

Com tudo isso em vista, vivência e consciência, surge a concretização do material didático produto deste estudo: levar o queer, ainda que determinado pela sigla LGBT, para a sala de aula. Proporcionar aos/às estudantes o contato com relatos sobre a vivência dessas pessoas e encaminhar, pelo ensino-aprendizagem-avaliação, o mergulho dentro do jogo jornalístico, com o foco em como acontece o acesso, em texto escrito, às pessoas desse grupo marginal. A partir e por meio disso, despertar a consciência para o respeito, para a empatia, para a compreensão, para a inclusão social, para a diversidade.

Para além de formar os/as alunos/as para o respeito e inclusão, falar de gênero e sexualidade em sala de aula é considerado, pelos documentos oficiais de ensino no Brasil, como conteúdo que deve surgir transversalmente<sup>11</sup> aos conteúdos curriculares das disciplinas: “O conjunto de temas aqui proposto (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático” (BRASIL, 1997, p. 29). Devido a isso, também, que se faz indispensável falar desse grupo de pessoas. Mas não basta apenas falar, analisar para entender como a sociedade lida com indivíduos LGBT também é imprescindível, sobretudo em se tratando do gênero textual que dá acesso aos fatos sociais.

## 2. Métodos, *corpus* e procedimentos

---

<sup>11</sup> Os Temas Transversais são um grupo de assuntos (conteudísticos ou não) que aparecem transversalizados no currículo prescrito pelo Estado, tentando suprir a necessidade de um trabalho escolar que se engaje com questões sociais. São temas que partem da compreensão da complexidade social, das realidades que a cruzam e em como a escola pode ser um forte instrumento de intervenção para modificar as estruturas sociais que causam problemas às pessoas individualmente, mas, sobretudo, a grupos de pessoas que sofram algum tipo de violência ou exclusão social. No caso do tema transversal Orientação Sexual, a escola propõe-se a educar seus alunos e alunas no que diz respeito à consciência de suas sexualidades, à autorresponsabilidade e ao respeito às diferenças de gênero e de expressão sexual.



Conforme já mencionado, esta pesquisa tem caráter bibliográfico. Sobre a escolha desse tipo de pesquisa e seus fins, Koche (1997, p. 122, apud HEERDT & LEONEL, 2007, p. 67) afirma que a pesquisa bibliográfica pode ser realizada:

- a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa;
- b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação de hipóteses;
- c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Este trabalho, tendo isso em vista, se encaixa na categoria “a)” da descrição de Koche, afinal, é nosso objetivo entender o que os PCE-PE anotam acerca da leitura crítica do gênero relato, cruzando com as considerações de autores/as que falam sobre esse tipo de leitura. Essas diferentes etapas na produção de um trabalho bibliográfico são asseguradas por Gil (2002, p. 60, apud HEERDT & LEONEL, 2007, p. 67) ao afirmar que qualquer tipo de modelo de seleção bibliográfica é totalmente arbitrário em seu desenvolvimento, pois se encaixa nas demandas da pesquisa e varia significativamente de autor/a para autor/a.

Por estar utilizando um documento de educação oficializado pelo Estado, esta pesquisa também se encaixa na categoria documental. Esta é muito semelhante com a pesquisa bibliográfica, pois ambas adotam a mesma metodologia de coletar dados, diferindo-se, essencialmente, em utilização de textos primários (documental) e utilização de textos secundários (bibliográfica). Heerdt & Leonel (2007, p. 76) escrevem que “a pesquisa documental pode apresentar algumas vantagens e limitações”. Para destacar as vantagens, os autores citam Gil (2002, p. 46): “a) os documentos consistem em fonte rica e estável de dados; b) baixo custo; e c) não exige contato com os sujeitos da pesquisa”. Acerca das desvantagens, é possível identificar críticas frequentes que dizem sobre a subjetividade na escolha e registro do conteúdo e a não representatividade autoral do trabalho.

Assumimos, portanto, as projeções de possíveis críticas do registro subjetivo, pois qualquer tipo de construção de sentidos que façamos sobre os conteúdos dos PCE-PE será de caráter subjetivo, embora ainda amparado pelas considerações de autores/as

que dissertam sobre leitura crítica. Já a respeito da representatividade, por causa da postura pós-colonial e defesa do nosso lugar de fala, sentimos que estamos sendo representados/a.

Dessa forma, no proceder metodológico desta escrita que se deriva de um trabalho de conclusão de curso, seguimos, basicamente, o esquema oferecido por Heerdt & Leonel (2007), com algumas adaptações necessárias para alcançar nossos objetivos:

- a) delimitação do tema e formulação do problema;
- b) seleção das expectativas de aprendizagem dos PCE-PE;
- c) identificação e leitura dos aportes teóricos;
- d) seleção dos textos noticiosos que compuseram o material didático;
- e) redação do material didático;
- f) registro, defesa e divulgação dos resultados obtidos.

270

Por fim, é importante destacar que os textos noticiosos que serão utilizados para a composição do material didático fazem parte do *corpus* da pesquisa de iniciação científica que dois de nossos autores desenvolveram no intervalo entre agosto de 2017 e agosto de 2019<sup>12</sup>.

### **3. Leitura crítica: só para estudantes engajados/as!**

A fim de compreender e desenvolver os parâmetros que foram criados com a iniciativa de guiar a prática docente no ensino regular, interessamo-nos em entender o que os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE-PE) registram sobre esse tema, na sessão de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente acerca do ensino de leitura. A partir daí, cruzando com as teorias discutidas na seção 2 deste trabalho, ampliar essas considerações em um material didático elaborado para o 3º ano

---

<sup>12</sup> Acreditamos que esse movimento de diálogo entre pesquisas enriquece ambos os trabalhos. Esse processo de iniciação científica foi realizado por Richard Fernandes, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob orientação do prof. Dr. Iran Ferreira de Melo, tendo por título, no primeiro ano, *Análise da visibilidade de gênero e sexualidade periféricos na imprensa hegemônica brasileira*; e, no segundo ano, *Análise da representação de gênero e sexualidade periféricos na imprensa hegemônica brasileira*. O corpus dessa pesquisa é constituído por 189 notícias, publicadas entre 2001 e 2017 pelo jornal *Folha de S. Paulo*, que relatam sobre as vivências ativas de pessoas de gênero e sexualidade marginais.

do Ensino Médio regular, cujo título é “Leitura Crítica: por uma escola que se posiciona!”. Para tanto, a abordagem por meio das expectativas de aprendizagem e de objetivos de leitura nos ajudaram na configuração da produção didática.

Em se tratando dos dois objetivos que guiam a leitura dos textos do material didático, o primeiro diz respeito à realização de inferências a partir da leitura do título de um texto. Por meio desse mecanismo de interpretação e compreensão, é possível que o/a docente perceba quais os primeiros sentidos elaborados pelos/as estudantes com base no que estes/as possuem de conhecimento de mundo. Nessa etapa, também é possível aos/às alunos/as levantarem hipóteses sobre os temas que serão abordados pelo texto, criando uma primeira camada de aproximação e de reconhecimento. Ao/à docente cabe a análise das suposições dos/as alunos/as com o objetivo de perceber se eles/as sugerem temas principais e secundários plausíveis aos títulos.

271

Ainda nessa leitura, é viável que também sejam avaliados conhecimentos acerca da elaboração de sentidos, levando-se em consideração o léxico escolhido pelo jornal para compor o título, assim como perceber se os/as discentes conseguem traçar as primeiras marcas discursivas da notícia. É igualmente concebível que se verifique a aceitação dos/as estudantes ao texto que será lido, afinal, é no título que se supõe estar a apresentação do texto.

O segundo objetivo para a leitura dos textos do material didático diz respeito à leitura de reconhecimento, que consiste em ler cada notícia, silenciosamente, para que se conheça o léxico utilizado por ela, na intenção de averiguar se existe alguma palavra que é desconhecida ao/à estudante. Caso haja alguma palavra que não se saiba o significado, é orientado, então, que se consulte um dicionário para verificar e aprender o(s) sentido(s) do verbete. Em caso de mais de um sentido, é cabível ao/à aluno/a perceber qual deles que se encaixa no texto; qual dos sentidos da palavra desconhecida está em conformidade com os sentidos da notícia. A participação do/a professor/a para a construção desses significados é imprescindível, pois se deseja que haja um momento de avaliação que averigue a construção dos sentidos ligados ao texto.

Essa leitura silenciosa também permite que seja observado o reconhecimento do gênero textual. Embora esteja claro que o material didático é composto por notícias, é indispensável que se perceba se os/as discentes se sentem familiarizados/as com o gênero,

ou se ainda existe alguma dificuldade de associar a forma que se vê e o texto que se lê ao gênero textual em evidência. Outro ponto a ser avaliado é que, para que haja a associação dos sentidos de possíveis palavras desconhecidas aos sentidos do texto, o/a estudante precisa demonstrar que consegue identificar as informações explicitadas em cada notícia.

Após cumpridos os objetivos, na sucessão do material didático, seguem-se as questões, que foram pensadas a partir das Expectativas de Aprendizagem (EA) elencadas nos PCE-PE. Antes de elaborar as questões, verificamos o que esse documento registra sobre leitura crítica: nada foi verificado. O único aparecimento da palavra “crítica”, na seção sobre o ensino de leitura, está associado à análise linguística, ou seja: para os Parâmetros, ler criticamente significa o domínio da análise linguística para a construção de sentidos de um texto. Devido a esse resultado, ficou claro que o documento oficial que guia a prática de ensino dos/as professores/as em Pernambuco não se preocupa em formar indivíduos que sejam agentes ativos da sociedade.

Para criar as questões, portanto, apoiamo-nos nas teorias fundamentais em associação com as EA: que tipo de aprendizagem nós gostaríamos que o/a estudante construísse a partir do conhecimento escolhido para determinada questão? Com base nessa pergunta, nosso trabalho foi facilitado. Outro passo foi relacionar as EA que dizem respeito a qualquer gênero textual (quadro 3) com as EA que são específicas para o gênero do relato (quadro 4), no caso, a notícia. Como será visto mais adiante, considerando o que discute este nosso trabalho, existe uma insuficiência de aprendizagens que se espera que o/a aluno/a alcance; relacionar EA gerais e EA específicas seria uma tarefa árdua se não fossem as teorias que nos basearam.

Na sequência, apresentamos, nos quadros 3 e 4, essas EA, que foram transcritas dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, na seção sobre ensino de leitura para a disciplina de Língua Portuguesa.

**Quadro 3: EA para o ensino de leitura, destinadas a qualquer tipo de gênero.**

Nº da EA	Descrição
EA2	Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.
EA3	Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.

<b>EA7</b>	Reconhecer as especificidades de suportes textuais (jornais, revistas, blogs, portais) que circulam em esferas sociais diversas.
<b>EA8</b>	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.
<b>EA9</b>	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
<b>EA10</b>	Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.
<b>EA13</b>	Reconhecer efeitos de sentido produzidos por recursos lexicais, recursos da linguagem figurada e recursos morfossintáticos.
<b>EA15</b>	Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de escolha do vocabulário.
<b>EA16</b>	Relacionar recursos verbais e não verbais (figuras, mapas, gráficos, tabelas, dentre outros) na produção de sentido do texto.
<b>EA18</b>	Identificar os tópicos e subtópicos (ideias centrais e secundárias) dos parágrafos.
<b>EA22</b>	Identificar o tema de um texto.
<b>EA23</b>	Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.
<b>EA24</b>	Relacionar o sentido global de um texto ao seu título.
<b>EA25</b>	Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários.
<b>EA26</b>	Relacionar título e subtítulo

**Fonte: FERNANDES & MELO, 2020 (adaptado).**

É possível notar, nesse conjunto de EA, que, de fato, todas elas podem ser aplicadas a qualquer gênero textual, a uns mais do que a outros<sup>13</sup>. Essa organização dos Parâmetros ajuda a esclarecer as aplicações e os níveis de aprendizagens aos gêneros textuais, bem como prevê esferas de aprendizagem que vão desde o reconhecimento do gênero até os sentidos gerados por ele. Todavia, nessas EA selecionadas para este trabalho, existe uma carência de aprendizagens, pois nenhuma prevê, por exemplo, o desenvolvimento das capacidades de análise discursiva de um texto; todas elas se concentram em aprendizagem de interpretação e compreensão.

Mas não só isso, como mencionado, esse documento oficial também organiza as

<sup>13</sup> Foram selecionadas as EA com maior proximidade ao gênero notícia, mas os Parâmetros, na mesma seção de EA gerais, apresentam outras EA que se distanciam do gênero do relato e se aproximam mais de outros gêneros. Ainda assim, as que estão nessa seção dos Parâmetros não se encaixam nas seções de EA específicas aos gêneros.

EA por gênero textual. Abaixo, no quadro 4, seguem as EA para o gênero relato.

**Quadro 4: EA para o ensino de leitura, destinadas ao gênero relato.**

Nº da EA	Descrição
EA88	Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão).
EA89	Distinguir fato de ficção.
EA90	Identificar o fato ou evento principal de um relato.
EA91	Reconhecer mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou sequência de relato.
EA92	Identificar efeitos de sentido do uso de mecanismos de coesão textual verbal empregados em um texto ou sequência de relato.
EA93	Reconhecer recursos linguísticos e gráficos de estruturação de enunciados de relato (escolha lexical, estruturação sintática).
EA94	Reconhecer estratégias discursivas de exposição de opinião relativa ao fato relatado.

**Fonte: FERNANDES & MELO, 2020 (adaptado).**

Para o caso desse quadro, duas coisas mais nos chamaram a atenção: (1) a EA88 insere nomes de três elementos de uma notícia, mas utiliza os termos “corpo do texto” e “conclusão” para, provavelmente, se referir ao elemento *relato* de um texto noticioso; (2) a EA91 utiliza o termo “discurso” apenas no sentido das falas, diretas ou indiretas, das pessoas que aparecem em uma notícia, associando a isso “mecanismos de textualização”.

No primeiro caso observado, guiar o/a professor/a a utilizar termos que não se preveem para a nomeação de partes de uma notícia pode comprometer a real aprendizagem do/a aluno/a. Como discutido neste trabalho, na seção 2.2, cada elemento de um jornal é responsável por uma informação específica e a ela está relacionada fortes índices de discursividade do jornal. Sobre isso que, considerando a observação (2), é também grave fazer uso do termo “discurso” como mera referência à fala de pessoas, sem aprofundamento, ou inserção de mais EA que especifiquem a importância da aprendizagem discursiva.

Em *Leitura Crítica: por uma escola que se posiciona*, preocupamo-nos em dar condições e conhecimentos aos/às discentes de conhecerem cada elemento composicional

de uma notícia, bem como da capa de um jornal e o quanto essas partes de um texto de relato podem ser determinantes para se perceber o posicionamento social do jornal no que diz respeito às desigualdades de gênero e sexualidade. Os Parâmetros, portanto, devido a essa insuficiência e inconsistência nas descrições e informações das EA, foram-nos apenas norteadores para a elaboração de cada questão, mas não determinantes.

Expressos esses pontos, ainda a respeito do material didático, seguimos esta organização: apresentação do material, disposição dos objetivos de leitura, texto e questões a ele associadas. Na versão para o/a professor/a, antes de cada enunciado, é possível conferir as EA previstas pela questão, seja em comando único, seja em mais de um comando na mesma questão. Cada enunciado foi construído também com a intenção de ser um passo-a-passo de uma aula ou sucessão de aulas de leitura, ficando ao critério do/a professor/a o seu modo de uso.

No produto didático elaborado, como já dito neste trabalho, sugerimos que, unido a cada questão que avalia as aprendizagens, estejam ligados conhecimentos que agregam mais aprendizagens. Pretendemos, então, além de lançar comandos, fazer de uma questão fonte de aquisição de novos conhecimentos, preocupando-nos em estabelecer uma ligação entre o enunciado-aprendizagem a questão-avaliação. Essa escolha se deve a uma orientação de Antunes (2003, p. 159), que diz que “a avaliação deve proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas”. Dessa maneira, o material didático ganha um caráter extenso, mas, sobretudo, enriquecedor ao/à estudante.

Para além de aprender e avaliar, esse material se propõe a ensinar conhecimentos acerca do gênero notícia, sua forma, função social e caráter discursivo. Conforme Beserra (2007, p. 59), a avaliação não se desvincula do ensino “e, se o ensino é diário, a avaliação não pode ser eventual”. A autora ainda comenta que “se admitirmos que a avaliação não deva estar a serviço da classificação, mas da aprendizagem, precisamos também utilizá-la no campo da leitura, diária e continuamente” (BESERRA, 2007, p. 59).

Conectada a esse ensino está a abordagem de conteúdos sobre a visibilidade de pessoas de gênero e sexualidade dissidentes, com o intuito de provocar a reflexão e a aprendizagem sobre a vivência desse grupo de pessoas. Assim sendo, ao entrar em contato com o material, o/a estudante passa a lidar com a promoção de um espaço de ensino-

aprendizagem-avaliação que o/a forma sujeito de reflexão, respeito e ação; afinal, “promover na escola a reflexão cotidiana e significativa sobre as vivências humanas de toda ordem” é objetivo fundamental da educação (BESSERA, 2007, p. 47).

Pre vemos, ainda, que, por meio desse material, o/a discente desenvolva capacidades de autoavaliação de suas aprendizagens e de suas ações no mundo, pois “o leitor crítico, em seus projetos de interlocução com materiais escritos, *analisa* e *examina* as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-se criteriosamente a si mesmo para chegar a um *posicionamento* diante deles” (SILVA, 2009, p. 29-30, grifo do autor). Com base nisso, afirmamos que fazer das notícias do jornal *Folha de S. Paulo* experiência para essas finalidades é, na ótica deste trabalho, fazer da hegemonia social o próprio mecanismo para torná-la passível de intervenção e transformação, no intuito de isolar mazelas contra o grupo de pessoas que estamos tratando.

276

#### **Ao fim, o que é preciso considerar?**

Tendo em vista tudo que foi escrito até este ponto, falar de leitura, em ensino de leitura e em como essa prática de língua e de linguagem pode ser inserida dentro da sala de aula é também falar de posicionamento social. A leitura é o principal meio de acesso aos conhecimentos da realidade, seja uma leitura de mundo, uma leitura do outro, uma leitura de si, ou uma leitura de um texto escrito. Este pode, em suas linhas e entrelinhas, acolher, inclusive, todos os outros tipos de leitura mencionados. Ler, portanto, é uma ação de intervenção no mundo e deve ser tratada como tal.

Ainda que nós tenhamos feito um recorte acerca do que ler, é possível, facilmente, expandir o que foi posto neste trabalho a qualquer outro tipo de leitura de texto escrito. Sendo o/a profissional de língua o/a principal responsável por dar acesso a uma prática de leitura formal e sistematizada, as aulas de linguagem precisam – e devem – ser um oceano de possibilidades de ler, reler, compreender, interpretar, interagir, analisar, criticar... Tudo isso sempre considerando o contexto no qual se inserem os/as estudantes e em como, por menor que seja, pode ser a influência social que venham a empreender; bem como levando em conta objetivos expressamente delimitados, a fim de proporcionar a formação crítica dos/as estudantes.



Em se tratando do gênero textual notícia, é importante destacar ainda que, por mais que seja um gênero historicamente consagrado e de constante aparecimento em aulas de português, sempre haverá um novo ângulo pelo qual poderemos vê-lo. Se mudam os contextos, mudam os fatos, muda a realidade, mudam as relações e as pessoas, e novas formas de registros aparecem, daí também a importância de falar de texto noticioso, sua utilização no ensino e seus impactos sociais. A notícia, enquanto houver fatos, sempre será vigente, não importa sua forma: impressa, falada, televisionada, on-line etc.

Esperamos também que tenhamos ajudado o/a leitor/a a fazer duas principais coisas: (1) por meio da leitura, pensar, repensar e se posicionar contra as violências sofridas por pessoas de gênero e sexualidade abjetificados, tanto quanto conhecer suas vivências, suas realidades, suas histórias e em como esse grupo de pessoas é visibilizado pelo jogo da imprensa jornalística; e (2) abrir e favorecer espaços de produção e de registro do conhecimento que instiguem e incentivem a autoria de seus sujeitos, na intenção de que estes possam também ter suas consciências, entendimentos e visões de mundo validadas dentro do que são e de como desejam expressar o que sabem.

Acrescentamos a isso que propormo-nos a elaborar um material didático sugerindo que relacionar a aprendizagem à avaliação foi um processo desafiador desde seu início, pois é comum e tradicional existirem materiais que são construídos para avaliar e os comandos de suas questões tratam o conhecimento do/a aluno/a como um depósito mecânico de armazenamento que deve ser acessado por meio de uma questão, preocupando-se pouco – ou quase nada – com a articulação de diversas aprendizagens, conhecimentos e realidades dos/as estudantes. Fazer com o que o/a discente aprendesse com o enunciado, com suas respostas às questões e com sua autoavaliação enquanto indivíduo de ação foi e é uma preocupação latente deste trabalho.

Por fim, entrar em contato com as contradições dos sujeitos que pesquisam a partir de sua representatividade também foi um desafio, pois significa estar sujeito à constante influência subjetiva e política, sobretudo em se tratando de ensino em um momento político de repressão e violência contra quem se posiciona a favor de minorias sociais. Por saber desse lugar, é nele mesmo que nos colocamos e nos fazemos, também por meio deste trabalho, professores/a que tenta levar a outros/as professores/as um pouco

da nossa visão de mundo e um pouco de como nos propomos a trabalhar com leitura, criticidade e gênero notícia que trata de pessoas marginalizadas em gênero e sexualidade.

### Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** (Série Aula). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. O fantasma do gênero: reflexões sobre liberdade e violência. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 19 nov. 2017. Ilustríssima, p. 4-5.
- BUTLER, Judith; PRECIADO, Paul. A vida não é a identidade! A vida resiste à idéia da identidade. Tradução de Luiz Morando. [Entrevista concedida a] Ursula Del Aguila. **Têtu**, França, 138, novembro, 2008. Disponível em <<https://resistaorp.blog/2018/05/08/a-vida-nao-e-a-identidade-a-vida-resiste-a-ideia-da-identidade/>>. Acesso em 10 de mai. 2018.
- FERNANDES, Richard. **Leitura crítica em sala de aula:** uma proposta de aplicação didática de textos noticiosos sobre pessoas de gênero e sexualidade marginais. 2019. 44. (Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- FERNANDES, Richard; MELO, Iran. **Leitura crítica:** por uma escola que se posiciona. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- FOLHA DE S. PAULO. **Manual da redação da folha de S. Paulo.** São Paulo: Folha de S. Paulo, 2007.
- HEERDT, M. L.; LEONEL, V. **Metodologia científica e da pesquisa:** livro didático. 5. ed. rev. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2007, p. 57-84. Disponível em <<http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/cristala/materiais/Unidade3aPesquisa Cientifica.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2018.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica:** teoria da ciência e prática de pesquisa. 14. ed. rev. e atual. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCUSCHI, Beth; SUSSUNA, Livia. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MELO, I. F. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira:** análise crítica da representação de atores sociais na *Folha de S. Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco:** parâmetros curriculares de língua portuguesa para o ensino fundamental e médio. Undime | PE. Pernambuco: SEC-PE, 2012.
- SILVA, E. T. **Leitura na Escola e na Biblioteca.** 3. ed. Campinas: Papyrus, julho/1985.
- \_\_\_\_\_. **Criticidade e leitura:** ensaios. (Coleção Leitura e Formação). São Paulo: Global, 2009.

## **One more step towards understanding critical reading: news, gender, sexuality and education**

**Abstract:** This article, resulting from a course conclusion work in Letters at UFPE, discusses the importance of critical reading in the formation of autonomous individuals. We seek to apply, in a didactic material, what the Curriculum Parameters for basic Portuguese language education in the State of Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) guide on this theme and, here, we present some theoretical foundations and results obtained from this process. The didactic application had as object of study the news genre, through 5 news texts published in the newspaper Folha de S. Paulo, in the years 2016 and 2017, about the experience of dissident people of gender and sexuality. We specifically aim to reflect on the education of students who are able to understand the importance of a reading that shapes their own autonomy and who respect and give visibility to the experiences of these people marginalized by gender and sexuality. The theoretical dialogues we have established are based on Solé (1998) and Silva (1985; 2009) to talk about reading, critical reading and the teaching of reading; in Melo (2013) and in the Folha Manual (2007) to understand the news genre, its discursive aspects and reflections on the visibility of subjects; and in Miskolci (2015) and Butler (2008; 2017) to the discussion about the experience of people with abjected gender and sexuality. We consider this article indispensable to discuss and reflect on reading, teaching-learning-assessment, journalistic discourse, criticality, respect for gender and sexuality differences and combating the violence suffered by the group of people that we show in this work.

**Keywords:** Queer. Genre News. Teaching-learning. Didactic Material. Portuguese language.

279

**Recebido: 01/07/2020**

**Aceito: 16/01/2021**