

Ângela Maria Pereira

**LEITURA DE REPORTAGEM: subsídios para atividades no
ensino fundamental**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Língua Materna e Línguas
Estrangeiras
Orientadora:
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté – SP

2010

ÂNGELA MARIA PEREIRA

LEITURA DE REPORTAGEM: subsídios para atividades no ensino fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

DATA: _____ / _____ / _____

RESULTADO: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

UNITAU

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sônia Maria Alvarez

UBC

Assinatura: _____

Prof. Dr. Robson Bastos da Silva

UNITAU

Assinatura: _____

Dedico este trabalho a meu esposo,
pelo apoio incondicional,
e a meus filhos,
pela motivação de sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, pelo constante apoio, pela competência e seriedade em sua orientação.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela autorização de afastamento por quatro meses para dedicação exclusiva ao curso de Mestrado.

A meus pais, Benedito e Cecília, pelo exemplo de determinação.

A meu esposo, Joaquim, e a meus filhos, Lucas e Tiago, pelo companheirismo.

E, acima de tudo, a **Deus**.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a leitura de reportagem como instrumento que contribui para a formação de um leitor proficiente. A necessidade de investigar tal assunto surgiu da constatação tanto da dificuldade que os alunos demonstram ao realizarem atividades de leitura de textos diversos quanto da carência de material didático que indique procedimentos adequados à realização de tais atividades, de acordo com as atuais concepções de linguagem e de ensino adotadas pelos documentos oficiais. Especificamente consideramos as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais – CBC –, que recomendam o trabalho com textos de circulação real, das várias áreas de atuação humana, dentre os quais selecionamos a reportagem. Posto isso, firma-se como objetivo geral desta pesquisa corroborar com estudos da Linguística Aplicada que visem ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula, contribuindo, assim, para a proficiência em leitura dos alunos, sendo objetivos específicos deste trabalho: 1) analisar um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais para identificar os elementos e as informações das reportagens que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse *corpus*. Os fundamentos teóricos da pesquisa consideram os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva (sociointerativa) de leitura, a proposta de ensino a partir de sequências didáticas e informações sobre reportagem advindas de estudos da área de Comunicação Social. Os resultados da pesquisa mostram que a exploração, à luz do referencial teórico supracitado, de aspectos sociocomunicativos e de elementos verbais e não-verbais do gênero discursivo reportagem oferece subsídios a um trabalho em sala de aula que seja baseado em procedimentos de leitura e que vise a formar leitores proficientes.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; reportagem; sequência didática; atividades de leitura.

ABSTRACT

This research deals with news reading as a tool that contributes to the formation of proficient readers. The need to investigate this issue arose from the observation of not only of the difficulties shown by students while performing reading activities involving different types of texts but also of the lack of materials which contain the proper procedures to perform such activities in accordance with the current conceptions of language and teaching adopted by official documents. We specifically considered the instructions on the Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – and Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais – CBC - , both recommending the work with texts in real circulation, from various human action areas, among which we chose working with news. The aim of this research is to contribute to the Applied Linguistics studies aiming at establishing procedures concerning the reading of news in class, leading to students' proficiency in reading. The specific objectives of this work are: 1) to analyze a corpus composed of five pieces of news published in magazines and newspapers to identify their elements and information that can be explored in proficient reading in the 8th and 9th grades; 2) to exemplify the application of the procedures for reading this discursive genre, using the corpus. The theoretical basis for this research are the bakhtinian concepts of language and discursive genre, the sociocognitive (sociointeractive) conception of reading, teaching based on didactic sequences and information about news reporting from the Social Communication area. The results show that the exploration, in the light of the theoretical reference above, of sociocommunicative aspects and verbal and non-verbal elements of this discursive genre offer subsidies for classroom work based on reading procedures which aim at fostering proficient readers.

KEY-WORDS: reading; news; didactic sequence; reading activities

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARTE 1: CONCEITOS SUBJACENTES À PROFICIÊNCIA EM LEITURA	16
1.1 Apresentação do capítulo	16
1.2 Proposta dos PCN sobre leitura	16
1.3 Proposta Curricular de Minas Gerais sobre leitura.....	18
1.4 A matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio 2009.....	22
1.5 Linguagem, gênero discursivo e dialogismo à luz dos conceitos bakhtinianos.....	23
1.6 A abordagem cognitiva de leitura.....	27
1.7 A abordagem sociocognitiva de leitura	34
1.8 A leitura crítica.....	48
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARTE 2: O GÊNERO DISCURSIVO REPORTAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA	55
2.1 Apresentação do capítulo.....	55
2.2 Procedimentos para o estudo de gêneros discursivos	55
2.3 Caracterização do gênero discursivo reportagem.....	57
2.3.1 A multimodalidade na reportagem impressa.....	62
2.4 Sequências didáticas para o trabalho com leitura	64
2.5 Procedimentos para abordagem do gênero discursivo reportagem.....	67
CAPÍTULO 3	
LEITURA DE REPORTAGEM A PARTIR DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	70
3.1 Apresentação do capítulo.....	70
3.2 O início do projeto de leitura de reportagem	71
3.3 Análise da reportagem “Vá à escola, ganhe este celular”, de Veja, 26 de março de 2008, e aplicação de procedimentos de leitura.....	74
3.4 Análise da reportagem “Não basta chuva? Raios!”, de Veja, 10 de fevereiro de	

2010, e aplicação de procedimentos de leitura	82
3.5 Análise da reportagem “Comer para viver”, da Folha de S. Paulo - Folhateen - 26 de janeiro de 2004, e aplicação de procedimentos de leitura	89
3.6 Análise da reportagem “Normas de descarte de lixo são elogiadas”, de O Estado de S. Paulo, 12 de março de 2010, e aplicação de procedimentos de leitura.....	95
3.7 Análise da reportagem “Mais mulheres têm carreiras ‘masculinas’”, da Folha de S. Paulo, 7 de março de 2010, e aplicação de procedimentos de leitura	102
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a leitura de reportagem como instrumento que contribui para a formação de um leitor proficiente. A necessidade de se investigar tal assunto surgiu ante à constatação tanto da dificuldade que os alunos demonstram ao realizarem atividades que envolvam interpretação de texto quanto da carência de material didático que indique procedimentos adequados à realização de tais atividades. O desinteresse apresentado em sala de aula pela maioria dos alunos também compele à procura por condutas criativas, capazes de trazer ao contexto escolar temas ligados à realidade dos estudantes.

Muitos são os professores de língua materna que, no dia a dia escolar, insatisfeitos com atitudes ineficazes por estarem ainda atreladas a uma prática que prioriza o estudo da nomenclatura, buscam encontrar procedimentos eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Esses profissionais, cômicos da incumbência que têm em colaborar com os alunos no domínio da linguagem, anseiam por condutas proficuas junto aos estudantes, capazes de auxiliá-los a atingir a proficiência em leitura. A Linguística Aplicada tem demonstrado que, através da transposição de conceitos teóricos advindos da Linguística e de outras áreas do conhecimento, considerando uma série de fatores intervenientes nas situações de aprendizagem, é possível focar a língua em sua face multifuncional, de uma forma criativa, despertando, assim, o interesse do aluno.

Nesta pesquisa, não se pretende apostar em um receituário. O que se está almejando é a oportunidade de desenvolver, partindo de informação teórica atual, uma pesquisa voltada para reflexão sobre aspectos relacionados à formação do leitor proficiente e, a partir daí, sugerir atividades de compreensão textual para alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental, utilizando, para isso, um *corpus* constituído por cinco reportagens publicadas em revistas e jornais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998, p. 17), a universalização do ensino traz à realidade escolar uma clientela com grande dificuldade na apropriação da língua padrão, condição essencial para que se progrida no processo educacional institucionalizado. Esse documento menciona também que, já na década de 60 e início da de 70, propunham-se mudanças no modo de ensinar, mas havia ainda pouca preocupação com os conteúdos de ensino e que foi no início dos anos 80 que a nova crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa se estabeleceu com mais consistência. Assim, as

pesquisas produzidas pela linguística possibilitaram avanços, principalmente quanto à aquisição da escrita, e houve uma emergência de reflexões sobre finalidades e conteúdos. Daí, então, teses passam a ser incorporadas e admitidas, ao menos teoricamente, por instâncias públicas oficiais (BRASIL, 1998, p. 18). Surge a necessidade de revisão de práticas de ensino da língua. O resultado, segundo os PCN, foi a incorporação de novas ideias por muitas secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos. Dessa forma, novas propostas de transformação vão se consolidando em práticas de ensino e pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que se deve abordar a linguagem do ponto de vista do uso efetivo, adotando uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, na qual as atividades linguísticas partam de textos, especificamente de exemplares de gêneros discursivos.

Mas se teoricamente pode-se perceber um progresso quanto à forma adequada de se tratar a linguagem, na prática, grande parte das atividades propostas no dia a dia escolar refletem diretrizes de um ensino tradicional. Faltam, certamente, subsídios teóricos ao professor, que recebe orientação nas propostas oficiais de ensino, mas sente dificuldade em fazer a transposição da teoria para a prática, pois se depara, em seus estudos, com textos muito difíceis por apresentarem a teoria de uma maneira muito condensada. Lopes-Rossi (2003, p. 03) cita que já no período inicial de implantação das propostas dos PCN foram notadas algumas dificuldades do professor com relação à carência de material de apoio, fato que, segundo a autora, fora constatado em várias pesquisas reunidas em Rojo (2000) e em outra relatada por Lopes Rossi (2001).

Lopes-Rossi (2008, p. 01) comenta ainda pesquisas feitas em livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como as de Nogueira, Carvalho e Chaves (2003) e Costa e Chaves (2004), nas quais se constatam que as atividades de leitura propostas ainda não exploravam devidamente as características constitutivas dos gêneros discursivos, conforme os conceitos de Bakhtin, e nem ao menos incorporaram de modo sistemático as contribuições advindas de pesquisas feitas sobre leitura nas últimas décadas.

Conceição (2005) analisa, em um artigo, a concepção de leitura que atravessa o discurso das autoras do livro didático “Português em outras palavras” (exemplares do professor da 5ª à 8ª série), na Seção de Apresentação da Coleção, antes e após revisada pelas autoras Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Rios e aprovada pelo MEC (edições não-revisadas de 1997 e edições revisadas de 2000). A autora conclui que há uma dicotomia entre discurso e prática de leitura sugerida. Segundo Conceição (2005), as mudanças que ocorreram, após

revisada a coleção, objetivaram sintonizar o discurso do livro didático àquele pretendido pelo MEC e não adequar as atividades propostas aos propósitos dos PCN ou uma melhoria nas condições de trabalho. Conceição (2005) acrescenta ainda que, na prática, as atividades propostas seguiram uma concepção tradicional de leitura na qual o estudo dos textos pautou-se em uma visão unívoca, bastante restrita e mecanicista de leitura. De acordo com a autora, em circunstâncias como essas em que se substitui a multiplicidade de sentidos pela uniformidade proposta pelo livro didático, professor e alunos são vistos como meros reprodutores de saberes.

Stringer e Menegassi (2007) investigam a relação entre objetivos de leitura propostos pelo livro didático *Português: leitura, produção e gramática*, da autora Leila Lauer Sarmiento, 2002, 5ª série (indicado no Programa Nacional do Livro Didático), e o papel do professor em sala de aula. Na obra analisada, observou-se que, para boa parte dos textos principais, oferecem-se textos de abertura. Esses textos propõem questões sobre temas que serão abordados, fazem uma contextualização do autor, do veículo divulgador e, às vezes, deixam marcados os gêneros que serão focalizados. Após análise, constatou-se que os textos de abertura determinam um objetivo de leitura único, preocupando-se apenas em ativar os conhecimentos prévios do leitor, generalizadamente, acerca do autor, suporte de divulgação, tema da unidade, sem se referir explicitamente ao motivo pelo qual o aluno deverá realizar a leitura.

Stringer e Menegassi (2007) comentam que nenhum livro didático, ou outro material, pode substituir as decisões tomadas pelo professor, que pode conduzir o ensino de objetivos de leitura. Comentam também que ao professor cabe a função de propiciar que a leitura de um texto social aconteça o mais próximo possível da maneira como é realizada em seu ambiente social, o que é possível ser realizado através da utilização do material didático da obra de Sarmiento (2002).

Leão (2007), em uma pesquisa na qual se apoia em princípios teóricos da Análise do Discurso e objetiva verificar como o gesto de leitura discursiviza o lugar da interpretação em livros didáticos de língua portuguesa, faz uma análise de seis exemplares de 5ª série adotados em escola da rede pública de ensino e representativos de diferentes décadas – aproximadamente dos últimos trinta anos. A autora explicita que o objeto de estudo são os exemplares destinados ao uso/orientação do professor. Esses exemplares estão compostos pelo a) manual do professor, contendo um plano de ensino detalhado do conteúdo programático com os passos de desenvolvimento de cada unidade e b) livro do aluno, contendo leituras e atividades propostas ao aluno, sendo que são oferecidas também ao

professor as respostas solicitadas ao aluno. Dentre os livros analisados, encontra-se *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (2003), livro recomendado pelo MEC. Leão (2007) afirma que há pouca transformação nos livros no decorrer dessas décadas. As mudanças, muitas vezes, ocorrem no visual. A autora comenta que a concepção de linguagem que perpassou todos os livros didáticos analisados foi a da linguagem como instrumento de comunicação. A ênfase foi dada à transmissão de informação através do código. Leão (2007) observa que, embora os livros da década de 90 e ano 2000 tragam na designação o vocábulo *linguagem* e adotem a concepção de linguagem como interação comunicativa, eles reiteram a informação no processo de comunicação. A autora cita ainda que a concepção de leitura nos livros em estudo revela um modelo conteudista, mesmo que, às vezes, seja com outra modelagem (caso de livros com publicações mais recentes). Leão (2007) acrescenta que as questões direcionadas e fechadas de leitura impedem o sujeito/aluno de construir sua história e sua interpretação/compreensão de re-leitura dos textos propostos nas atividades. Quase todas as atividades propostas de leitura pautam-se em um modelo conteudista, numa decodificação literal de texto com uma interpretação direcionada. Essa padronização de atividades e respostas produz uma leitura homogeneizada. Há pouca ocorrência de leitura discursiva.

O que se renova nos livros didáticos em estudo, sobretudo nestes últimos 30 anos, é a forma de explicitar a mesma atividade/tarefa, ou seja, a interpretação dos textos baseada somente no conteúdo – copiar, reler, reescrever-, porém dito de outro modo nos exercícios propostos. Apenas outras formas de dizer o mesmo. (LEÃO, 2007, p. 125)

É do conhecimento de profissionais da educação que as conclusões aqui apresentadas sobre análise de livros didáticos podem se aplicar a inúmeros outros materiais utilizados em sala de aula. Por isso, pode-se afirmar que, conquanto em pequeno número, esses resultados de pesquisas retratados neste trabalho podem contribuir para uma reflexão a respeito da situação em que se encontram os livros didáticos e para evidenciar a necessidade de pesquisas que visem a propostas para um trabalho pedagógico eficiente sobre leitura no contexto escolar.

Leão (2007) observa ainda que o livro didático constitui-se em uma materialidade linguística importante, chegando a ser, às vezes, o único material de consulta de leitura do professor e do aluno em grande parte das escolas públicas. Já a escola, segundo a autora, é a instituição que autoriza o professor a apoiar-se no livro didático para transmitir o saber aos alunos.

Sabemos, porém, que é o professor o principal responsável pela instauração, em sala de aula, de um trabalho efetivo de leitura. É ele que deve, dentro de um processo interativo de leitura, monitorar os procedimentos adequados à formação de um leitor proficiente, agregando o apoio pedagógico necessário ao material didático de que dispõe.

Lopes-Rossi (2008) menciona a relevância das teorias de leitura baseadas em pressupostos cognitivos e discursivos e dos conceitos de Bakhtin (2003) sobre gênero discursivo para a viabilidade de um projeto de ensino que almeje um leitor proficiente. Tal projeto, segundo a autora, deve abranger uma seleção de vários exemplares do gênero estudado a fim de que haja, por parte do aluno, apropriação de suas características fundamentais. A autora lembra-nos ainda que a reportagem é um gênero discursivo muito apropriado a práticas de leitura em sala de aula, caso o professor selecione textos adequados à faixa etária e a interesses dos alunos.

Também os PCN (BRASIL, 1998, p. 54) sugerem, dentre os gêneros indicados como referência básica a um trabalho de linguagem, a reportagem. O documento menciona que tal indicação se justifica por se considerar o domínio desse gênero fundamental à efetiva participação social.

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais (Conteúdos Básicos Comuns) - CBC – (MINAS GERAIS, [2007?], p. 17) recomenda que, ao se selecionarem textos para estudo, tenha-se em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, que sejam também adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal. O documento (MINAS GERAIS, [2007?]) cita ainda o gênero reportagem como um texto que deve ser utilizado no trabalho escolar.

Posto isso, firma-se como objetivo geral desta pesquisa corroborar com estudos da Linguística Aplicada que visem ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula, contribuindo, assim, para a proficiência em leitura dos alunos. Despontam como objetivos específicos deste trabalho: 1) analisar um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais para identificar os elementos e as informações das reportagens que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse *corpus*.

A reportagem é um gênero discursivo circulante na esfera jornalística. E jornalismo, segundo Rossi (1986, p.7),

[...] independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência extremamente inofensiva: a palavra, acrescida, no caso da televisão, de imagens.

Acredita-se que é também função da escola proporcionar à sua clientela o contato com textos jornalísticos, com a reportagem impressa. “*Informação é poder*” (DIMENSTEIN; KOTSCHO, 1990, p.26, grifo nosso), e a escola é o ambiente propício à familiarização do aluno com os textos que circulam socialmente veiculando informações, proporcionando reflexões sobre assuntos diversos, sejam eles pertencentes à variedade padrão ou não-padrão, a fim de que, de posse de conhecimentos sobre o mundo circundante, o indivíduo possa nele melhor conviver e atuar, interagindo criticamente com os conhecimentos a todo momento recebidos.

Parte-se do pressuposto, nesta pesquisa, de que a formação de leitor proficiente ocorre ao longo de um processo no qual o aluno deve ter oportunidade de conhecer inúmeros gêneros discursivos, das mais variadas esferas sociais. Um desses, pode ser a reportagem, que foi escolhida nesta pesquisa por abordar temáticas atuais, capazes de motivar os alunos à leitura, proporcionar discussões acerca de temas relevantes à vida dos adolescentes, ser um gênero de fácil acesso tanto para alunos quanto para professores, apresentar uma riqueza de componentes verbais e não-verbais e ser apontada pelos PCN e pelos CBC como um gênero que deve estar presente em sala de aula em se tratando de trabalho com linguagem.

Na perspectiva teórica em que se enquadra esse trabalho, na qual se consideram os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo e a concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura, todos os elementos do gênero devem ser considerados, pois contribuem para a construção de sentidos para o texto, que deve ser entendido num contexto sócio-histórico de produção e circulação. É essa abordagem que proporciona a riqueza das atividades de leitura que não se voltarão apenas para a decodificação do linguístico-textual e que permitirão uma reflexão crítica de temas pertinentes à formação do leitor proficiente.

Além do referencial teórico citado, esta pesquisa fundamentar-se-á também nas propostas de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004) e em fundamentação teórica sobre reportagem advinda de estudos da área de Comunicação Social.

Faz-se ainda necessário justificar a preocupação em mencionar, nesta pesquisa, “habilidades” apresentadas em Matrizes de Referência por importantes programas de

avaliação externa de escolas de nosso país. Tal preocupação se deve ao fato de se acreditar que essas habilidades são pertinentes a um profícuo trabalho de compreensão textual. Sendo assim, elas aparecerão também, embora, às vezes, com pequenas alterações, na parte em que ocorre a proposição das atividades de interpretação (Capítulo 3).

Esta dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro capítulo, são abordados fundamentos teóricos relacionados: à proficiência em leitura de acordo com as propostas curriculares; a matrizes de referência utilizadas em avaliações de alunos e escolas de nosso país; ao conceito de gênero discursivo, conforme Bakhtin (1992); às concepções de leitura (cognitiva e sociocognitiva); e à leitura crítica.

O segundo capítulo apresenta a caracterização do gênero discursivo reportagem; a concepção de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004); sugestões de procedimentos para o estudo de um gênero discursivo; e procedimentos de leitura para o trabalho com gênero discursivo em geral e especificamente com reportagem, em sala de aula.

O terceiro capítulo apresenta um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais, identificando os elementos e as informações que podem ser explorados para uma leitura proficiente e exemplificando a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem. Seguem a conclusão da pesquisa e as referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARTE 1:

CONCEITOS SUBJACENTES À PROFICIÊNCIA EM LEITURA

1.1 Apresentação do capítulo

No intuito de oportunizar uma reflexão sobre conceitos subjacentes a uma proposta de atividade com leitura, apresentar-se-ão, neste capítulo, assuntos relacionados à formação de um leitor proficiente. Far-se-á, de início, uma menção a duas propostas curriculares de instâncias públicas, PCN e CBC, tanto pela importância destes textos como documentos oficiais quanto pela visão de linguagem e leitura que defendem. Matrizes de referência utilizadas em avaliações de alunos e escolas de nosso país também serão abordadas, por apontarem habilidades fundamentais a alunos concluintes do ensino fundamental e do médio. Para embasar a abordagem de leitura que será defendida nesta pesquisa, serão enfocados também o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e concepções de leitura cognitiva, sociocognitiva, porquanto essas concepções oferecem subsídios que auxiliam na consecução da plena compreensão textual. Por último, uma abordagem à leitura crítica, imprescindível ao leitor proficiente.

1.2 Proposta dos PCN sobre leitura

Resultado de um extenso estudo que envolveu diversos educadores do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) constituem-se num valioso documento oficial que muito pode contribuir para a reflexão sobre leitura que aqui está sendo proposta. Assim sendo, alguns aspectos desse importante documento serão agora apresentados. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998, p. 19), a plena participação social está condicionada ao domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e ao domínio da língua, enquanto sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. É através da linguagem que as pessoas se comunicam, acessam informações, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Desse modo, a escola pode contribuir para que se tenha acesso

aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania, considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio e ampliando-os progressivamente, de modo que cada aluno se torne capaz de interpretar textos diversos que circulem na sociedade.

Os PCN entendem a linguagem como ação interindividual guiada por um objetivo específico, realizada nos diversos grupos de uma sociedade, em distintos momentos da história. As pessoas interagem pela linguagem, por meio de gêneros discursivos, nas mais diversas situações: conversa informal entre amigos, redação de uma carta pessoal, produção de uma novela, uma crônica, um poema, um relatório profissional. Essas práticas se diferenciam historicamente e dependem das condições da situação comunicativa, como, por exemplo, características sociais dos envolvidos na interlocução.

Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p.20 e 21), “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” Ao se produzir um discurso, as escolhas que são feitas decorrem das condições em que a atividade discursiva é realizada. O texto, manifestação linguística do discurso, organiza-se dentro de um determinado gênero, cuja noção refere-se a famílias de textos que compartilham características comuns.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.23) defendem que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” Uma das faces da competência discursiva é a capacidade de utilização da língua de uma forma variada, a fim de que se possa produzir diferentes efeitos de sentido e se possa adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. A unidade básica do ensino de linguagem deve ser o texto, que sempre se organiza dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, as quais o caracterizam como pertencente a este ou aquele gênero discursivo, no sentido bakhtiniano do termo. O documento recomenda, então, que se contemple, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, considerando que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas, e a abordagem deles em sala de aula contribui para o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Os PCN (BRASIL, 1998, p.24) aconselham também que se priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, isto é, aqueles que implicam interlocutores desconhecidos os quais nem sempre compartilham sistemas de referência, em que normalmente as interações acontecem à distância, seja no tempo ou no espaço, e nos quais a modalidade escrita da linguagem é privilegiada.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 69 e 70) citam ainda que a leitura é um processo no qual o leitor não apenas extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra, mas também realiza uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. É a utilização desses procedimentos que possibilita controlar o que está sendo lido, tornando possível tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Por fim, é pertinente comentar que os PCN (BRASIL, 1998, p.70) destacam o decisivo papel dos terceiro e quarto ciclos na formação de leitores e que é responsabilidade da escola a organização de um projeto educativo compromissado com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados para o leitor de textos de complexidade real, tal como textos literários e jornalísticos que circulam na sociedade. A formação de leitores, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 71), demanda condições propícias, não apenas com relação aos recursos materiais disponíveis, mas, sobretudo, com relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. O professor é indicado, pelo citado documento, como o principal parceiro no processo que visa à leitura autônoma, ao desenvolvimento da competência leitora, devendo preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos. Ele pode, considerando o grau de independência do aluno para a tarefa,

[...] selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares [...]. (BRASIL, 1998, p. 72)

1.3 Proposta Curricular de Minas Gerais sobre leitura

Por se acreditar que todo e qualquer projeto que vise à proficiência em leitura deva estar inserido num processo mais amplo, realizado a longo prazo e conectado ao sistema educacional do país no qual se está realizando, fez-se, na seção anterior, menção aos PCN e pretende-se, aqui, citar outro documento oficial que pode trazer contribuição ao trabalho com leitura que está sendo sugerido: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais para os ensinos fundamental e médio – CBC (Conteúdos Básicos Comuns). O documento afirma que

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e lêem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem,

condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social. (MINAS GERAIS, [2007?], p. 13)

Os CBC (MINAS GERAIS, [2007?], p. 13 e 14) defendem que devem fazer parte do currículo da disciplina os conteúdos tidos como essenciais à vida social, principalmente aqueles cuja aprendizagem requer intervenção e mediação sistemáticas da escola, por exemplo, leitura e escrita. Com relação a essas duas competências, é feito um lembrete de que não é suficiente ao aluno ser capaz de decodificar e codificar textos escritos. É necessário que escrita e leitura sejam reconhecidas como atividades interativas de produção de sentido, capazes de envolver fatores diversos como situação comunicativa, horizonte social dos interlocutores, objetivo de interlocução, imagens que os interlocutores fazem um do outro, usos e práticas sociais. O aluno deve também atingir um nível de letramento que o torne capaz de compreender e produzir autonomamente os diferentes gêneros de textos. Os CBC (MINAS GERAIS, [2007?], p.14) ressaltam ainda que as regras do jogo discursivo só são compreendidas quando observamos a língua em funcionamento na comunicação, o que ocorre por meio de suas manifestações, os textos. Dessa forma, conforme o documento, a compreensão e a produção de textos orais e escritos bem como a reflexão sobre os processos de textualização precisam ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, devendo exigir novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos.

Os CBC (MINAS GERAIS, [2007?], p. 14 e 15) apresentam ainda várias considerações pertinentes a uma proposta voltada ao trabalho sobre proficiência em leitura. Vejamos agora algumas dessas considerações.

A inclusão das dimensões pragmática e discursiva da língua é necessária para que se possa compreender a textualização. Ao se privilegiar o texto como objeto de estudo da disciplina não se está transformando a aula de Língua Portuguesa num plenário de discussão de variados temas. Estudar o texto envolve levar em conta sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática. Envolve observar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos.

Os CBC (MINAS GERAIS, [2007?], p.15) prosseguem comentando que cabe às situações de ensino ajudar o aluno a considerar a existência de diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso. O documento observa que é tarefa da escola ensinar o português padrão, pois esse, geralmente, o aluno não domina.

Sobre a seleção de textos para estudo, os CBC (MINAS GERAIS, [2007?], p. 17 e 18) recomendam que é necessário levar em conta que a escola deve assegurar ao aluno o contato

com textos de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, apropriados do ponto de vista discursivo, semântico e formal e com níveis cada vez mais complexos de organização. Indicam, dentre outros, o gênero reportagem como tipo de texto que deve ser utilizado no trabalho escolar.

Retomando a idéia de que nenhum projeto escolar deva ser realizado isoladamente, ideia essa defendida no início desta seção, cabe ainda acrescentar que, conforme a notícia “Minas, Ideb e Prova Brasil” (MINAS GERAIS, 2008), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais vem realizando avaliações externas anuais de escolas públicas do Estado. Tais avaliações são realizadas através do Sistema de Avaliação da Educação – SIMAVE – integrado pelos programas avaliativos Proeb (Programa de Avaliação da Educação Básica) e o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização). A metodologia adotada nessas avaliações é a mesma do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). As avaliações abrangem competências e conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Com relação ao Proeb, os testes são elaborados baseando-se nos Conteúdos Básicos Comuns de cada disciplina avaliada e nas matrizes de referência utilizadas pelo SAEB.¹ Será apresentada, a seguir, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SIMAVE/PROEB – (MINAS GERAIS, [s.d.]), pois que algumas habilidades dessa matriz serão utilizadas, nesta pesquisa, embora com pequenas alterações, no momento da proposição de atividades para interpretação de texto.

¹ A Matriz de Referência para os descritores de Língua Portuguesa do SAEB 2001 será apresentada ainda neste capítulo, na seção 1.7.

MATRIZ DE REFERÊNCIA – SIMAVE/PROEB
LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
E DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO – TÓPICO E SEUS DESCRITORES

I – Procedimentos de leitura	
D1	Identificar um tema ou o sentido global de um texto.
D2	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir uma informação implícita em um texto.
D5	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D10	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D6	Identificar o gênero de um texto.
D7	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D8	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não-verbal.
III. Relação entre textos	
D18	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D20	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D12	Estabelecer a relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
D16	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
D19	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa
D14	Identificar a tese de um texto.
D26	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D23	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D28	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
VI. Variação Lingüística	
D13	Identificar marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

É pertinente a esta pesquisa a consideração dos documentos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais porque todo nosso trabalho docente é realizado em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. As contribuições desta pesquisa, no que se refere ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula, terão reflexo imediato em nosso trabalho e, esperamos, poderão depois ser divulgadas mais amplamente.

1.4 A matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009

Contemplando o propósito desta pesquisa, válido também é mencionar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, conforme informado em Brasil (2009a), é um exame individual, com caráter voluntário, proposto anualmente a alunos que estão encerrando ou já encerraram o ensino médio em anos anteriores. Embora a presente pesquisa foque uma clientela de alunos pertencente ao 8º e 9º anos do ensino fundamental, acredita-se que um trabalho que pretende oferecer subsídios a profissionais da educação deve ser elaborado levando-se em consideração o contexto educacional no qual se está inserido, atentado para as necessidades estudantis e também para os vários instrumentos de avaliação utilizados no país.

A Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009 (BRASIL, 2009b) aponta competências e habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem o ensino médio. Como exemplos de habilidades que tais concluintes deverão apresentar, podem-se citar: a) identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos; b) reconhecer em textos de diferentes gêneros recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos; c) relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos lingüísticos; d) inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados; e) identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas que

singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; f) relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social; g) reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Percebe-se, pois, que o ENEM não mantém, como critério avaliativo, a memorização, o que ocorre no sistema avaliativo tradicional, mas destaca a capacidade de compreensão, análise, raciocínio, estabelecimento de relações e contextualização. O caráter inovador desse importante instrumento de avaliação educacional vem corroborar a necessidade de iniciativas que incentivem um trabalho voltado para a abordagem, em sala de aula, de textos reais que circulem socialmente. E é essa linha de trabalho que se está defendendo nesta pesquisa.

1.5 Linguagem, gênero discursivo e dialogismo à luz dos conceitos bakhtinianos

A abordagem sobre língua, como tem sido proposta nesta pesquisa, requer que se enfoquem alguns conceitos bakhtinianos. Segundo Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana relacionam-se com o uso da linguagem e variadas são as formas desse uso como variados são os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos que são realizações de gêneros discursivos e refletem as condições próprias e os objetivos de cada campo de atividade humana pelo conteúdo (temático), pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e pela construção composicional.

Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

A partir dos muitos dos trabalhos do Círculo de Bakhtin nos quais pode ser encontrada a noção geral dos gêneros do discurso, Rodrigues (2005) comenta que, na teoria de Bakhtin, aparecem como exemplos de enunciados (gêneros do discurso) os romances, as cartas, as crônicas, as notícias, as saudações, as conversas de salão, etc. A autora (2005) acrescenta que em muitos dos trabalhos do Círculo de Bakhtin pode ser encontrada a noção geral dos gêneros do discurso. Dentro da concepção aí defendida, ocorre a negação de que os gêneros sejam somente uma forma e que podem, pois, ser diferenciados pelas propriedades formais. Os gêneros são correlacionados às esferas da atividade e comunicação humanas, mais exclusivamente às situações interativas no interior de certa esfera social (cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc.). É apenas nessa situação interativa que a constituição e o funcionamento dos gêneros podem ser apreendidos. Não são as

propriedades formais que constituem um gênero, mas sim a sua vinculação a uma situação social interativa.

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. (RODRIGUES, 2005, p.164)

Rodrigues (2005, p.168 e169) também menciona que Bakhtin estabelece diferença entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Essa diferenciação não se assenta na distinção funcional dos gêneros. A unidade básica da diferenciação é histórica, firmada na concepção socioideológica da linguagem, possuindo como critério de agrupamento a distinção estabelecida entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas.

Os gêneros primários (conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano etc.) se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas). Os gêneros secundários (romance, editorial, tese, palestra, anúncio, livro didático, encíclica etc.) surgem nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, “medeiam” as interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar etc. (RODRIGUES, 2005, p.169).

Marcuschi (2002, p. 19 e 20) comenta que os gêneros do discurso são fruto de trabalho coletivo, colaboram para ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia a dia e “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” O autor comenta também que, ao se observar historicamente o surgimento dos gêneros, pode-se notar, em uma primeira fase, que povos de cultura fundamentalmente oral produziram um conjunto reduzido de gêneros. Por volta do século VII A.C., depois da invenção da escrita alfabética, houve uma multiplicação dos gêneros, aparecendo os típicos da escrita. A partir do século XV, em uma terceira fase, ocorre a difusão dos gêneros com a florescência da cultura impressa, para, na etapa intermediária de industrialização principiada no século XVIII, começar uma grande ampliação.

Marcuschi (2002) acrescenta que atualmente, em plena etapa designada *cultura eletrônica*, assistimos ao surgimento de um grande número de novos gêneros e de novas formas de comunicação e que essas novas formas discursivas não são inovações

independentes, mas têm ancoragem em outros gêneros existentes (Bakhtin usava o termo “transmutação” dos gêneros para se referir a esse fato).

Marcuschi (2002) observa que através do trabalho com gêneros textuais tem-se uma excepcional chance de se lidar diariamente com a língua nos seus muitos usos autênticos e que existem muitos gêneros produzidos na vida cotidiana, inclusive aqueles que aparecem nas várias mídias existentes atualmente.

Bakhtin (2003, p.285) menciona que à medida que melhor dominamos os gêneros mais livremente os empregamos e que ao falante são fornecidas não somente as formas da língua nacional obrigatórias a ele, como também as formas de enunciados obrigatórias (os gêneros do discurso). A escolha e a produção de um gênero discursivo revela um necessário conhecimento de uma certa esfera de atuação humana e das condições de produção e circulação dos discursos inerentes a ela. O autor explica que é, antes de tudo, na escolha de um certo gênero de discurso que a vontade discursiva do falante se efetua. “Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Acrescenta que falamos através de gêneros diversos sem mesmo suspeitar da existência deles e que nosso discurso é moldado por determinadas formas de gênero, sejam elas padronizadas ou mais flexíveis. “Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.” (p. 282).

A diversidade dos gêneros é decorrente do fato de que eles diferem quanto à situação, à posição social e às relações pessoais de reciprocidade entre aqueles que participam da comunicação. Outra propriedade constitutiva dos gêneros discursivos que não pode ser ignorada em atividades de leitura e compreensão de textos representantes de qualquer gênero é seu caráter dialógico. Bakhtin (2003) desenvolve o conceito de dialogismo a partir do pressuposto que as palavras de uma língua não pertencem a ninguém, porém somente as ouvimos em certas enunciações individuais, encontramos-las em certas obras individuais. Sendo assim, elas não possuem expressão somente típica, mas individual, estabelecida pelo contexto particularmente individual do enunciado. A neutralidade dos significados das palavras da língua garante a ela a identidade e compreensão recíproca dos falantes, porém o emprego das palavras na comunicação discursiva viva é em todo caso de índole individual-contextual.

[...] qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p.294)

Ainda nas palavras de Bakhtin (2003, p.294 e 295): “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância”. Dessa constatação, surge o importante conceito de dialogismo, que permeia toda sua formulação sobre a linguagem humana e os inúmeros gêneros discursivos produzidos nas diferentes situações de comunicação oral e escrita.

Bakhtin (2003, p. 271) concebe que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”. O autor Bakhtin (2003, p.272) ainda destaca que todo falante é por si só um respondente, pois não é o primeiro falante e pressupõe não somente a existência do sistema da língua que usa como também de certos enunciados antecedentes.

Ainda sobre o dialogismo, o autor explica que “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo.”. Conforme o autor, é a alternância dos sujeitos do discurso que determina os limites do enunciado que, por sua vez, é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado, mantendo com eles uma atitude responsiva (seja rejeitando, confirmando, completando etc). “O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Bakhtin (2003, p. 300) reitera que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonância dialógicas.” O autor também declara que o enunciado está ligado ainda aos elos subsequentes da comunicação discursiva, pois no momento em que ele é criado por um falante, já se consideram as atitudes responsivas, e que um aspecto essencial do enunciado é seu direcionamento a alguém, o destinatário, que pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano ou uma coletividade, um povo etc. “Cada gênero do discurso em cada

campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.” (p. 301).

Fiorin (2006) orienta o leitor no estudo de conceitos bakhtinianos de linguagem, abordando, dentre outros, assuntos como o dialogismo. Comenta que, para o filósofo russo Bakhtin, os enunciados são dialógicos e, neles, a palavra é, em todo tempo e em qualquer ocasião, perpassada pela palavra de outras pessoas. Fiorin (2006, p. 23) menciona que os enunciados não são neutros, eles transportam emoções, juízos de valor, paixões e mantêm, com outros enunciados, uma interação. Menciona também que para compreender o sentido de um enunciado, é preciso notar essas relações dialógicas.

As concepções expostas nesta seção vêm corroborar para que se defenda, nesta pesquisa, um trabalho voltado a atividades de leitura em sala de aula que se pautem em estudos de gêneros discursivos, visto acreditar que é realmente em forma de *enunciados* com características *relativamente estáveis* que a linguagem se materializa na vida em sociedade. Escolhido o gênero discursivo reportagem impressa para uma proposta de atividades de leitura, esta pesquisa deverá considerar, no que se refere ao exposto até esta seção, particularmente as condições próprias e os objetivos do campo de atividade a ela inerente – o jornalismo impresso – o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional típicos desse gênero.

1.6 A abordagem cognitiva de leitura

Ainda para fundamentar esta pesquisa no que se refere à leitura, serão expostos, a seguir, alguns aspectos da concepção cognitiva de leitura abordados por Kleiman (1992) e por Kato (2007), também chamada de abordagem interativa de leitura.² Essa abordagem de leitura, desenvolvida no final dos anos 70 e início dos 80 do século XX, introduziu conceitos importantes, válidos na abordagem mais atual – sociocognitiva de leitura (ou sociointerativa) –, que será adotada nesta pesquisa e exposta na seção 1.7. Por essa razão, cabe nesta seção apresentarmos os fundamentos da perspectiva cognitiva de leitura.

Kleiman (1992) ocupa-se da compreensão de textos escritos com o objetivo de descrever os vários aspectos que constituem a leitura. Comenta que é através da interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor constrói o sentido do texto. A autora menciona alguns níveis desse conhecimento: a) conhecimento linguístico, que inclui o conhecimento sobre como pronunciar português, o conhecimento de vocabulário, regras da língua,

² As primeiras edições dessas obras são da década de 80.

conhecimento sobre o uso da língua; b) conhecimento textual, que abarca a classificação do texto, considerando-se a estrutura (expositiva, narrativa, descritiva) e o caráter da interação entre autor e leitor, interação essa distinta dependendo de o discurso ser narrativo, descritivo ou argumentativo; c) conhecimento de mundo, ou enciclopédico.

Kleiman (1992) observa que há um tipo de conhecimento de mundo, adquirido geralmente por meio de experiências e convívio em sociedade, cuja ativação é importante à compreensão de um texto. Trata-se do conhecimento que temos sobre, por exemplo, o que está envolvido em ir ao médico, assistir a uma aula, comer em um restaurante. Esse conhecimento pode ser descrito como estruturado (está ordenado), parcial (abrange apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre um determinado assunto, evento ou situação típicos. Ele permite economia e seletividade, devido ao fato de permitir que, ao falar, ou escrever, possa-se deixar implícito o que é típico da situação e focar somente o diferente. O interlocutor, por também possuir esse conhecimento, preencherá os vazios, o que está implícito, com o dado certo.

Esse conhecimento parcial, estruturado, que se tem na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos recebe o nome de esquema e o esquema determina, de modo significativo, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas e possibilita economia e seletividade ao se codificarem as experiências. A autora acrescenta que o conhecimento compartilhado entre leitor e autor é importante na reconstrução do significado e menciona ainda que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, visto ser o conhecimento que o leitor possui sobre o assunto que lhe possibilita fazer as inferências necessárias a fim de relacionar distintas partes do texto em um todo coerente.

O conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão; esse momento, que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1992, p.26 e 27).

Adiante, Kleiman (1992, p. 30 e 31) discorre sobre a questão do estabelecimento de objetivos e propósitos nítidos para a leitura. A autora menciona haver evidências claras de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram, de forma significativa, quando se fornece um objetivo para um trabalho a ser realizado. Menciona também haver evidência experimental que demonstra sermos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que tem a ver com um objetivo específico. “[...] compreendemos e lembramos

seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito.” (Kleiman, 1992, p. 31).

A autora cita que

Alguns especialistas na área de leitura afirmam que não há um processo de compreensão de texto escrito mas que há vários processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, muitas vezes estes últimos determinados pelos tipos ou formas de textos. (KLEIMAN, 1992, p. 32)

De acordo com Kleiman (1992), a forma do texto define, até certo ponto, os objetivos de leitura. Existe grande número de tipos de textos e o objetivo geral quando se lê um jornal diferencia-se daquele que se tem quando se lê um artigo científico, por exemplo.

Kleiman (1992, p.33 e 34) lembra que ao se ler, por exemplo, a primeira página de um jornal, o leitor utiliza mecanismos para a apreensão rápida de informação visual, passando meramente os olhos, (processo que recebe o nome de “scanning” ou avistada) normalmente para depreender o tema dos vários itens a partir das manchetes. Se uma notícia de interesse é localizada, provavelmente se lerá o artigo à procura de detalhes sobre o assunto, comparando-o com o conhecimento que já se tem. Por outro lado, se há dúvida acerca do possível interesse de um artigo, provavelmente se utilizará uma pré-leitura seletiva, processo que recebe o nome de “skimming” (desnatamento), o qual consiste em ler, por exemplo, de uma maneira seletiva, os primeiros ou últimos períodos de parágrafos, as tabelas, ou outros itens selecionados pelo leitor, para se conseguir uma idéia geral a respeito do tema e do subtemas.

Essas diferentes leituras consistem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual, indispensáveis ao processamento, visto ser através do olho que o *input* gráfico é percebido. Porém, apreendida a imagem, esta passa pelos processos analíticos próprios da busca pelo significado, normais a toda leitura.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. [...] É devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, apesar das diferenças já discutidas, a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma idéia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido. (KLEIMAN, 1992, p.34 e 35).

Conforme Kleiman (1992), os objetivos são também relevantes para um outro aspecto da atividade do leitor que traz colaboração à compreensão: a formulação de hipóteses. A autora comenta que, para vários autores, a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, porque o leitor ativo, verdadeiramente engajado no processo, conforme lê o texto, elabora e testa hipóteses.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante a *sacada* (uma vez que o movimento do olho durante a leitura não é linear, o que permitiria ler tudo, letra por letra e palavra por palavra, mas é *sacádico*, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação). Ambos, o reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica são essenciais para a leitura rápida, que, por sua vez é essencial para não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial (chamado de *memória imediata*) com o material que nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. (Kleiman, 1992, p. 36).

Ainda conforme Kleiman (1992), o leitor adulto não decodifica, mas lê percebendo as palavras de uma maneira global e adivinhando muitas outras. Isso ele faz orientado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Se o leitor conseguir levantar hipóteses de leitura independentemente, fazendo uso do conhecimento prévio e dos elementos formais mais aparentes e de alto grau de informatividade (título, subtítulo, ilustrações etc), a leitura terá o caráter de verificação de hipóteses, para ratificação ou contestação e revisão, num processo envolvendo atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, assim como várias estratégias úteis à compreensão.

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto. (KLEIMAN, 1992, p.43).

Kleiman cita outra consequência relevante da atividade de predizer e testar:

[...] no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando *estratégias metacognitivas* de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipótese. Assim, uma atividade que pode começar como um jogo de adivinhação dirigido por um adulto pode ser, de fato, o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas do leitor. (KLEIMAN, 1992, p. 43).

Kleiman (1992) expõe que, ao materializar sua intenção, o autor utiliza tantos elementos linguísticos quanto gráficos, competindo ao leitor recuperar essa intenção por meio do formal. Nesse processo, o autor se ampara em componentes extralinguísticos (contextuais) e linguísticos (cotextuais).

Sobre o componente textual (ou cotextual), Kleiman (1992, p.45) cita que o texto é concebido por certos especialistas como uma unidade semântica na qual os diversos

elementos de significação são materializados por meio de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais. Para se chegar à compreensão, deve-se reconstruir a materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática. Kleiman (1992) menciona dois relevantes aspectos dessa materialização: a coesão (conjunto dos elementos que formam as ligações no texto) e a estrutura do texto, assim explicados:

O processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma *estratégia cognitiva* da leitura. As *estratégias cognitivas* regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto. (KLEIMAN, 1992, p.50).

De acordo com Kleiman (1992), na leitura existe uma contínua interação de vários níveis de conhecimento (sintático, semântico e extralinguístico), para estabelecer a coerência local (por meio da construção de laços coesivos entre as sequências) e temática (por meio da construção de um sentido único para essa sequência de elementos).

O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento descendente ou de-cima-para-baixo) quanto a partir de elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse tipo de processamento ascendente, ou de-baixo-para-cima). (KLEIMAN, 1992, p. 55).

Kleiman (1992) define leitura como uma atividade de interação a distância entre leitor e autor, através do texto daí o termo “teoria interativista de leitura”. Segundo esse ponto de vista, o leitor edifica um significado global para o texto, e não apenas o recebe. Ele busca pistas formais, antecipa-as, formula e reformula hipóteses, concorda com as conclusões ou as refuta. O autor procura a adesão do leitor, arranjando o texto e imprimindo nele pistas formais para facilitar o conseguimento de seu objetivo. A relação entre leitor e autor é, dessa forma, definida como de responsabilidade mútua, porque os dois devem cuidar para que os pontos de contato sejam sustentados.

O fato de o leitor ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis torna difícil a compreensão quando estas não estão de acordo com aquelas que o autor apresenta. A autora observa que, nessa circunstância, o leitor faz uso somente de procedimentos descendentes de processamento do texto que se fundamentam quase que somente no seu conhecimento e

experiência prévios. Ele ouve apenas a sua voz interior e depois confere ao autor informações e opiniões que estão de acordo com suas crenças e opiniões.

Kleiman comenta (1992) que a interação via texto é descontextualizada, não existindo o confronto que possibilita elucidação, nem a simultaneidade dos processos de compreensão que possibilita reajustes frequentes do autor.

A monitoração simultânea da compreensão do leitor não é possível na interação à distância, e daí a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente, e daí também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa. (KLEIMAN, 1992, p. 67).

Um tipo dessas pistas relaciona-se à marcação temática. A ligação e organização de temas e subtemas através do uso de operadores lógicos retratam o raciocínio do autor: a organização que ele elege para ir adiante e organizar seus argumentos e explicações pode estar explícita (por meio de operadores e conectivos lógicos), ou implícita (o seu raciocínio é inferível pela natureza e relacionamento dos argumentos).

Ainda de acordo com a autora, outros tipos de pistas deixadas pelo autor a fim de auxiliar na reconstrução do seu quadro referencial são aquelas que constituem a modalização no texto, ou seja, expressões que revelam o grau de compromisso do autor com a verdade, ou a justiça da informação, relativizando-a. Um terceiro tipo de marcas formais da presença do autor é o que revela a atitude do mesmo perante o fato, a ideia, a opinião, concretizado principalmente por meio de adjetivação, nominalização, e utilização de nomes abstratos indicativos de qualidades.

Por fim, Kleiman (1992) menciona que perceber as marcas de autoria no texto é essencial à leitura crítica e que o senso crítico é definido como uma postura de descrença, de ceticismo que faz com que se exijam evidências para as opiniões e ideias apresentadas, e que podem servir de fundamento para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa postura envolve, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; presume uma interação. Acrescenta ainda que a reconstrução de um intento argumentativo é tida também como um pré-requisito ao posicionamento crítico do leitor diante do texto.

Kato (2007), em um trabalho que objetiva analisar os processos de decodificação apresentados por teóricos das áreas de ciência da cognição e da inteligência artificial, bem como a função desses processos na integralização da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já fornecida pelo texto, menciona que os estudiosos dessas

áreas fazem referência a dois tipos fundamentais de processamento de informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente). “O processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.” Kato (2007, p. 50) prossegue afirmando que esses dois tipos de processamentos podem ser utilizados como base para a descrição de tipos de leitores. O primeiro tipo é aquele leitor que dá privilégio ao processamento descendente, pouco utilizando o ascendente. Ele

[...] apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto. (KATO, 2007, p.51)

O segundo tipo é o leitor

[...] que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. (KATO, 2007, p. 51).

O terceiro tipo é o leitor maduro, o qual faz uso, adequada e oportunamente, dos dois processos complementares. Para ele, “[...] a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.” (KATO, 2007, p. 51). A autora prossegue expondo que, no processamento descendente, o estímulo visual aciona *esquemas*, que são pacotes de conhecimentos estruturados, com instruções para seu uso, armazenados na memória de longo-termo, podendo alterar-se com o aumento ou modificação do conhecimento de mundo. “O acionamento de um esquema pode levar ao acionamento sucessivo de seu subesquemas ou de esquemas que lhe são superordenados, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito.” (KATO, 2007, p. 52).

Podemos concluir, a partir do exposto, que um trabalho com leitura em sala de aula que se baseie em pressupostos dessa abordagem cognitiva de leitura deve ser organizado de modo que as atividades propostas pelo professor permitam ao aluno: a) ativar seu

conhecimento prévio sobre o tipo de texto ³; e sobre o assunto abordado por ele; b) fazer uma pré-leitura seletiva do texto para obter uma ideia geral sobre o assunto; c) estabelecer objetivos de leitura; d) checar a elaboração e a testagem de hipóteses; e) utilizar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com as informações do texto, estabelecendo a interação leitor-texto-autor.

Vejamos a seguir o que as abordagens mais recentes acrescentam a esses conhecimentos para termos uma fundamentação teórica mais completa para nossa pesquisa.

1.7 Abordagem sociocognitiva de leitura

A abordagem sociocognitiva de leitura – também chamada por Marcuschi (2008) de sociointerativa de leitura – mantém aspectos significativos da abordagem cognitiva ou interativa de leitura desenvolvida nos anos 80 e associa a eles pressupostos da abordagem bakhtiniana de linguagem. Amplia-se, assim, a concepção de como se dá a compreensão de um texto escrito incluindo os conceitos de contexto sócio-histórico de produção e circulação dos textos (enunciados ou gêneros discursivos) e os demais conceitos associados aos enunciados – na perspectiva bakhtiniana vistos como eventos comunicativos.

Koch e Elias (2006, p. 11) assim definem leitura:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

De acordo com Marcuschi (2008), atualmente trabalhar a compreensão é algo muito complexo, os estudos sobre o tema são muitos e diversas são as posições teóricas. Para o autor, o ato de ler constitui-se numa contínua produção e apropriação de sentido. Não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos, nem uma experiência individual sobre o texto, oral e escrito. A compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, que, porém, não são individuais e únicos. Dessa forma, a percepção é, até certo ponto, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. As experiências que temos são construídas tendo como base sensações organizadas. “Perceber é reconhecer com categorias ou esquemas internalizados e não apenas ver, sentir, ouvir etc. pela sensação direta dos sentidos puros. [...] esses esquemas ou categorias não são elaborações individuais e sim coletivas [...]”. (MARCUSCHI, 2008, p. 228)

³ Notamos que nessa época dos estudos da abordagem cognitiva de leitura não se usava o termo “gênero discursivo”. Os autores mencionavam “tipos de texto”.

Marcuschi (2008) comenta que a língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e que a criança primeiro se apodera da linguagem como uma ação social para depois internalizá-la a fim de, partindo de uma atividade intrapessoal, fazer um uso interpessoal. Devido a isso, a língua é tomada como um conjunto de atividades sociais e históricas e não somente como um sistema. Nem tudo é visto por todos da mesma forma. O autor frisa ainda que os modelos culturais de certa sociedade são um sólido fundamento para construir as experiências e que há esquemas maiores que os conceituais, como os gêneros textuais que funcionam como formas discursivas de forte enquadre para guiar o sentido.

Nessa concepção, compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva e exige habilidade, interação e trabalho. “É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (MARCUSCHI 2008, p. 230).

O autor aponta alguns aspectos relacionados ao estudo da compreensão. O primeiro refere-se ao fato de que, ao produzirmos algum enunciado, almejamos que ele seja compreendido, porém nunca exercemos total domínio sobre o entendimento que esse enunciado possa ter. O segundo aspecto está ligado à questão da interpretação de enunciados como fruto de um trabalho conjunto e não unilateral, visto que compreender é uma atividade colaborativa que acontece na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte e não apenas uma simples extração de informações objetivas. O autor cita a afirmação de Kleiman (2004) a respeito da atividade de leitura:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na lingüística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, apud MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Conforme Marcuschi (2008, p.231), isso significa que na visão atual o leitor não é um sujeito consciente e dono do texto, mas ele se encontra inserto na realidade social, tendo que operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida constantemente. O autor (2008, p.231 e232), em seguida, faz uma exposição sobre a abordagem de Kleiman sobre dois modelos de leitura por ela identificados, modelos esses desenvolvidos historicamente nos últimos trinta anos. Um deles vai da década de 1970 aos anos 1990 e é dominado pela teoria da psicologia cognitiva e pela lingüística de texto que inspiravam as teorias as quais viam o

leitor como sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos pessoais para compreender. O outro, que se desenvolveu a partir dos anos 1990, enfatizou menos o texto em si, as faculdades mentais, os conhecimentos prévios e deslocou o polo do interesse para a inserção do sujeito na sociedade e no contexto de interpretação ligado à realidade sociocultural. Essa nova visão seria orientada pelos estudos do letramento, ciências sociais, sociolinguística interacional, análise do discurso crítica etc.

Na opinião de Marcuschi (2008, p. 232 e 233), a abordagem feita por Kleiman sobre tais modelos

[...] sugere que atualmente a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas. Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade. A leitura deve ter assim uma influência bastante clara sobre os processos de compreensão que não se dão, a não ser contra esse pano de fundo sociointerativo.

Marcuschi (2008) ainda comenta que, em sua opinião, a visão de Kleiman não desloca o polo da observação, mas o problema observado. São observadas, nessa visão, as atividades sociais e não processos de compreensão. O autor concorda com a ênfase nas questões sociais envolvidas, mas não crê que isso entre no centro dos problemas relativos às atividades de compreensão implicadas e aponta que é para tais problemas que deverão voltar suas próximas reflexões. Segue comentando que o funcionamento da linguagem é tão espontâneo que não nos damos conta de sua complexidade. Ao falar ou escrever, praticamos ações tão rotineiras que fluem de modo inconsciente, como usar regras, tomar decisões. Já as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre cercadas de colaboração e não atos individuais. Daí surgirem os mal-entendidos, pois a compreensão humana depende da cooperação mútua. Ela não é um simples ato de identificação de informações, mas uma edificação de sentidos com fundamento em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, é necessário sair dele, porque o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio.

Segundo Marcuschi (2008), a ideia mais admissível hoje é a de que a compreensão de texto não se dá como resultado da simples apreensão de significados literais das palavras. Sentido literal seria o sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais. É o sentido que é construído como o preferencial. Não se pode ligar o sentido literal de forma automática a palavras, visto que elas podem ter vários sentidos literais. “O sentido é um efeito do funcionamento da língua e não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal.” (MARCUSCHI, 2008, p. 235).

Marcuschi (2008, p.237) cita que hoje podemos distribuir os modelos teóricos que tratam da compreensão em dois grandes paradigmas, os quais poderiam ser agrupados em duas hipóteses: a) compreender é decodificar; b) compreender é inferir. Representantes de uma concepção já ultrapassadas, as teorias da compreensão como decodificação são fundamentadas na noção de língua como código, com a perspectiva de uma semântica lexicalista e uma concepção de texto como continente. As teorias fundamentadas na noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, tomando a compreensão como inferência ou pelo menos como processo de construção baseada numa atividade mais ampla, com uma noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, com o sentido sempre situado, são as aceitas atualmente.

Segundo Marcuschi (2008), todas as teorias que defendem a compreensão como decodificação, levam à comparação de língua como instrumento de construção do sentido, encerram um sujeito isolado no processo e têm o código e a forma linguística como o principal objeto de análise. Prevalece, assim, a função informacional e ao autor/falante pertence a tarefa de colocar as idéias no papel ou nas palavras, visto que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia. De certa forma, aqui estão representadas todas as teorias que serviram de modelo para o ensino escolar nos últimos cinquenta anos. Já nas teorias que postulam a compreensão como inferência,

[...] toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. [...] A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. (MARCUSCHI, 2008, p. 238)

Marcuschi (2008, p. 239) passa a enunciar, então, alguns aspectos. Primeiro, ler equivale a ler compreensivamente. Segundo, na compreensão de texto, as faculdades mentais acham-se em ação, isto é, aspectos cognitivos estão envolvidos. Terceiro, a compreensão do texto é atingida através da realização de inferências, partindo-se de informações dadas no texto e dos conhecimentos pessoais (conhecimentos enciclopédicos) para a produção de um sentido. Quarto, é grande a influência dos conhecimentos prévios (linguísticos, factuais ou enciclopédicos, específicos, de normas, lógicos) na compreensão de um texto. E por último, compreender um texto não equivale a decodificar mensagem.

Marcuschi (2008, p. 240) discorre sobre um importante aspecto numa análise de atividade de compreensão, a noção de língua que se adota. Os manuais escolares e os autores

mais estruturalistas entendem a língua como um código ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história, não inserido na realidade social dos falantes.

Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1979). (MARCUSCHI, 2008, p. 240)

Os comentários de Marcuschi (2008, p. 240) evidenciam que a língua é uma forma de ação através da qual agimos realizando coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Manifesta-se nos processos discursivos, no nível da enunciação e concretiza-se nos usos textuais mais diversos. Não ocorre na palavra isolada nem no enunciado solto. É um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Marcuschi (2008, p. 241) destaca que nessa perspectiva, a língua é mais do que um instrumento de comunicação, do que um código, do que uma estrutura. Sendo uma atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Devido a isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar cativos no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem devem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua consente um grande número de significações.

Ao lado da noção de língua, Marcuschi (2008) menciona a noção de texto e de seu funcionamento. De acordo com o autor, o texto não é um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um processo e pode ser considerado como um evento comunicativo sempre emergente. Ele acha-se em constante elaboração ao longo de sua história e das distintas recepções pelos diversos leitores. “A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.” (p. 242). O texto encontra-se aberto a diversas formas de compreensão, mas não é uma caixinha de surpresas, há limites para a compreensão textual que são dados por alguns princípios. A coerência textual é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha traçada de modo completo e unívoco no texto. O sentido não se encontra no leitor, nem no texto, nem no autor, porém acontece como um efeito das relações entre eles e das atividades medradas. Sendo o texto um evento que se realiza na relação interativa e na sua situacionalidade, seu papel central não será o

informativo. Os textos sempre se realizam em algum gênero textual (ou discursivos) particular, e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido.

Dascal e Weizman (1987 apud MARCUSCHI, 2008, p. 243 e 244) intentam elaborar um modelo integrado para a interpretação de texto, dispondo, como pano de fundo, da consideração do contexto e sua função essencial. Observam que já é vastamente aceita a concepção de que o contexto tem um papel central na interpretação de textos, sejam eles escritos ou orais. Geralmente, é postulado que o leitor/ouvinte encontra-se exposto a uma base (materiais linguísticos que por vezes são tomados como o sentido literal) a partir da qual, servindo-se do co-texto e do contexto, acontece a compreensão. O co-texto ou o dado linguístico parece não operar como fator invariante. Os autores apontam, em relação a isso, três questões: a) a mera presença de uma mesma expressão linguística em ocasiões distintas demonstra estarmos diante do mesmo sentido literal?; b) que tipo de pista o leitor utiliza para passar desse suposto sentido literal para a interpretação final?; c) como essas pistas orientam o leitor pela multidão de informações cotextuais e contextuais possíveis e como esse labirinto pode ser organizado? Os autores, considerando o contexto como possível ordenador interpretativo, tentam analisar a influência de dois tipos de informações contextuais: extralinguística e metalinguística.

Marcuschi (2008, p. 244 e 245) observa que o modelo apresentado por Dascal e Weizman (1987 apud MARCUSCHI, 2008) objetiva dar conta de indícios à disposição do destinatário de um texto, tentando delinear as possibilidades de escolha mais relevantes para um enunciado específico, uma situação específica e um conhecimento de base específico. Os autores tomam por base cinco princípios:

- i. O destinatário de um texto guia-se por dois tipos de pistas contextuais: extralinguística (conhecimentos de mundo) e metalinguística (conhecimentos de convenções e estruturas linguísticas).
- ii. Em cada tipo de pistas são postulados níveis que vão desde o específico (conhecimento imediato) até o mais distante (propriedades convencionais, fatos, crenças).
- iii. Postula-se um paralelismo entre os níveis de especificidade e os dois tipos de pistas.
- iv. A exploração dos dois tipos de pistas se dá num processo em duas etapas
 - (a) apreciação inicial (primary valuation) de traços imediatos e
 - (b) avaliação posterior (further evaluation) com a checagem da apreciação inicial com base nos conhecimentos de fundo e outros.
- v. Postula-se outro paralelismo entre os dois tipos de pistas, considerando os processos de apreciação e avaliação.

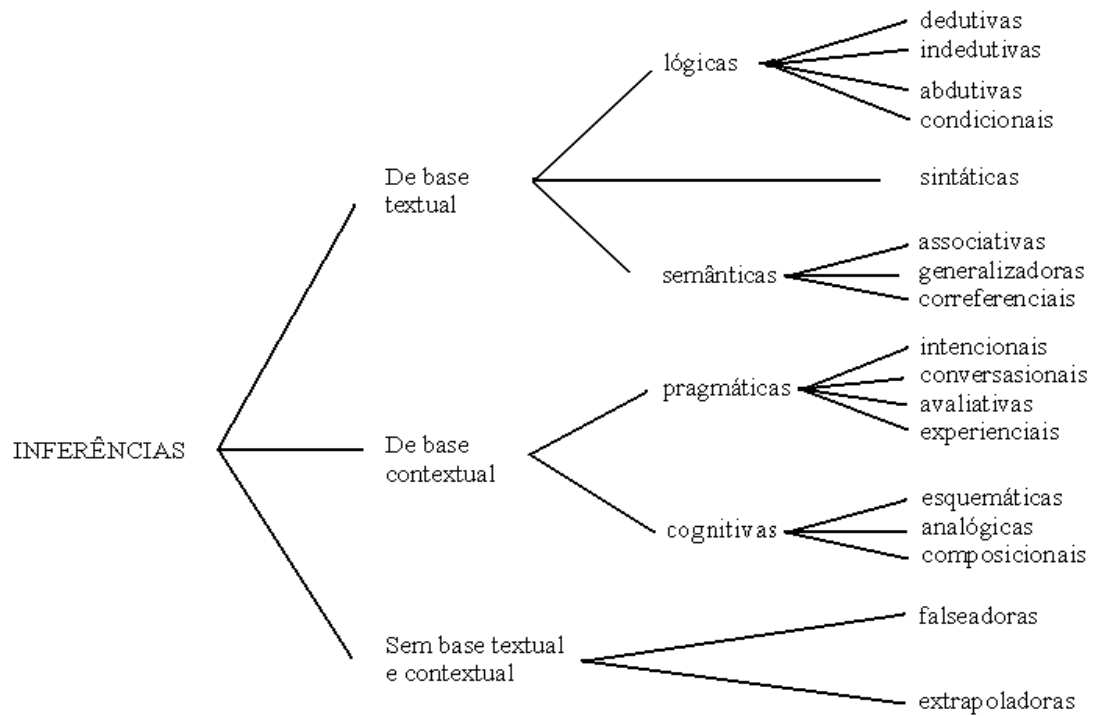
Baseando-se nos princípios acima, Dascal e Weizman (1987 apud MARCUSCHI, 2008, p. 246) sugerem as seguintes fontes de pistas: a) contexto extralinguístico específico

com marcas específicas da situação mencionada no texto; b) contexto metalinguístico específico com marcas específicas das circunstâncias linguísticas importantes para o enunciado em questão; c) contexto extralinguístico superficial com hipóteses sobre os traços de um dado conjunto de situações; d) contexto metalinguístico superficial: hipóteses gerais sobre a estrutura convencional de um texto preparado para determinado fim; hipóteses sobre convenções subordinadas a um certo registro; e) conhecimento extralinguístico de fundo, ou seja, conhecimentos de mundo de forma geral; f) conhecimentos metalinguísticos de fundo, que se constituem em conhecimentos gerais sobre como funciona a comunicação verbal. De acordo com o texto, pode-se identificar qual será o tipo de contexto que atua a fim de que o receptor chegue à sua interpretação particular. Se os textos são mais complexos e menos transparentes, exigirão maior investimento em contextos. Se o leitor não tem domínio sobre estes contextos, está sujeito ao não-entendimento textual.

Marcuschi (2008) cita que a fundamental contribuição das inferências na compreensão de textos é a de exercerem a função de provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, conferindo-lhe coerência. Elas são hipóteses coesivas ao leitor para que este processe o texto. São estratégias ou regras embutidas no processo. As condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização têm influência na compreensão, que envolve, além de fenômenos linguísticos, fenômenos antropológicos, psicológicos e factuais. “Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Marcuschi (2008) aponta que as inferências são produzidas com os subsídios de elementos vários operando integralmente (sociosemântico, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos) e que a atividade inferencial não é um simples mecanismo espontâneo e natural. Às vezes, certa estratégia tem mais efeito que outra para determinada operação inferencial. Diversos são os tipos de inferência, mas no dia a dia, quanto à atuação discursiva, agimos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito, o que evidencia que, em geral, somos seres práticos. O autor (2008, p. 254) apresenta um quadro geral de inferências, o qual será exposto a seguir.

QUADRO GERAL DE INTERFERÊNCIAS



Baseando-se no esquema acima, Marcuschi (2008, p. 255) estabelece um quadro de operações que possibilita entender o que ocorre com essas inferências.

QUADRO DE OPERAÇÕES

Tipo de Operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de Realização
1. dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	Lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	Lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	Lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	Lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	Lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associações de ideias.
8. avaliação ilocutória	Lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	Cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	Cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	Pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	Cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Dentro desse contexto teórico, Marcuschi (2008, p. 256) discorre agora sobre a concepção da compreensão como processo. Aí são identificados quatro aspectos na forma de

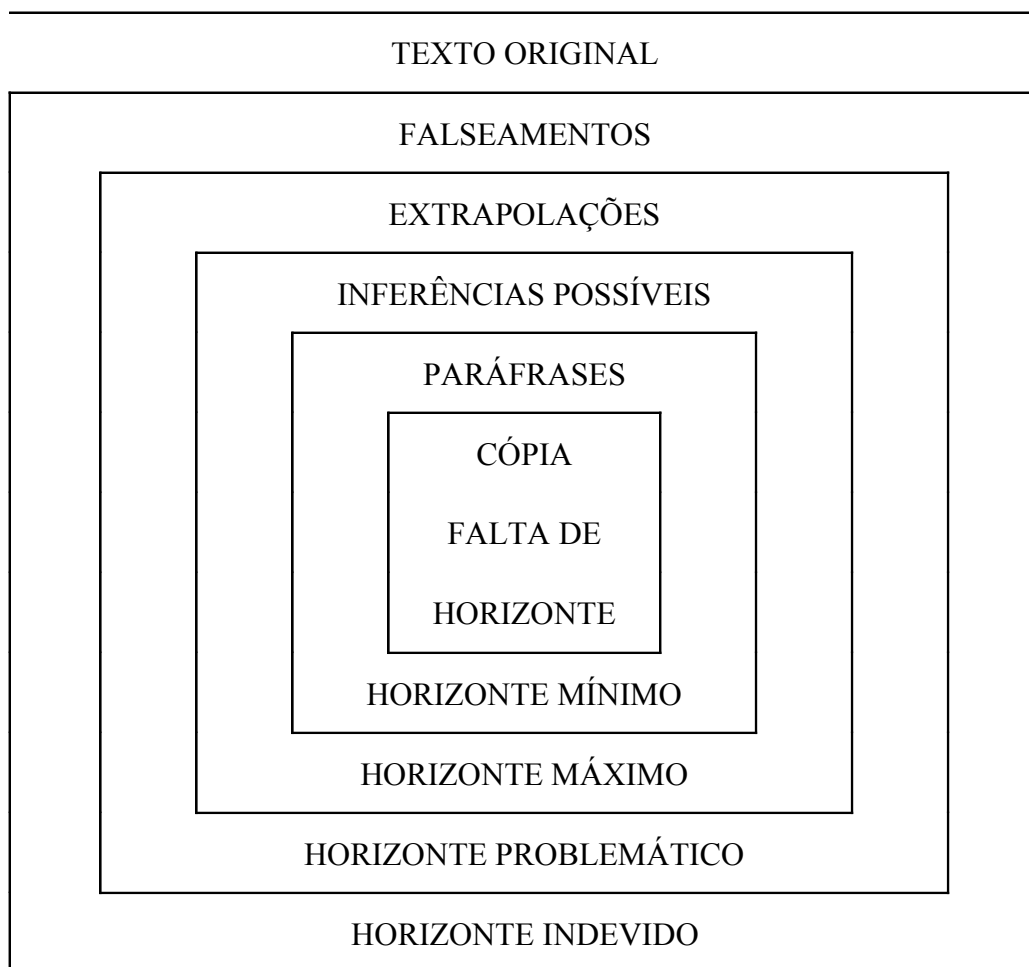
operacionalização desse processo: a) processo estratégico, que supõe atividades direcionadas a uma ação comunicativa otimizada, com seleção das alternativas mais produtivas, sugerindo que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas; b) processo flexível, que afirma não haver uma orientação única, permitindo uma compreensão tanto num movimento global (*top-down*) como local (*bottom-up*); c) processo interativo, no qual compreensão é co-construída, seja com textos orais em geral, nos quais a relação ocorre face a face, seja com textos escritos; d) processo inferencial, no qual o modo de produção de sentido não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas proveniências agem por formas de raciocínio variadas, tais como foi listado acima.

Partindo dessa concepção, Marcuschi (2008, p. 256) acrescenta mais um comentário, o qual será exposto a seguir. Fica claro que o ato de compreender não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. No entanto, isso não significa que a compreensão seja uma ação que envolva simplesmente a adivinhação. Compreender envolve seleção, reordenação, reconstrução, uma certa margem de criatividade e diálogo com o outro. Desse modo, segundo Marcuschi (2008), é pertinente lembrar que podem existir leituras incorretas, não-autorizadas pelo texto.

De acordo com o enfoque que se está dando ao assunto compreensão de texto dentro desta pesquisa, pertinente é abordar a metáfora utilizada por Marcelo Dascal (1981 apud MARCUSCHI, 2008, p. 257). O autor compara o texto com uma cebola, na tentativa de ajudar a perceber questões relacionadas à compreensão. As camadas internas seriam as informações objetivas, um tipo de núcleo informacional que deve ser admitido sem que se altere o conteúdo (dados factuais, nomes, lugares etc.). Esses elementos informacionais nunca vão além de 30 a 50% do que entendemos no texto. Depois, segue uma camada passível de admitir interpretações diversas, porém válidas. Esse terreno das inferências (implicaturas, intenções, subentendidos, suposições) perfaz um conjunto que em determinados textos constitui mais de 50%. A próxima camada é mais complicada e sujeita a muitos enganos, visto ser o domínio de nossas crenças e valores pessoais. Por último, há uma camada mais vulnerável sobre a qual podemos discutir, porque se situa no domínio das extrapolações.

Marcuschi (2008, p, 258) traduz a idéia acima exposta no seguinte diagrama:

HORIZONTES DE COMPREENSÃO TEXTUAL



O autor comenta que um dado texto recebido pode ser lido de várias maneiras (horizontes ou perspectivas distintas: a) falta de horizonte: leitura que consiste numa cópia do que está no texto, como se ali só tivesse informações objetivas registradas de modo transparente. Isso ocorre muito nos exercícios escolares; b) horizonte mínimo: seleção que ocorre com outras palavras e na qual se pode deixar alguma coisa de lado, fazer seleção do que dizer, escolher o léxico que interessa. Nessa caso há uma pequena interferência; c) horizonte máximo: leva em conta as atividades inferenciais no processo de compreensão, não se limitando à paráfrase nem se reduzindo à repetição; d) horizonte problemático: vai mais adiante que as informações fornecidas pelo texto, situando-se no limite da interpretatividade. A leitura tem caráter pessoal e, na escola, essa esfera é tomada como opinião pessoal, instalando-se quase que um vale-tudo; e) horizonte indevido: zona muito nebulosa, em que ocorre a leitura errada.

Gumperz (1982 apud MARCUSCHI, 2008) também apresenta uma reflexão relevante a esta pesquisa. Ele trata da questão da compreensão intercultural e apresenta como visões de

mundo distintas repercutem também na relação interpessoal, mostrando que linguagem e sociedade relacionam-se estreitamente sob este aspecto.

Seguindo sua abordagem sobre compreensão de textos, Marcuschi (2008, p. 266) inicia uma reflexão sobre o tratamento que os livros didáticos vêm dando sobre o assunto. Menciona a análise detalhada que ele realizou, há uns dez anos, sobre manuais de ensino de língua portuguesa (cf. Marcuschi, 1996; 1999). Na época, ele constatou que os exercícios desses livros constituíam-se de atividades de cópiação, prestando-se, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não incitavam à reflexão crítica. O autor apresenta observações extraídas parcialmente de Marcuschi (1996 e 1999). Essas observações serão expostas aqui, a seguir. Todos os autores de livros didáticos inserem abundante dose de exercícios envolvendo compreensão textual. Então, o problema não é a ausência dessa espécie de trabalho, mas sua natureza. Com relação a esses problemas, foi identificado o seguinte: a) compreender limita-se geralmente a identificar e extrair conteúdos; b) questões próprias de interpretação confundem-se com outras que não têm nada a ver com o assunto; c) é habitual exercícios de compreensão não terem relação alguma com o texto ao qual se aludem, mas restringirem-se a indagações genéricas ou outras de ordem subjetiva; d) os exercícios de compreensão dificilmente conduzem à reflexão crítica e não possibilitam expansão ou construção de sentido.

Marcuschi (2008, p. 267) comenta que as constatações supracitadas apontam tanto para a falta de clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser realizado em se tratando de compreensão como para a falta de clareza quanto aos processos envolvidos. O autor cita que um aspecto que persiste até hoje é o fato de a maioria dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resumir-se a perguntas e respostas. Quase sempre, trata-se de perguntas padronizadas e repetitivas (O que? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?). Outras vezes, os exercícios constituem-se em ordens: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique ... partes do texto. Esses exercícios ocupam-se apenas com aspectos formais ou reduzem o trabalho ao reconhecimento de informações objetivas e superficiais.

Marcuschi (2008, p. 267 e 268) também cita que dentre as mencionadas perguntas muito habituais nos exercícios de compreensão que indagam sobre aspectos formais, podem-se encontrar: Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Quantos parágrafos tem o texto?. O autor cita ainda que essas perguntas podem conduzir a conhecimentos formais interessantes, mas não evidenciam uma boa noção do que seja compreender um texto e que ao se conceber o texto como soma de informações objetivas e exclusivas, não se considera a possibilidade de ocorrerem leituras diferenciadas e ainda corretas.

Segundo Marcuschi (2008), a explicitude total nos textos dificilmente será obtida seja qual for a situação de uso da língua, porque eles estão sempre contextualizados numa dada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença etc. Ademais, prossegue o autor, a compreensão está vinculada também aos conhecimentos pessoais que podem ser muito variados: conhecimentos linguísticos, de regras de comportamento, sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e outros. Relevantes também são as nossas crenças, ideologia e valores.

Em face do que foi exposto nessas últimas reflexões sobre livros didáticos, Marcuschi (2008, p. 269) conclui que os exercícios de compreensão falham com relação a pelo menos três aspectos centrais: a) presumem uma noção instrumental de língua e pensam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; b) presumem os textos como produtos acabados, contendo em si registradas todas as informações possíveis; c) presumem que compreender, repetir e memorizar sejam a mesma coisa. O autor observa que só se superará a noção de compreensão como mera decodificação quando se admitir que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo, que ultrapassa a informação estritamente textual. Além disso, os textos trabalhados nos manuais escolares não representam a multiplicidade cultural encontrada no dia a dia.

Por fim, Marcuschi (2008, p.274) faz uma menção a um programa nacional em andamento no MEC, que se dedica a avaliar a proficiência de língua materna no Brasil. O autor esclarece que, tendo como base as matrizes de referência, elaboradas pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e aproveitadas, com algumas alterações, pelos estados e municípios, vem-se realizando uma aferição do rendimento escolar no ensino fundamental e no médio. Tais matrizes, segundo Marcuschi (2008), entendem a linguagem como atividade cognitiva e ação entre as pessoas, de maneira que a pessoa domina a língua se sabe usar seus recursos expressivos em diferentes situações. Nessa tarefa, segundo o autor, para cumprir melhor seus propósitos comunicativos, suas intenções interlocutórias, a pessoa deve ter bom domínio sobre o funcionamento do léxico e dos gêneros.

O autor apresenta, então, a matriz⁴ geral para os 21 descritores de língua portuguesa, distribuídos em 6 tópicos, observando que tais descritores são aplicados na integridade na 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e que, na avaliação das competências comunicativas do aluno quanto ao uso da língua, o SAEB resolveu observar somente a *compreensão textual*.

⁴ Como poderemos notar, a matriz que será apresentada a seguir é muito similar à utilizada pelo Proeb, matriz exibida no início deste capítulo (seção 1.3). Conforme já mencionado nesta pesquisa, os testes do Proeb são elaborados baseando-se também nas matrizes de referência utilizadas pelo SAEB.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA OS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001

TÓPICOS	HABILIDADES
I. Procedimentos de leitura	Localizar informações explícitas em um texto
	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	Inferir uma informação implícita em um texto.
	Identificar o tema de um texto
	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)
	Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros
III. Relação entre textos	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele for produzido e daquelas em que será recebido
	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	Identificar a tese de um texto
	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos de um texto
	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão [8ª e 3º]
	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
VI. Variação Linguística	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e

	o interlocutor de um texto
--	----------------------------

Podemos concluir, ao final desta seção, que em atividades de leitura em sala de aula devemos acrescentar aos pressupostos da abordagem cognitiva de leitura procedimentos que levem o leitor (aluno) a perceber que: a) a construção de sentidos para um texto, a partir de todas as inferências que o leitor pode fazer, decorre de ele estar inserido numa determinada realidade sócio-histórica; b) o texto também está contextualizado numa dada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença etc.; c) as habilidades de leitura envolvem a percepção de inúmeros elementos desse contexto sócio-histórico de produção e recepção dos textos e, ainda, de inúmeros elementos do próprio texto.

Percebemos, pela fundamentação teórica apresentada até o momento, que se faz necessário trabalhar com o conceito de “texto” no sentido de um exemplar concreto de algum gênero discursivo. Esse conceito bakhtiniano e toda a concepção de linguagem como atividade sociointerativa é o que vai permitir a percepção dos três itens citados no parágrafo anterior. No caso desta pesquisa, o gênero discursivo reportagem precisa ser considerado em seus aspectos específicos para que o professor promova uma leitura mais proficiente e crítica de seus alunos. Sobre leitura crítica abordaremos a seguir e sobre o gênero discursivo reportagem, no capítulo 2.

1.8 A leitura crítica

Embora a abordagem sociocognitiva de leitura comentada na seção anterior não mencione o conceito de “leitura crítica”, depreende-se das afirmações dos autores que toda leitura proficiente deva ser crítica, como comenta Lopes-Rossi (2009a). Taglieber (2000), sem vincular-se a concepções de leitura, faz algumas considerações relevantes sobre a leitura crítica, objetivando apresentar a professores, de primeira e segunda língua, uma breve visão geral da literatura sobre habilidades de alto nível de leitura crítica e de pensamento crítico.

Taglieber (2000 p.15) observa que o ensino das habilidades supracitadas é ainda negligenciado em algumas salas de aula, no Brasil, tanto em primeira ou segunda língua, e que, na sociedade moderna, mesmo no dia a dia, as pessoas necessitam, frequentemente, lidar com complicados assuntos públicos e políticos, tomar decisões e resolver problemas. A fim de fazer isso com eficiência, os cidadãos devem ser capazes de avaliar criticamente o que veem, ouvem e leem. Além disso, prossegue a autora, com a imensa quantidade de material

impresso disponível em todas as áreas nesta era de “explosão de informações”, é fácil se sentir dominado. A enorme quantidade de informações acumuladas nas mesas e mentes das pessoas as obriga a ler seletiva e criticamente.

A pesquisa sobre leitura crítica, como comenta Taglieber (2000), remete a pesquisas sobre pensamento crítico. Muitos dos autores citados por Taglieber (2000) apresentam definições muito próximas para os dois conceitos. Shannon (JONGSMA, 1991, apud TAGLIEBER, 2000, p. 16) vê leitura crítica como um meio de entendimento da história e cultura de uma pessoa e suas conexões com a estrutura social corrente, encorajando um ativismo voltado a uma participação de todos nas decisões que afetam e controlam nossas vidas. Flynn (1989 apud TAGLIEBER, 2000) afirma que leitura crítica envolve um processo interativo usando, simultaneamente, diversos níveis de pensamento, como, por exemplo, análise – o esclarecimento de informações através de uma análise das partes componentes; síntese – a combinação de partes relevantes dentro de um todo coerente; e avaliação – que envolve estabelecer padrões e então julgamento de idéias contra os padrões para verificar sua racionalidade (ou razoabilidade). Para Wilson (1988 apud TAGLIEBER, 2000), pensamento crítico envolve predição de resultados, formulação de questões e respostas ao texto através da aplicação em seus próprios valores e crenças.

TAGLIEBER (2000, p.17) aponta que retenção de julgamento até confirmar ou não evidência, questionamento, flexibilidade, inferência, predição de conseqüências, reconhecimento de tendências são algumas das habilidades que podem também ser encontradas em leitura nos livros escolares. A autora acrescenta que

Many teachers think that children will develop critical thinking and critical reading skills automatically as they grow older and become more experienced in different fields of knowledge through reading in school, and through life itself, but this view has been challenged by various people in the field.⁵

Stauffer (1977, apud TAGLIEBER, 2000) declara que pensamento crítico deve e pode ser ensinado para estudantes e que, na verdade, é responsabilidade da escola desenvolver cidadãos que poderão ter a habilidade para ler e pensar criticamente. Taglieber (2000), porém, baseando-se em estudos individuais e observações de pessoas interessadas no assunto, declara que o quadro geral em nosso país com relação a essa questão que está sendo discutida é muito desolado. A nossos alunos faltam habilidades essenciais, sendo nossa tarefa, como instrutores,

⁵ Muitos professores pensam que as crianças poderão desenvolver habilidades de pensamento e de leitura críticos automaticamente, enquanto crescem e tornam-se mais experientes nos diversos campos de conhecimento, através de leitura nas escolas e através da própria vida, mas essa visão tem sido recusada por várias pessoas nesse campo. [Tradução nossa]

ajudar os estudantes a tornarem-se leitores e pensadores independentes, por meio de atividades as quais poderão conduzir ao desenvolvimento de habilidades para pensar criticamente.

Dentre as muitas atividades propostas por professores, questões de compreensão são muito frequentes. Barnes (1979 apud TAGLIEBER, 2000) recomenda aos professores uma sequência de questionamento, considerando que questões não são todas da mesma natureza. O autor sugere agrupá-las em uma das quatro categorias: a) questões de memória cognitiva que elicitam lembranças de fatos ou sim-não como respostas; b) perguntas convergentes que pedem aos alunos para explicar, expressar-se de outro modo, estabelecer relações, comparar e contrastar, ou solucionar um problema; c) questões divergentes que pedem aos alunos para inferir, reconstruir, adivinhar, hipotetizar, resolver um problema ou inventar ou planejar; d) questões de avaliação que requerem dos estudantes julgar, valorizar, defender ou justificar uma escolha ou solução.

Um terceiro modelo para ensinar leitura e pensamento críticos discutido por Lehr é a aula de duas fases de Cunningham (1980 apud TAGLIEBER, 2000). O autor argumenta que os professores frequentemente confundem compreensão (significado de entendimento) com leitura crítica (significado avaliativo). Sua aula de duas fases intenciona ajudar a resolver esse dilema, pois enfatiza a ideia de ensinar compreensão e leitura crítica como processos distintos, porém relacionados. A primeira fase, baseada na Atividade Direcionada de Leitura e Pensamento de Stauffer (1977 apud TAGLIEBER, 2000), concentra-se no crescimento do aluno no entendimento de possíveis significados de um pedaço da literatura. A segunda fase trata da leitura crítica desse pedaço.

TAGLIEBER (2000) menciona que estão disponíveis na literatura outros exemplos de técnicas úteis as quais professores podem usar para desenvolver leitura crítica e níveis mais altos de pensamento, que focam em uma ou mais habilidades específicas. Paul (1990 apud TAGLIEBER, 2000), por exemplo, planejou uma série de estratégias classificatórias para aumentar as habilidades metacognitivas de alunos novatos no ensino médio e ajudá-los a ler as entrelinhas – ler criticamente. Essas estratégias forneceram um padrão organizacional para ajudar os alunos a gerar pensamento, leitura e escrita claros. As estratégias os levam a usar análise, síntese, inferência e avaliação.

When students use the classifying strategies (...) they are employing analytic, synthetic, and evaluative tools. They examine the elements of the reading for instances of problem solving and its relation to ancient life. They

also construct inferences and write paragraphs, creating clear, coherent judgement. (1990 apud TAGLIEBER, 2000, p. 23)⁶

Thompson e Frager (1984 apud TAGLIEBER, 2000) apresentam diretrizes para professores prepararem suas próprias aulas para ensinar pensamento crítico na leitura e nas áreas de conteúdo. Eles também apresentam uma aula-modelo ilustrando cinco diretrizes: a) estimular interesses pessoais; b) gerar participação ativa/interativa por todos os alunos; c) usar conhecimento e experiência prévios dos alunos; d) facilitar e encorajar transferência de habilidades; d) estender as instruções de compreensão além dos 50 minutos de aula. Os autores sugerem a História como uma excelente área para demonstrar aos alunos o valor da leitura, visão e pensamento críticos. Eles usam uma combinação visual de TV e descrições impressas de eventos históricos escolhidos para suas aulas-modelo, mas eles também citam outras áreas de conteúdo que podem ser exploradas para ensinar pensamento crítico.

TAGLIEBER (2000, p. 24) cita que “There has been a strong emphasis on using a variety of texts from newspapers, weekly newsmagazines, and popular magazines to develop classroom activities for teaching critical reading and thinking.”⁷ Dwyer and Smmy (1986 apud TAGLIEBER, 2000), por exemplo, propõem um modelo para ensinar alunos a distinguir entre opinião e relato do fato através do uso do jornal como material de leitura. Recomendam também jornais, editoriais, reportagens e colunas jornalísticas como excelentes fontes para desenvolvimento de habilidades de leitura crítica tais como distinção entre fato e opinião, reconhecimento das influências dos autores, comparação e contraste de informações. LaSasso (1983 apud TAGLIEBER, 2000) sugere uma abordagem através de textos de revistas populares para motivar leitores relutantes e ensinar habilidades de leitura crítica. Ela constatou que essas revistas têm uma variedade de artigos em assuntos que usualmente interessam estudantes jovens, os quais podem ser usados para desenvolver seus interesses e prazeres na leitura.

Lopes-Rossi (2009a) lembra que a atual proposta dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa está fundamentada em uma concepção enunciativa da linguagem, pela qual a linguagem é concebida como um fenômeno sócio-histórico (Bakhtin, 1992), não dissociado de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Já os atos de

⁶ Quando alunos usam estratégias classificatórias (...) eles estão empregando ferramentas analíticas, sintéticas e avaliativas. Eles examinam os elementos de leitura para urgência na resolução de problema e sua relação com a vida antiga. Eles também constroem inferências e escrevem parágrafos, criando esclarecimentos, julgamento coerente. [Tradução nossa]

⁷ Tem havido uma forte ênfase no uso de uma variedade de textos de jornais, revistas semanais e revistas populares para desenvolver atividades de sala de aula a fim de ensinar leitura e pensamentos críticos. [Tradução nossa]

linguagem efetuam-se através de enunciados orais e escritos, gerados nas muitas esferas sociais, sendo cada enunciado identificado e nomeado pelos falantes da língua pelas características que o constituem, como aspectos sócio-comunicativos (condições de produção e de circulação), propósito comunicativo, temática, elementos composicionais verbais e não-verbais, estilo. A autora também lembra que cada enunciado é a efetivação de um gênero discursivo, unidade real e concreta da comunicação humana e a interação humana acontece, pois, por meio desses gêneros.

Na constituição de um gênero discursivo escrito entram não apenas elementos verbais, mas também os não-verbais e a combinação da modalidade de linguagem verbal e da não-verbal que compõem os gêneros discursivos tem sido investigada sob o conceito de multimodalidade por abordagens sócio-semióticas de gêneros discursivos, explica Lopes-Rossi (2009a). Um leitor proficiente seria capaz de responder perguntas de todas as categorias propostas por Barnes (1979 apud TAGLIEBER, 2000); seria também capaz de construir sentidos para os elementos não-verbais que constituem o texto lido.

Além do que já foi citado sobre leitura crítica, Lopes-Rossi (2009a) lembra que um outro requisito básico para a leitura crítica de um exemplar de um gênero discursivo é a capacidade de perceber suas relações dialógicas com outros enunciados, sejam atuais ou antigos, assim como com outros que ainda poderão ocorrer, pois o caráter dialógico da linguagem humana revela a posição do enunciado em relação a outros enunciados aos quais se contrapõe, trazendo consigo visões de mundo, emoções, juízo de valor, ideologias. Presume-se, para a percepção dessa propriedade tão importante do enunciado, a existência de um leitor provido de determinadas habilidades de leitura e conhecimento das principais características constitutivas do gênero objeto da leitura. No caso de um trabalho em sala de aula de formação de um leitor mais proficiente de reportagem, torna-se necessário estabelecer a articulação desses pressupostos com os de uma abordagem sociocognitiva de leitura e com conhecimentos sobre as características específicas do gênero discursivo reportagem.

O conhecimento acerca dos aspectos sócio-comunicativos do gênero discursivo reportagem bem como outros dados e comentários acerca da esfera jornalística auxiliam na formação do leitor proficiente de reportagem. O primeiro procedimento de leitura crítica sugerido por Lopes-Rossi (2009a, p.6), após um primeiro nível de compreensão das proposições do texto, independente do assunto da reportagem, pode ser guiado por meio das seguintes perguntas:

- 1) A reportagem traz informações novas e interessantes sobre o assunto?;
- 2) As fontes de informação do repórter dão credibilidade ao texto?;
- 3) Os

enfoques do título, da(s) foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem?; 4) As fotos são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou permitem outras leituras em decorrência de recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos para criar um efeito caricato?; 5) Os aspectos gráficos – efeitos de cor, ilustrações, infográficos, margens, traços, diagramação – são harmoniosos em função do tema e do tom da reportagem?; 6) O tom da reportagem – informação, alerta, denúncia, deboche, ironia, drama, tensão, humor ou outro – parece adequado ao assunto e ao público-alvo?; 7) O tom da reportagem evidencia um posicionamento (ou uma tendência) da revista ou do jornal em relação ao tema?

Lopes-Rossi (2009a, p.2) comenta que a análise do corpus de sua pesquisa evidenciou que as perguntas supracitadas não são as únicas possíveis para a avaliação crítica da reportagem e que nem necessariamente todas precisam ser apresentadas para uma única reportagem, mas certamente elas norteiam o leitor num trajeto de leitura crítica que envolve reflexão sobre a qualidade das informações disponíveis no texto – seu conteúdo proposicional – e sobre o modo de atuação sócio-discursiva que tal exemplar do gênero discursivo realiza em nossa sociedade.

Para concluir a leitura crítica da reportagem, o segundo e último procedimento sugerido por Lopes-Rossi (2009a, p. 6), é que o leitor identifique o diálogo que a reportagem lida estabelece com outros enunciados antigos e atuais da nossa sociedade e as atitudes responsivas que podem ser assumidas pelos seus leitores. A autora (2009a, p.6 e 7) menciona que “Com isso, o leitor pode situar o evento comunicativo que a reportagem representa no contexto sócio-histórico e tomar decisões que afetem positivamente sua vida”. Conforme Lopes-Rossi (2009a, p.7), perguntas que instigam essa reflexão são:

1) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?; 2) A quem ele diz respeito?; 3) É assunto que remete a discussões mais antigas?; 4) Quem tem se beneficiado de alguma forma desse assunto ou de suas repercussões?; 5) Quem tem se prejudicado por causa desse assunto ou de suas repercussões?; 6) A forma como a revista (jornal) abordou o assunto prejudica ou incomoda alguém? Quem? Por quê?; 7) A forma como a revista (jornal) abordou o assunto beneficia alguém? Quem? Por quê?; 8) Essa reportagem é capaz de provocar outras discussões sobre o assunto?; 9) Que tipo de influência essa reportagem pode provocar nos leitores?.

Ainda segundo Lopes-Rossi (2009a, p.7), através dessas perguntas, o leitor principia a tecer a rede dialógica que a reportagem – que é um enunciado – cria com outros enunciados: ecos e lembranças, refutações, conflitos, confirmações, complementações, respostas diversas

que projetam outros enunciados futuros. Para atingir esse nível de leitura, a autora conclui que o leitor precisa ter muitos conhecimentos enciclopédicos e de atualidades.

Pelo exposto nesta seção, fica claro que:

1. É possível desenvolver habilidades de leitura crítica.
2. Perguntas propostas para um texto devem ser organizadas por níveis de dificuldade das habilidades que exigem.
3. Numa primeira fase de leitura, espera-se a compreensão de um certo número de significados possíveis para o texto; numa segunda fase, espera-se uma atitude avaliativa (leitura crítica).
4. O leitor crítico precisa perceber relações dialógicas do texto lido com outros discursos.
5. Para estabelecer relações dialógicas é preciso conhecer aspectos sociocomunicativos e linguístico-textuais do gênero discursivo.

Os procedimentos de leitura a serem propostos como objetivo desta pesquisa deverão incluir uma etapa final de questionamentos para a compreensão crítica das reportagens. Como esses questionamentos devem estar relacionados a propriedades inerentes ao gênero discursivo reportagem, além de se relacionarem ao assunto específico das reportagens, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre esse gênero discursivo.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – PARTE 2: O GÊNERO DISCURSIVO

REPORTAGEM EM ATIVIDADES DE LEITURA

2.1 Apresentação do capítulo

Neste capítulo, dar-se-á continuidade à reflexão sobre conceitos inerentes a um trabalho sobre leitura proficiente de reportagem. Serão tratados os seguintes assuntos: procedimentos para o estudo de um gênero discursivo, caracterização do gênero reportagem, breve abordagem sobre a concepção de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e procedimentos de leitura para o trabalho com os alunos – para gênero discursivo em geral e para o gênero discursivo reportagem.

2.2 Procedimentos para o estudo de gêneros discursivos

De acordo com Lopes-Rossi (2006), o trabalho com gêneros discursivos compele o professor a estudos individuais para alargar seu conhecimento acerca dos diversos gêneros discursivos adequados à sala de aula, os quais devem ser definidos levando-se em consideração características, necessidades, interesses dos alunos e contexto escolar.

Bazerman (2005 apud LOPES-ROSSI, 2006) defende a necessidade de se estudarem os vários conjuntos de gêneros usados em nossa sociedade, a fim de que se possa agir mais eficaz e precisamente. Das características dos gêneros, o autor é mais enfático no caráter retórico e histórico-cultural dos gêneros discursivos. Lopes-Rossi (2006) alude a tais características dos gêneros como “aspectos discursivos” ou como “sócio-comunicativos”. A autora ressalta que todo projeto de leitura e produção escrita precisa começar por um estudo dessas propriedades toda vez que tiver como base o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, pelo qual toda produção linguística tem de ser tomada como forma de ação social, situada sócio-historicamente.

Partindo da conceituação e das propriedades constitutivas dos gêneros discursivos, Lopes-Rossi (2006) enumera alguns procedimentos úteis para o estudo de um gênero discursivo escrito, qualquer que seja ele, a fim de que sejam consideradas as principais características pelas quais o gênero em estudo é reconhecido e nomeado pelos falantes da língua, quais sejam: aspectos sócio-comunicativos (condições de produção e de circulação);

propósito comunicativo; temática; elementos composicionais verbais (organização textual típica ou variações possíveis; elementos linguísticos característicos); elementos composicionais não-verbais (tudo que o gênero permite em termos de formatação e uso de imagens, cores, gráficos) e estilo (nível de formalidade esperado para o gênero, tom, vocabulário empregado, construções frasais, uso de recursos de pontuação e qualquer outro aspecto microestrutural que marca o gênero ou o distingue de outros).

O primeiro procedimento sugerido por Lopes-Rossi (2006) é a seleção de um conjunto de textos (*corpus*) a ser analisado.

Quanto ao estudo dos aspectos sócio-comunicativos, propósito comunicativo e temática de um gênero discursivo, Lopes-Rossi (2006) comenta que a investigação do professor ou estudioso do gênero deve focar num conhecimento de mundo sobre o funcionamento do gênero na sociedade atual. As respostas a perguntas sobre esses aspectos devem ser buscadas em bibliografia específica da área de produção do gênero e até em profissionais que os produzem. No caso de nossa pesquisa, a bibliografia da área da Comunicação Social, especificamente do Jornalismo, será a fonte de pesquisa.

Depois de alcançadas essas informações, pode-se passar a um estudo de outras propriedades do gênero, como suas características composicionais. Lopes-Rossi (2006) expõe que essas características são reconhecidas pela leitura global dos exemplos de uma amostragem de exemplares do gênero, um *corpus* de análise. A autora observa que todos os elementos, verbais ou não-verbais, que entram na composição do gênero discursivo (título, ilustração, gráfico, tabela, indicação de alguma informação nas margens da página, tipos das letras, cores, recursos gráficos em geral, algum outro aspecto que atraia a atenção), referentes ao posicionamento e ao tamanho, devem ser observados, bem como as características do suporte apropriado ao gênero (material em que ele vem gravado).

Lopes-Rossi (2006) expõe ainda que uma leitura minuciosa dos exemplos do *corpus* e observação do posicionamento das informações no suporte possibilitam identificar a organização e as características do texto verbal e os elementos não-verbais de um gênero discursivo. Com relação ao texto verbal, fazem-se necessárias interrogações do tipo: com que informações se inicia, como se desenvolve, como acaba, qual padrão geral de organização do texto ou quais variações possíveis. Investiga-se também, nessa leitura minuciosa, o tema do texto.

Outro procedimento necessário, segundo Lopes-Rossi (2006), é a leitura mais pormenorizada dos exemplos para exame das características linguísticas: nível de formalidade

do texto, tom, vocabulário, construções frasais, utilização de recursos de pontuação e qualquer outra característica microestrutural que atraia a atenção.

Ainda segundo Lopes-Rossi (2006), a leitura mais detalhada dos exemplos possibilita também identificar pistas formais do texto (palavras, aspas, verbos, destaques gráficos etc) responsáveis por aspectos tais como imagem que o enunciador quer transmitir de si, imagem que atribui ao co-enunciador, tom do texto, outras vozes transportadas pelo enunciador ao texto, nível de comprometimento assumido com as informações, posicionamento ideológico do texto em relação ao diálogo que ele estabelece com outros textos passados e atuais e, ainda, com outros textos que podem ser gerados a partir dele.

Finalizando as sugestões, Lopes-Rossi (2006) observa que a leitura pormenorizada dos exemplos escolhidos é relevante à identificação de um conjunto de características de cada gênero discursivo, porém essas características constitutivas do gênero não dependem do conteúdo específico de cada texto.

2.3 Caracterização do gênero discursivo reportagem

Partindo do exposto, nesta seção caracterizaremos o gênero discursivo reportagem impressa a partir de: aspectos sócio-comunicativos (condições de produção e de circulação); propósito comunicativo; temática; elementos composicionais verbais e não-verbais, estilo. Essa caracterização será feita principalmente com base em autores da área de Comunicação Social, pois a reportagem é um gênero discursivo da esfera jornalística. Interessam-nos aqui reportagens escritas veiculadas tanto por revistas quanto por jornais, de acordo com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, porquanto reportagens veiculadas em ambos os suportes mencionados possuem características temáticas, estilísticas e composicionais análogas, por se tratarem de textos do mesmo gênero discursivo.

Segundo O Globo (1992), recebem o nome de reportagem matérias alentadas (cobertura de um acontecimento do dia de grande impacto ou desdobramento de um tema sem ligação direta com o dia).

Martins Filho (1997) explica que a reportagem diferencia-se da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade. O autor observa que a reportagem, a partir da própria notícia, faz medrar uma sequência investigativa, apurando não apenas as origens do fato, mas também suas razões e efeitos, instaurando o debate acerca do acontecimento, desdobrando-o em seus aspectos mais relevantes e dividindo-o, se necessário, em retrancas diferentes que poderão ser

agrupadas em uma ou mais páginas. Dessa forma, segundo o autor, a reportagem pretende explorar o fato até esgotá-lo.

Reportagem é a cobertura detalhada e aprofundada de fatos ocorridos há pouco tempo e que tiverem grande repercussão ou de assuntos os quais são desdobrados, pelo repórter, em seus aspectos mais relevantes. Como explica Lopes-Rossi (2008), baseia-se sempre em fontes – pessoas estudiosas no assunto ou envolvidas no fato, material conservado em arquivo e consultado pelo repórter, pesquisa – cuja qualidade confere credibilidade à matéria jornalística. No jornal, a reportagem extensa divide-se em textos auxiliares, também chamados de retrancas, cada qual com um próprio título. A diagramação de revistas reparte um texto extenso em texto principal e boxes no pé da página ou nas laterais. Fotos, ilustrações e informações em boxes e infográficos são elementos encontrados tanto em jornais quanto em revistas, não devendo ser considerados isoladamente na leitura.

Lopes-Rossi (2009b) comenta que a reportagem pertence à categoria de texto interpretativo jornalístico, seja através de jornais ou revistas. Lopes-Rossi (2009b, p. 6) comenta também que antes de se iniciar um estudo de gêneros discursivos jornalísticos específicos, é relevante atentar para o fato de que os meios de comunicação não retratam a realidade de um modo perfeito. Eles nos oferecem recortes selecionados a partir de certo princípio editorial, que pode se traduzir num hipotético interesse do público-alvo, interesse do jornal ou revista em favorecer certo assunto e pessoas relacionadas a ele. A autora menciona que os fatos omitidos em reportagem também denotam seleções de recorte de mundo. O que a imprensa divulga com mais destaque passa a ser objeto de discussão da sociedade. O que a imprensa não propaga, recebe menos atenção. “A forma como os meios de comunicação relatam os fatos também evidencia escolhas discursivas em função, principalmente, do público-alvo de cada publicação, canal de TV ou de rádio ou, ainda, de algum interesse ideológico do meio de comunicação.” (LOPES-ROSSI, 2009b, p.6).

O propósito comunicativo da reportagem, segundo os manuais de redação citados por Lopes-Rossi (2008, p. 6), é trazer informações atualizadas e detalhadas sobre acontecimentos, tema ou pessoa. Lopes-Rossi (2008, p. 6) segue comentando que a reportagem pode apresentar caráter investigativo e transformar-se em denúncia, mas que, muitas vezes, ela tem tacitamente a intenção de formar a opinião de seu público sobre um certo assunto, de provocar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública, de fazer propaganda de um produto.

Sodré e Ferrari (1986) citam que, no jornalismo contemporâneo, podem-se encontrar vários tipos de reportagem. Os autores observam, no entanto, que é possível apontar três

modelos fundamentais. O primeiro modelo, a reportagem de fatos, consiste no relato objetivo de acontecimentos, os quais são narrados em sucessão, segundo a ordem de importância. O segundo modelo, a reportagem de ação, trata-se de um relato mais ou menos movimentado, que se inicia sempre pelo acontecimento mais atraente, indo, aos poucos, à exposição dos detalhes. Os autores (1986) lembram que o relevante, nesse caso, é o desenvolvimento dos fatos de modo enunciativo, junto ao leitor, o qual se torna enleado com a visualização das cenas. O terceiro modelo apresentado pelos autores é a reportagem documental, relato documentado, que apresenta os elementos objetivamente, aliados a citações as quais complementam e esclarecem o assunto tratado. Sodré e Ferrari (1986) mencionam que os modelos apresentados não são rígidos, sendo possível existirem combinações.

Lopes-Rossi (2008, p. 7) comenta que a reportagem de fatos faz o relato e análise de acontecimentos recentes; possui uma estrutura narrativa e por isso principia-se por um *lead* narrativo (primeiro parágrafo), assim como nas notícias, (informando quem fez o que, onde, quando, como e por quê); necessita ser publicada e lida no calor dos acontecimentos – “quente” – antes que o interesse pelos fatos se esvaia. Pode ser usada em um projeto de leitura caso os alunos estejam acompanhando o noticiário da semana e o professor consiga levar para a sala de aula reportagens recém-publicadas. A autora comenta ainda que a reportagem documental versa sobre um tema de interesse do leitor, podendo referir-se à saúde, comportamento, moda, educação, cultura, lazer, segurança, tecnologia, turismo, ecologia, entre outros assuntos. Apóia-se em dados, fatos e fontes para se aprofundar na análise. É um tipo de reportagem atraente para leitura em sala de aula, pois se mantém atualizada durante o tempo em que não houver descobertas ou desenvolvimentos científicos ou tecnológicos sobre o tema. Adiciona um conhecimento geral relevante para o leitor.

Um dos importantes veículos de reportagem de que as pessoas dispõem no mundo atual é a revista. Por isso, faz-se necessário, nesta pesquisa, apresentar algumas considerações sobre esse valioso instrumento de comunicação. Scalzo (2003, p.13) comenta que ao se estudar a história das revistas, nota-se, em primeiro lugar, não uma tendência noticiosa do meio, e sim a afirmação de dois caminhos muito claros: educação e entretenimento. A autora comenta ainda que, por um lado, quando surgiram, as revistas traziam ilustrações as quais serviam para distrair seus leitores e levá-los a lugares desconhecidos, por exemplo. Por outro, auxiliavam na formação e educação de grande parte da população que necessitava de informações específicas, porém não podia (ou não queria) buscá-las em livros.

[...] as revistas vieram para ajudar na complementação da educação, no aprofundamento de assuntos, na segmentação, no serviço utilitário que

podem oferecer a seus leitores. Revista une e funde entretenimento, educação, serviço e interpretação dos acontecimentos. Possui menos informação no sentido clássico (as “notícias quentes”) e mais informação pessoal (aquela que vai ajudar o leitor em seu cotidiano, em sua vida prática). (SCALZO, 2003, p.14)

Scalzo (2003) menciona que, no jornalismo, a escolha acertada da pauta é fundamental para se conseguir sucesso. Em jornal, geralmente, os acontecimentos diários definem a pauta. No caso do jornalismo de revistas, principalmente quando se trata de publicações quinzenais e mensais, é necessário que os assuntos sejam enfocados de uma maneira original. Sendo assim, o “como” tem muita importância. A autora comenta ainda que é preciso que o jornalista aprenda a pensar considerando a periodicidade do veículo e os interesses específicos dos leitores – público-alvo. É importante zelar pela diversificação e equilíbrio entre as pautas de cada edição. Serão o equilíbrio, a coerência editorial da pauta, o ordenamento das seções, colunas, entrevistas especiais etc. que determinarão a personalidade de uma revista. Assim, o leitor encontrará, em cada edição, variedades e certos sinais de identidade, que possibilitarão o reconhecimento e a manutenção de uma familiaridade com a revista.

Scalzo (2003, p. 66) observa que

O tom e a linguagem que vão percorrer todas as páginas, se não forem os mesmos, devem também ser o mais semelhantes possível. Para o leitor seria estranho encontrar, numa mesma revista, matérias com tons e enfoques completamente diferentes. [...] Cada revista tem sua “voz” própria, expressa na pauta, na linguagem e em seu projeto gráfico.

Aos repórteres cabe procurar bons assuntos, cultivando suas fontes, ficando com as antenas ligadas dia e noite, em qualquer lugar, como explica Kotscho (2001). O autor comenta ainda que o lugar de repórter é na rua, onde as coisas acontecem e onde a vida se converte em notícia e que qualquer assunto pode ser pauta se for possível mostrar, através dele, alguma coisa nova que está acontecendo.

Scalzo (2003, p.53) cita que todo jornalista precisa preocupar-se em nutrir uma cultura geral, uma visão de mundo isenta de preconceitos e um olhar de criticidade sobre seu próprio trabalho. Os grandes princípios regentes do jornalismo em geral são os mesmos que devem nortear o profissional de qualquer outro tipo de veículo comunicativo: esforço em averiguar os fatos corretamente, comprometimento com a verdade, escuta de todos os lados envolvidos em um assunto, apresentação de vários pontos de vista na busca pela elucidação de histórias, respeito aos preceitos éticos, procura contínua pela qualidade de informação, texto com boa qualidade. O bom jornalismo é, em todo caso, tecnicamente bem feito, e um jornalismo assim propende a ser necessariamente ético.

Para garantir ao leitor que as informações veiculadas sejam objetivas e independentes de interesses comerciais, governamentais, partidários, religiosos e outros, uma publicação e seus colaboradores devem, além de evitar conflitos de interesses, evitar dar ao leitor a impressão de que esses estejam ocorrendo. Não basta, ao jornalista, ser honesto, é preciso parecer honesto. (SCALZO, 2003, p. 79)

Lopes-Rossi (2008) menciona que as instruções para formar um leitor proficiente de reportagem precisam auxiliá-lo ao senso crítico para reconhecer possíveis desrespeitos à ética, à sensibilidade, à inteligência ou à boa fé do leitor.

As reportagens impressas apresentam importantes elementos não-verbais, dentre os quais os infográficos – mapas, gráficos, ilustrações acrescidos de informações sobre o assunto. Scalzo (2003) discorre sobre os infográficos, expondo que se localizam no primeiro nível de leitura, seja qual for o meio impresso, isto é, eles são, muitas vezes, a entrada para os textos. Neles é depositada a atenção inicial do leitor, através deles o leitor pode decidir se lerá ou não a matéria. A infografia é meio de proporcionar informação ao leitor, usando um conjunto de gráficos, tabelas, desenhos, fotos, legendas, ilustrações, mapas, maquetes. Ela não deve ser usada como simples enfeite, pois é, acima de tudo, informação visual. É um ótimo recurso para descrever processos, estabelecer comparações, explicar coisas (grandes ou pequenas demais), retirar do texto informação não-narrativa que torne difícil a leitura. Conferir as informações de um infográfico é tão relevante quanto conferir as informações de um texto. Assim como um texto bom, o infográfico necessita apresentar começo, meio e fim.

Os elementos verbais que compõem a reportagem, além do texto principal, são: sobretítulo (elemento opcional), título, subtítulo, títulos de retrancas e textos de boxes, legenda, eventualmente entretítulos – pequenos títulos dividindo tópicos do texto principal – e olho.

Nos títulos presentes em gêneros jornalísticos, existe uma latente função apelativa com o objetivo de atrair a atenção do leitor, permitindo-lhe resolver o que lerá e instigando-o à leitura do texto na sua íntegra. O subtítulo é posto abaixo do título com o objetivo de completá-lo e de mostrar resumidamente o assunto do texto. O olho funciona como recurso gráfico em que se retira uma frase impressionante para colocá-la destacada entre aspas em um pequeno box ou espaço entre as colunas nas quais são produzidas as reportagens. O texto principal inicia-se pelo *lead*, que é o primeiro parágrafo do texto, o qual deve informar o que há de mais importante no texto.

Gaydecza (2007, p.111) menciona que é típico em reportagens o emprego de expressões entre aspas e em itálico, o uso de verbos que iniciam falas de participantes ou de pessoas com autoridade para falar sobre temas tratados nos textos (verbos dicendi) e que o vocabulário é apropriado ao nível de linguagem de certa linha do jornal, de maneira que os leitores se sintam identificados com o texto.

Os elementos não-verbais são fotos, infográficos, tamanhos de letras (diferentes para cada elemento verbal), diagramação, cores, boxes. Todos esses elementos precisam ser lidos e interpretados no contexto maior da reportagem. Podem expressar desde destaque a uma informação mais do que a outra – em função do tamanho –, como o tom da reportagem em função do tratamento gráfico dos elementos não-verbais.

O grande destaque que os elementos não-verbais ganharam nos textos impressos modernos aponta para a necessidade de uma reflexão acerca do papel desses elementos na constituição dos gêneros discursivos. É o que vem sendo feito pelos estudiosos sob a denominação de multimodalidade, como explica Dionísio (2005). Sobre a multimodalidade na reportagem impressa, discorreremos a seguir a partir das contribuições de Gaydeczka (2007) e de Lopes-Rossi (2008 e 2009b).

2.3.1 A multimodalidade na reportagem impressa

Dionísio (2005), ao explicar por que os gêneros discursivos são multimodais, comenta que, quando eles são produzidos, usam-se, no mínimo, duas maneiras de representação, como, por exemplo, palavras e gestos; palavras e entonações; palavras e imagens, cores, gráficos, diagramação elaborada; entre outros recursos possíveis. A autora cita que, devido à diversidade de arranjos não-padrões que a escrita vem mostrando na mídia, as nossas frequentes maneiras de ler um texto estão sendo continuamente reelaboradas. Cita também que não é o caso de evidenciar a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual instalada entre ambos. Conclui-se, pois, que se a multimodalidade é constitutiva dos gêneros discursivos, atualmente muito rica nos gêneros escritos impressos, não pode ser ignorada na leitura e na sua influência para a compreensão dos textos.

A reportagem impressa, como explica Lopes-Rossi (2009a), apresenta muitos elementos não-verbais constitutivos, como: imagens, infográficos, diagramação que destaca determinadas informações, cores que contribuem para dar o tom da reportagem. Essa

propriedade do gênero discursivo alvo desta pesquisa deverá, portanto, ser explorada nas atividades de leitura a serem propostas.

Além da foto, sempre um elemento de destaque numa reportagem, ressaltam-se os infográficos – mapas, gráficos, tabelas, maquetes, ilustrações acrescidos de informações sobre o assunto. Scalzo (2003) discorre sobre os infográficos, expondo que se localizam no primeiro nível de leitura, seja qual for o meio impresso, isto é, eles são, muitas vezes, a entrada para os textos. Neles é depositada a atenção inicial do leitor; através deles o leitor pode decidir se lerá ou não a matéria. A infografia é um meio mais moderno de proporcionar informação ao leitor, especialmente hoje com os recursos computacionais disponíveis. Ela não deve ser usada como simples enfeite, pois é, acima de tudo, informação visual. É um ótimo recurso para descrever processos, estabelecer comparações, explicar coisas (grandes ou pequenas demais), retirar do texto informação não-narrativa que torne difícil a leitura. Conferir as informações de um infográfico é tão relevante quanto conferir as informações de um texto. Assim como um texto bom, o infográfico necessita apresentar começo, meio e fim. É, pois, um elemento que deve ser explorado nas atividades de leitura de reportagem na escola.

De acordo com Gaydeczka (2007, p.108), “As reportagens são gêneros multimodais, ou seja, são riquíssimos na utilização de diferentes formas de interação textual, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura de outras linguagens, além da linguagem verbal tradicionalmente considerada na escola.” Devido às inovações tecnológicas, as reportagens exibem a escrita de uma maneira ousada, as informações estão sendo mostradas de forma lacônica, através da associação de recursos visuais e textos explicativos, e esse redimensionamento da leitura na sociedade faz com que a reportagem seja um gênero interessantíssimo ao trabalho escolar, por ser um texto sofisticado.

Gaydeczka (2007) cita que, com o progresso da tecnologia, muitos são os recursos de que a mídia dispõe, o que requer determinada aprendizagem multimodal, na qual o aluno aprenderá a ler palavras e imagens simultaneamente. O uso do fotojornalismo, dos infográficos e dos elementos tipográficos é feito em favor de certas funções linguísticas, contextuais e extralinguísticas. A autora expõe que o uso de imagens fotográficas não tem intento puramente ilustrativo e que conforme essas imagens foram incorporadas aos textos jornalísticos, converteram-se em elementos indispensáveis à constituição do gênero, bem como às leituras que poderiam dele ser feitas.

Antes de considerar aspectos formais, tais como, planos, linhas dominantes, formas básicas, ritmo, movimento, luz, cor e sombra, o leitor fica motivado

por aspectos como carga informativa, espontaneidade e o humor apresentado nas fotos. Assim, o fotojornalismo é narrativa de imagem; (GADECZKA, 2007, p. 112).

Quanto aos aspectos tipográficos, também um elemento da multimodalidade, Gaydecza comenta que tanto a revista como o jornal possuem como padrão, na diagramação e no projeto gráfico, a página dividida em colunas de texto:

Nessa organização, o estabelecimento de número de colunas, a sua disposição na página, a ordem dada aos títulos e às fotos, seguem relações precisas. [...] A diagramação ou a paginação no jornal é o trabalho de organização de forma que o leitor estabeleça diálogos com os elementos que aparecem no texto. (GADECZKA, 2007, p. 112).

Ao se referir ao infográfico, Gadeczka observa que este é um recurso gráfico (não-verbal) associado à informação (verbal) referente à imagem mostrada e é gerado com o objetivo de instruir o leitor, mostrando, prática e didaticamente, conhecimentos, sejam eles técnicos, científicos e organizacionais. “Um infográfico é constituído de representações visuais e escritas em um conjunto gráfico.” (GADECZKA, 2007, p. 113).

Concluimos, portanto, que as atividades de leitura de reportagem devem dar muita atenção à leitura de todos os elementos não-verbais dos exemplares selecionados e é interessante que o professor busque exemplares ricos nesse aspecto não apenas para atrair leitores adolescentes, mas também para explorar a habilidade de leitura do não-verbal. Essa perspectiva de trabalho certamente colaborará com o desenvolvimento de um leitor proficiente, capaz não apenas de fazer uso, ao interpretar, dos processos ascendente e descendente de leitura, como também de perceber que a compreensão textual, conforme defende a teoria sociocognitiva de leitura, não se limita a uma atividade linguística ou cognitiva, mas exige habilidade, trabalho, interação e inserção no mundo que nos cerca.

2.4 Sequências didáticas para o trabalho com leitura

Conforme já foi comentado, os PCN mencionam que o professor é o principal aliado no processo que objetiva a independência na leitura, o desenvolvimento da competência leitora e que ele deve escolher situações didáticas propícias à prática da leitura pelos alunos. Posto isso, cabe aqui abordar a definição de Scheneuwly e Dolz (2004, p.97) sobre sequência didática: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Os autores declaram ainda que uma sequência didática objetiva, principalmente, auxiliar o aluno quanto ao melhor domínio de um gênero de

texto (gênero discursivo), possibilitando-lhe escrever, ler ou falar mais adequadamente numa certa situação comunicativa. Recomendam que o trabalho escolar seja efetuado sobre gêneros os quais o aluno não domina, sobre os de difícil acesso pela maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos. Por conseguinte, as sequências didáticas ajudam os alunos a acessar práticas de linguagem novas ou de difícil domínio.

As sequências didáticas, portanto, devem ser organizadas de modo a explorar as características constitutivas dos gêneros e planejadas para um certo período de tempo, suficiente para a apropriação pelos alunos dessas características.

Lopes-Rossi (2008), a partir desse conceito de sequência didática, menciona que as atividades de leitura de um determinado gênero discursivo devem ser realizadas dentro de um projeto de leitura, possibilitando aos alunos o contato com uma seleção de diversos exemplares do gênero focalizado, visto que a apropriação de suas características não acontece a curto prazo, com um único exemplo. A autora propõe que, na introdução desse projeto, o professor promova um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e um debate sobre as condições de produção e de circulação do gênero discursivo, objetivando a compreensão de sua dimensão sócio-histórico-ideológica. Com essas informações, pode-se passar à leitura dos textos escolhidos. Recomenda, ainda, que o primeiro procedimento de leitura seja a leitura global, visando conduzir o leitor a examinar os elementos composicionais do gênero discursivo e a ler as partes mais destacadas do texto. Essa sondagem inicial, segundo a autora, já possibilita construir sentidos para o texto e levantar hipóteses, sempre levando em conta essa produção de linguagem num contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva de leitura proposta por Lopes-Rossi (2008), informações sobre o título do texto, o tema, o autor, a fonte, a data são totalmente necessárias à compreensão de um texto, mas não resultam da leitura detalhada. Tais informações devem ser mobilizadas previamente, fundamentadas em uma leitura rápida de elementos mais destacados e com base em diagramação (aspectos gráficos), cores, fotos, infográficos, tamanho do texto, posição do texto na publicação, tipo de publicação. A autora aponta ainda que uma observação voltada a esses últimos elementos pode auxiliar na identificação do gênero discursivo.

Lopes-Rossi (2008) menciona que a especulação da complexa inter-relação de elementos implicados na produção e na compreensão da linguagem oferece também perspectivas interdisciplinares, quer pela temática do gênero discursivo proposto para leitura, quer pelos conhecimentos mobilizados para compreensão de seus elementos composicionais. A autora menciona também que cabe ao professor de Língua Portuguesa observar os elementos mais evidentes dos gêneros com os quais almeja trabalhar, procurar informações

fundamentais sobre eles, tentar relacioná-los ao propósito comunicativo dos gêneros, permutar informações e impressões com outros profissionais e com os próprios alunos.

Depois dessa primeira leitura global, rápida, quando existe interesse, o leitor proficiente vai para a leitura detalhada do texto, e isso ele faz geralmente tendo algum objetivo de leitura, isto é, à procura de alguma informação específica ou de entretenimento. Aí é proposto que o professor norteie os alunos a um segundo procedimento de leitura: o estabelecimento de objetivos de leitura para o texto. O próprio aluno, segundo a autora, pode determinar seus objetivos de acordo com a curiosidade advinda da leitura global e das fundamentais características constitutivas do gênero.

Lopes-Rossi (2008) sugere que o professor, caso queira ou necessite propor atividades de compreensão textual, também deve apontar aos alunos, antes da leitura detalhada do texto, objetivos de leitura mediante perguntas ou instruções, tencionando com isso não restringir a leitura apenas à procura por informações, mas proporcionar parâmetros a fim de que o leitor consiga construir sentidos ao texto, levando em conta sua inserção sócio-histórica, suas particularidades constitutivas, as informações expressas e as inferências cabíveis.

A leitura detalhada e monitorada pelo aluno para alcançar os objetivos determinados é citada por Lopes-Rossi (2008) como o terceiro procedimento. A autora recorda que o que está sendo proposto com relação a um projeto de leitura de um determinado gênero discursivo é que o ato de compreender o texto e as imagens não deve se restringir apenas à leitura para sintetizar, parafrasear, inferir informações, comentar o conteúdo e relacioná-lo com outras informações e outros textos, mas que também se considere os efeitos de sentido e as escolhas do autor em função das condições de produção e circulação do gênero. Ela prossegue defendendo que, no posicionamento crítico que um leitor proficiente pode estabelecer nesse ponto de leitura, devem ser levados em conta parâmetros de julgamento pertinentes ao gênero. Sendo assim, o último procedimento de leitura sugerido é conduzir o aluno a uma reflexão sobre a qualidade das informações do texto e sobre o modo de atuação sócio-discursiva que tal gênero realiza em nossa sociedade. A autora considera oportuno retomar Marcuschi (2005 apud LOPES-ROSSI 2008) o qual observa que ao se ensinar a operar com um gênero, ensina-se uma forma de atuação sócio-discursiva em uma cultura e não uma mera forma de produção textual.

Podemos observar que essa sequência de atividades de leitura proposta procura transpor para a sala de aula conceitos teóricos já abordados quando nos referimos às concepções cognitiva e sociocognitiva (interativa e sociointerativa) de leitura, no capítulo 1, associados a pressupostos teóricos referentes ao conceito de gênero discursivo. A estrutura de

projeto proposta é básica para qualquer gênero discursivo. Passamos a seguir às considerações de Lopes-Rossi (2008) para o desenvolvimento de projetos de leitura de reportagem.

2.5 Procedimentos para abordagem do gênero discursivo reportagem

Lopes-Rossi (2008, p.6) menciona que a reportagem é um gênero discursivo da esfera jornalística muito apropriado ao trabalho de leitura em sala de aula, desde que os textos escolhidos pelo professor sejam adequados e interessantes aos alunos. Menciona também que a introdução do aluno ao debate sobre o discurso jornalístico e sua forma de ação social, bem como as informações que cada texto apresenta, contribui para que se formem cidadãos críticos. A autora propõe os seguintes procedimentos de leitura de reportagem, organizados numa sequência didática informada pelos pressupostos teóricos referentes à leitura pela abordagem sociocognitiva e à reportagem como gênero discursivo:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Leitura global (atividades feitas oralmente)</p>	<p>Seleção de algumas reportagens para leitura. Interessante mostrar o original para os alunos, especialmente por causa da cor.</p> <p>Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção de reportagem: O que é reportagem? Quem produz reportagem? Que temática uma reportagem pode abordar? Com base em que informações? Por que os meios de comunicação publicam ou divulgam reportagens? Quais os critérios para a escolha dos temas? Qual é o propósito comunicativo da reportagem? (Para que serve na nossa sociedade?) Onde são obtidas as informações para uma reportagem? Quem paga para a produção e a circulação da reportagem? Onde a reportagem impressa circula? Quem lê reportagem? Que tipo de benefício ou influência o leitor de reportagem pode ter? Onde e quando foi publicada a reportagem que vamos ler?</p> <p>Primeira compreensão e levantamento de algumas hipóteses a partir da leitura rápida dos elementos verbais e não-verbais mais destacados do texto.</p>
<p>Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto (atividades feitas por</p>	<p>Propor aos alunos que formulem algumas perguntas a partir da curiosidade surgida na leitura global. A busca das respostas a essas perguntas, numa primeira leitura detalhada do texto, permite a compreensão do conteúdo proposicional básico que o texto informa.</p> <p>Correção dessa primeira etapa de leitura detalhada.</p>

<p>escrito)</p> <p>Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p> <p>(atividades feitas por escrito)</p>	<p>O professor pode propor novos objetivos de leitura para exploração de informações mais complexas do texto, provocando inferências por meio de habilidades cognitivas como: comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião ou fato de hipótese, identificar argumentos contra determinado assunto ou a favor dele, prever consequências, interpretar dados de infográficos, inferir o sentido de palavras difíceis, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.</p> <p>Sobre as características constitutivas da reportagem, pode-se sempre perguntar, independentemente do assunto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que há de novidade ou de interessante nesse assunto? 2. Quais as fontes de informação do repórter? Elas dão credibilidade às informações? 3. Os enfoques do título, da(s) foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem? 4. Com relação às fotos, verifique se são apenas ilustrativas do assunto da reportagem ou se permitem outras leituras em decorrência de recursos expressivos, como: efeitos de luz e sombra; efeitos de cor ou uso do preto e branco em vez da cor; destaque de detalhes; enquadramento da imagem; flagrante de situações insólitas, gestos ridículos ou deselegantes; montagens de duas fotos (cabeça de um, corpo de outro) para criar um efeito caricato. 5. Com relação a aspectos gráficos, verifique se há efeitos de cor, ilustrações, margens, traços, diagramação em função do tema e do tom da reportagem. 6. Qual é o tom da reportagem e quais elementos o evidenciam? <p>Não é preciso que o professor faça todas essas perguntas para todas as reportagens.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>
<p>Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores</p> <p>(atividades feitas por escrito ou oralmente)</p>	<p>Algumas perguntas possíveis, embora não sejam todas necessárias em todas as leituras de reportagem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A abordagem do assunto foi satisfatória, em quantidade e qualidade, para o público-alvo da reportagem? Por quê? 2. Outros aspectos do tema poderiam ter sido abordados ou outros recursos gráficos poderiam ter sido utilizados? Quais? 3. Você identificou o tom da reportagem? Ele deixa implícito algum posicionamento da reportagem a respeito do tema? 4. Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas são relevantes? 5. Como você avalia a influência que essa reportagem pode provocar no leitor? <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

Essa sequência didática será utilizada para a análise do corpus de 5 reportagens e exemplificação de procedimentos de leitura do capítulo 3. Observamos que no terceiro procedimento de leitura, referente a objetivos de leitura mais complexos enfocando informações específicas sobre o assunto, o professor pode explorar habilidades de leitura indicadas pelo SAEB 2001 e pelo Proeb, já apresentadas nesta pesquisa (seções 1.3 e 1.7). Conforme informações disponibilizadas pelo MEC (Ministério da Educação) através do Portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2009c), a Matriz de referência do SAEB 2001 é ainda hoje utilizada como referência em importantes sistemas de avaliação do ensino público em nosso país (SAEB e Prova Brasil, por exemplo). Dependendo do teor e dos elementos linguísticos de cada reportagem, serão exploradas as habilidades que parecerem mais adequadas.

CAPÍTULO 3

LEITURA DE REPORTAGEM A PARTIR DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3.1 Apresentação do capítulo

Com base nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, este capítulo vai desenvolver os objetivos específicos desta pesquisa: 1) analisar um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais para identificar os elementos e as informações das reportagens que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse *corpus*.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por cinco reportagens retiradas de revistas e jornais, cujos temas estão ligados à vida dos adolescentes:

1ª “Vá à escola, ganhe este celular”, de Veja, 26 de março de 2008 (p. 59 e 60)

2ª “Não basta chuva? Raios!”, de Veja, 10 de fevereiro de 2010 (p.74 e 75)

3ª “Comer para viver”, da Folha de S. Paulo – folhateen – , 26 de janeiro de 2004 (p. 6 e 7)

4ª “Normas de descarte de lixo são elogiadas”, de O Estado de S. Paulo, 12 de março de 2010 (p. A 19)

5ª “Mais mulheres têm carreiras ‘masculinas’”, da Folha de S.Paulo, 7 de março de 2010 (p. C 4)

A análise do *corpus* será feita a partir da identificação, em cada reportagem, de elementos ou informações que poderão ser explorados nos procedimentos de leitura. Essa análise visa a indicar, para o professor, elementos composicionais e informações que se podem destacar numa reportagem e, ainda, explorar por meio de procedimentos de leitura, a partir de todo o referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. Pretende-se que essa análise seja uma demonstração de como o professor pode analisar uma reportagem que ele tenha selecionado para suas aulas e como ele pode preparar as atividades de leitura.

Os elementos e informações observados em cada reportagem, a partir das seções a seguir, são:

- Elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto, como: cores, fotos, infográficos, elementos interessantes de diagramação.
- Informações sobre fonte e data da reportagem.

- Elementos verbais e não-verbais que possam indicar o assunto da reportagem, antes da leitura detalhada do texto.
- Elementos verbais e não-verbais que permitam ao aluno estabelecer objetivos de leitura (algumas perguntas que correspondam a curiosidades a serem respondidas pela primeira leitura detalhada da reportagem); espera-se que essas perguntas permitam a compreensão das proposições básicas do texto.
- Síntese (feita pelo professor, no seu estudo da reportagem) das informações do texto.
- Identificação de pontos do texto ou informações do texto que podem ser objeto de perguntas que exijam habilidades cognitivas mais complexas por parte dos alunos, como: localizar (ou inferir) e comparar informações, sintetizar, distinguir fato de opinião ou fato de hipótese, reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo assunto, prever consequências, interpretar dados de infográficos, interpretar textos verbais e não-verbais, inferir o sentido de palavras difíceis, reconhecer o efeito de sentido do uso de determinada palavra ou da pontuação, estabelecer relações entre partes de um texto, identificar o sentido global, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.
- Identificação de pontos do texto ou informações que permitam perguntas de apreciação crítica da reportagem, seja pelo tratamento dado ao tema, seja pelo diálogo que a reportagem estabelece com outros discursos passados e presentes e, ainda, por consequências que ela pode trazer à vida de seus leitores.

3.2 O início do projeto de leitura de reportagem

Propõe-se que, na introdução ao trabalho, bem como na execução das suas etapas, sejam utilizados recursos tecnológicos como computador e projetor de slides, a fim de se conseguir chamar a atenção dos alunos para a atividade realizada, visto que esses aparatos estão ligados à realidade de um grande número de adolescentes, sendo, portanto, a eles atrativos.

Podem ser apresentados slides que apresentem capas de revistas ou primeira página de jornal de circulação nacional como ponto de partida para o diálogo que se pretende instaurar. Se for possível, o professor deve levar revistas variadas e exemplares de jornais para os

alunos manusearem. A partir das revistas e das capas apresentadas, ou dos exemplares de jornais, pode-se iniciar um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca do jornalismo de revista ou de jornal, gênero discursivo reportagem, das condições de produção e de circulação de tal gênero.

O exemplo apresentado a seguir é de uma capa de revista de grande circulação nacional, que traz a chamada de duas reportagens: a mais importante – pelo destaque dado a ela – sobre carreira profissional; a outra sobre o aniversário da queda do muro de Berlim. É interessante folhear a revista e mostrar essas reportagens aos alunos.



A QUEDA DO MURO DE BERLIM VINTE ANOS DEPOIS
A derrocada do comunismo abriu caminho para a maior expansão do progresso social e material da história



EXEMPLAR DE
ASSINANTE
VENDA PROIBIDA
R\$ 8,90

Editora ABRIL
edição 2138 - ano 42 - nº 45
11 de novembro de 2009



ESPECIAL
29 PÁGINAS

CARREIRA AGORA É COM VOCÊ!

O BRASIL DECOLOU E AS OPORTUNIDADES ESTÃO AÍ

Teste:
descubra
sua vocação

Empreendedores
explicam a realidade
da vida sem chefe

Medicina, engenharia e direito,
o que há de atraente e novo
nas carreiras tradicionais

AS PROFISSÕES MAIS BEM PAGAS

De acordo com o primeiro procedimento de leitura proposto por Lopes-Rossi (2008), deve-se iniciar a exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção de reportagem: O que é reportagem? Quem produz reportagem? Que temática uma reportagem pode abordar? Com base em que informações? Por que os meios de comunicação publicam ou divulgam reportagens? Quais os critérios para a escolha dos temas? Qual é o propósito comunicativo da reportagem? (Para que serve na nossa sociedade?) Onde são obtidas as informações para uma reportagem? Quem paga para a produção e a circulação da reportagem? Onde a reportagem impressa circula? Quem lê reportagem? Que tipo de benefício ou influência o leitor de reportagem pode ter?

Esse conhecimento será básico para a leitura de todas as outras reportagens e esse procedimento não precisará ser repetido nas próximas leituras.

A partir desse ponto, os alunos devem receber uma cópia da reportagem que será alvo da leitura. Se for possível projetá-la em cores, no *data show*, será interessante para a leitura dos elementos não-verbais. Com a reportagem nas mãos, os alunos podem seguir na sequência didática, com a orientação do professor.

3.3 Análise da reportagem “Vá à escola, ganhe este celular”, de Veja, 26 de março de 2008, e aplicação de procedimentos de leitura

O primeiro contato com a reportagem “Vá à escola, ganhe este celular” nos permite identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto. Segue a reprodução do texto em tamanho reduzido para que tenhamos uma visão do texto todo. Posteriormente a reportagem será reproduzida em tamanho aproximado do natural para a leitura detalhada.



O trio de estudantes americanos exhibe seus "zon dollars": eles valem como dinheiro numa loja dentro da escola



VÁ À ESCOLA, GANHE ESTE CELULAR

Programa em Nova York chama atenção para uma discussão polêmica: até onde premiar os bons alunos

Camila Pereira

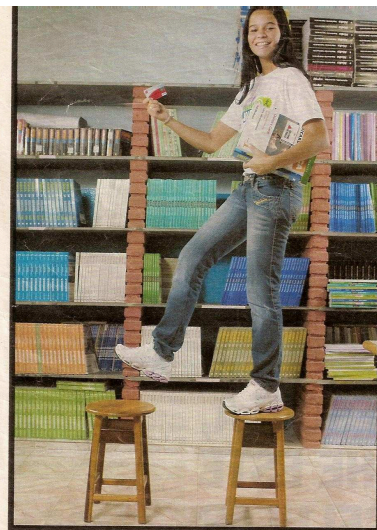
Quais são as chances de uma criança receber algum dinheiro no fim do mês, vales para gastar no que bem entenda ou ainda um celular com direito a crédito ilimitado — sem que essas regalias sejam custeadas pelos pais? Em geral, zero. Na cidade de Nova York, as chances são bastante altas. O fato surpreende — a explicação, mais ainda. As crianças estão ganhando tais prêmios em escolas públicas. Só as mais brilhantes e esforçadas têm direito a eles. O programa faz parte de uma no-

va política do governo para incentivar os alunos a estudar mais. O princípio de recompensar bons estudantes não é um conceito novo, mas até então ele se restringia, basicamente, à distribuição de medalhas. A novidade está justamente nos benefícios financeiros, sistema sobre o qual os educadores do mundo todo vêm discutindo — e, em alguns casos, começam a implantar em suas escolas. O exemplo brasileiro mais próximo disso vem de Minas Gerais, onde o governo do estado passou a conceder 3.000 reais aos estudantes de escolas públicas, sob a condição de completa-

rem o ensino médio. O objetivo é fornecer um estímulo para que não abandonem a sala de aula para arranjar emprego. Esse programa, tal qual o de Nova York e outros nos Estados Unidos, tem um caráter experimental. Isso porque seus efeitos ainda não foram mensurados. Há, no entanto, indícios de que eles funcionam, com base na experiência. Diz a diretora Virginia Connelly, à frente de uma escola de Nova York: "Os estudantes reagem na hora a estímulos tão concretos e imediatos".

Celulares e "zon dollars" (moeda que, em Nova York, vale como dinheiro em lojas instaladas junto das salas de aula) causam certa polêmica entre os especialistas. Eles concordam, porém, num ponto central: é preciso resgatar a imagem positiva dos bons alunos — e premiá-los de modo tão concreto pode ser um caminho para lhes conferir algum status. No geral, os melhores estudantes são vistos como seres bitolados e desinteressantes, e não como exemplos a ser seguidos. Essa distorção foi flagrada numa recente pesquisa conduzida pela prefeitura de Nova York. A metade dos alunos de lá afirma que os mais estudiosos da turma são alvo frequente de desrespeito justamente quando se destacam em relação aos demais. Os novos prêmios, de algum modo, já começaram a mudar esse cenário — e a

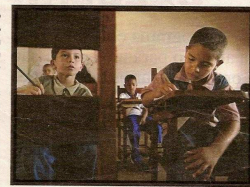
veja 26 de março, 2008 59



A mineira Yasmín receberá 3.000 reais se tiver bom desempenho na escola: o avanço em relação a programas como o Bolsa Família (à dir.) é o foco na qualidade do ensino

vida de estudantes como a americana Ashley Pimentel, de 13 anos. A menina abarrotou a carteira com os tais "zon dollars", pela postura exemplar na escola, também recompensada, e ainda levou mais 200 dólares (estes de verdade) por sair-se bem numa maratona de provas. Resume Ashley, uma ótima aluna: "Depois que passei a receber dinheiro quando tiro uma nota alta, ninguém mais ri de mim. Eles agora querem é ser como eu".

No geral, a experiência revela, de fato, algum progresso nas escolas de Nova York onde tais medidas foram implantadas — mas, ainda assim, sus-



citam críticas por razões mais teóricas. Quem as desaprova diz, basicamente, que tornar-se alguém mais instruído e culto precisa ser uma motivação por si só e que, quando se dá dinheiro por isso, a mensagem transmitida pelas escolas é justamente a inversa. Equivaleria

a pagar a um neto para cuidar de um avô doente, dizem os críticos. Tanto a educação quanto o afeto incondicional, ambos valores nobres, deveriam prescindir de qualquer estímulo de natureza financeira. Em teoria, parece razoável a muita gente. Predomina, no entanto, uma visão mais pragmática do assunto, segundo a qual os estudantes demonstram claro desinteresse pela escola — e benefícios tão palpáveis quanto um celular podem ajudar a melhorar o cenário. A psicóloga Ceres Araújo, que aprova o modelo de premiação financeira nas escolas, faz uma ressalva: "O essencial é mostrar à criança por que exatamente ela está recebendo essa recompensa".

Outro argumento favorável à distribuição de tais prêmios em escolas públicas diz respeito a uma questão bem mais básica: para certos alunos, o dinheiro é determinante para que eles não deixem os estudos para arranjar trabalho antes do tempo. Isso vale para muitas das escolas de Nova York e, não há dúvida, para a realidade brasileira. Em Minas Gerais, a estudante Yasmín Aleixo, de 16 anos, trairá o clima entre seus colegas, todos matriculados no 2º ano do ensino médio. Eles estão às vésperas de resgatar a primeira parcela do benefício prometido pelo governo: "Sem o dinheiro no bolso, poucos conseguiriam se formar". O programa mineiro é um avanço em relação a outros semelhantes no Brasil porque exige um bom desempenho dos estudantes em troca do dinheiro — e não apenas sua presença em sala de aula,

como ocorre, por exemplo, com o Bolsa Família, do governo federal. Pela primeira vez, o foco é na qualidade do ensino. Diz o especialista Claudio de Moura Castro: "Não há dúvida de que as crianças estão precisando de um incentivo a mais para encerrar os estudos. E não adianta enfrentar o problema com puritanismo". O fato é que os programas de Minas, Nova York e outros do gênero surgem num contexto em que, na educação, já se tentou de tudo — e quase nada funcionou. Diante disso, a visível animação entre os estudantes de escolas como a da mineira Ashley Pimentel e a da mineira Yasmín Aleixo é um sinal de que se pode, afinal, ser um bom caminho. ■

citam críticas por razões mais teóricas. Quem as desaprova diz, basicamente, que tornar-se alguém mais instruído e culto precisa ser uma motivação por si só e que, quando se dá dinheiro por isso, a mensagem transmitida pelas escolas é justamente a inversa. Equivaleria

60 26 de março, 2008 veja

Chamam a atenção na reportagem fotos coloridas de adolescentes alegres, algumas mostrando dinheiro no que parece ser um corredor de escola, outra numa biblioteca, outros numa sala de aula estudando compenetradamente. Há também a foto de um celular, objeto que é mencionado como prêmio no título. Esses elementos gráficos dão um tom alegre e otimista para algo que acontece na escola. Ainda não se pode saber, por essa leitura tão rápida do não-verbal, o que exatamente acontece, mas parece ser o suficiente para incentivar os alunos a lerem a reportagem.

No rodapé das duas páginas, encontramos informações sobre fonte e data da reportagem. São elementos a serem explorados quanto ao conhecimento que os alunos têm a respeito da revista, do seu público-alvo, do tipo de informação que ela traz.

A associação da leitura rápida desses elementos não-verbais aos elementos verbais destacados como sobretítulo, título, subtítulo, legendas, frases em negrito nos permite perceber o assunto da reportagem, antes da leitura detalhada do texto: premiação em bônus e presentes, como celulares, que algumas escolas estão dando a alunos com bom desempenho escolar.

Nesse ponto da análise da reportagem, o professor pode perceber quais são as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler o texto detalhadamente, ou seja, que objetivos de leitura poderiam ser propostos pelos próprios alunos, com a ajuda do professor,

em forma de perguntas a serem respondidas a partir da primeira leitura detalhada. No caso dessa reportagem, as perguntas vão certamente referir-se ao tipo de premiação dada aos alunos, às escolas que estão fazendo isso, às condições para que o aluno seja premiado; ao porquê da polêmica sobre essa premiação (mencionada no subtítulo).

Esses tópicos de fato vão levar à compreensão das proposições básicas do texto, pois em síntese essa reportagem traz informações sobre um programa governamental da cidade de Nova York que premia estudantes com bom desempenho escolar. Os prêmios vão de celulares a bônus que valem como moeda de troca em lojas instaladas nas escolas. Cita também uma iniciativa similar implantada em algumas escolas públicas de ensino médio de Minas Gerais que concedem 3.000 reais anuais aos alunos que atingem um determinado nível de desempenho. Os efeitos desse programa de Nova York estão sendo estudados e há indícios de que o programa funciona, pois ajuda a resgatar a imagem positiva dos bons alunos – antes alvo de desrespeito dos outros –, motiva os alunos a estudarem mais, contribui para diminuir a evasão escolar. Apesar de haver muitos entusiastas do projeto, há os críticos por razões mais teóricas, que, basicamente, acreditam que a motivação para os estudos tem de ser por valores nobres como conhecimento, crescimento pessoal, e não por bens materiais. A reportagem expõe vários depoimentos de alunos e várias dessas opiniões a favor e contra esse tipo de premiação; comenta que o programa de premiação mineiro é um avanço em relação ao Bolsa Família por incentivar os estudos e não apenas a frequência à escola; e termina com comentários que deixam subentendida uma posição favorável a esse tipo de programa de incentivo aos estudos pelo fato de que muita coisa já foi tentada sem sucesso e de que algo tem que ser feito para melhorar a educação.

Essa compreensão básica do texto pode ser aprofundada se o professor explorar certos pontos do texto ou informações que podem ser objeto de perguntas mais complexas. Segue a reprodução em tamanho aproximado do natural da reportagem e, após, a indicação desses pontos ou informações.



O trio de estudantes americanos exhibe seus "zon dollars": eles valem como dinheiro numa loja dentro da escola

Educação

VÁ À ESCOLA, GANHE ESTE CELULAR

Programa em Nova York chama atenção para uma discussão polêmica: até onde premiar os bons alunos

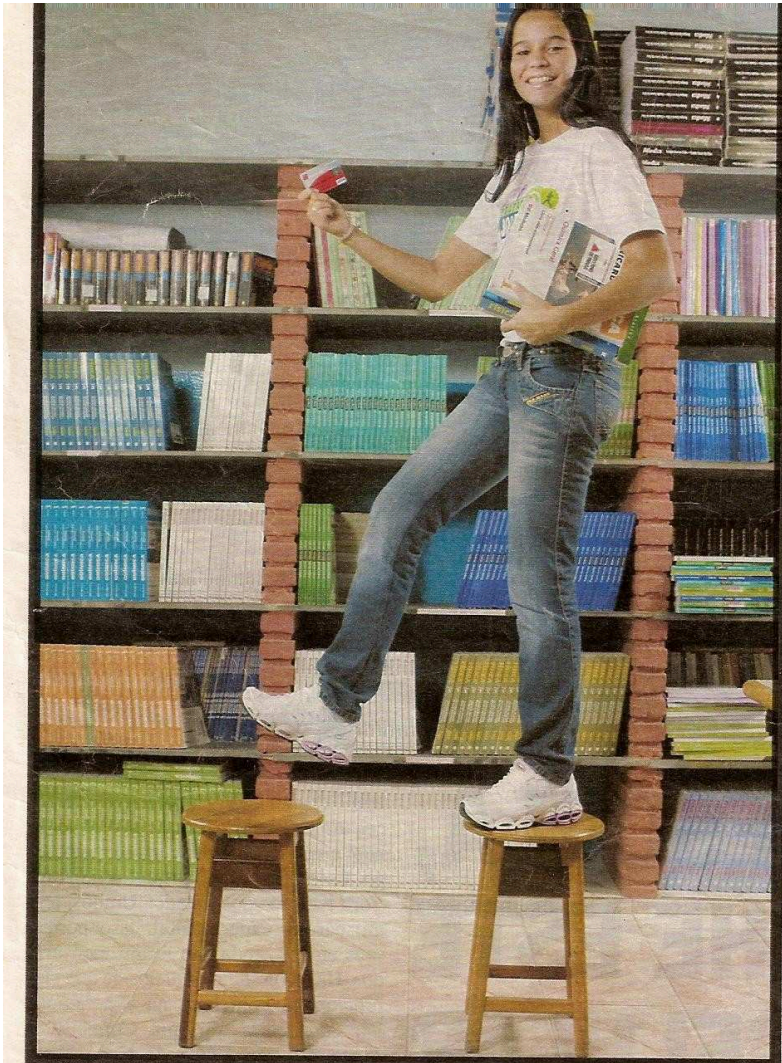
Camila Pereira

Quais são as chances de uma criança receber algum dinheiro no fim do mês, vales para gastar no que bem entenda ou ainda um celular com direito a crédito ilimitado — sem que essas regalias sejam custeadas pelos pais? Em geral, zero. Na cidade de Nova York, as chances são bastante altas. O fato surpreende — a explicação, mais ainda. As crianças estão ganhando tais prêmios em escolas públicas. Só as mais brilhantes e esforçadas têm direito a eles. O programa faz parte de uma no-

va política do governo para incentivar os alunos a estudar mais. O princípio de recompensar bons estudantes não é um conceito novo, mas até então ele se restringia, basicamente, à distribuição de medalhas. A novidade está justamente nos benefícios financeiros, sistema sobre o qual os educadores do mundo todo vêm discutindo — e, em alguns casos, começam a implantar em suas escolas. O exemplo brasileiro mais próximo disso vem de Minas Gerais, onde o governo do estado passou a conceder 3 000 reais aos estudantes de escolas públicas, sob a condição de completa-

rem o ensino médio. O objetivo é fornecer um estímulo para que não abandonem a sala de aula para arranjar emprego. Esse programa, tal qual o de Nova York e outros nos Estados Unidos, tem um caráter experimental. Isso porque seus efeitos ainda não foram mensurados. Há, no entanto, indícios de que eles funcionam, com base na experiência. Diz a diretora Virginia Connelly, à frente de uma escola de Nova York: "Os estudantes reagem na hora a estímulos tão concretos e imediatos".

Celulares e "zon dollars" (moeda que, em Nova York, vale como dinheiro em lojas instaladas junto das salas de aula) causam certa polêmica entre os especialistas. Eles concordam, porém, num ponto central: é preciso resgatar a imagem positiva dos bons alunos — e premiá-los de modo tão concreto pode ser um caminho para lhes conferir algum status. No geral, os melhores estudantes são vistos como seres bitolados e desinteressantes, e não como exemplos a ser seguidos. Essa distorção foi flagrada numa recente pesquisa conduzida pela prefeitura de Nova York. A metade dos alunos de lá afirma que os mais estudiosos da turma são alvo frequente de desrespeito justamente quando se destacam em relação aos demais. Os novos prêmios, de algum modo, já começaram a mudar esse cenário — e a



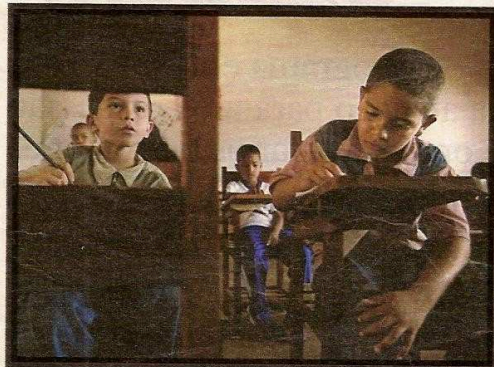
a pagar a um neto para cuidar de um avô doente, dizem os críticos. Tanto a educação quanto o afeto incondicional, ambos valores nobres, deveriam prescindir de qualquer estímulo de natureza financeira. Em teoria, parece razoável a muita gente. Predomina, no entanto, uma visão mais pragmática do assunto, segundo a qual os estudantes demonstram claro desinteresse pela escola — e benefícios tão palpáveis quanto um celular podem ajudar a melhorar o cenário. A psicóloga Ceres Araujo, que aprova o modelo de premiação financeira nas escolas, faz uma ressalva: “O essencial é mostrar à criança por que exatamente ela está recebendo essa recompensa”.

Outro argumento favorável à distribuição de tais prêmios em escolas públicas diz respeito a uma questão bem mais básica: para certos alunos, o dinheiro é determinante para que eles não deixem os estudos para arranjar trabalho antes do tempo. Isso vale para muitas das escolas de Nova York e, não há dúvida, para a realidade brasileira. Em Minas Gerais, a estudante Yasmin Aleixo, de 16 anos, traduz o clima entre seus colegas, todos matriculados no 2º ano do ensino médio. Eles estão às vésperas de resgatar a primeira parcela do benefício prometido pelo governo: “Sem o dinheiro no bolso, poucos conseguiriam se formar”. O programa mineiro é um avanço em relação a outros semelhantes no Brasil porque exige um bom desempenho dos estudantes em troca do dinheiro — e não apenas sua presença em sala de aula,

A mineira Yasmin receberá 3000 reais se tiver bom desempenho na escola: o avanço em relação a programas como o Bolsa Família (à dir.) é o foco na qualidade do ensino

vida de estudantes como a americana Ashley Pimentel, de 13 anos. A menina abarrotou a carteira com os tais “zon dollars”, pela postura exemplar na escola, também recompensada, e ainda levou mais 200 dólares (estes de verdade) por sair-se bem numa maratona de provas. Resume Ashley, uma ótima aluna: “Depois que passei a receber dinheiro quando tiro uma nota alta, ninguém mais ri de mim. Eles agora querem é ser como eu”.

No geral, a experiência revela, de fato, algum progresso nas escolas de Nova York onde tais medidas foram implantadas — mas, ainda assim, sus-



citam críticas por razões mais teóricas. Quem as desaprova diz, basicamente, que tornar-se alguém mais instruído e culto precisa ser uma motivação por si só e que, quando se dá dinheiro por isso, a mensagem transmitida pelas escolas é justamente a inversa. Equivaleria

como ocorre, por exemplo, com o Bolsa Família, do governo federal. Pela primeira vez, o foco é na qualidade do ensino. Diz o especialista Claudio de Moura Castro: “Não há dúvida de que as crianças estão precisando de um incentivo a mais para encarar os estudos. E não adianta enfrentar o problema com puritanismo”. O fato é que os programas de Minas, Nova York e outros do gênero surgem num contexto em que, na educação, já se tentou de tudo — e quase nada funcionou. Diante disso, a visível animação entre os estudantes de escolas como a da americana Ashley Pimentel e a da mineira Yasmin Aleixo é um sinal de que esse pode, afinal, ser um bom caminho. ■

Para uma leitura detalhada do texto, após os alunos terem lido a reportagem com aqueles objetivos mais gerais já comentados, o professor pode fazer algumas perguntas que incidam sobre detalhes como:

- Estabelecimento de relações entre partes de um texto, através da identificação de substituições (primeira coluna da primeira página e na segunda da segunda página);
- A diferença entre premiações feitas em tempos mais antigos e essas citadas na reportagem (segunda coluna da primeira página);
- O porquê de os bons alunos não terem imagem positiva e o porquê de os prêmios estarem ajudando a mudar esse cenário (terceira coluna da primeira página e na primeira da segunda página);
- Argumentos a favor desse tipo de premiação e argumentos contra (segunda página);
- Quantidade de argumentos a favor e quantidade de argumentos contra (segunda página);
- Diferenças entre o programa de premiação de Nova York e o de Minas Gerais (segunda página);
- Diferenças entre o Bolsa Família e os programas de premiação (segunda página);
- Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: restringia, mensurados, indícios, abarrotou, suscita, pragmática.

Além disso, a leitura detalhada pode explorar características inerentes ao gênero reportagem, como citadas no quadro do final do capítulo 2: enfoque do título e das fotos em relação à abordagem do assunto; confiabilidade das fontes de informação; tom do texto.

A exploração pelo professor desses pontos do texto certamente permitirá aos alunos várias inferências, extração de informações, estabelecimento de relações, comparações, sínteses, reconhecimento de posições distintas entre opiniões relativas ao mesmo tema, o que garante um nível mais profundo de compreensão da reportagem. Para finalizar a atividade de leitura, resta o professor elaborar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos. Essa reportagem dialoga com problemas que os alunos conhecem bem e até vivem no seu cotidiano.

Pelo exposto nessa análise da reportagem e de acordo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, sugerimos para essa reportagem os seguintes procedimentos de leitura, com as seguintes sequências didáticas:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Leitura global	<p>Olhe para a reportagem, leia os elementos mais destacados e responda:</p> <p>a) Quem escreve a reportagem? Quando?</p> <p>b) Onde foi publicada?</p> <p>c) Qual o título? E o subtítulo?</p> <p>d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem?</p> <p>e) As fotos auxiliam a obtenção de informações sobre o assunto do texto?</p> <p>f) Há frase(s) em negrito? Qual (ou quais)?</p>
Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto	<p>A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem.</p> <p>Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo:</p> <p>a) O que o estudante tem que fazer para receber a premiação financeira?</p> <p>b) Em quais escolas já existe tal tipo de premiação?</p> <p>c) Que dinheiro é esse que as alunas da foto estão mostrando?</p> <p>d) Por que existe polêmica sobre a premiação aos alunos?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura detalhada.</p>

Na execução dessa primeira etapa, os alunos utilizarão apenas o registro oral. A partir da segunda etapa, serão utilizados os registros oral e escrito.

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem	<p>Pelo que você entendeu da leitura do texto, responda:</p> <p>a) As fotos representam bem o texto? Por quê?</p> <p>b) O título está adequado?</p> <p>Leia as frases abaixo para responder à questão a seguir:</p> <p>“As crianças estão ganhando <u>tais</u> prêmios em escolas públicas. Só as mais brilhantes e esforçadas têm direito a eles.” (1º parágrafo).</p> <p>“Quem <u>as</u> desaprova diz, basicamente, que tornar-se alguém mais instruído e culto precisa ser uma motivação por si só [...]” (3º parágrafo).</p>

	<p>c) As palavras em destaque referem-se a quais elementos do texto?</p> <p>Responda:</p> <p>d) Qual a diferença entre premiações feitas em tempos mais antigos e essas citadas na reportagem?</p> <p>e) Por que os bons alunos não têm imagem positiva e por que os prêmios estão ajudando a mudar esse cenário?</p> <p>f) Quais são os argumentos a favor desse tipo de premiação?</p> <p>g) Quais são os argumentos contra?</p> <p>h) Quais as diferenças entre o programa de premiação de Nova York e o de Minas Gerais?</p> <p>i) Quais as diferenças entre o Bolsa Família e os programas de premiação?</p> <p>j) Pelo contexto, tente inferir o sentido que as palavras <i>restringia</i>, <i>mensurados</i>, <i>indícios</i>, <i>abarrotou</i>, <i>suscita</i> possuem no texto.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>
--	--

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores</p>	<p>a) Observe o seguinte trecho: “No geral, os melhores estudantes são vistos como seres bitolados e desinteressantes, e não como exemplos a ser seguidos.” Agora responda: Na sua realidade escolar, é esse também o conceito que se tem sobre “os melhores estudantes”?</p> <p>b) Qual sua opinião sobre a premiação financeira nas escolas?</p> <p>c) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?</p> <p>d) Você identificou o tom da reportagem? Ele deixou implícito algum posicionamento da reportagem a respeito do tema?</p> <p>e) Na sua opinião, quais seriam os motivos que teriam levado a revista a publicar sobre o assunto em questão?</p> <p>f) Na sua opinião, essa reportagem pode influenciar de alguma maneira os leitores e a vida deles? Como? Por quê?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

A partir dessas atividades de leitura da primeira reportagem, o professor pode passar à leitura de outras. A parte inicial do projeto, referente ao conhecimento do gênero e de suas condições de produção e circulação, não precisa ser repetida, pois os alunos já detêm essas informações. Na sequência, analisamos outras reportagens sobre temas atuais e de interesse. Sugerimos uma atividade de leitura para cada reportagem. Fazem-se necessárias duas

observações: os textos que constituem o *corpus* possuem características composicionais e temáticas similares, por pertencerem ao mesmo gênero discursivo; as análises e os procedimentos estão embasados nos mesmos pressupostos teóricos e são norteados por objetivos comuns. Conseqüentemente, nas cinco análises e aplicações de procedimentos, alguns itens se repetem.

Quanto aos pressupostos teóricos, válido é lembrar que as atividades de interpretação desta pesquisa são embasadas, fundamentalmente, nos conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo e na concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura. Assim sendo, todos os elementos do gênero devem ser levados em conta, pois contribuem para a construção de sentidos para o texto, o qual deve ser compreendido num contexto sócio-histórico de produção e circulação. Essa abordagem possibilita uma grande quantidade de atividades de leitura direcionadas não somente à decodificação do linguístico-textual, visto que permitem, além da obtenção do conteúdo básico proposicional – seja através de informações implícitas ou explícitas – e das características constitutivas do gênero, a apreciação crítica e a extrapolação para discussões sobre o contexto no qual o leitor está inserido.

3.4 Análise da reportagem “Não basta chuva? Raios!”, de Veja, 10 de fevereiro de 2010, e aplicação de procedimentos de leitura

O primeiro contato com a reportagem “Não basta chuva? Raios!” nos permite identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto. Segue a reprodução do texto em tamanho reduzido para que tenhamos uma visão do texto todo. Posteriormente a reportagem será reproduzida em tamanho aproximado do natural para a leitura detalhada.

Especial

NÃO BASTA A CHUVA? RAIOS!

Um novo estudo do Inpe mostra que caem sobre os brasileiros 57 milhões de descargas elétricas — recorde mundial

FABIO PORTELA

Na quarta-feira passada, dia 3, como vem ocorrendo invariavelmente desde o início do ano, choveu forte em São Paulo. Por volta das 19h30, o boliviano Papiñ Huscar, de 24 anos, tentava atravessar a pé a Praça Ilo Oltani, no bairro do Pari, na região central da cidade. Antes de concluir o trajeto de 100 metros, foi fulminado por um raio. Ele recebeu uma descarga de 20000 ampères — que seria suficiente para fazer funcionar 1000 chuveiros elétricos ao mesmo tempo. A corrente percorreu todo o seu corpo até atingir os tecidos cardíacos. O coração, um músculo cuja pulsação é controlada por impulsos elétricos, entrou em curto-circuito. Huscar morreu na hora. Foi uma cena trágica, mas que está longe de ser excepcional. Nos últimos dez anos, 1321 pessoas foram abatidas por raios no país. Em média, ocorre uma morte desse tipo a cada três dias.

A conclusão está em um levantamento que acaba de ser concluído por cientistas do Grupo de Eletrodinâmica Atmosférica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Até agora, ninguém havia dimensionado com precisão a letalidade dos raios no território nacional. Diz o professor Cesar Pinto Junior, responsável pela pesquisa: "Algumas estimativas falavam em cinquenta mortes por ano. Descobrimos que o número é quase o triplo".

O estudo do Inpe apurou também a situação em que as pessoas se encontram quando foram atingidas pelos raios e descobriu algo surpreendente: 14% das vítimas estavam dentro de casa quando foram eletrocutadas. Parte delas vivia em residências humildes, de chão de terra batida. Os raios caíram fora das casas e a descarga elétrica se propagou pelo solo, até encontrar a sola dos pés das vítimas. Nos outros casos, o chão possuía revestimento de cimento capaz de isolar a corrente. A equipe do Inpe descobriu que nessas situações os raios atingiram antenas de TV ou fiações de luz e telefone e achiaram nos cabos metálicos uma roua condutora para penetrar nas casas. As vítimas estavam perto de equipamentos ligados às funções, como geladeiras, lâmpadas, aparelhos de televisão ou telefones — e foram eletrocutadas por indução. Todas essas mortes foram registradas em casas térreas ou em sobrados. Em prédios de apartamentos, onde normalmente há para-raios, não se tem notícia de mortes na última década.

O local mais seguro para se abrigar durante uma tempestade com raios é dentro de um veículo de transporte fechado, como um carro ou um ônibus. Mesmo que o raio caia diretamente sobre o veículo, a corrente elétrica não consegue penetrar em seu interior. Ela fica circulando pela lataria até se dissipar. Trata-se do efeito conhecido como "gaiola de Faraday", descoberto pelo físico inglês Michael Faraday, no século XIX: os campos elétricos são nulos no interior de objetos eletrificados. Os aviões também são muito seguros, lembra o professor Pinto Junior: "Cada um desses grandes jatos comerciais, como os da Boeing ou da Airbus, é atingido, em média, por três raios por ano. Não acontece absolutamente nada com quem está dentro. A energia é dissipada, como num automóvel". Mas é bom fazer um alerta: ficar perto de um carro ou de um pequeno avião, só que do lado de fora, durante uma tempestade, é perigosíssimo. Como eles têm grande massa de material metálico, que conduz eletricidade, atraem raios — que podem afetar quem estiver nas redondezas.

A situação em que alguém está mais suscetível a ser atingido por um raio é em campo aberto. Quando uma pessoa está num terreno vasto e desamparado, torna-se o alvo perfeito para raios, por ser o ponto mais alto das medições. Sempre que se começa a ouvir o som dos relâmpagos (o ouvido humano é capaz de percebê-lo a até 15 quilômetros), o melhor é procurar abrigo em um carro ou em uma construção até a chuva passar — e manter-se longe de fiações e aparelhos ligados a elas. Tomar medidas como essas não configura nenhum exagero, em especial no Brasil, onde caem 57 milhões de raios por ano — número mais alto que o de qualquer outro país.

PERIGO NO AR Um raio raiuga o céu do Rio Grande do Sul. 106 pessoas foram fulminadas no estado desde 2000

UMA MORTE A CADA TRÊS DIAS

TOTAL DE RAIOS QUE CAEM POR ANO NO BRASIL: **57 milhões**

AS VÍTIMAS

PESSOAS MORTAS POR RAIOS, ENTRE 2000 E 2009: **1321**

81% homens **19% mulheres**

O ATLAS DOS RAIOS

ESTADO

ESTADO	São Paulo	Rio Grande do Sul	Minas Gerais	Mato Grosso do Sul	Goiás	Paraná	Mato Grosso	Pará	Amazonas	Tocantins
MORTES CAUSADAS POR RAIOS ENTRE 2000 E 2009	230	106	99	89	80	79	73	72	59	53
PROBABILIDADE DE SER MORTO POR UM RAIO, EM 1 MILHÃO*	6	10	5	43	16	8	29	12	21	46
RAIOS REGISTRADOS POR ANO	2,3 milhões	5,2 milhões	3,4 milhões	4,2 milhões	2,5 milhões	2,3 milhões	6,8 milhões	7,4 milhões	11 milhões	2,4 milhões

* Cálculo com base no número de raios que caem e na população de cada estado

Fonte: Grupo de Eletrodinâmica Atmosférica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

74 | 10 DE FEVEREIRO, 2010 | VEJA

Na primeira observação da reportagem, chamam a atenção a foto de uma cidade na qual ocorre uma chuva com raios, dois infográficos apresentando informações sobre ocorrência dos raios em nosso país e uma pequena foto, no canto superior direito, de um homem caminhando com um guarda-chuva sobre a água. A imagem da água se estende por pela margem superior da revista, dando a ideia de uma contínua chuva. A pequena foto, que está ao lado do sobretítulo, e a imagem da água que se estende aparecem também em outras reportagens, nesta mesma edição da revista, as quais abordam assuntos relacionados à grande quantidade de chuva que tem caído em algumas cidades do Brasil neste verão. Predominam, nas duas páginas do texto, cores escuras, deixando transparecer que, quanto ao assunto tratado, é bom que se fique em estado de alerta. Embora essa leitura rápida do não-verbal ainda não seja suficiente para se saber o que realmente acontece, os elementos analisados parecem ser suficientes para incentivar os alunos a lerem a reportagem.

Há, no rodapé das duas páginas, informações sobre fonte e data da reportagem. Esses elementos deverão ser explorados quanto ao conhecimento que os alunos têm a respeito da revista, do seu público-alvo, do tipo de informação que ela traz.

A leitura rápida associando elementos não-verbais e verbais destacados (título, subtítulo, fotos, infográficos, frase em negrito) ajuda-nos a ter uma ideia geral sobre o assunto

da reportagem, antes até mesmo da leitura detalhada: a grande quantidade de descargas elétricas que caem no Brasil.

Surge, então, o momento de o professor perceber as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler a reportagem detalhadamente: os objetivos de leitura os quais poderiam ser propostos pelos próprios alunos, com a ajuda do professor, sob a forma de perguntas a serem respondidas a partir da primeira leitura detalhada da reportagem. Nesta reportagem que está sendo analisada, as perguntas irão, provavelmente, referir-se a dados sobre número de pessoas que, nos últimos anos, foram fulminadas por raios no Brasil e às circunstâncias nas quais a pessoa está mais sujeita a ser atingida por um raio.

Em síntese, essa reportagem faz, inicialmente, um relato de um caso, em São Paulo, no qual um homem é fulminado por um raio. Em seguida, apresenta informações fornecidas por cientistas do Grupo de Eletricidade Atmosférica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) sobre o número de pessoas que foram abatidas por raios em nosso país nos últimos dez anos e sobre a situação em que essas pessoas se encontravam quando foram atingidas pelas descargas elétricas. O texto faz ainda comentários acerca de qual o lugar mais seguro para se abrigar durante tempestade com raios e sobre a situação em que a pessoa está mais suscetível de ser atingida por raios. No final, a reportagem informa que, no Brasil, caem 57 milhões de raios por ano – número mais alto que o de qualquer outro país.

Essa compreensão básica do texto pode ser aprofundada se o professor explorar certos pontos do texto ou informações que podem ser objeto de perguntas mais complexas. Segue a reprodução em tamanho aproximado do natural da reportagem e, após, a indicação desses pontos ou informações.



NÃO BASTA A CHUVA? RAIOS!

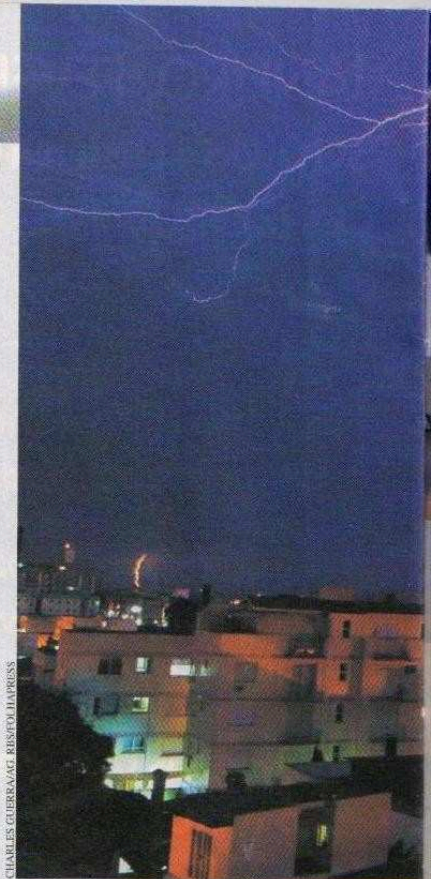
Um novo estudo do Inpe mostra que caem sobre os brasileiros 57 milhões de descargas elétricas — recorde mundial

FÁBIO PORTELA

Na quarta-feira passada, dia 3, como vem ocorrendo invariavelmente desde o início do ano, choveu forte em São Paulo. Por volta das 19h30, o boliviano Papin Huascar, de 24 anos, tentava atravessar a pé a Praça Ilo Ottani, no bairro do Pari, na região central da cidade. Antes de concluir o trajeto de 100 metros, foi fulminado por um raio. Ele recebeu uma descarga de 20000 ampères — que seria suficiente para fazer funcionar 1000 chuveiros elétricos ao mesmo tempo. A corrente percorreu todo o seu corpo até atingir os tecidos cardíacos. O coração, um músculo cuja pulsação é controlada por impulsos elétricos, entrou em curto-circuito. Huascar morreu na hora. Foi uma cena trágica, mas que está longe de ser excepcional. Nos últimos dez anos, 1321 pessoas foram abatidas por raios no país. Em média, ocorre uma morte desse tipo a cada três dias.

A conclusão está em um levantamento que acaba de ser concluído por cientistas do Grupo de Eletricidade Atmosférica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Até agora, ninguém havia dimensionado com precisão a letalidade dos raios no território nacional. Diz o professor Osmar Pinto Junior, responsável pela pesquisa: "Algumas estimativas falavam em cinquenta mortes por ano. Descobrimos que o número é quase o triplo".

O estudo do Inpe apurou também a situação em que as pessoas se encontravam quando foram atingidas pelos raios e descobriu algo surpreendente: 14% das vítimas estavam dentro de casa quando foram eletrocutadas. Parte delas vivia em residências humildes, de chão de terra batida. Os raios caíram fora das casas e a descarga elétrica se propagou pelo solo, até encontrar a sola dos pés das vítimas. Nos outros casos, o chão possuía revestimento de cimento capaz de isolar a corrente. A equipe do Inpe



CHARLES GUERRA/AGE FERRAZ JORNALISMOS

descobriu que nessas situações os raios atingiram antenas de TV ou fiações de luz e telefone e acharam nos cabos metálicos uma rota condutora para penetrar nas casas. As vítimas estavam perto de equipamentos ligados às fiações, como geladeiras, lâmpadas, aparelhos de televisão ou telefones — e foram eletrocutadas por indução. Todas essas mortes foram registradas em casas tér-

UMA MORTE A CADA TRÊS DIAS

O Brasil é o país onde mais caem raios no mundo. Na última década, a cada três dias, em média, uma pessoa foi fulminada por um raio

TOTAL DE RAIOS QUE CAEM POR ANO NO BRASIL

57 milhões

PESSOAS MORTAS POR RAIOS, ENTRE 2000 E 2009

1321

AS VÍTIMAS

81% homens

19% mulheres

O ATLAS DOS RAIOS

ESTADO

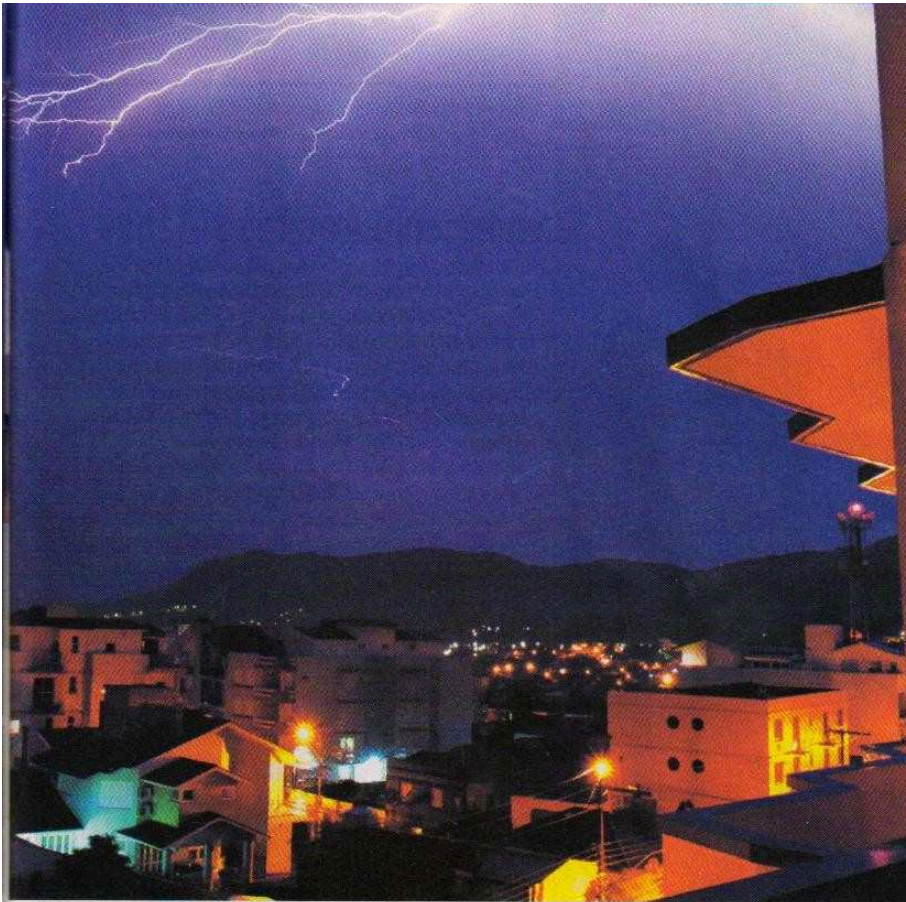
MORTES CAUSADAS POR RAIOS ENTRE 2000 E 2009

PROBABILIDADE DE SER MORTO POR UM RAIOS, EM 1 MILHÃO*

RAIOS REGISTRADOS POR ANO



Fonte: Grupo de Eletricidade Atmosférica do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais



PERIGO NO AR Um raio rasga o céu do Rio Grande do Sul: 106 pessoas foram fulminadas no estado desde 2000

os da Boeing ou da Airbus, é atingido, em média, por três raios por ano. Não acontece absolutamente nada com quem está dentro. A energia é dissipada, como num automóvel". Mas é bom fazer um alerta: ficar perto de um carro ou de um pequeno avião, só que do lado de fora, durante uma tempestade, é perigosíssimo. Como eles têm grande massa de material metálico, que conduz eletricidade, atraem raios — que podem afetar quem estiver nas redondezas.

A situação em que alguém está mais suscetível a ser atingido por um raio é em campo aberto. Quando uma pessoa está num terreno vasto e descampado, torna-se o alvo perfeito para raios, por ser o ponto mais alto das imediações. Sempre que se começa a ouvir o som dos relâmpagos (o ouvido humano é capaz de percebê-lo a até 15 quilômetros), o melhor é procurar abrigo em um carro ou em uma construção até a chuva passar — e manter-se longe de fiações e aparelhos ligados a elas. Tomar medidas como essas não configura nenhum exagero, em especial no Brasil, onde caem 57 milhões de raios por ano — número mais alto que o de qualquer outro país. ■

reas ou em sobrados. Em prédios de apartamentos, onde normalmente há para-raios, não se tem notícia de mortes na última década.

O local mais seguro para se abrigar durante uma tempestade com raios é dentro de um veículo de transporte fechado, como um carro ou um ônibus. Mesmo que o raio caia diretamente sobre o veículo, a corrente elétrica não

consegue penetrar em seu interior. Ela fica circulando pela lataria até se dissipar. Trata-se do efeito conhecido como "gaiola de Faraday", descoberto pelo físico inglês Michael Faraday, no século XIX: os campos elétricos são nulos no interior de objetos eletrificados. Os aviões também são muito seguros, lembra o professor Pinto Junior: "Cada um desses grandes jatos comerciais, como

dos relâmpagos (o ouvido humano é capaz de percebê-lo a até 15 quilômetros), o melhor é procurar abrigo em um carro ou em uma construção até a chuva passar — e manter-se longe de fiações e aparelhos ligados a elas. Tomar medidas como essas não configura nenhum exagero, em especial no Brasil, onde caem 57 milhões de raios por ano — número mais alto que o de qualquer outro país. ■



São Paulo	Rio Grande do Sul	Minas Gerais	Mato Grosso do Sul	Goiás	Paraná	Mato Grosso	Pará	Amazonas	Tocantins
230	106	99	89	80	79	73	72	59	53
6	10	5	43	16	8	29	12	21	46
2,3 milhões	5,2 milhões	3,4 milhões	4,2 milhões	2,5 milhões	2,3 milhões	6,8 milhões	7,4 milhões	11 milhões	2,4 milhões

* Cálculo com base no número de raios que caem e na população de cada estado

Para uma leitura detalhada do texto, após os alunos terem lido a reportagem com aqueles objetivos mais gerais já comentados, o professor pode fazer algumas perguntas que incidam sobre detalhes como:

- Como ocorre uma morte por raio (primeira coluna da primeira página);
- Meios de se proteger em caso de tempestades com raios (primeira, segunda e terceira colunas da segunda página);
- Efeito de sentido decorrente do uso de determinada palavra ou do emprego da pontuação – palavra que pode ser percebida, no contexto, como substantivo ou interjeição (título);
- Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: fulminado, ampères, excepcional, eletrocutado, indução, dissipar.

Pode-se, ainda, através da leitura detalhada, explorar características inerentes ao gênero reportagem, como citadas no quadro do final do capítulo 2: enfoque do título e da foto em relação à abordagem do assunto; conteúdo dos infográficos; confiabilidade das fontes de informação, tom do texto.

A exploração pelo professor desses pontos do texto certamente permitirá aos alunos várias inferências, comparações, sínteses, garantindo um nível mais aprofundado de compreensão da reportagem. Finalizando a atividade de leitura, cabe ao professor elaborar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos.

Pelo exposto nessa análise da reportagem e de acordo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, sugerimos para essa reportagem os seguintes procedimentos de leitura, com as seguintes sequências didáticas:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Leitura global	Olhe para a reportagem, leia os elementos mais destacados e responda: a) Quem escreve a reportagem? Quando? b) Onde foi publicada? c) Qual o título? E o subtítulo? d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem? e) A foto auxilia a obtenção de informações sobre o assunto do texto? f) Há frase(s) em negrito? Qual (ou quais)? g) Quem lê reportagem?
Primeiros objetivos de	A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore

<p>leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto</p>	<p>algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem.</p> <p>Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo:</p> <p>a) Qual o número de pessoas que nos últimos anos foram fulminadas por raios no Brasil?</p> <p>b) Por que o Brasil é recordista em incidência de raios?</p> <p>c) Em quais circunstâncias a pessoa está mais sujeita a ser atingida por um raio?</p> <p>d) Como uma pessoa pode se proteger de raios?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura detalhada.</p>
--	--

Na execução dessa primeira etapa, os alunos utilizarão apenas o registro oral. A partir da segunda etapa, serão utilizados os registros oral e escrito.

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p>	<p>Pelo que você entendeu da leitura do texto, responda:</p> <p>a) Com relação à foto, qual o efeito que as cores escuras trazem, considerando o assunto focado?</p> <p>b) O título está adequado ao enfoque dado no texto? Por quê?</p> <p>c) Os infográficos acrescentam informações pertinentes ao assunto tratado no texto principal? Justifique.</p> <p>d) Qual é a fonte de informações do repórter? Ela dá credibilidade às informações?</p> <p>e) Baseando-se na leitura realizada, escreva sobre como ocorre uma morte por raio.</p> <p>f) Observe o período abaixo retirado do primeiro parágrafo: “Foi uma cena trágica, mas que está longe de ser excepcional.” Agora comente o sentido do conectivo <i>mas</i>, considerando o contexto no qual essa palavra é empregada.</p> <p>g) Com base no texto, cite, de uma maneira sintética, quais os meios de se proteger no caso de uma tempestade com raios.</p> <p>h) Pelo contexto, tente inferir o sentido que as palavras <i>fulminado</i>, <i>ampères</i>, <i>excepcional</i>, <i>eletrocutado</i>, <i>indução</i>, <i>dissipar</i> possuem no texto.</p> <p>i) Você acha que no título “Não basta a chuva? Raios!” a palavra destacada por ser interpretada em mais de um sentido (atente-se também para o emprego do ponto de exclamação)? Comente.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores	<p>a) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?</p> <p>b) Na sua opinião, quais motivos teriam levado a revista a publicar o texto sobre o assunto em questão?</p> <p>c) Você acha que esta reportagem pode, de alguma maneira, influenciar os leitores e a vida deles? Como?</p> <p>d) Você conhece algum caso semelhante ao que foi exposto no início da reportagem, em que alguém morreu vítima de um raio?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

3.5 Análise da reportagem “Comer para viver”, da Folha de S.Paulo – Folhateen –, 26 de janeiro de 2004, e aplicação de procedimentos de leitura

O primeiro contato com a reportagem “Comer para viver” possibilita identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global. A seguir, será exposta a reprodução do texto em tamanho reduzido para que tenhamos uma visão geral. Depois a reportagem será reproduzida em tamanho aproximado do natural para a leitura detalhada.



COMER PARA VIVER

Alimentação malfeita faz adolescentes entrarem para grupo de risco nutricional

SANDUÍCHE DE BEM

Hábitos saudáveis vêm da família ou de ideologia



SANDUÍCHE DE BEM

Hábitos saudáveis vêm da família ou de ideologia



SANDUÍCHE DE BEM

Hábitos saudáveis vêm da família ou de ideologia

Destacam-se, na reportagem, a foto de uma adolescente devorando um sanduíche de hambúrguer com carne de soja, dois infográficos e uma retranca, cujo título é “Hábitos

saudáveis vêm da família ou de ideologia”. O primeiro infográfico ensina como fazer um sanduíche nutritivo; o segundo, apresenta dois cardápios (o ideal e o pé no chão) para adolescentes com peso normal a sua faixa etária. Esses elementos gráficos parecem direcionar a atenção do leitor para a necessidade de se valorizar, especificamente na adolescência, a alimentação adequada. Essa rápida leitura do não-verbal e de outros elementos de uma reportagem ainda não permite saber o conteúdo do texto, mas parece ser o suficiente para instigar os alunos a lerem a reportagem.

Encontramos, na lateral das duas páginas, dados sobre fonte e data da reportagem. São elementos a serem explorados quanto ao conhecimento que os alunos têm a respeito do jornal, do seu público-alvo, do tipo de informação que ele apresenta.

A associação da leitura rápida de elementos não-verbais aos elementos verbais destacados como título, subtítulo, entretítulo, infográficos, título da retranca nos auxilia perceber o assunto da reportagem, antes da leitura detalhada do texto: a importância de uma alimentação adequada na adolescência.

Nesse ponto da análise, o professor pode identificar quais são as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler a reportagem detalhadamente, isto é, quais objetivos de leitura poderiam ser propostos pelos próprios alunos, com a ajuda do professor, em forma de perguntas a serem respondidas a partir da primeira leitura detalhada. No caso desse texto, as perguntas vão provavelmente envolver os seguintes assuntos: o que significa estar incluído em um grupo de risco nutricional (subtítulo); hábitos alimentares na adolescência que são prejudiciais ou benéficos à saúde; consequências da obesidade na vida de uma pessoa.

Esses tópicos levarão à compreensão da proposição básica do texto, visto que, em síntese, a matéria principal da reportagem faz abordagem sobre aspectos como: a pouca importância que os adolescentes dão a assuntos que tratam de uma alimentação adequada; o que realmente meninos e meninas comem; os motivos pelos quais os adolescentes passam a se descuidar da alimentação (acham que nada de mal pode acontecer a eles, têm sobrecarga de atividades, começam a comer fora com os amigos); o fato de os adolescentes serem considerados um grupo de risco nutricional. A reportagem cita alimentos que não só não fazem mal como previnem doenças – alimentos funcionais – e oferece dicas as quais auxiliam na melhora da qualidade dos alimentos ingeridos. Cita também alimentos necessários a uma alimentação equilibrada. Aborda ainda questões relacionadas à obesidade (sua relação com a alimentação, doenças dela decorrentes) e comenta que a pressão social pela magreza vem provocando o aumento no número de adolescentes sofrendo de anorexia e bulimia. Expõe depoimentos de adolescentes e de uma professora de nutrição sobre o assunto em questão.

Essa compreensão básica do texto pode ser aprofundada caso o professor explore certos pontos do texto ou informações que podem ser objeto de perguntas mais complexas. Segue a reprodução em tamanho aproximado do natural da reportagem e, após, a indicação desses pontos ou informações.

ALESSANDRA KORMANN
DA REPORTAGEM LOCAL

Em uma fase em que ninguém põe muita fé no que os pais vivem falando, aquela história de que é preciso comer mais frutas e verduras parece conversinha para boi dormir. Também quando se trata do que entra pela boca, a adolescência é a era dos extremos: os meninos se entopem de junk food; as meninas deixam de comer para tentar ficar com o corpo de Gisele Bündchen.

Sem controle, acham que nada de mal pode acontecer a eles e que a saúde vai durar para sempre. Além disso, a sobrecarga de atividades, como escola, cursos de idioma, esportes, cursinho etc., dificulta mesmo a vida: quem tem tempo para sentar-se à mesa e fazer uma refeição completa todos os dias?

"Fast food é bom quando se está com pressa. Nada substitui uma refeição", diz o estudante Leonardo Lontro de Carvalho, 18, exceção no universo teen, em que sanduíche e batata frita reinam absolutos.

Não é à toa que os adolescentes são considerados um grupo de risco nutricional, ou seja, costumam estar defasados em relação às suas necessidades diárias de energia, ferro, vitaminas, carboidratos e proteínas, que aumentam nessa fase por causa das mudanças no corpo.

"A adolescência é aquela época de rebeldia geral, que se reflete também na alimentação. Eles começam a comer fora com os amigos em redes de fast food, na barraquinha de cachorro-quente da esquina, até como forma de identificação com o grupo, e acabam diminuindo a quantidade de proteína na alimentação e aumentando só a caloria e as gorduras. É uma espécie de rebeldia alimentar", diz Jocelen Mastrodi Salgado, professora de nutrição da Esak-USP, que está lançando o livro "A Alimentação que Previne Doenças - do Pré-Escolar à Adolescência" (ed. Madras).

A estudante Julia Veiga Oliveira, 17, diz que adora junk food. "Nunca comi salada, vomitava quando comia brócolis, detesto fruta. Quando eu tinha 14 anos e engordei, fiz um regime e perdi sete quilos. Af uma hora desencanei e pensei: 'Isso não é vida'. Mas com certeza um dia isso pode mudar", reflete.

De acordo com Jocelen, não é preciso radicalizar: ninguém tem de deixar de lado o velho e bom hambúrguer e só comer coisas verdes. "Eu não sou contra lanches. Mas, em vez de comer um 'dogão', por que não um sanduíche nutritivo?", pergunta.

COMER PA

Alimentação malfeita faz adolescentes entrarem para grupo de risco nutricional



Claudia Somekh, 15, devora um hambúrguer com carne de soja

A questão é: comer bem não deve ser uma obrigação, muito menos um favor para os pais, e sim um investimento no futuro do corpo. Pesquisas mostram que vários tipos de alimento não só não fazem mal como previnem doenças. São os chamados alimentos funcionais, assunto para muitos estudos.

Exemplos: quem come peixe três vezes por semana reduz o risco de sofrer doenças cardiovasculares; azeite e alguns tipos de óleo e de margarina ajudam a reduzir o mau colesterol; a soja é rica em isoflavona, que auxilia na prevenção de osteoporose e de câncer de mama e de útero; brócolis, couve e tomate também atuam na prevenção de alguns tipos de câncer.

Além disso, há várias dicas fáceis que ajudam a melhorar a qualidade dos alimentos ingeridos, como retirar a pele das aves, a gordura das carnes e não usar sal para a mesa, pois o sal retém líquidos e favorece a hipertensão.

É difícil, mas procure tomar líquidos uma hora antes ou uma hora depois das refeições: isso evita barriga, segundo a professora. Prefira suco a refrigerante: as bebidas gaseificadas alteram o metabolismo do cálcio, diminuindo o seu aproveitamento pelo organismo, podendo levar à osteoporose no futuro.

E não despreze o arroz com feijão de casa: essa é uma combinação perfeita, pois cada um contém tipos de proteína que não estão presentes no outro.

Para ter uma alimentação equilibrada, mesmo que seja preciso substituir a refeição por um lanche, lembre-se de que não podem faltar no prato alimentos compostos por carboidratos (pães, torradas ou biscoitos), proteínas (leite, queijo ou iogurte) e vitaminas e minerais (frutas e vegetais). O ideal é fazer de cinco a seis refeições por dia.

Obesidade
A preocupação com a alimentação também é importante para prevenir a obesidade, hoje considerada uma epidemia mundial, inclusi-

ve entre adolescentes. O excesso de gordura é uma das causas de doenças como arteriosclerose, hipertensão e diabetes.

Segundo a professora Jocelen, a incidência de câncer de próstata, mama e útero é 35% maior em obesos. E apenas 2% dos casos de obesidade se devem a algum problema de saúde: o restante é por vida sedentária e alimentação errada mesmo.

A quantidade de jovens em busca de uma reeducação alimentar é tão grande que os Vigilantes do Peso criaram há três anos reuniões exclusivas para eles, diz Olinda Fernandes, a gerente nacional do grupo.

A campanha contra a obesidade levou a Kraft, segunda maior empresa do setor alimentício do mundo, a anunciar no ano passado várias medidas, como a redução do tamanho das porções e a suspensão de ações de marketing em escolas. Já a rede Burger King está vendendo hambúrguer sem pão, e o McDonald's do Brasil incorporou definitivamente ao seu cardápio as saladas, que agora são servidas em uma porção mais generosa.

A estudante Paola Riccó, 12, costuma comer pelo menos duas vezes por semana em fast foods. "Depois, eu me sinto uma baleia. Queria perder uns cinco quilos", exagera Paola, que é magrinha como as amigas Julia Busch, 13, e Amanda Nogueira, 12.

Julia, por sua vez, resolveu há uma semana se preocupar com a alimentação. "Comecei a comer salada no almoço e parei de tomar refrigerante. Eu só comia porcaria", conta.

Já Amanda diz que só come salada porque a mãe "fica pegando no pé". "O que eu mais gosto mesmo é de batata frita."

A pressão social pela magreza vem provocando o aumento no número de adolescentes sofrendo de anorexia e bulimia. Uma pesquisa recente do Núcleo de Tratamento de Transtornos Alimentares e Obesidade da Santa Casa do Rio mostrou que 75% dos estudantes cariocas entrevistados não estão satisfeitos com o próprio corpo.

"Você é o que você come. Quando a gente está doente, a primeira coisa que o médico faz é pedir um exame de sangue. Está tudo lá, circulando nas veias", lembra a professora.

SANDUÍCHE DO BEM

Ingredientes

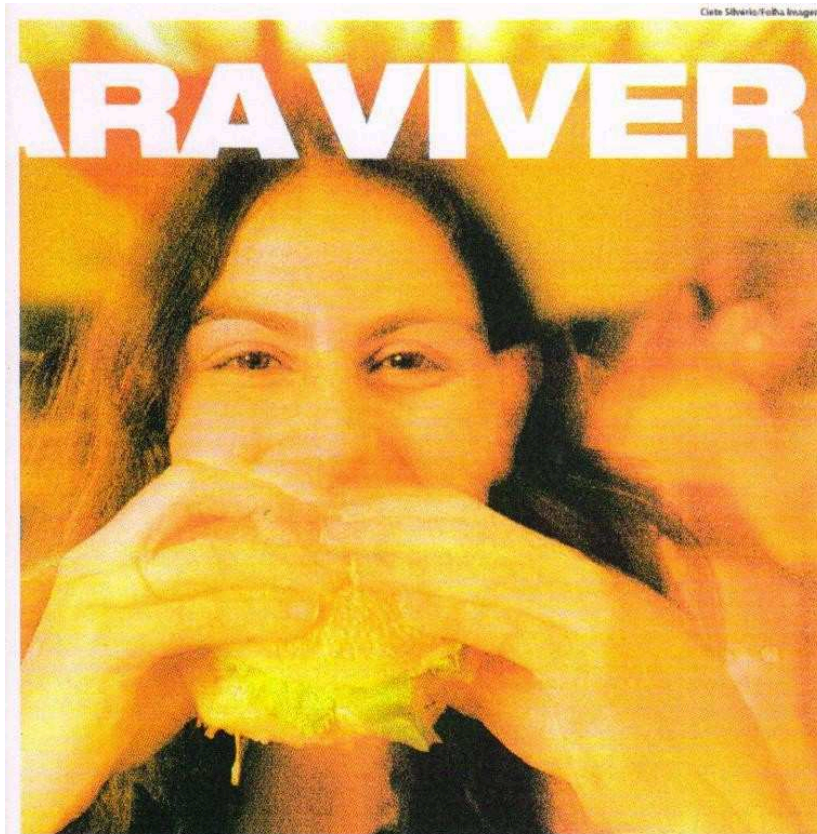
- duas fatias de pão integral
- 1/2 cenoura ralada
- 2 folhas de alface
- americana picada
- 2 colheres de sopa de queijo ralado
- 2 colheres de

Preparo

1. Coloque as duas fatias de pão na tostadeira
2. Faça dois buracos na lata de atum e tire todo o óleo. Depois, abra a lata, coloque o conteúdo em uma vasilha e esprema o limão em cima. Deixe curtindo por 5 min
3. Misture o iogurte com o atum, até fazer uma pasta uniforme
4. Acrescente o salsinha e misture bem
5. Passe a pasta nas duas

fatias e sanduíche com cenoura ralada e queijo. Está se quit ou tral papel-plástico pode ser gelado também com te

Fonte: Jocelen Mastrodi Salgado, professora de nutrição e



Cristo Silveira/Folha Imagens



- 5 sopa de salsinha desidratada
- 1 limão
 - 1 lata de atum
 - 1 iogurte natural

le pão. No meio do che, coloque a alface e cubra com o ralado pronto para comer ou er levar para a escola alho, embale em alumínio ou filme o. A pasta que sobrar er guardada na ira por até dois dias. m pode ser comida radinhas ou bolachas

a Estabe USP

Hábitos saudáveis vêm da família ou de ideologia

DA REPORTAGEM LOCAL

O exemplo vem de casa. Para a professora de nutrição Jocelen Mastrodi Salgado, a tese está correta, pelo menos no que se refere à alimentação. "Os adolescentes que, desde cedo, tiveram uma alimentação equilibrada, com frutas e verduras, mesmo que passem a comer outras coisas, costumam manter esse bom hábito", diz.

A estudante Claudia Somekh, 15, é um exemplo. "Minha mãe nunca fez fritura, eu sempre fui acostumada a comer de tudo. Se tem refrigerante e suco, eu prefiro suco. Não é só para ter o corpo bonitinho. Se a gente só pensar no agora, como vai ser o amanhã?"

Na família de Claudia, o cuidado com a alimentação acabou virando negócio. Há quatro anos, seu pai, Roberto Somekh, e sua mãe, Diná, montaram com mais três sócios um fast food diferente, de refeições balanceadas.

No Bioesfera, todos os pratos trazem o número de calorias, a batata palha e a omelete são assadas e o hambúrguer é de soja.

Já para outro grupo de adolescentes, o cuidado com a alimentação é mais do que preocupação com a forma ou com a saúde: é também ideologia. Os vegans, além de não comerem nenhum tipo de carne, excluem do seu dia-a-dia produtos de origem animal, como peles, ovos, mel, leite e derivados, ou que exerçam algum tipo de opressão sobre os animais, como medicamentos e cosméticos que usam animais como cobaieas para teste.

O estudante Rodolfo Reis Trippe, 17, é vegan há três anos e vegetariano há quatro. "Por incrível que pareça, tenho uma alimentação bem balanceada, como vários tipos de verduras, legumes, frutas, cereais etc. A culinária vegan tem muitas opções saudáveis e saborosas ao mesmo tempo." (AK)

CARDÁPIO IDEAL

CARDÁPIO PÉ NO CHÃO

Para adolescentes que tenham o peso normal para sua faixa etária



Café da manhã

450 kcal

- 2 fatias de pão de forma light ou integral
- 1 e 1/2 colher de sopa de requeijão light ou 1 fatia de queijo minas
- 1 xícara de chá de café com leite desnatado
- 1 porção de frutas

Lanche da manhã

80 kcal a 100 kcal

- 1 fruta

Almoço

650 kcal

- 120 g a 150 g de carne magra
- 4 colheres de sopa de arroz ou macarrão
- 1 concha pequena de feijão
- 1 prato de sobremesa de salada de folhas
- 4 colheres de sopa de legumes (em forma de purê, soufflé, refogados ou cozidos)
- 1 porção de frutas

Lanche da tarde

100 kcal a 120 kcal

- 1 barra de cereal

Jantar

650 kcal

- O mesmo que no almoço

Lanche da noite

100 a 120 kcal

- 1 fruta

Fonte: Andréia Braun, chefe de Serviço de Nutrição da Casa de Saúde São José, no Rio de Janeiro.

Café da manhã

550 kcal

- 2 fatias de pão de forma integral ou light
- 1 fatia de queijo minas ou 1 e 1/2 colher de sopa de requeijão
- 1 fatia de peito de peru
- 1 xícara de café com leite desnatado ou achocolatado ou 200 ml de suco de frutas

Lanche da manhã

100 kcal a 120 kcal

- 1 suco de frutas

Almoço

800 kcal

- 120 g a 150 g de carne magra
- 4 colheres de sopa de arroz
- 1 concha de feijão pequena
- 50 g de batata frita
- 1 prato de sobremesa de vegetais com salada de folhas e legumes
- 1 porção de salada de frutas com uma bola de sorvete

Lanche da tarde

100 kcal a 120 kcal

- 1 barra de cereal

Jantar

650 kcal

- O mesmo que no almoço, sem batata frita

Lanche da noite

100 kcal a 120 kcal

- 1 fruta

Para uma leitura detalhada do texto, depois de os alunos o terem lido com aqueles objetivos mais gerais já comentados, o professor pode fazer algumas perguntas que recaiam sobre detalhes como:

- Motivos pelos quais os adolescentes passam a se descuidar de uma alimentação adequada (primeira coluna da primeira página);
- Benefícios dos alimentos funcionais (segunda coluna da primeira página);
- Dicas que auxiliam na melhora da qualidade dos alimentos (segunda coluna da primeira página);

- Alimentos que não podem faltar no prato (segunda coluna da primeira página);
- Estabelecimento de relação entre algumas doenças, má alimentação e obesidade;
- Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: defasados, metabolismo, sedentária, cobaia;
- Relação lógico-discursiva presente no texto, marcada por conjunção (segunda coluna da primeira página);
- Sentido global do texto;
- Previsão de consequências à vida futura a partir da análise do conteúdo do texto.

Ademais, a leitura detalhada pode specular características inerentes ao gênero reportagem, como citadas no quadro do final do capítulo 2: enfoque do título, das gravuras e das fotos em relação à abordagem do assunto; conteúdo da retranscrição e dos infográficos; confiabilidade das fontes de informação.

A exploração pelo professor desses pontos do texto certamente permitirá aos alunos extração de informações, comparações, sínteses, capacidade de estabelecer relações e de prever consequências, o que consente um nível mais profundo de compreensão da reportagem. Para concluir a atividade de leitura, resta o professor preparar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos. Essa reportagem dialoga com a realidade na qual os alunos estão inseridos.

Pelo exposto nessa análise da reportagem e de acordo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, sugerimos para essa reportagem os seguintes procedimentos de leitura, com as seguintes sequências didáticas:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Leitura global	Olhe para a reportagem, leia os elementos mais destacados e responda: a) Quem escreve a reportagem? Quando? b) Onde foi publicada? c) Qual o título? E o subtítulo? d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem? e) A foto auxilia a obtenção de informações sobre o assunto do texto?

<p>Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto</p>	<p>A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem.</p> <p>Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo:</p> <p>a) O que significa estar incluído em um grupo de risco nutricional? b) Quais hábitos alimentares, na adolescência, são prejudiciais à saúde? Quais são benéficos? c) Quais as reais consequências da obesidade na qualidade de vida da pessoa?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura detalhada.</p>
---	--

Na execução dessa primeira etapa, os alunos utilizarão apenas o registro oral. A partir da segunda etapa, serão utilizados os registros oral e escrito.

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Objetivos de leitura mais complexos a) enfocando: 1) b) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p>	<p>Pelo que você entendeu da leitura do texto, responda:</p> <p>a) A foto e gravuras representam bem o texto? Por quê? b) O título está adequado? c) O conteúdo da retranca e dos infográficos acrescentam informações pertinentes ao texto principal? d) Qual é a fonte de informações da repórter? Ela dá credibilidade às informações?</p> <p>Responda:</p> <p>e) Segundo o texto, quais são os motivos que podem levar os adolescentes a se descuidarem de uma alimentação adequada? f) O que são alimentos funcionais? Dê exemplos, comentando os seus benefícios. g) Quais dicas que ajudam a melhorar a qualidade dos alimentos ingeridos são apresentadas no texto? h) Quais alimentos, de acordo com o texto, não podem faltar no prato?</p> <p>Pelo contexto, tente inferir o sentido que as palavras <i>defasados</i>, <i>metabolismo</i>, <i>sedentária</i>, <i>cobaia</i> possuem no texto.</p> <p>i) Comente a relação entre alimentação, obesidade e saúde, considerando as informações do texto. j) De acordo com o texto, quais as consequências à saúde, no caso de uma pessoa não manter hábitos alimentícios adequados? k) Observe a frase: “Eu não sou contra lanches. Mas, em vez de comer um ‘dogão’, por que não um sanduíche nutritivo?”.</p> <p>Comente o sentido do conectivo destacado, considerando o ponto de vista defendido no texto.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

--	--

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores	<p>a) Observe o seguinte trecho: “A pressão social pela magreza vem provocando o aumento no número de adolescentes sofrendo de anorexia e bulimia.” Agora responda: Distúrbios alimentares como bulimia e anorexia já têm atingido adolescentes com os quais você convive?</p> <p>b) Qual sua opinião sobre os cardápios apresentados no infográfico?</p> <p>c) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê?</p> <p>d) Na sua opinião, quais seriam os motivos que teriam levado a revista a publicar sobre o assunto em questão?</p> <p>f) Você acha que essa reportagem pode influenciar de alguma maneira os leitores e a vida deles? Como? Por quê?</p> <p>g) Qual é a fonte de informações da repórter? Ela dá credibilidade às informações?</p> <p>h) Você considera que a abordagem do assunto foi satisfatória? Comente.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

3.6 Análise da reportagem “Normas de descarte de lixo são elogiadas”, de O Estado de S. Paulo, 12 de março de 2010, e aplicação de procedimentos de leitura

O primeiro contato com a reportagem “Normas de descarte de lixo são elogiadas” nos permite identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto. Segue a reprodução do texto em tamanho reduzido para que tenhamos uma visão do texto todo. Posteriormente a reportagem será reproduzida em tamanho aproximado do natural para a leitura detalhada.

SEXTA-FEIRA, 12 DE MARÇO DE 2010
O ESTADO DE S. PAULO | VIDA& A19

AMBIENTE

Normas de descarte de lixo são elogiadas

Empresas e entidades recebem bem projeto aprovado pela Câmara

Andrea Vialli

A aprovação pela Câmara dos Deputados do projeto de lei que cria um marco regulatório para os resíduos sólidos no Brasil foi bem recebida por empresas privadas e entidades de defesa do consumidor. O texto, aprovado na noite de anteontem após um conturbado trâmite que durou 19 anos, propõe que a gestão do lixo seja compartilhada por indústrias, distribuidores, comerciantes, consumidores e os titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos. Na prática, todos passam a ter responsabilidade pelo destino final dos resíduos.

"O consumidor terá a oportunidade de fazer sua parte nessa cadeia, separando seu lixo doméstico e também eletroeletrônicos para a reciclagem, que poderá ser realizada pelo serviço público ou empresas", diz Lisa Gunn, coordenadora executiva do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec).

"Atualmente, quem se dispõe a fazer a separação dos resíduos em casa nem sempre tem acesso à infraestrutura para destinar esse lixo de forma correta", diz Lisa, que aponta como positivo o fato de que o consumidor poderá descartar corretamente itens como eletroeletrônicos e lâmpadas fluorescentes ao fim de sua vida útil.

O projeto de lei que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) sofreu algumas alterações no texto original e deve seguir para o Senado

na semana que vem.

INDÚSTRIAS

Para representantes da indústria, a aprovação da lei será benéfica, pois institui regras mais claras para o recolhimento e a

Texto institui regras mais claras para recolhimento de resíduos sólidos

reciclagem dos resíduos, especialmente os eletroeletrônicos descartados pelo consumidor. Recente relatório das Nações Unidas mostrou que o Brasil é o país emergente que mais gera lixo eletrônico por habitante. A

política nacional deve forçar as empresas a implementarem as chamadas ações de logística reversa, que é recolher os equipamentos ao fim de sua vida útil e reciclar os componentes.

"A aprovação da lei nacional de resíduos é positiva, pois unifica a regulamentação da logística reversa e evita a proliferação de legislações estaduais, o que tem confundido a indústria", informou a Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee), por meio da assessoria de imprensa. No ano passado foram comercializados no País cerca de 12 milhões de computadores e 47 milhões de telefones celulares.

"A indústria queria um marco regulatório e participou ativamente da formulação dessa

política. O Brasil precisa disso", diz Armando Ennes do Valle, diretor de relações institucionais da fabricante de eletrodomésticos Whirlpool, dona das marcas Brastemp e Consul. Segundo ele, não será difícil implementar programas de recolhimento de eletrodomésticos antigos, pois a indústria já dispõe de meios para fazer isso.

EMBALAGENS

Se aprovada no Senado, a lei também deverá criar novos mecanismos para a coleta e reciclagem de embalagens, o que ajudará a diminuir o descarte de plástico, vidro e latas de alumínio e ferro no ambiente. "Atualmente as iniciativas que existem são voluntárias. Com o marco legal, as empresas farão par-

te do processo e poderão até descobrir novas oportunidades de negócios com isso", diz Fernando Von Zuben, diretor de meio ambiente da fabricante de embalagens Tetra Pak. O projeto de lei aprovado na Câmara sugere que as indústrias tenham metas para reciclagem desses materiais.

Se passar no Senado, a regulamentação da lei nacional ocorrerá, no entanto, demorar a ocorrer. "O projeto de lei não é taxativo. Ele abre caminho para a negociação de planos de ação entre órgãos públicos e empresas e, por isso, sua implementação não será rápida", diz Diógenes Del Bel, presidente da Abetre, entidade que reúne as empresas de tratamento de resíduos. •

PRINCIPAIS PONTOS

- O projeto institui a **responsabilidade compartilhada** pelo ciclo de vida dos produtos. De forma encadeada, serão responsáveis pelo **destino do lixo sólido** fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, consumidores e titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos
- O Poder Público e o setor empresarial poderão fazer **acordos setoriais** para estabelecer como as embalagens serão recolhidas. A ideia é oferecer **incentivos** a quem utilizar as **cooperativas de catadores** de lixo para ajudar na coleta dos produtos de embalagens
- Fabricantes e vendedores terão **dois anos** de prazo para se preparar para recolher **agrotóxicos, pilhas, baterias, pneus e óleos**. Poderão fazer convênios com as cooperativas de catadores

EM AÇÃO - Funcionários do setor de reciclagem da Itaútec; gestão do lixo será dividida com consumidor



Chama a atenção, na reportagem, uma foto colorida com funcionários em um setor de reciclagem, manuseando materiais recicláveis. A cor que prevalece é o verde, que parece estar fazendo uma alusão ao meio ambiente. Há também um olho e um box. Ainda não se pode saber, por essa leitura tão rápida do não-verbal, o que exatamente acontece, mas parece ser o suficiente para motivar os alunos a lerem a reportagem.

No canto superior direito da página, encontramos informações sobre fonte e data da reportagem. São elementos a serem explorados quanto ao conhecimento que os alunos têm a respeito do jornal, do seu público-alvo, do tipo de informação que ele traz.

A associação da leitura rápida de elementos não-verbais aos elementos verbais destacados como sobretítulo, título, subtítulo, entretítulos, olho, título do box nos permite perceber o assunto da reportagem, antes da leitura detalhada do texto: a aprovação pela Câmara dos Deputados de um projeto que trata da regulamentação sobre o destino final dos resíduos sólidos de nosso país.

Nesse ponto da análise da reportagem, o professor pode perceber quais são as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler o texto detalhadamente, isto é, que objetivos de leitura poderiam ser sugeridos pelos próprios alunos, com a ajuda do professor,

em forma de perguntas a serem respondidas a partir da primeira leitura detalhada. No caso dessa reportagem, as perguntas vão possivelmente recair sobre os seguintes pontos: a quais normas o título da matéria principal está se referindo; tipos de materiais que serão recolhidos; data em que a lei entrará em vigor.

Esses tópicos de fato vão levar à compreensão das proposições básicas do texto, pois, em síntese, a matéria principal da reportagem traz informações sobre a aprovação pela Câmara dos Deputados do projeto de lei que cria um marco regulatório para os resíduos sólidos no Brasil. O texto aprovado propõe que a gestão do lixo seja compartilhada por indústrias, distribuidores, comerciantes, consumidores e os titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos. A reportagem informa que o projeto de lei que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) sofreu algumas alterações no texto original e deve seguir para o Senado na semana seguinte; comenta que, de acordo com recente relatório das Nações Unidas, o Brasil é o país emergente que mais gera lixo eletrônico por habitante; comenta também que a política nacional deve forçar as empresas a implementarem as chamadas ações de logística reversa; e expõe vários depoimentos expressando avaliações positivas com relação ao projeto. Menciona que, caso seja aprovada no Senado, a lei também deverá criar novos mecanismos para a coleta e reciclagem de embalagens, o que ajudará a diminuir o descarte de plástico, vidro e latas de alumínio e ferro no ambiente. Menciona ainda que, se passar no Senado, a regulamentação da lei nacional poderá demorar a ocorrer.

O box acrescenta alguns pontos à matéria principal: o Poder Público e o setor empresarial poderão fazer acordos setoriais para estabelecer como as embalagens serão recolhidas; fabricantes e vendedores terão dois anos de prazo para se preparar para recolher agrotóxicos, pilhas, baterias, pneus e óleos, podendo fazer convênios com as cooperativas de catadores.

A compreensão básica do texto pode ser aprofundada se o professor explorar certos pontos do texto ou informações que podem ser objeto de perguntas mais complexas. Segue a reprodução em tamanho aproximado do natural da reportagem e, após, a indicação desses pontos ou informações.

AMBIENTE

Normas de descarte de lixo são elogiadas

Empresas e entidades recebem bem projeto aprovado pela Câmara

Andrea Vialli

A aprovação pela Câmara dos Deputados do projeto de lei que cria um marco regulatório para os resíduos sólidos no Brasil foi bem recebida por empresas privadas e entidades de defesa do consumidor. O texto, aprovado na noite de anteontem após um conturbado trâmite que durou 19 anos, propõe que a gestão do lixo seja compartilhada por indústrias, distribuidores, comerciantes, consumidores e os titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos. Na prática, todos passam a ter responsabilidade pelo destino final dos resíduos.

“O consumidor terá a oportunidade de fazer sua parte nessa cadeia, separando seu lixo do-

méstico e também eletroeletrônicos para a reciclagem, que poderá ser realizada pelo serviço público ou empresas”, diz Lisa Gunn, coordenadora executiva do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec).

“Atualmente, quem se dispõe a fazer a separação dos resíduos em casa nem sempre tem acesso à infraestrutura para destinar esse lixo de forma correta”, diz Lisa, que aponta como positivo o fato de que o consumidor poderá descartar corretamente itens como eletroeletrônicos e lâmpadas fluorescentes ao fim de sua vida útil.

O projeto de lei que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS) sofreu algumas alterações no texto original e deve seguir para o Senado



EMACÃO - Funcionários do setor de

na semana que vem.

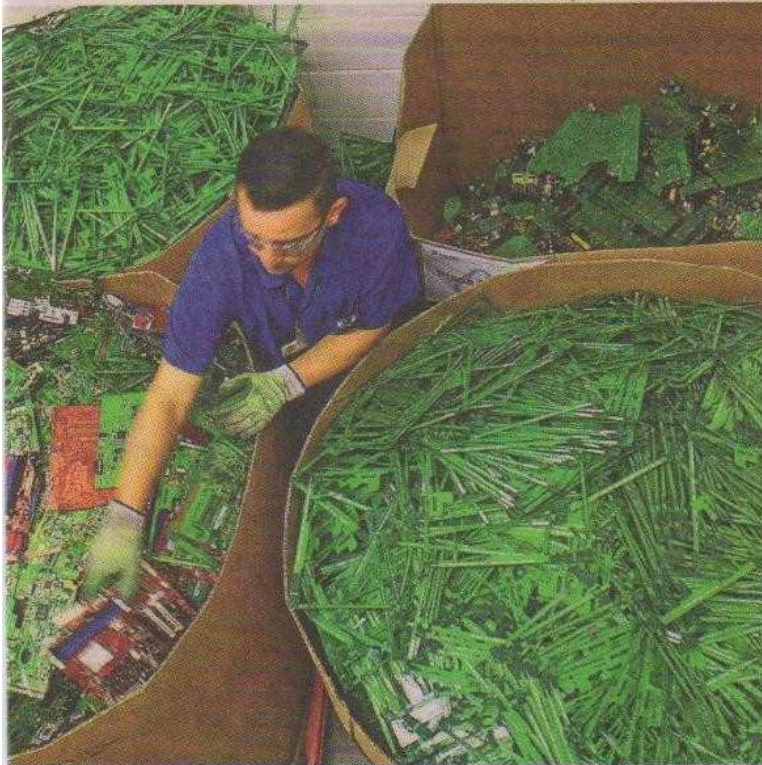
INDÚSTRIAS

Para representantes da indústria, a aprovação da lei será benéfica, pois institui regras mais claras para o recolhimento e a

Texto institui regras mais claras para recolhimento de resíduos sólidos

reciclagem dos resíduos, especialmente os eletroeletrônicos descartados pelo consumidor. Recente relatório das Nações Unidas mostrou que o Brasil é o país emergente que mais gera lixo eletrônico por habitante. A

VALÉRIA GONÇALVES/AE-30/10/2009



reciclagem da Itaútec; gestão do lixo será dividida com consumidor

PRINCIPAIS PONTOS

- O projeto institui a **responsabilidade compartilhada** pelo ciclo de vida dos produtos. De forma encadeada, serão responsáveis pelo **destino do lixo sólido** fabricantes, importadores, distribuidores, comerciantes, consumidores e titulares dos serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos
- O Poder Público e o setor empresarial poderão fazer **acordos setoriais** para estabelecer como as embalagens serão recolhidas. A ideia é oferecer **incentivos** a quem utilizar as **cooperativas de catadores** de lixo para ajudar na coleta dos produtos de embalagens
- Fabricantes e vendedores terão **dois anos** de prazo para se preparar para recolher **agrotóxicos, pilhas, baterias, pneus e óleos**. Poderão fazer convênios com as cooperativas de catadores

política nacional deve forçar as empresas a implementarem as chamadas ações de logística reversa, que é recolher os equipamentos ao fim de sua vida útil e reciclar os componentes.

“A aprovação da lei nacional de resíduos é positiva, pois unifica a regulamentação da logística reversa e evita a proliferação de legislações estaduais, o que tem confundido a indústria”, informou a Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee), por meio da assessoria de imprensa. No ano passado foram comercializados no País cerca de 12 milhões de computadores e 47 milhões de telefones celulares.

“A indústria queria um marco regulatório e participou ativamente da formulação dessa

política. O Brasil precisa disso”, diz Armando Ennes do Valle, diretor de relações institucionais da fabricante de eletrodomésticos Whirlpool, dona das marcas Brastemp e Consul. Segundo ele, não será difícil implementar programas de recolhimento de eletrodomésticos antigos, pois a indústria já dispõe de meios para fazer isso.

EMBALAGENS

Se aprovada no Senado, a lei também deverá criar novos mecanismos para a coleta e reciclagem de embalagens, o que ajudará a diminuir o descarte de plástico, vidro e latas de alumínio e ferro no ambiente. “Atualmente as iniciativas que existem são voluntárias. Com o marco legal, as empresas farão par-

te do processo e poderão até descobrir novas oportunidades de negócios com isso”, diz Fernando Von Zuben, diretor de meio ambiente da fabricante de embalagens Tetra Pak. O projeto de lei aprovado na Câmara sugere que as indústrias tenham metas para reciclagem desses materiais.

Se passar no Senado, a regulamentação da lei nacional poderá, no entanto, demorar a ocorrer. “O projeto de lei não é taxativo. Ele abre caminho para a negociação de planos de ação entre órgãos públicos e empresas e, por isso, sua implementação não será rápida”, diz Diógenes Del Bel, presidente da Abetre, entidade que reúne as empresas de tratamento de resíduos. ●

Para uma leitura detalhada do texto, após os alunos terem lido a reportagem com aqueles objetivos mais gerais já comentados, o professor pode fazer algumas perguntas que recaiam sobre detalhes como:

- Proposta do projeto de lei que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos – PNRS (primeira coluna);
- Avaliação dessa lei pelos representantes da indústria (terceira coluna);
- Significado de logística reversa (quarta coluna);
- Questões relacionadas à coleta e reciclagem de embalagem, caso a lei seja aprovada (quinta e sexta colunas);
- Motivos pelos quais a implementação do projeto de lei não será tão rápida (sexta coluna);
- Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: *trâmite, fluorescentes, emergente, implementarem, proliferação*;
- Distinção entre um fato e a opinião relativa a esse fato (quarta coluna);
- Avaliações positivas com relação ao projeto.

Além disso, a leitura detalhada pode explorar características inerentes ao gênero reportagem, como citadas no quadro do final do capítulo 2: enfoque do título da matéria principal; conteúdo do box; efeito de cor na foto.

A exploração pelo professor desses pontos do texto certamente permitirá aos alunos fazer inferências, comparações, sínteses, distinção entre fato e opinião, o que garante um nível mais profundo de compreensão da reportagem. Para finalizar a atividade de leitura, o professor deve elaborar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos. Essa reportagem dialoga com problemas que, embora nem sempre os alunos conheçam bem, fazem parte do seu cotidiano.

Pelo exposto nessa análise da reportagem e de acordo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, sugerimos para essa reportagem os seguintes procedimentos de leitura, com as seguintes sequências didáticas:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Leitura global	Olhe para a reportagem, leia os elementos mais destacados e responda: a) Quem escreve a reportagem? Quando?

<p>Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto</p>	<p>b) Onde foi publicada? c) Qual o título(do texto principal e do box)? Qual o subtítulo? Quais os entretítulos? d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem? e) A foto auxilia a obtenção de informações sobre o assunto do texto? f) Há frase(s) em negrito? Qual (ou quais)?</p> <p>A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem.</p> <p>Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo: a) A que normas o título da matéria principal está se referindo? b) Quando essas normas entrarão em vigor? c) Que tipos de materiais serão recolhidos? d) Quem elogiou essas normas?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura detalhada.</p>
---	---

Na execução dessa primeira etapa, os alunos utilizarão apenas o registro oral. A partir da segunda etapa, serão utilizados os registros oral e escrito.

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Objetivos de leitura mais complexos a) enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p>	<p>Pelo que você entendeu da leitura do texto, responda: a) O título está adequado? b) Você acha que a cor verde na foto dá um efeito especial, considerando o tema da reportagem? c) O conteúdo do box acrescenta informações pertinentes ao texto principal? d) O que propõe o projeto de lei que institui a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS)? e) Segundo o texto, como os representantes das indústrias avaliam essa lei? Por quê? f) Qual o significado de “ações de logística reversa”? g) O texto faz menção à coleta e reciclagem de embalagens? Comente. h) Por que, segundo o texto, a implementação do projeto de lei não será rápida? i) Observe: “A aprovação da lei nacional de resíduos é positiva, pois unifica a regulamentação da logística reversa e evita a proliferação de legislações estaduais, o que tem confundido a indústria”, informou a Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica (Abinee), por meio da assessoria de imprensa. Retire, do trecho acima:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • fato • opinião relativa a esse fato <p>j) Cite outros dois pontos destacados, no texto principal, que são considerados positivos com relação à aprovação da lei nacional de resíduos.</p> <p>k) Pelo contexto, tente inferir o sentido que as palavras <i>trâmite</i>, <i>fluorescentes</i>, <i>emergente</i>, <i>implementarem</i>, <i>proliferação</i> possuem no texto.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>
--	---

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos leitores</p>	<p>a) Observe: “Recente relatório das Nações Unidas mostrou que o Brasil é o país emergente que mais gera lixo eletrônico por habitante.” Faça um comentário do trecho acima, considerando o conteúdo da reportagem analisada.</p> <p>b) Essa reportagem pode influenciar de alguma maneira os leitores e a vida deles? Como? Por quê?</p> <p>c) Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas são relevantes?</p> <p>d) Você identificou o tom da reportagem? Ele deixa implícito algum posicionamento da reportagem a respeito do tema?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

3.7 Análise da reportagem “Mais mulheres têm carreiras ‘masculinas’”, da Folha de S. Paulo, 7 de março de 2010, e aplicação de procedimentos de leitura

O primeiro contato com a reportagem “Mais mulheres têm carreiras ‘masculinas’” nos possibilita identificar elementos gráficos interessantes para a primeira leitura global do texto. Segue a reprodução do texto em tamanho reduzido para que possamos ter uma visão do texto todo. Posteriormente a reportagem será reproduzida em tamanho aproximado do natural para a leitura detalhada.

Mais mulheres têm carreiras 'masculinas'

Nos últimos 30 anos, cresceu a presença de mulheres em funções consideradas masculinas, mas o inverso não ocorreu

Rafael Andrade/Folha Imagem

Desigualdade salarial entre os gêneros diminuiu no mesmo período, mas homens ainda têm rendimentos mais altos

ANTÔNIO GOIS
DASUCURSALDORIO

Nos últimos 30 anos, as mulheres aumentaram sua presença em ocupações tradicionalmente masculinas. O inverso, no entanto, não ocorreu, e profissões que sempre foram consideradas femininas permanecem com baixos percentuais de homens atuando.

A constatação é da pesquisadora Regina Madalozzo, do Insper, que comparou na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE) o percentual de mulheres em 21 ocupações entre 1978 e 2008.

No final da década de 70, menos de um quinto dos advogados e médicos eram mulheres.

Hoje, elas são quase metade dos profissionais dessas áreas.

Algumas carreiras seguem altamente masculinas, mas, mesmo nelas, é possível identificar aumento da participação feminina. Entre engenheiros, por exemplo, a proporção foi de 5% para 11%. Entre policiais e detetives, de 2% para 13%.

Se elas demonstram vontade e capacidade de atuar em ocupações onde eram minoria, o mesmo não se pode dizer dos homens em relação a áreas majoritariamente femininas.

Em 30 anos, houve pouca ou nenhuma alteração nos percentuais masculinos de enfermeiros, professores, profissionais de creche ou costureiros.

"Embora ganhando menos que os homens nas mesmas ocupações, as mulheres estão entrando em áreas tradicionalmente masculinas. Eles, no entanto, não aceitam, ou não são bem aceitos, em profissões dadas como femininas", afirma Regina Madalozzo.

Ela explica que o perfil mais feminino de algumas ocupações é explicado pela similaridade dessas funções com o trabalho doméstico. "As mulheres entraram no mercado em profissões relacionadas ao cuidado. Isso era entendido como extensão do que faziam em casa."

Salários

A desigualdade entre salários de homens e mulheres diminuiu no Brasil nos últimos 30 anos, mas o diferencial é, quase



Maria Neusa Machad, 33, e Maria Aparecida Lemos, 40, estão entre as poucas motoristas de ônibus da empresa onde trabalham

Mudanças de papéis causam estranheza

DASUCURSALDORIO

Quando começou a dirigir ônibus no Rio, há nove anos, Maria Aparecida Lemos, 40, reparou que alguns passageiros faziam sinal para que ela parasse, mas, ao vê-la, não subiam.

Ela se lembra especialmente de um desconfiado senhor que nunca aceitava entrar no veículo. Até que um dia, talvez distraído, subiu no ônibus e virou passageiro frequente.

Mulheres motoristas ainda são minoria — o crescimento de 1978 a 2008 foi de 0,2% para 1,4% —, mas a cena, aos poucos, vai se tornando

mais comum.

Mesmo assim, chamam a atenção. Maria Machado, 33, companheira de sua xará na viação Real, conta que, no Carnaval passado, turistas pediram para tirar uma foto ao vê-la avoalante.

Na Real, mulheres são apenas 14 num universo de 850. Cláudio Calak, diretor da empresa, afirma que, se pudesse, contrataria mais. "Elas se envolvem menos em acidentes."

Homens que fazem o movimento oposto e ingressam em carreiras tradicionalmente femininas também contam história de estranhamento e, às vezes, preconceito.

Perseu Silva, 23, é o único professor homem na educação infantil da Escola Parque, no Rio. "O máximo que percebi foi um estranhamento por parte de alguns pais. Mas todos me acolheram bem."

Marcelo Bueno, 33, diretor da escola Estílo de Aprender, em São Paulo, também diz que não foi vítima de preconceito quando era professor na educação infantil. Talvez por isso sua escola tenha padrão raro: a maioria dos professores é homem. "Quando [os pais] percebem que o professor é capacitado, se tranquilizam", conta.

MAIS ESPAÇO

Participação de mulheres cresce em ocupações masculinas

Ocupação	Percentual de mulheres	
	1978	2008
Atendentes de creche	100*	98 ↓
Operadores de máquina de costura	95	93 ↓
Enfermeiros	87	90 ↑
Professores de ensino fundamental e médio	91	81 ↓
Bibliotecários	90	70 ↓
Secretários	52	61 ↑
Caixas de banco	55	57 ↑
Assistentes de dentistas	23	57 ↑
Advogados	18	45 ↑
Médicos	18	44 ↑
Corretores de seguro	10	40 ↑
Economistas	19	37 ↑
Gerentes e administradores	17	36 ↑
Datilógrafo	37	13** ↓
Policiais e detetives	2	13 ↑
Engenheiros	5	11 ↑
Carpinteiros	1	2 ↑
Instaladores de aparelhos de telecomunicações	1	2 ↑
Motoristas	0,2	1,4 ↑
Mecânicos de automóveis	0,3	0,5 ↑

* Dado referente a 1988. ** Dado referente a 2007. Fonte: Regina Madalozzo (Unicri), a partir dos dados da Pnad/IBGE

Trabalho em casa ainda fica sob cuidado feminino

DASUCURSALDORIO

Se resistem a ocupar postos de trabalho considerados femininos, homens apresentam ainda mais dificuldade em dividir afazeres domésticos.

A aversão masculina a tarefas como limpar a casa, cozinhar, lavar roupa ou cuidar dos filhos é verificada em todas as classes, como mostram os dados da Pnad, tabulados pela **Folha**.

Considerando apenas pessoas que estavam empregadas em 2008, mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais para essas tarefas. Os homens, apenas quatro horas semanais.

Entre trabalhadores de baixíssima instrução, a média de trabalho feminino é de 24 horas semanais. Para homens desse grupo, a média é de quatro horas. Mulheres com nível superior e renda acima de 20 gastam sete horas semanais. Já os homens dessa faixa, apenas três horas semanais.

Destacam-se, na reportagem, uma foto em preto e branco de duas mulheres motoristas. Elas estão em um ônibus, veículo com o qual trabalham, e sorriem serenamente. A foto ganha destaque pelo espaço que ocupa na reportagem. As mulheres fotografadas parecem expressar sentimento de confiança, mas os aspectos faciais delas podem também estar revelando trabalhadoras contidas na comemoração de suas vitórias profissionais. Há ainda um infográfico, duas retrancas e frase em negrito. Com essa leitura tão rápida do não-verbal ainda não se pode saber exatamente o que acontece, mas ela parece ser o suficiente para motivar os alunos a lerem a reportagem.

Na parte superior da página, encontramos informações sobre fonte e data da reportagem. São elementos a serem explorados quanto ao conhecimento que os alunos têm a respeito do jornal, do seu público-alvo, do tipo de informação trazida.

A associação da leitura rápida de elementos não-verbais aos elementos verbais destacados como os títulos (da matéria principal e das retrancas), subtítulo, subtítulo, entretítulo e infográfico nos permite perceber o assunto da reportagem, antes da leitura detalhada do texto: nos últimos trinta anos, ocorreu um aumento da presença de mulheres em ocupações tradicionalmente masculinas; profissões as quais sempre foram consideradas femininas permanecem, porém, com baixos percentuais de homens atuando.

Nesse ponto da análise da reportagem, o professor pode perceber quais são as curiosidades que os alunos naturalmente teriam para ler o texto detalhadamente, ou seja, que objetivos de leitura poderiam ser propostos pelos próprios alunos, com a ajuda do professor, em forma de perguntas a serem respondidas a partir da primeira leitura detalhada. No caso dessa reportagem, as perguntas vão certamente se referir ao porquê de, nas três últimas décadas, ter aumentado o número de mulheres em funções consideradas masculinas e às razões pelas quais o inverso não ocorreu (fatos mencionados no subtítulo).

Esses tópicos de fato vão levar à compreensão das proposições básicas do texto principal, o qual, em síntese, informa que ocorreu um aumento, nos últimos trinta anos, da presença de mulheres em ocupações tradicionalmente masculinas e que profissões as quais sempre foram consideradas femininas permanecem com baixos percentuais de homens atuando. A constatação é da pesquisadora Regina Madalozzo, do Insper, que comparou na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE) o percentual de mulheres em 21 ocupações entre 1978 e 2008. Ela comenta que mulheres ganham menos que os homens nas mesmas ocupações, porém, mesmo assim, estão entrando em áreas tradicionalmente masculinas. Comenta também que os homens não aceitam, ou não são bem aceitos, em profissões dadas como femininas. Acrescenta que o perfil mais feminino de algumas

ocupações é explicado pela similaridade dessas funções com o trabalho doméstico. O texto informa ainda que a desigualdade entre salários de homens e mulheres diminuiu no Brasil nos últimos trinta anos, mas o diferencial é quase sempre a favor dos homens. Regina Madalozzo explica que, nas poucas áreas em que as mulheres têm rendimentos maiores, frequentemente, isso ocorre porque o nível de escolaridade delas é superior ao dos homens na mesma profissão.

Quanto às retrancas, a primeira traz novas informações: homens apresentam ainda mais dificuldade em dividir afazeres domésticos; a aversão masculina a tarefas do lar é verificada em todas as classes. A segunda, comenta sobre a estranheza que a mudança de papéis, com relação à profissão, causa (tanto em se tratando de homens quanto de mulheres).

Essa compreensão básica do texto pode ser aprofundada se o professor explorar certos pontos do texto ou informações que podem ser objeto de perguntas mais complexas. Segue a reprodução em tamanho aproximado do natural da reportagem e, após, a indicação desses pontos ou informações.

Mais mulheres têm carreiras 'masculinas'

Nos últimos 30 anos, cresceu a presença de mulheres em funções consideradas masculinas, mas o inverso não ocorreu

Desigualdade salarial entre os gêneros diminuiu no mesmo período, mas homens ainda têm rendimentos mais altos

ANTÔNIO GOIS
DA SUCURSAL DO RIO

Nos últimos 30 anos, as mulheres aumentaram sua presença em ocupações tradicionalmente masculinas. O inverso, no entanto, não ocorreu, e profissões que sempre foram consideradas femininas permanecem com baixos percentuais de homens atuando.

A constatação é da pesquisadora Regina Madalozzo, do Insper, que comparou na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE) o percentual de mulheres em 21 ocupações entre 1978 e 2008.

No final da década de 70, menos de um quinto dos advogados e médicos eram mulheres.



Rafael Andrade/Folha Imagem

Mudanças de papéis causam estranheza

DA SUCURSAL DO RIO

Quando começou a dirigir ônibus no Rio, há nove anos, Maria Aparecida Lemos, 40, reparou que alguns passageiros faziam sinal para que ela parasse, mas, ao vê-la, não subiam.

Ela se lembra especialmente de um desconfiado senhor que nunca aceitava entrar no veículo. Até que um dia, talvez distraído, subiu no ônibus e virou passageiro frequente.

Mulheres motoristas ainda são minoria — o crescimento de 1978 a 2008 foi de 0,2% para 1,4% —, mas a cena, aos poucos, vai se tornando

Hoje, elas são quase metade dos profissionais dessas áreas.

Algumas carreiras seguem altamente masculinas, mas, mesmo nelas, é possível identificar aumento da participação feminina. Entre engenheiros, por exemplo, a proporção foi de 5% para 11%. Entre policiais e detetives, de 2% para 13%.

Se elas demonstram vontade e capacidade de atuar em ocupações onde eram minoria, o mesmo não se pode dizer dos homens em relação a áreas majoritariamente femininas.

Em 30 anos, houve pouca ou nenhuma alteração nos percentuais masculinos de enfermeiros, professores, profissionais de creche ou costureiros.

“Embora ganhando menos que os homens nas mesmas ocupações, as mulheres estão entrando em áreas tradicionalmente masculinas. Eles, no entanto, não aceitam, ou não são bem aceitos, em profissões dadas como femininas”, afirma Regina Madalozzo.

Ela explica que o perfil mais feminino de algumas ocupações é explicado pela similaridade dessas funções com o trabalho doméstico. “As mulheres entraram no mercado em profissões relacionadas ao cuidado. Isso era entendido como extensão do que faziam em casa.”

Salários

A desigualdade entre salários de homens e mulheres diminuiu no Brasil nos últimos 30 anos, mas o diferencial é, quase



Maria Neusa Machad, 33, e Maria Aparecida Lemos, 40, estão entre as poucas motoristas de ônibus da empresa onde trabalham

sempre, a favor dos homens.

Dados tabulados pela **Folha** a partir da Pnad de 2008 mostram que, de um total de 61 ocupações analisadas, em apenas seis o rendimento das mulheres por hora de trabalho superava o de homens.

Mesmo em profissões em que a participação masculina é inferior a 20%, o rendimento delas é, em média, menor.

Secretários do sexo feminino, por exemplo, representam apenas 7% do total, mas recebem por hora 32% a mais que mulheres na mesma profissão.

Nas poucas áreas em que as mulheres têm rendimentos maiores, Regina Madalozzo explica que, frequentemente, isso ocorre porque o nível de escolaridade delas é superior ao dos homens na mesma profissão.

Um exemplo disso pode ser constatado entre guardas e vigias, ocupação em que as mulheres são apenas 5% do total.

O rendimento médio por hora de trabalho delas é 10% superior ao de homens. Mais da metade (53%) dessas profissionais têm ao menos nível médio completo. Entre homens, esta proporção não passa de 31%.

MAIS ESPAÇO

Participação de mulheres cresce em ocupações masculinas

Ocupação	Percentual de mulheres	
	1978	2008
Atendentes de creche	100*	98 ↘
Operadores de máquina de costura	95	93 ↘
Enfermeiros	87	90 ↗
Professores de ensino fundamental e médio	91	81 ↘
Bibliotecários	90	70 ↘
Secretários	52	61 ↗
Caixas de banco	55	57 ↗
Assistentes de dentistas	23	57 ↗
Advogados	18	45 ↗
Médicos	18	44 ↗
Corretores de seguro	10	40 ↗
Economistas	19	37 ↗
Gerentes e administradores	17	36 ↗
Datilógrafo	37	13** ↘
Policiais e detetives	2	13 ↗
Engenheiros	5	11 ↗
Carpinteiros	1	2 ↗
Instaladores de aparelhos de telecomunicações	1	2 ↗
Motoristas	0,2	1,4 ↗
Mecânicos de automóveis	0,3	0,5 ↗

* Dado referente a 1968. ** Dado referente a 2007. Fonte: Regina Madalozzo (Insoer), a partir dos dados da Pnad/IBGE.

Trabalho em casa ainda fica sob cuidado feminino

DASUCURSAL DO RIO

Se resistem a ocupar postos de trabalho considerados femininos, homens apresentam ainda mais dificuldade em dividir afazeres domésticos.

A aversão masculina a tarefas como limpar a casa, cozinhar, lavar roupa ou cuidar dos filhos é verificada em todas as classes, como mostram os dados da Pnad, tabulados pela **Folha**.

Considerando apenas pessoas que estavam empregadas em 2008, mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais para essas tarefas. Os homens, apenas quatro horas semanais.

Entre trabalhadores de baixíssima instrução, a média de trabalho feminino é de 24 horas semanais. Para homens desse grupo, a média é de quatro horas. Mulheres com nível superior e renda acima de 20 gastam sete horas semanais. Já os homens dessa faixa, apenas três horas semanais.

mais comum.

Mesmo assim, chamam a atenção. Maria Machado, 33, companheira de sua xará na viação Real, conta que, no Carnaval passado, turistas pediram para tirar uma foto ao vê-la ao volante.

Na Real, mulheres são apenas 14 num universo de 850. Cláudio Callak, diretor da empresa, afirma que, se pudesse, contrataria mais. “Elas se envolvem menos em acidentes.”

Homens que fazem o movimento oposto e ingressam em carreiras tradicionalmente femininas também contam história de estranhamento e, às vezes, preconceito.

Perseu Silva, 23, é o único professor homem na educação infantil da Escola Parque, no Rio. “O máximo que percebi foi um estranhamento por parte de alguns pais. Mas todos me acolheram bem.”

Marcelo Bueno, 33, diretor da escola Estilo de Aprender, em São Paulo, também diz que não foi vítima de preconceito quando era professor na educação infantil. Talvez por isso sua escola tenha padrão raro: a maioria dos professores é homem. “Quando [os pais] percebem que o professor é capacitado, se tranquilizam”, conta.

Para uma leitura detalhada do texto, depois de os alunos terem lido a reportagem com aqueles objetivos mais gerais já mencionados, o professor pode fazer algumas perguntas que incidam sobre detalhes como:

- Carreiras citadas como exemplos de aumento de atuação feminina (primeira coluna);
- Desigualdade entre salários de homens e mulheres no Brasil nos últimos trinta anos (primeira e segunda colunas);
- Relação entre nível de escolaridade e rendimento salarial de mulheres – causa/consequência (segunda coluna);
- Palavras cujos significados podem ser difíceis, como: restringia, mensurados, indícios, abarrotou, suscita, pragmática.

Além disso, a leitura detalhada pode explorar características inerentes ao gênero reportagem, como citadas no quadro do final do capítulo 2: enfoque do título e das fotos em relação à abordagem do assunto; conteúdo do infográfico e das retrancas; confiabilidade das fontes de informação.

A exploração pelo professor desses pontos do texto certamente permitirá aos alunos várias inferências, extração de informações, comparações, estabelecimento de relações (causa/consequência), capacidade de fazer síntese, o que garante um nível mais profundo de compreensão da reportagem. Para finalizar a atividade de leitura, resta o professor elaborar algumas perguntas para a apreciação crítica de como o assunto foi abordado na reportagem e de como ele se relaciona com a vida dos alunos. Essa reportagem dialoga com questões ligadas ao cotidiano dos alunos.

Pelo exposto nessa análise da reportagem e de acordo com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, sugerimos para essa reportagem os seguintes procedimentos de leitura, com as seguintes sequências didáticas:

Procedimentos de leitura	Sequência didática
Leitura global	Olhe para a reportagem, leia os elementos mais destacados e responda: a) Quem escreve a reportagem? Quando? b) Onde foi publicada? c) Qual o título? E o subtítulo? d) O subtítulo esclarece o que vai ser tratado na reportagem? e) A foto auxilia a obtenção de informações sobre o assunto do texto?

<p>Primeiros objetivos de leitura visando à compreensão do conteúdo proposicional básico do texto</p>	<p>f) Há frase(s) em negrito? Qual (ou quais)?</p> <p>A partir da curiosidade surgida durante a leitura global, elabore algumas perguntas para as quais você gostaria de obter respostas com a leitura detalhada da reportagem.</p> <p>Espera-se que os alunos façam perguntas do tipo:</p> <p>a) Por que, nas três últimas décadas, aumentou o número de mulheres em funções consideradas masculinas? b) Por que o inverso não ocorreu? c) Que carreiras masculinas são essas?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura detalhada.</p>
---	---

Na execução dessa primeira etapa, os alunos utilizarão apenas o registro oral. A partir da segunda etapa, serão utilizados os registros oral e escrito.

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Objetivos de leitura mais complexos enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p>	<p>Pelo que você entendeu da leitura do texto, responda:</p> <p>a) A foto representa bem o texto? Por quê? b) O título do texto principal está adequado? c) O infográfico e as retrancas acrescentam informações relevantes ao texto principal? d) Quais carreiras são citadas como exemplos de aumento de atuação feminina? e) O que o texto comenta sobre desigualdade salarial entre homens e mulheres nos últimos trinta anos? f) O texto cita haver áreas, embora poucas, em que as mulheres têm rendimentos maiores que os do homem. Que fator é apontado como causa desse maior rendimento? g) Pelo contexto, tente inferir o sentido que as palavras <i>majoritariamente</i>, <i>similaridade</i>, <i>aversão</i> possuem no texto.</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>

Procedimentos de leitura	Sequência didática
<p>Apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre situações da vida dos</p>	<p>a) Qual sua opinião sobre o papel da mulher na sociedade hoje? b) O assunto da reportagem vem sendo discutido em nossa sociedade? Por quê? c) Você identificou o tom da reportagem? Ele deixou implícito algum</p>

leitores	<p>posicionamento da reportagem a respeito do tema?</p> <p>d) Na sua opinião, quais seriam os motivos que teriam levado a revista a publicar sobre o assunto em questão?</p> <p>e) Você acha que essa reportagem pode influenciar de alguma maneira os leitores e a vida deles? Como? Por quê?</p> <p>Correção dessa etapa de leitura.</p>
----------	--

CONCLUSÃO

A presente pesquisa enfocou o tema a leitura do gênero discursivo reportagem como instrumento que contribui para a formação de um leitor proficiente. Teve como objetivo geral contribuir com estudos da Linguística Aplicada que visem ao estabelecimento de procedimentos pertinentes à prática de leitura de reportagem em sala de aula. Despontaram como objetivos específicos: 1) analisar um *corpus* de cinco reportagens veiculadas em revistas e jornais para identificar os elementos e as informações das reportagens que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental; e 2) exemplificar a aplicação de procedimentos de leitura do gênero discursivo reportagem, utilizando esse *corpus*.

Como embasamento teórico, consideraram-se, principalmente, as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Minas Gerais – CBC –, os conceitos bakhtinianos de linguagem e de gênero discursivo, a concepção sociocognitiva ou sociointerativa de leitura, as propostas de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), as sugestões de procedimentos de leitura feitas por Lopes-Rossi (2008), Matrizes de Referência de importantes programas de avaliação externa de escolas de nosso país e estudos da área de Comunicação Social.

Na análise do *corpus*, vários foram os elementos verbais e não-verbais focalizados: texto principal, foto, legenda, cor, diagramação, gravura, título, subtítulo, entretítulo, dado sobre data e fonte, frase em negrito, infográfico, retranca, olho e box. Primeiramente esses elementos foram analisados considerando as condições de produção do gênero estudado e o sentido global do texto. Em seguida, a análise de certos pontos do texto (informações específicas, características inerentes) fez-se considerando que a leitura detalhada, antecedida por objetivos predeterminados, pode auxiliar o leitor a não apenas atingir as proposições básicas textuais, como também a garantir um nível mais profundo de compreensão, através da exploração de habilidades cognitivas, e permitir uma apreciação crítica.

Dessa forma, constata-se, com essa pesquisa, ser possível identificar, em exemplares de reportagens veiculadas em revistas e jornais atualmente, elementos e informações que podem ser explorados para uma leitura proficiente em salas de aulas do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Constata-se também que essa identificação possibilita a proposição de uma sequência didática possível de ser trabalhada nos citados anos escolares e capaz de contribuir com o bom desempenho dos alunos em leitura. Tal sequência didática, conforme exemplificada através de um estudo dirigido, envolve a modalidade escrita e a oral, engloba tanto o processo de leitura descendente quanto o ascendente e baseia-se em procedimentos de leitura que permitem uma abordagem sociocognitiva de leitura.

O estudo dirigido exemplificado apresenta questões que: a) abordam a exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção de reportagem; b) focam elementos verbais e não-verbais os quais auxiliam na obtenção de uma visão global do texto; c) mostram-se capazes de direcionar a leitura detalhada, funcionando como objetivos de texto e colaborando na obtenção do conteúdo proposicional básico; d) instigam a uma leitura capaz de explorar informações mais complexas, seja especulando informações específicas, seja analisando características constituintes da reportagem; e) orientam os alunos a uma apreciação crítica da reportagem e extrapolação para discussões sobre a realidade.

Percebe-se, pois, que a esfera jornalística possui exemplares de reportagens de interesse e relevantes à formação de leitores proficientes, por oferecem elementos linguísticos e textuais a serem explorados, permitirem um trabalho que desenvolva habilidades cognitivas, apresentarem textos cujas informações dialogam com outros textos e com a realidade dos alunos, possibilitarem o desenvolvimento de um leitor crítico e capaz de intervir na sociedade. Ao professor de língua materna cabe selecionar o material adequado e oferecê-lo ao aluno para que este, diante do conteúdo do texto, possa ativar seus conhecimentos prévios, elaborar, testar, refutar ou comprovar suas hipóteses, interagir com o texto e compreendê-lo numa instância mais ampla: o contexto sociocultural no qual se está inserido. Dessa forma, ao se propor, em sala de aula, atividades como as indicadas nesta pesquisa, está-se contribuindo para a formação de um cidadão crítico, capaz de intervir na sociedade.

Por se acreditar ser possível pôr em prática essas atividades utilizando o texto reportagem e por se acreditar que elas podem contribuir para a formação de um leitor competente, essa pesquisa se realizou. Parece interessante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação voltada ao acompanhamento de um trabalho com leitura em sala de aula considerando o referencial teórico desta pesquisa e as atividades aqui propostas. Fica como sugestão para um futuro trabalho.

Espera-se que a divulgação desse estudo ofereça subsídio a profissionais que se ocupam em auxiliar alunos a atingirem um nível mais profundo em compreensão textual. Que

a leitura que venha a ser feita desta pesquisa, ao proporcionar reflexão sobre o ato de ler e sobre suas implicações na realidade, possa possibilitar uma intervenção positiva no processo de formação de leitor proficiente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Enem, Um exame diferente**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em <<http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com-content&task=view&id=12&Itemid=34>>. Acesso em: 08 de fev. de 2009, 14:30.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência para o ENEM**. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br/Enem2009-matriz.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. de 2009, 13:30.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDF/PROVA BRASIL – Plano de Desenvolvimento da Educação 2009**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb-matriz2.pdf>>. Acesso em: 01 de mar. de 2010, 22:30.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.8, n.1, jan./jun. 2005. Disponível em <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/rute.pdf>>. Acesso em; 11 jun. 2009, 10:30.
- DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.
- DIMENSTEIN, Gilberto; KOTSCHO, Ricardo. **A aventura da reportagem**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.
- FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GAYDECZKA, Beatriz. A multimodalidade na reportagem impressa. In: **Estudos Lingüísticos XXXVI** (São Paulo), setembro-dezembro, 2007. p. 108/115. Disponível em <<http://www.gel.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/87.PDF>>. Acesso em: 03 nov. 2007.

KATO, Mary A. Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leitura. In: _____. **O aprendizado da leitura**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOTSCHO, Ricardo. **A prática da reportagem**. 2. ed. São Paulo; Ática, 2001.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. **A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo**. 138 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2007. Disponível em <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde-busca/arquivo.php?codArquivo=1803>>. Acesso em: 11 de jun. 2009.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Leitura e produção de gêneros discursivos segundo livros didáticos: uma proposta ainda muito limitada**. Comunicação apresentada no I Simpósio de lingüística constrativa e gêneros textuais – SILIC & GET. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2003.

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Intercâmbio**. Volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

_____. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M.R. (Org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 51 – 68.

_____. **A perspectiva dialógica para a leitura crítica de reportagem em sala de aula**. Comunicação apresentada no 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Campinas: UNICAMP, 2009a.

_____. **Subsídios para a leitura e produção de gêneros discursivos na escola.** Taubaté: Universidade de Taubaté, 2009b. (Não publicado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 a 36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.228 - 281.

MARTINS FILHO, Eduardo L. **Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo.** 3. ed. rev. e amp. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1997.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa - CBC - Ensino Fundamental e Médio,** [2007?].

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Minas, Ideb e Prova Brasil.** Minas Gerais: SEE, JUL. 2008. Disponível em <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/370-minas-ideb-e-prova-brasil>>. Acesso em: 01 de fev. de 2010.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de. **Matriz de referência – Simave/Proeb Língua Portuguesa ...** Minas Gerais: SEE, [s.d.]. Disponível em <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/repositorio/simave/pdf.MatrizReferenciaLinguaPortuguesaSimave.pdf>> Acesso em: 14 de fev. de 2010.

O GLOBO. Manual de redação e estilo. 13. ed. São Paulo:Globo, 1992.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152 - 183.

ROSSI, Clóvis. **O que é reportagem.** 6.ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1986.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista.** São Paulo: Contexto, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnicas de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; MENEGASSI, Renilson José. Os objetivos de leitura no livro didático. In: **Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas** – CLAFPL, 1, 2007, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFSC, 2007. p. 1096 – 1103. Disponível em

<http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/97_Marilucia_striquer_e_Renilson_MENEGASSI.pdf.

Acesso em: 12 de jun. de 2009.

TAGLIEBER, L.K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n.38, p.15-37, jan./jun. 2000.

REFERÊNCIAS DOS TEXTOS UTILIZADOS NO CORPUS

GOIS, Antônio. Mais mulheres têm carreiras ‘masculinas’. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 mar. 2010. Cotidiano, p. C4.

KORMANN, Alessandra. Comer para viver. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 de jan. de 2004. Folhateen, p.6 e 7.

PEREIRA, Camila. Vá à escola, ganhe este celular. **Veja**, São Paulo: Editora Abril. Edição 2053, p. 59 e 60, 26 mar. 2008.

PORTELA, Fábio. Não basta a chuva? Raios. **Veja**, São Paulo: Editora Abril. Edição 2151, ano 43, n. 6, p. 74 e 75, 10 de fev. 2010.

VIALLI, Andrea. Normas de descarte de lixo são elogiadas. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 de mar. 2010. VIDA&, p. A19.