

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Angelita de Lima e Silva Dutra

**COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COM BASE EM HABILIDADES
DE LEITURA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
CHARGE E REPORTAGEM**

Taubaté

2016

Angelita de Lima e Silva Dutra

**COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DO 9º ANO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COM BASE EM HABILIDADES
DE LEITURA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS
CHARGE E REPORTAGEM**

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 língua estrangeira.

Orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

Taubaté- SP

2016

Ficha catalográfica

ANGELITA DE LIMA E SILVA DUTRA

Competência leitora de alunos do 9º ano: uma pesquisa-ação com base em habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem.

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.

Data: _____ / _____ / _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a: _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço ao Senhor Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido saúde, paz e equilíbrio emocional em mais uma etapa de minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, por sua extrema dedicação em formar novos pesquisadores, por sua compreensão e amizade, fatores indispensáveis na formação de discípulos, por seu incentivo, sua atenção e seus direcionamentos durante a pesquisa e por seus aconselhamentos que tornaram possível a realização desse trabalho.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo do Projeto Observatório da Educação/UNITAU.

A meu marido, amigo e conselheiro, aquele que me incentiva a prosseguir com meus estudos e que, por muitas vezes, anulou-se a meu favor. Amo você!

À Profa. Ms. Luciana Azeredo, que me apoiou e me preparou para o exame de qualificação, em Língua Inglesa, com paciência e satisfação, tornando tudo mais simples.

Aos meus alunos, sujeitos dessa pesquisa, que se dedicaram em seus trabalhos sempre com o desejo de me apoiarem e, com isso, o conhecimento foi compartilhado tanto por eles quanto por mim.

Aos professores Valery e Lucas, que me auxiliaram na construção dos gráficos, reforçando a ideia de que nada fazemos sozinhos.

Dedico esse trabalho à minha primeira neta, Milena, um milagre de Deus, que veio nesse momento especial de minha carreira profissional acrescentando mais alegrias em nossas vidas.

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.
(Mário Quintana)

RESUMO

O tema delimitado desta dissertação é o desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Aparecida-SP. As habilidades de leitura foram mobilizadas na compreensão dos gêneros discursivos charge e reportagem. A pesquisa tem como objetivo trabalhar com propostas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem, em duas salas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP, envolvendo um total de 56 alunos, com base na proposta de leitura do Projeto Observatório/UNITAU. A pergunta que norteia esta pesquisa é: É possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem, a partir de um trabalho com sequências didáticas do Projeto Observatório/UNITAU, com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP? Vários problemas motivaram a pesquisa, como o baixo índice do IDEB da escola, o desinteresse dos alunos pela leitura de textos da mídia impressa e o interesse meu e da escola em desenvolver ações para ampliar a competência leitura dos alunos. A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de habilidades e competências da Prova Brasil e de outros autores, no conceito bakhtiniano de gêneros discursivos, na abordagem sociocognitiva de leitura, no desenvolvimento de habilidades leitura de gêneros discursivos, por meio de sequências didáticas, produzidas pelo Projeto Observatório/UNITAU. Metodologicamente, esta pesquisa-ação desenvolvida no período de março a outubro. Os resultados mostram que os alunos melhoraram suas habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem, e demonstraram mais habilidades de se posicionar criticamente com relação a temas atuais, a partir da leitura das charges. Foi possível concluir que a proposta de trabalho utilizada nesta pesquisa pode gerar interesse dos alunos pela leitura e pelas atividades, além de avanços mensuráveis. Esse tipo de trabalho com leitura, portanto, deve ser realizado ao longo de toda a escolaridade, com gêneros discursivos diversos.

Palavras-chave: Habilidades de leitura. Gêneros discursivos. Charge. Reportagem. Sequência didática

ABSTRACT

This dissertation aims to present and expound upon the development of reading skills in 56 ninth-graders, from two different classes in an elementary school in Aparecida, São Paulo. The study, having as its basis the reading proposal from Projeto Observatório/UNITAU, focused on the discursive genres of political cartoons, and news reports. This investigation sought to answer the following guiding question: Would it be possible to expand these ninth-grade students' reading skills by amplifying their understanding of the discursive genres of political cartoons, and news reports through the implementation of didactic sequences from Projeto Observatório/UNITAU? Several issues culminated in this research. The school's low IDEB scores, the students' apathy towards reading texts from the print media, and my desire to help to develop and increase students' reading skills were all leading factors. Furthermore, content knowledge skill areas assessed by Prova Brasil, concepts of discursive genres (Bakhtin) employed in sociocognitive reading, and the learning gains made by the students in this study served as the foundations for this research. This action research took place from March to October. The results show that students were better able to read and understand political cartoons and news reports. They also displayed the ability to read current events critically by analyzing political cartoons. Thus, this research shows that action research such as this can have a significant and measurable impact on the development of reading skills, and should be implemented throughout the grades, using various discursive genres.

Keywords: Reading Skills. Discursive Genres. Political Cartoons. News Reports. Didactic Sequences.

Lista de Figuras, Tabela, Gráficos e Quadros

Figura 1: Aquecimento Global	60
Figura 2: Retirada Sustentável.....	61
Figura 3: Copa 2002	63
Figura 4: Droga ilícita	65
Figura 5: Manifestação popular	68
Figura 6: Conversa no Chat	68
Figura 7: Redução da Maioridade Penal.....	72
Figura 8: Incidência de cárie cai no País	72
Figura 9: Tempos de eleição.....	75
Figura 10: Copa 2014	75
Tabela 1: Acertos na verificação final do 2º bimestre	76
Gráfico 1: Resultados do exercício de verificação do 1º bimestre.....	73
Gráfico 2: Análise do resultado dos exercícios da primeira Avaliação Bimestral	73
Gráfico 3: Resultado da verificação final de leitura de charge no 9ºA e 9ºB	76
Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB para o 9ºano.....	21
Quadro 2: Definições de competências e habilidades em documentos oficiais	30
Quadro 3: Definições de competências e habilidades nos autores citados.....	31
Quadro 4: Classificação sobre o gênero Tiras pelos autores abordados.....	53
Quadro 5: Aspectos do gênero Cartum pelos autores abordados	53
Quadro 6: Aspectos do gênero Charge pelos autores abordados	53
Quadro 7: Sequência didática para leitura de charge - Primeiro procedimento	55
Quadro 8: Sequência didática para leitura de charge- Segundo procedimento	56
Quadro 9: Sequência didática para leitura de charge- Terceiro procedimento.....	56
Quadro 10: Sequência didática para leitura de charge- Quarto procedimento.....	57
Quadro 11: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Charge- 9ºB	58
Quadro 12: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Charge 9ºA	66
Quadro 13: Gêneros Jornalísticos com fins informativos	79
Quadro 14: Sequência didática para leitura de Reportagem- Primeiro procedimento	81
Quadro 15: Sequência didática para leitura de Reportagem- Segundo procedimento	81
Quadro 16: Sequência didática para leitura de Reportagem- Terceiro procedimento.....	82
Quadro 17: Sequência didática para leitura de Reportagem- Quarto procedimento	82
Quadro 18: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Reportagem (9ºA e 9ºB).....	83

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	17
A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	17
1.1. O conceito de competência e de habilidades nos documentos oficiais.	17
1.1.1. Competências e habilidades na Prova Brasil.....	19
1.1.2. Competências e habilidades na Proposta Curricular de São Paulo	22
1.1.3. Competências e habilidades no Conteúdo Programático de Aparecida	24
1.2 O conceito de competência e de habilidades segundo alguns autores.....	25
1.3 As habilidades de leitura da Prova Brasil.....	32
1.4 A abordagem sociocognitiva de leitura.....	34
1.5 O conceito de gênero discursivo	39
CAPÍTULO 2	43
O CONTEXTO DA PESQUISA.....	43
2.1 O contexto da pesquisa.....	43
2.2 A pesquisa-ação	45
CAPÍTULO 3	49
O GÊNERO CHARGE EM SALA DE AULA.....	49
3.1 O gênero discursivo Charge	49
3.2 Sequência didática de leitura de charge proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU	54
3.3 Sequência didática de leitura de charges com os alunos do 9ºB	58
3.5 Mais leituras de charges: Releitura das charges no livro didático, do ano anterior, a pedido dos alunos.....	70
3.6 Exercícios de leitura para a verificação de aprendizagem no 1º bimestre.....	71
3.7 Mais atividades de leitura de charge e exercícios finais.....	74
3.8 Conclusão sobre as atividades de leitura de charge.....	76
CAPÍTULO 4	78
O GÊNERO DISCURSIVO REPORTAGEM EM SALA DE AULA	78
4.1 O gênero discursivo Reportagem	78
4.2 Sequência didática de leitura de reportagem proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU81	

4.3	Atividades de leitura de reportagem e observações da professora-pesquisadora com alunos do 9ºB	84
4.4	Atividades de leitura de reportagem e observações da professora-pesquisadora com alunos do 9ºA	93
4.5	Conclusão sobre as atividades de leitura de reportagem	101
CONCLUSÃO		103
REFERÊNCIAS		106
ANEXOS.....		110

INTRODUÇÃO

O tema dessa dissertação é o desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do Ensino Fundamental. A delimitação desse tema se refere a alunos do 9ºano, do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade de Aparecida-SP. As habilidades de leitura mobilizadas nas atividades de leitura desenvolvidas nesta pesquisa são referentes à compreensão detalhada dos gêneros discursivos charge e reportagem.

O que motivou a pesquisa foi minha observação, como professora dessa faixa etária do Ensino Fundamental, das dificuldades e do desinteresse que os alunos apresentam para a leitura de textos de gêneros discursivos diversos. Além da importância de formar alunos leitores para que desempenhem melhor suas funções sociais ao longo da vida, a escola enfrenta, a curto prazo, o fato de que os alunos terão que demonstrar habilidades de leitura em provas externas, como a do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – e a Prova Brasil.

Observo certo interesse dos alunos quando há textos não verbais (imagens, fotos, gráficos), contudo, os estudantes não conseguem fazer uma leitura mais detalhada e crítica desses textos. Acredito que esses alunos não possuem hábitos espontâneos de leitura de textos da mídia impressa e não se preocupam em buscar mais informações sobre os temas atuais. Além disso, com relação ao desempenho dos alunos nas provas externas, constato, pela minha experiência profissional, que há certa problemática pela distância entre o que o material didático fornecido pela escola, geralmente, apresenta e o que trazem as avaliações externas a que os alunos são submetidos, nas quais são obrigados a ler textos de variados gêneros discursivos e a responder questões com complexidade de interpretação.

Para esta pesquisa, foram participantes alunos do 9ºano porque esses serão avaliados em 2015 pela Prova Brasil, indicadora do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ da escola. Os gêneros charge e reportagem foram escolhidos porque são abordados no livro didático do 8º ano, Singular & Plural, da Editora Moderna, porém de forma muito superficial, ou seja, sem apresentar os gêneros aos alunos, explorar seus conhecimentos prévios, focar nas perguntas aspectos constitutivos dos gêneros. Esses gêneros discursivos abordam assuntos atuais variados, que podem suscitar discussões e reflexões dos alunos,

¹ O IDEB é uma ferramenta de acompanhamento da aprendizagem e fluxo escolar, criada pelo Inep, a partir de 2007. A média da Prova Brasil e as taxas de aprovação e evasão escolar, informadas pelas redes através do Censo Escolar, são usadas para calcular o IDEB das escolas.

mobilizando diversos conhecimentos e habilidades de leitura. É notório também que, nessa faixa etária, nos anos finais do Ensino Fundamental, se iniciam as transformações mais radicais nos alunos, inclusive quanto ao uso pleno da linguagem e da exposição de ideias, conforme expõe a Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.14):

Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, localizada entre a infância e a idade adulta. Neste sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e se prepara para tornar-se adulto. Trata-se de um momento complexo e contraditório, que deve orientar nossa proposta sobre o papel da escola nessa fase de vida.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) nos alertam para o fato de que, nessa fase, o aluno adolescente apropria-se de uma linguagem típica, com comportamentos e valores que atuam como forma de identidade. Ressaltamos que esse fato é muito bem explorado pela mídia em geral, nas propagandas, revistas, suplementos de jornais, programas televisivos e na mídia digital. Assim, entendo que cabe à escola oferecer, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, considerando todo o cognitivo-afetivo do aluno, condições para que ele acesse padrões de linguagem distanciados de seu cotidiano, e que isso lhe possibilite desenvolver um saber reflexivo para a construção de sua cidadania. Conforme afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p.47):

[...] é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos.

Sendo assim, a ideia da pesquisa surgiu para proporcionar aos alunos condições de estabelecer maior diálogo com temas atuais, a partir de textos verbais e não verbais, dos gêneros discursivos charge e reportagem, a fim de que possam estabelecer diálogos, interagir, discutir, ampliar seus conhecimentos, bem como expor opiniões sobre temas atuais demonstrando seu posicionamento, de forma mais crítica e consciente. Além disso, os documentos oficiais, como PCN (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e a Proposta Curricular do Sistema Municipal de Aparecida (APARECIDA, 2009), reforçam a necessidade dos trabalhos com gêneros discursivos diversos, dentre eles, os gêneros da mídia impressa.

Esta pesquisa desenvolveu-se visando ao objetivo geral de trabalhar com propostas didático-pedagógicas para ampliar o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem. Tem como objetivo específico contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos gêneros charge e reportagem, em duas salas de

9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP, envolvendo um total de 56 alunos, com base na proposta de leitura do Projeto Observatório/UNITAU. A pergunta que norteia esta pesquisa é: É possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem, a partir de um trabalho com sequências didáticas do Projeto Observatório/UNITAU, com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP? O Projeto Observatório/Unitau 2011 – 2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, foi apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi e financiado por CAPES/INEP. O Programa Observatório da Educação é uma parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

O Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU recebeu financiamento no período de 2011 a 2014, incluindo despesas de custeio e bolsas de estudo. A equipe do Projeto contou com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientaram mestrados que desenvolvem pesquisa no âmbito do Projeto, com os bolsistas (mestrados, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e com participantes não-bolsistas, sendo esses mestrados e professores da Rede Pública.

Continuou suas atividades em 2015 para a conclusão de seu objetivo geral, que é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura. Esta pesquisa se insere nesse Projeto, contribuindo para o desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas na sala de aula e para a elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores, a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras ações do Projeto e das necessidades constatadas nos alunos da escola participante.

Todos os materiais didáticos, inclusive o material sobre leitura de charge elaborado para esta pesquisa, têm sido divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos;

Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012, 2013 e 2014; Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Temos por hipótese que, pela leitura de gêneros discursivos, com atividades bem organizadas, é possível mobilizar uma grande quantidade de habilidades de leitura, para proporcionar aos alunos condições de estabelecer maior diálogo com temas atuais e melhor compreensão de textos dos gêneros discursivos estudados. Conforme também nos orienta a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, essas habilidades contribuirão para outras atividades dos alunos:

Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas. (SÃO PAULO, 2008, p.17)

Igualmente, entendo que as habilidades de leitura são uma necessidade na sociedade. Ademais, o trabalho do professor de Língua Portuguesa acaba por ser avaliado, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, nas provas externas oficiais.

Destacamos a importância desta pesquisa para o contexto da escola em que se realizou, pois o IDEB dessa escola está em nível de alerta, nos anos finais. A escola teve uma queda significativa do IDEB em 2009, recuperou-se em 2011, porém não atingiu a meta em 2013, com outra queda um pouco menor. Atualmente, seu IDEB está em 5,2. Esse índice é mais baixo do que a expectativa do MEC para a escola, em 2015, que era de 5,8 para os anos finais. Segundo dados não oficiais, organizados pelo portal QEDu, reconhecido pelo Inep como ferramenta inovadora, a proficiência leitora dos anos finais, em Aparecida-SP, apresenta índice preocupante. A partir de 2011, os dados coletados por método estatístico, de todos os alunos matriculados, permitiram dizer que, em 2013, apenas 35% dos alunos atingiram o nível adequado de acordo com os critérios estabelecidos pelo IDEB.

É também notório que a coordenação da escola busca preparar os alunos para essa a incursão ao Ensino Médio, bem como para uma vaga nas escolas técnicas do Estado de São Paulo, e, conseqüentemente, tudo isso lhes gera certa ansiedade. Assim, atividades de leitura que focalizem as habilidades cobradas nessas avaliações, certamente, proporcionarão maior proficiência leitora e confiança a esses alunos.

Visa-se, com tudo isso, um aluno melhor capacitado, um melhor índice do IDEB e, o mais importante, a formação de um cidadão consciente de seus deveres e direitos,

participativo, que saiba dialogar com seu entorno social e escolher suas leituras com mais propriedade, além de promover sua competência emocional.

A fundamentação teórica desta pesquisa foi baseada nos conceitos de habilidades e competências, no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, na Abordagem Sociocognitiva de Leitura, na leitura de gêneros discursivos por meio de sequências didáticas. Os textos, as sequências didáticas e os exercícios de leitura de reportagem utilizados nesta pesquisa foram elaborados pela Equipe do Projeto Observatório/UNITAU. Os materiais para leitura de charge foram produzidos especificamente para esta pesquisa.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa-ação, cujas características e contexto de realização serão detalhados no capítulo 2 desta dissertação.

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos nos quais essa pesquisa se fundamentou. O capítulo dois apresenta o contexto dessa pesquisa e o conceito de pesquisa-ação que configurou a metodologia utilizada. O capítulo três apresenta as características do gênero charge, a descrição e a análise das atividades desse gênero discursivo. O capítulo quatro apresenta as características do gênero reportagem, a descrição e análise das atividades desse gênero discursivo. Seguem a conclusão e os anexos da pesquisa.

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com o Número CAAE 44605515.2.0000.5501.

CAPÍTULO 1

A LEITURA DE GÊNEROS DISCURSIVOS: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Neste capítulo primeiro, apresento os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou, especificamente com relação: a) aos conceitos de habilidades e competências segundo vários documentos orientadores do ensino e autores; b) aos conceitos de habilidades de leitura da Prova Brasil; c) ao conceito de gênero discursivo a partir da perspectiva bakhtiniana; d) à leitura sob a perspectiva sociocognitiva; e) aos procedimentos para o desenvolvimento de um projeto de leitura, por meio das sequências didáticas.

Também como contextualização desta pesquisa no cenário educacional, reporto-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1998) e à Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) no que se refere à atuação docente e às aprendizagens significativas; e ao Conteúdo Programático das Disciplinas da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Municipal de Aparecida-SP (APARECIDA, 2009), no que se refere aos projetos de leitura a serem desenvolvidos nas escolas do município, de acordo com o ano/série.

1.1. O conceito de competência e de habilidades nos documentos oficiais.

Ciente de que desenvolver a competência leitora do aluno é o que preconizam os PCN (BRASIL, 1998), busco esclarecer, embasada por alguns autores e por documentos oficiais, os termos competências e habilidades, na área da Educação, cujos significados impõem certa dificuldade para o professor.

Segundo os PCN, para a Escola desenvolver um trabalho comprometido com a cidadania, deverá criar condições para que seu aluno desenvolva a competência discursiva. Para tal, deverá ampliar os diferentes níveis de conhecimento, durante os anos escolares, de forma progressiva através do desenvolvimento das competências leitora e escritora. Isso possibilitará que esse aluno assuma a palavra como cidadão consciente e competente em diferentes esferas sociais.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998b, p.23)

Esse documento relaciona três competências:

Competência discursiva que se refere a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.

Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (BRASIL, 1998b, p. 23)

Não há referência ao termo “habilidades”, entretanto, o ensino está embasado por conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, que expressa claramente um saber-fazer produtor de conhecimentos. Isso corresponde ao conceito de habilidades definido por vários outros autores que serão comentados a seguir.

Também na concepção dos PCN (BRASIL, 1998a, p.72), “[...] nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem”; o que nos leva a entender que o aluno deve ter disponibilidade para aprender, independente da ação do professor e do material disponível. Ainda propõe o documento oficial que a escola deve reconhecer que nem todos os alunos têm os mesmos interesses, nem as mesmas habilidades e que, ao se conscientizar disso, estabeleça procedimentos que auxiliem o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física e ética, potencializando as capacidades dos alunos e as relações interpessoais, para que todos possam se integrar no processo de aprender. Nas palavras dos PCN (BRASIL, 1998a, p. 77), “ao ensinar procedimentos também se ensina um modo de agir, de pensar e de produzir conhecimento”.

É possível observar que, ao se referir a “capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física e ética”, esse documento se refere ao que outros autores chamam de “competências”. Portanto, concluímos que os PCN abordam o conceito de competência nas suas várias acepções, incluindo a mais ampla de todas, que é a competência discursiva. Essa será detalhada mais adiante, com base em autores que a definem.

1.1.1. Competências e habilidades na Prova Brasil

Desde 1985, há intensas discussões para a implantação de uma avaliação que possa medir a eficácia da educação brasileira. Em 1990, em nível nacional, ocorreu a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído pelo MEC. A partir de 1992, a aplicação dessa avaliação ficou por conta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). A partir daí, seguiram-se várias reformulações importantes no processo e em vários aspectos do documento orientador desse Sistema de Avaliação. Em 1997, foram apresentadas as Matrizes de Referência, que relacionam as habilidades de leitura e de resolução de problemas de matemática a serem avaliadas por esse Sistema. Para esta pesquisa, interessa apenas a parte das Matrizes que se refere à leitura.

Em 2001, essas Matrizes sofreram reformulações para uma avaliação que priorizasse determinados “tópicos e temas” relacionados a conteúdos de Língua Portuguesa, previamente definidos para medir as habilidades de leituras dos alunos, de acordo com a faixa etária:

O enfoque dado à leitura não significa que o Saeb não esteja interessado também em avaliar a competência dos alunos em produção de textos escritos. Por motivos meramente operacionais, tem-se, temporariamente, optado por ter a leitura como foco de avaliação. (INEP,2001, p.19)

O documento do Saeb esclarece ainda que cabe à escola promover atividades que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades, para que o aluno saiba dialogar, em diversas situações discursivas, tanto na modalidade oral como na escrita, proporcionando a formação de sujeitos “competentes” no uso da Língua.

Em 2005, junto com a avaliação do Saeb foi realizada outra avaliação, porém mais ampla denominada Prova Brasil. Para essa avaliação da Prova Brasil de Língua Portuguesa, reformularam-se os descritores de habilidades de leitura da Matriz de 2001, com uma associação aos conteúdos curriculares e operações cognitivas, em função das competências e habilidades, em cada série e disciplina. Essa Matriz de 2005 é a que está em vigor até hoje e, para esta pesquisa, portanto, interessa verificar qual o conceito de competência e de habilidades em que ela se baseia. O documento do Saeb traz uma breve definição de habilidades como sendo a realização prática da competência adquirida. Ao que parece, ambos os conceitos se entrelaçam:

Assim, pode-se entender por competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades

instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (INEP, 2001, p.11)

A parte final dessa definição, “que se transformam em habilidades”, parece confusa diante de outras definições de habilidades que serão expostas neste capítulo. Por essa citação, parece que as habilidades decorrem das competências. Mais adiante comentaremos definições que colocam as habilidades como microcompetências que, num conjunto, formam uma competência.

Em outro ponto, o documento do Saeb afirma que a construção do conhecimento passa pelo saber fazer. Parece-me que isso quer dizer que o aluno precisa desenvolver diversas habilidades, num processo cíclico, até que essas habilidades se transformem em tomada de consciência (ações cognitivas), que se relaciona com o fazer no nível seguinte, o que caracterizaria, para mim, uma competência. O documento foca, especificamente, na competência leitora, embora não a defina. Um trecho que me parece remeter à competência leitora é o seguinte:

Na perspectiva cognitivista, o conhecimento não é “cópia do real”, isto é, o objeto não é compreendido em seu significado e sentido apenas porque é exposto ao sujeito. Nesta concepção está implícito o ato de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas e eventualmente produzir novas informações significativas e fazer inferências quando necessário. (INEP,2001,p.12).

Outro documento que expõe as características da Prova Brasil é o Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – PDE (BRASIL, 2008).²Nesse documento se encontra o quadro a seguir, que representa a Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano, com a descrição das 21 habilidades de leitura avaliadas.

²O PDE foi criado pelo Decreto nº6.094 de 24 de abril de 2007, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de melhorar a educação brasileira nos quatro eixos: alfabetização, educação básica, educação profissionalizante e educação superior. Para identificar as redes estaduais e municipais que necessitam de atenção e apoio financeiro, em decorrências de suas fragilidades escolares, o PDE dispõe de um aferidor denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que avalia a educação brasileira por meio de dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos, através da Prova Brasil. Essa avaliação pretende aferir a realidade escolar brasileira, identificando quais competências e habilidades foram desenvolvidas durante o percurso escolar para a plena cidadania do aluno.

Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB para o 9º ano

Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 - Localizar informações explícitas em um texto
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
D6 - Identificar o tema de um texto
D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico III. Relação entre textos
D5 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido
D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (elementos de coesão textual)
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7 - Identificar a tese de um texto
D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Tópico VI. Variação linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2008,p.22,23)

O PDE (BRASIL, 2008) utiliza o mesmo conceito obscuro, a meu ver, do Saeb (INEP,2001) para os termos “competências” e “habilidades”. O documento acrescenta ainda que são muitas as competências necessárias à cidadania, e que elas se desenvolvem de acordo com o ritmo natural de cada aluno e com a ajuda da escola. A fim de informar se certas competências e habilidades, esperadas dos alunos, foram desenvolvidas pela escola, o documento dispõe dos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, reproduzida acima.

A partir dessas explicações, entendo que um aluno que domine apenas uma ou duas habilidades dessa Matriz não é um aluno que possui competência leitora adequada. Um aluno

que domine todas as 21 habilidades seria um aluno com competência leitora excelente. Por esse raciocínio, justifico a minha desconfiança pela afirmação já citada de que “as habilidades decorrem das competências”. A interpretação da Matriz permite pensar que o conjunto de habilidades leitoras levará à competência leitora.

Esses documentos oficiais nacionais citados – PCN (BRASIL, 1998a,b) e Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – PDE (BRASIL, 2008) – não esclareceram a contento os termos “competência” e “habilidades”.

1.1.2. Competências e habilidades na Proposta Curricular de São Paulo

Já a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), criada com o objetivo de organizar o ensino em todo o Estado, apresenta foco definido para os níveis de ensino fundamental (Ciclo II e Ensino Médio). Ela prioriza as competências leitora e escritora articuladas aos conteúdos disciplinares. Para essa Proposta Curricular, a aprendizagem por competências deve articular todas as disciplinas para formar uma rede de saberes, em que o objetivo seja promover o desenvolvimento cognitivo e social do educando. Para isso, sinaliza que professores, conteúdos, metodologias e o próprio aluno são elementos que se associam nesse novo currículo baseado em competências. Avalia ainda que as crianças, mais tarde, poderão exercer plenamente sua cidadania, se a escola oportunizar desde cedo o desenvolvimento cognitivo e emocional, através de aprendizagens significativas.

É possível observar que, nesse documento, as terminologias “competências e habilidades” são citadas sempre em conjunto, referindo-se às condições de aprendizagem que permitam ao aluno enfrentar problemas reais e agir com múltiplas possibilidades de solução. Conforme esclarece a Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. (SÃO PAULO, 2008, p.18)

A Proposta Curricular assinala que, através da educação básica, os alunos precisam obter as competências necessárias para reconhecer, identificar e ter criticidade diante do que é próprio de uma área de conhecimento e que está presente em nosso dia a dia:

por exemplo: para saber que uma água mineral de pH 4,5 é ácida; para ler medidas de energia em quilowatt-hora, caloria, joule, e converter uma unidade na outra; ou para entender argumentos a favor e contra a produção de grãos transgênicos demanda-se um domínio conceitual científico básico, mesmo em se tratando de informações usuais presentes em jornais diários, equipamentos domésticos e embalagens de alimentos. (SÃO PAULO, 2008, p.27)

Observando a referência aos termos que interessam neste ponto desta pesquisa, o documento parece generalizar, mas não esclarece os termos competências e habilidades, quando afirma que “competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico”. (SÃO PAULO, 2008, p.14)

Porém, a seguir, sem especificar as habilidades, procura esclarecer o termo competências afirmando que “caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (SÃO PAULO, 2008, p. 14). Mais adiante, a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), baseada nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), apresenta um quadro em que especifica as competências e as habilidades para a expectativa de aprendizagem na educação básica, do 6º ano até o Ensino Médio:

Competências gerais: Representar. Comunicar-se. Conviver.

Habilidades gerais e específicas: Ler e expressar-se com textos, cifras, ícones, gráficos, tabelas e fórmulas. Converter uma linguagem em outra. Registrar medidas e observações. Descrever situações. Planejar e fazer entrevistas. Sistematizar dados. Elaborar relatórios.

Participar de reuniões. Argumentar. Trabalhar em grupo.

Competências gerais: Investigar e intervir em situações reais.

Habilidades específicas: Formular questões. Realizar observações. Selecionar variáveis. Estabelecer relações. Interpretar, propor e fazer experimentos. Fazer e verificar hipóteses.

Diagnosticar e enfrentar problemas, individualmente ou em equipe.

Competências Gerais: Estabelecer conexões e dar contexto.

Habilidades específicas: Relacionar informações e processos com seus contextos e com diversas áreas de conhecimento. Identificar dimensões sociais, éticas e estéticas em questões técnicas e científicas. Analisar o papel da ciência e da tecnologia no presente e ao longo da História. (SÃO PAULO, 2008, p. 30-31)

Observa-se que, em nenhum momento, o documento cita o termo “competência discursiva”, como os outros documentos apresentados. No entanto, as competências acima relacionadas sinalizam para o uso discursivo da língua, nas mais variadas contextualizações.

Conclui o documento que estas competências e habilidades devem assegurar aos educandos, no final do ensino básico, em doze anos de estudo, condições necessárias para sua qualificação pessoal e não simplesmente para concorrer a um vestibular. Esclarece também que as competências leitora e escritora devam ser práticas de todas as disciplinas e não unicamente do especialista de Língua Portuguesa. Observa-se, claramente, nessa citação do documento:

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicas. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (SÃO PAULO, 2008, p.18)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, portanto, sempre associa os termos “competências e habilidades”; define o termo “competências” e especifica três competências gerais relativas à linguagem que são necessárias para a qualificação pessoal do aluno. As competências leitoras e escritoras são parte dessas competências de linguagem. Esse documento não define especificamente o termo “habilidades de leitura”.

1.1.3. Competências e habilidades no Conteúdo Programático de Aparecida

O último documento oficial consultado a respeito dos conceitos de competência e habilidades é o documento oficial para o ensino da cidade de Aparecida-SP. Esse documento, baseado na lei municipal nº 3514/2009, elenca apenas conteúdos programáticos das diferentes disciplinas desde o Ensino Infantil ao Ensino Fundamental. Não esclarece precisamente as competências que devam ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Define as expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa, para alunos do 6º ao 9º ano, referentes às habilidades de Língua Portuguesa, como sendo:

Formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna, em suas modalidades escrita e oral, e refletir criticamente sobre o que leem e escrevem. Esses são os objetivos das aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano. Saber argumentar, fazer relações entre os textos lidos e ter uma atitude crítica perante as informações são habilidades fundamentais para os jovens. (APARECIDA, 2009, p.35)

A partir da leitura desses documentos, constata-se a amplitude e a falta de definição dos termos competência e habilidade e, por isso, busquei alguns autores que pudessem defini-los com mais precisão. Nos estudos linguísticos, destacam-se os termos “competência

gramatical”, “competência comunicativa” e “competência discursiva”. A seguir sintetizo o que definem alguns autores sobre competência e habilidades.

1.2 O conceito de competência e de habilidades segundo alguns autores

Baltar (2004) analisou o que vários autores propuseram sobre o termo competência. Ele explica que a teoria chomskyana da Gramática Gerativa conceitua competência como a gramática internalizada de cada falante nativo. Nesse sentido, o conceito de competência é restrito à competência gramatical e se refere a um conhecimento da gramática que todo falante nativo tem da sua língua e que possibilita a ele formar infinitas frases nessa língua. Segundo o autor, embora a teoria chomskyana tenha sido importante porque ampliou os conceitos de gramática e de língua do estruturalismo, esse conceito de competência é insuficiente para o ensino de línguas, pois os falantes necessitam de várias competências para a comunicação, não apenas da competência gramatical.

Baltar (2004) considera que os estudos do linguista norte-americano Hymes, publicados em 1984, foram um pouco mais além, pois passaram a analisar o contexto social dos falantes, proporcionando outras visões da competência dos falantes. Segundo Hymes (1984 apud Baltar 2004), o ideal seria uma teoria que permitisse a análise de uma língua associada a fatores socioculturais, visto que os falantes não são homogêneos. Propõe, assim, o conceito de “competência comunicativa”, definida como um conjunto de conhecimentos psicolinguísticos, sociolinguísticos, linguísticos e pragmáticos. Para o autor, é imprescindível na comunicação saber o que falar, onde falar e como falar. Ou seja:

Na verdade, para se falar em competência de comunicação, na perspectiva de Hymes, ao mesmo tempo que é necessário direcionar o olhar para a comunidade linguística como um sistema heterogêneo organizado, portador de valores, crenças, hábitos e atitudes, é necessário também jogar luz sobre os indivíduos que dela fazem parte. É necessário perceber como eles lançam mão das capacidades de manejo dos recursos linguísticos, como a presença do interlocutor e do meio é determinante para a prática destes saberes e como estes saberes são desenvolvidos à medida que este indivíduo se relaciona com sua comunidade e consigo mesmo, entendendo-se como um membro pertencente à comunidade, e, portanto, com identidade em relação aos outros membros. (BALTAR, 2004, p.221)

Além das habilidades de falar e ler diferentes textos em diferentes contextos, os falantes devem conhecer também as regras da conversação, por isso Baltar (2004, p.222) considera que “a concepção de competência desenvolvida por Hymes, associada à comunicação e à ação, [...] contribuiu muito na compreensão do que é linguagem e seu uso

por falantes individuais dentro de comunidades linguísticas heterogêneas”. No entanto, a partir de uma abordagem discursiva mais atual, é possível ir além.

Baltar (2004) comenta que é possível fazer uma associação do conceito de competência comunicativa com a perspectiva bakhtiniana sobre os diferentes discursos ligados aos variados ambientes sociais, com diferentes vozes que se sobrepõem umas às outras. Para isso, se faz necessário perceber os diferentes tipos de discursos existentes na sociedade, representados pelos gêneros discursivos.

Para o autor:

Enxergar essa divisão tênue das vozes sociais, das instituições que as sustentam é uma forma de competência que queremos nomear de competência discursiva. Falar em competência discursiva nos parece mais apropriado do que falar da competência comunicativa de Hymes [...]. (BALTAR, 2004, p. 222).

Assim, o autor propõe um conceito de competência mais amplo, chamado de competência discursiva, que possibilita o desenvolvimento de comunicação nas mais diversas áreas de interação social. De acordo com Baltar (2004), para que haja competência discursiva é necessário que os falantes de uma língua conheçam as regras de uma conversação bem como os gêneros discursivos apropriados à comunicação. Para o autor, competência é mais que saber-fazer. Baseado em vários estudos, o autor sugere que a competência deve ser associada ao discurso, ao ambiente, aos aspectos sócio-históricos, enfim:

trata-se da competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros textuais ou as estruturas estáveis de Bakhtin, de acordo com a necessidade de interação social. (BALTAR, 2004, p.219).

Por último, Baltar (2004) baseia-se no sociólogo Perrenoud, o qual assegura, em vários de seus livros, que o professor deve propiciar aos alunos momentos dentro e fora da sala de aula, para que sejam desenvolvidas as suas competências. Para esse sociólogo, a competência é “a faculdade de mobilização de um conjunto de recursos cognitivos que permitem solucionar uma série de situações”. (PERRENOUD, 1999 apud BALTAR, 2004). Baltar (2004) reafirma que somente em situações legítimas linguageiras o falante poderá ter sua competência estabilizada, pois competência é mais que saber-fazer. Para o autor “a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens [...], trata-se de interagir sociodiscursivamente”. (p. 224)

Embora não sejam citadas as habilidades para a construção da competência, podemos inferir que, para a “mobilização de saberes”, serão necessárias ações variadas. Nesse caso, as diferentes habilidades construídas por meio das situações de aprendizagens.

Recentemente, Perrenoud (2013) também confirma que são as atividades de linguagem que legitimam o falante a apropriar-se de esquemas que, com a prática, tornam-se ferramentas flexíveis e adaptáveis a eventos, registros formais ou informais, conteúdos temáticos, de acordo com seu interlocutor. Em síntese, entende-se que a competência discursiva se formaliza também na apropriação dos gêneros discursivos.

Esse autor estende a reflexão sobre o assunto e comenta o fascínio pelo desenvolvimento das competências no mundo empresarial e, conseqüentemente, nos sistemas educacionais. Segundo o sociólogo, numa sociedade tradicional, o indivíduo vive baseado nas práticas e costumes de seus antepassados, possui pouca mobilidade social e tem conhecimentos baseados nas competências adquiridas na infância. Na sociedade moderna, há mobilidade social e geográfica, as culturas se misturam, o individualismo impera, e a concorrência determina o valor no mercado de trabalho. Conseqüentemente, esse indivíduo necessita desenvolver mais competências para atuar com desprendimento e evolução tanto no mundo econômico como em outras áreas sociais, principalmente porque, segundo o autor, a formação escolar deve preparar o aluno para a compreensão do mundo e da coletividade.

Contudo, segundo Perrenoud (2013), não é o que parece ocorrer na escola. O conhecimento escolar visa ao aprofundamento da disciplina, num futuro próximo. O autor questiona sobre os alunos que não vão cursar o ensino superior. Numa sociedade mercantilista como a atual, com tantos jovens à margem da delinquência, sem perspectivas, urge defender uma abordagem por competências associada a saberes que irão influenciar o intelecto. Um aluno que saiba ler com proficiência, poderá ter mais possibilidades de compreender a sociedade em que está inserido, entender o movimento do mercado financeiro, bem como portar-se diante de crises sociais.

O autor salienta:

O saber não é uma vacina contra qualquer tentação de suicídio ou contra a depressão ou a fuga, mas ele pode permitir que a situação seja relativizada, para que não assumamos integralmente a culpa pelo que está acontecendo, para que acreditemos que não temos nenhum valor porque a organização nos maltrata ou não reconhece nossa contribuição e as nossas competências. (PERRENOUD, 2013, p.21).

O autor ainda salienta que o conceito de competência pode ser muito amplo e varia conforme a área a que se refere. Porém, há um consenso, quanto à definição, nas áreas das Ciências da Educação e do Trabalho.

[...] a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais. (PERRENOUD, 2013, p.45).

Pelos comentários do autor, observa-se que as confusões conceituais não estão relacionadas apenas à Educação Brasileira. Perrenoud (2013) cita que, em 2006, a França apresentou uma lista de sete *grandes competências* (grifo do autor), o que geriu um conceito abstrato e que, segundo o sociólogo, não descreve nenhuma competência; o mesmo ocorreu em outros países, como Suíça e Bélgica. Em todas as situações, há falta de clareza, há uma heterogeneidade de conceitos, desconexão com a realidade da vida, nas relações sociais, em detrimento do politicamente correto, nos textos oficiais. Tudo isso gera dificuldades para a interpretação, ficando, muitas vezes, a cargo do docente a eficácia do programa de desenvolvimento de competências. O sociólogo assegura que:

[...] em se tratando de palavras que permitem pensar a educação e debatê-la, os atores que apelam para os pesquisadores constataam as divergências existentes e fazem as suas escolhas de maneira oportunista, enquanto outros não encontram razões para se colocar sob a dependência das ciências sociais e humanas para pensar as aprendizagens escolares. (PERRENOUD, 2013, p.41).

Le Boterf (1994 apud PERRENOUD, 2013) confirma que haverá competência se houver domínio de um conjunto de situações com a mesma estrutura, a combinação de diversos recursos, saberes, habilidades ou o desenvolvimento de novos recursos. Nesse caso, Perrenoud (2013) encontra algumas convergências a respeito de saberes e habilidades, preferindo propor-nos que entendamos competência como domínio global e habilidade como domínio específico. Nesse caso, uma habilidade não seria suficiente; portanto, há de se falar em várias habilidades.

Salienta-nos o autor que, no mundo atual, o trabalhador está inserido em várias situações que deverão exigir dele múltiplos parâmetros, desde os contratemplos do serviço até os de ordem emocional. Ele poderá geri-los, se tiver habilidades e conhecimentos mais amplos do que os prescritos para a sua área. Isso é a competência, de acordo com o autor.

Em se tratando de contexto escolar, os alunos devem ser preparados para situações além dos exercícios tradicionais. Nesse caso, a abordagem de competências poderá ser mais bem entendida, com o exemplo a seguir:

Por exemplo, “resumir uma conversa” (oralmente ou por escrito) exige uma habilidade em termos de redução do “texto”, de condensação e de síntese. Porém, a competência consiste, simultaneamente, em fazer justiça às contribuições de cada uma das pessoas envolvidas, em não magoar ninguém, em abordar os elementos de consenso, em deixar de lado os episódios que fogem ao tema e em elaborar uma sequência. (PERRENOUD, 2013, p.70).

Os documentos oficiais de ensino citados baseiam-se nos conceitos de competência e habilidades de Perrenoud, embora não sejam claros nas definições, como já comentado. Com base em Perrenoud, Macedo (2003) explica o conceito de competência como um agir eficazmente numa situação, um saber fazer que se traduz na tomada de decisões, na capacidade de fazer, avaliar e julgar; como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, procedimentos) para agir eficazmente em uma determinada situação. Machado (2002) explica o conceito de habilidade como uma competência de ordem específica (microcompetência), relacionada ao saber-fazer uma determinada atividade; habilidade é mensurável e observável. Postula o autor que as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações. E que as habilidades são formas de realização das competências. Em síntese, habilidades são microcompetências e competências são macrohabilidades.

Valente (2002) considera que o conceito de competências e habilidades, na área educacional, é algo angustiante, ora pela escassez de literatura sobre o tema, ora pelas definições obscuras. A autora comenta que, apesar de haver certa tendência atual para utilizar esses termos, essa corrente já vem desde a Escola Nova e acrescenta que foi o psicólogo americano Bloom o precursor desses conceitos pedagógicos. Esclarece Valente (2002, p.2):

Além disso, foi Bloom quem concebeu a Aprendizagem para o Domínio, partindo do pressuposto que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender o que lhes é ensinado desde que lhes sejam fornecidas as condições adequadas. Essa foi a gênese do ensino baseado em competência.

Através de uma revisão bibliográfica, Valente (2002) comenta que a noção de competência assume vários significados, dependendo da área em que é exigida. Especificamente na área educacional, observa que o conceito está ligado a noções de “saber fazer”. Mas faz um alerta que, na área da Educação, formar pessoas competentes não é o mesmo que formar pessoas competitivas, como exige o mercado de trabalho. Continuando com sua explanação, a autora se refere à tênue linha entre a competência e habilidade. Do ponto de vista teórico, a definição entre os conceitos parece clara quando se recorre a autores que entendem “competência” como habilidade geral e “habilidades” como um tipo de

competência de ordem específica. Contudo, a autora questiona essas definições para o professor em sala de aula, principalmente se confrontados com os PCN:

O que se presume, então, que deve fazer o professor? Ora, buscar as referências que possui e elas se inscrevem no quadro dos objetivos gerais e específicos. Se o professor atuar, simultaneamente, nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio a confusão se acentua, pois cada etapa baseia sua proposta pedagógica de forma diferente. (VALENTE, 2002, p.8)

Em sua análise, a autora considera que as competências se manifestam na prática social, através da atuação dos conhecimentos adquiridos e das ações utilizadas para a resolução dos problemas, principalmente, em situações reais. Assim, competências são diferentes de objetivos, segundo Valente (2002), em termos de concepção educacional, porém assemelham-se a objetivos, quanto à forma de elaboração. Nesse caso, reconhece que o conceito de competência está muito próximo ao de objetivos, o que pode causar confusão aos professores.

Segue um quadro resumo das definições de competência e das habilidades, de acordo com os documentos citados.

Quadro 2: Definições de competências e habilidades em documentos oficiais

DOCUMENTOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
PCN- Língua Portuguesa- (1998, p.23-24)	Competências estilística e linguística como componentes da competência discursiva. Competência discursiva permite ao sujeito utilizar a língua de modo variado e adequado às situações de interlocução oral e escrita.	Não há conceituação, entretanto, a proposta de ensino está embasada em conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, que expressam um saber-fazer, que outros autores chamam de “habilidades”.
Saeb (2001,p.11)	Competência cognitiva: são “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas”.	“[...] habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber- fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”.
PDE (Prova Brasil) (2008, p.17-18)	Usa a mesma definição do documento do Saeb (2001)	Utiliza o mesmo conceito do Saeb (2001), ou seja, “competências já adquiridas e que se transformam em habilidades”.
Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p.14)	“caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades”. As competências leitora e escritora fazem parte da competência da linguagem.	Generaliza os termos competências e habilidades: “competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que têm de específico”.
Aparecida (2009 p.35)	Não há referência	“Saber argumentar, fazer relações entre os textos lidos e ter uma atitude crítica perante as informações”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Segue um quadro resumo das definições de competência e das habilidades, de acordo com os autores citados.

Quadro 3: Definições de competências e habilidades nos autores citados

AUTORES	COMPETÊNCIA	HABILIDADES
BALTAR (2004, p.224)	Competência discursiva: capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens, dentro das diversas instituições que existem em uma dada sociedade.	Não há referências.
HYMES (1984, apud Baltar 2004, p.211)	Cunhou o termo competência comunicativa, para expressar que o falante necessita saber o que falar, como falar e onde falar.	Habilidades são diversas na linguagem: habilidades para falar em diferentes contextos, reconhecer diferentes tipos de textos e lê-los adequadamente.
MACHADO (2002, p. 144-145)	Competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações.	Habilidades são formas de realização das competências. Em síntese, habilidades são microcompetências e competências são macrohabilidades.
VALENTE (2002, p. 9-13)	Competências emergem da prática social, exigem a mobilização de conhecimentos e atitudes que se traduzem em ações.	Segue os documentos oficiais: competências referem-se ao plano de ser, na sua dimensão cognitiva, e as habilidades ao plano do fazer.
PERRENOULD (2013, p.45)	“[...] a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Competência como domínio global de todos os componentes de uma situação.	Habilidades são saberes processuais (como fazer) num domínio específico, (contar, medir, classificar, ler, comparar, pesquisar, etc.) recursos a serviços de competências mais globais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os autores citados buscam esclarecer os termos, mas parece que as definições de Perrenoud (2013) e de Machado (2002) são as mais claras e úteis para o professor no trabalho com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Assim, destaco:

- Competência é associada a uma mobilização de saberes que possibilitam a realização de ações numa determinada situação; capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problemas, elaborar propostas de intervenção na realidade, dentre outras ações.
- Habilidade é uma competência de ordem específica (microcompetência), relacionada ao saber-fazer uma determinada atividade; um conjunto de habilidades caracteriza a competência.

Esclarecidos esses termos, passo agora às habilidades de leitura cobradas pela Prova Brasil, cujo domínio, no seu conjunto, caracteriza um aluno com competência leitora.

1.3 As habilidades de leitura da Prova Brasil

Marcuschi (2004) comenta que nos primórdios da educação no Brasil, acreditava-se no aprendizado da língua pela exposição à boa linguagem, por isso, adotavam-se textos literários para leitura e a imitação da forma tradicional de escrita, considerada a boa linguagem. Acreditava-se até então na homogeneidade da língua, e não se consideravam as variações linguísticas. Somente a partir dos anos 60 do século XX, quando se propõe a alfabetização em massa, é que se começa a notar toda a heterogeneidade linguística. Nessa época, não havia a preocupação com a formação crítica do cidadão e o exercício da reflexão sobre a língua, afirma o autor. Com o advento dos PCN, na última década do século XX, esclarece Marcuschi (2004), alguns termos ficaram mais claros para os estudiosos. A língua passou a ser compreendida como uma atividade interativa, social e cognitiva, que produz sentido, assim como o texto passou a ser conceituado como um evento comunicativo, situado em um contexto sócio-histórico e de natureza dialógica. Os PCN embasam a construção das matrizes de referência para avaliações nacionais nesses novos conceitos de língua e texto, permitindo condições para a formação dos descritores da Prova Brasil. Essas matrizes foram construídas para dar mais transparência e legitimidade às avaliações nacionais e informam as competências e habilidades esperadas dos alunos.

O documento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) afirma que seria impossível abranger todo o currículo escolar, portanto os descritores das matrizes são representativos do currículo vigente no país, contudo sem privilegiar enfoques curriculares ou características regionais.

Esclarece o documento que a Matriz de Referência de Língua Portuguesa:

[...] está organizada em subconjuntos de habilidades, que são esperadas para alunos das referidas séries. Tais habilidades, por sua vez, são contempladas, uma a uma, sob a forma de descritores que especificam o que cada habilidade implica. Na perspectiva assumida, do texto como objeto de estudo, os descritores têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos tidas como essenciais nas situações de leitura. (INEP, 2001, p.18)

No quadro das habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil, para o 9º ano, já apresentado na seção anterior (p. 21), observam-se 21 habilidades de leitura avaliadas por essa Prova. É fato que a Matriz não pode avaliar todas as habilidades pressupostas no aluno, mas estabelece um conjunto esperado de habilidades, de acordo com sua referida série/ano, tidas como essenciais nas situações de leitura, conforme explicita o documento do Saeb (2001). E, ainda mais, um mesmo descritor pode derivar vários graus de

complexidade, conforme a temática, os recursos sintático-semânticos e a especificidade do gênero abordado, dentre outros. Nesse contexto, reafirma o documento:

Como se sabe, tal perspectiva rompe com a tradição “conteudística” de abordagens descontextualizadas e, assim, favorece o desenvolvimento das múltiplas capacidades comunicativas de que o indivíduo deve dispor para responder às exigências de sua condição de ser social e participativo, chamado a intervir nos destinos da História, da qual é, irremediavelmente, sujeito. (INEP, 2001, p.19)

Lopes-Rossi (2012) analisa as habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil (MRPB) e verifica que faltam alguns descritores referentes a uma leitura sobre aspectos específicos dos gêneros discursivos, principalmente sobre suas características sociocomunicativas (contexto sócio-histórico de produção, propósito comunicativo e temática), e descritores de habilidades de apreciação crítica dos textos. Outros descritores são pouco abrangentes ou imprecisos teoricamente. Por não exigir uma leitura que contemple o texto com um exemplar de um gênero discursivo, em toda a sua dimensão como enunciado situado sócio-historicamente, a autora analisa que a concepção de leitura exigida não é a sociocognitiva e que os conceitos de gênero discursivo e de tipologia textual se confundem. Embora haja imprecisões, Lopes-Rossi (2012) considera que as habilidades de leitura podem ser mais bem exploradas, caso o professor fundamente-se teoricamente e vá além das habilidades de leitura da Prova Brasil. Esclarece ainda que há descritores que poderiam ser excluídos a fim de que outros, mais interessantes, possam ser abordados. É o que esta pesquisa buscará fazer.

Lopes-Rossi (2012) propõe soluções para as imprecisões encontradas, dentre elas, explorar as especificidades de vários gêneros, incluir descritores que abordem os aspectos não verbais, ampliar os descritores que enfoquem a coesão e coerência aplicáveis a qualquer gênero, explorar mais o importante aspecto da variação linguística. Em suma, para a autora, caso as dificuldades apontadas fossem revistas, possibilitariam ao professor compreender melhor o nível de leitura em que se encontra o aluno, a fim de prepará-lo para obter êxito em provas externas e exercer melhor sua cidadania.

As sequências didáticas e as atividades de leitura elaboradas pelo Projeto Observatório/UNITAU que serão utilizadas nesta pesquisa contemplam as exigências da Matriz da Prova Brasil e vão além, abordando conhecimentos que essa Matriz não chega a propor, mas que são necessários a um leitor proficiente de charge e reportagem. Para trabalhar com todas essas habilidades de leitura, o Projeto Observatório/UNITAU organiza as atividades de leitura a partir de uma concepção de leitura sociocognitiva e do conceito de gêneros

discursivos, em sequências didáticas. Os principais fundamentos desses pressupostos teóricos sobre leitura e gêneros discursivos são expostos nas seções a seguir.

1.4 A abordagem sociocognitiva de leitura

Ler sempre envolve a compreensão do texto escrito. Solé (1996) assegura que nem sempre foi assim, pois as perspectivas a respeito da leitura foram sendo estudadas e mudadas ao longo do tempo. Os pesquisadores consideraram, inicialmente, dois modelos hierárquicos de compreensão: ascendente e descendente. No modelo ascendente (*bottom up*), a leitura era considerada como um processo de decodificação, ou seja, uma leitura linear, sequencial, das letras às orações, com foco todo no texto. A decodificação é a concepção de leitura mais antiga, de acordo com a qual se acreditava, em resumo, que todo sentido vinha do texto para o leitor. O leitor não contribuía em nada para construir sentidos do texto.

Nessa concepção *bottom-up* (ascendente), segundo Lopes-Rossi (2014), o texto era considerado um produto acabado, e o bom leitor era aquele que lia em voz alta e que também entendia exatamente o que o autor queria dizer. Também Solé (1996) explica que o processo de decodificação ou *bottom-up* visava às habilidades de decodificar, recitar, declamar, pronunciar corretamente as frases. Era um modelo centrado no texto e que não poderia explicar fenômenos como as inferências do leitor. Kato (1985, p.40) explica que pelo processo *bottom-up*, “o leitor constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Esse leitor quase não percebe o que há nas entrelinhas do texto, tem dificuldades de sintetizar as ideias porque não sabe diferenciar o que é informação importante do que é redundância. A partir da constatação das limitações dessa concepção de leitura, as pesquisas sobre leitura buscaram entender melhor como se dá o processo de compreensão.

Uma nova proposta para descrever o processo de leitura foi chamada de modelo descendente – ou *top down* –, que considerava que o leitor usa seu conhecimento prévio, valendo-se de hipóteses, predições e de adivinhações. Conforme explica Kato (1985), nessa concepção acreditava-se que o leitor constrói o sentido do texto através dos esquemas e subesquemas de conhecimento, que pertencem a sua memória de longo prazo e que são formados e modificados conforme seu conhecimento de mundo. Nesse caso, Kato (1985) avalia que o leitor apreende facilmente as ideias principais do texto, entretanto, faz excessos de adivinhações. Por esse motivo, apenas o processo descendente de leitura (*top down*) prejudicaria a compreensão leitora.

As pesquisas sobre leitura prosseguiram e, pela associação dos dois modelos de compreensão anteriormente citados, a leitura passou a ser definida como um processo criativo e construtivo; como resultado da interação entre o leitor (seus conhecimentos prévios e suas estratégias de leitura) com o texto, que precisa ser decodificado. Essa abordagem de leitura foi chamada de interativista (por causa dessa interação texto-leitor) e também de cognitiva. Foi desenvolvida principalmente nos anos 80 do séc. XX.

Solé (1996) esclarece que os conhecimentos prévios e os objetivos de leitura definidos (para quem se lê) são elementos que propiciam a interação entre o texto e o leitor e, por conseguinte, a construção de sentidos que essa interação proporcionará ao leitor. Solé (1996, p.24) elucida que “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. Para ler são necessários dois processos simultâneos: decodificar e usar os conhecimentos prévios. É a interação desses dois processos (ascendente e descendente) que permite a compreensão.

Kato (1985, p. 41) explica, também de acordo com a abordagem interativista (cognitiva) de leitura, que o leitor maduro é aquele que sabe utilizar os dois processos, no momento e na forma adequados, isto é, “o leitor que tem um controle consciente e ativo do seu comportamento”. Cada leitor tem conhecimentos prévios e por isso faz diferentes inferências, por isso, o grau de compreensão de um texto é maior ou menor, dependendo do leitor.

Para Marcuschi (2008), a compreensão de um texto se dá em grande parte pelos conhecimentos prévios do leitor, os quais, associados às informações do texto, resultam nas inferências como produto de compreensão leitora. Assim, para todos esses autores, a compreensão leitora é um processo mais amplo que a decodificação; inclui inferências.

Os conhecimentos prévios são um importante componente para as inferências e foram definidos, na abordagem cognitiva, como incluindo conhecimento linguístico, textual e enciclopédico. O conhecimento linguístico abarca as noções de regras gramaticais e vocabulário. O conhecimento textual relaciona-se à percepção do tipo de texto e da organização. O conhecimento enciclopédico refere-se a todo tipo de conhecimento sobre temas e atualidades. Segundo Löbler e Flores (2010), a falta desse conhecimento tem causado dificuldades, principalmente, aos leitores jovens, assim se faz necessário que o professor trabalhe tanto o texto completo como seu vocabulário. Para as autoras compreender um texto representa estar ciente dos conhecimentos, acontecimentos e ideias que o sustentam implicitamente.

As autoras analisam que em todo texto existem espaços de negociação de sentido, vinculados entre o que não está dito e o que de fato foi dito. Isso ocorre porque o autor, por meio de recursos linguísticos, não registra o que pretende, mas deixa veladas suas intenções, que podem ser detectadas sem que sejam expressas por marcas linguísticas. Assim, para Löbler e Flores (2010, p.192-193) “texto, autor e leitor – e sua interação- precisam ser considerados, ao se discutir e problematizar o que seja leitura enquanto processo comunicativo [...]”.

Ao comentar sobre inferências, Löbler e Flores (2010, p.190) procuram conceituar esse processo como “a produção de novos conhecimentos a partir de algo lido e não à outra operação cognitiva qualquer”. Ressaltam que há duas correntes alternativas a respeito das inferências; ambas buscam priorizar um dos polos: individual/social; interno/externo; cognição (ciência)/cultura. A primeira e mais antiga concepção enfatiza o aspecto racional, lógico, interno ao indivíduo que realiza as inferências, desconectado esse processo das condições de produção. A segunda e mais atual concepção aponta para uma duplicidade entre o raciocínio e a experiência sociocultural, expressando a visão de mundo, os valores, o horizonte de expectativa do leitor na produção de inferências.

Na concepção cognitiva, a leitura era vista como uma atividade individual, donde se extraía o sentido do texto, de forma explícita e implícita, conforme os vários níveis de conhecimento do leitor. Apesar de propor algumas estratégias de leitura importantes a fim de atingir certo objetivo de compreensão, essa concepção de leitura não levava em conta os aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos conhecimentos do leitor. Koch (2005) comenta que, a partir dos anos 90 do séc. XX, observa-se uma nova concepção dentro dos estudos da cognição: de que todo agir prevê modelos mentais e tipos de operações mentais. Postula-se que toda ação é refletida por uma tomada de consciência, ou seja, procede de processos cognitivos e o texto passa a ser o resultado desses processos.

Segundo as pesquisas mais recentes, os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados que norteariam o entendimento da comunicação. Assim, nessa perspectiva, reconhece-se a existência de modelos cognitivos, caracterizados como estruturas complexas, que contêm experiências socioculturais, as quais determinam nosso agir em certas tarefas ou situações específicas. Esses conhecimentos se atualizam nos textos por meio de diversos tipos de estratégias. Como explica Koch (2005), as estratégias cognitivas dependem dos usuários da língua e de outros fatores: conhecimento linguístico e de mundo, objetivos, ideologias, inferências, que permitirão ao leitor compreender e reconstruir outros sentidos (não) previstos pelo produtor, tornando a compreensão um processo ativo. Os processos cognitivos têm

relação com a percepção de mundo, ou seja, os processos cognitivos acontecem na sociedade, com ações conjuntas, com finalidades sociais e papéis sociais.

Esse modo de pensar nos remete ao Circulo de Bakhtin, conforme Oliveira (2002) nos contextualiza sobre a natureza dialógica do discurso como eco de outros discursos e sobre a concepção de sujeito que se constitui face ao outro. Assim, a autora se embasa na teoria bakhtiniana e explica que compreender significa entender o outro e seu universo, buscando um diálogo ativo entre os interlocutores e o produtor, com noções de valor e de vozes sociais. Para a autora, esse novo olhar para o texto demonstra que a linguagem é uma prática discursiva que possibilita o desenvolvimento crítico do leitor, conscientizado de sua própria voz e da voz de seu interlocutor.

Já nas palavras de Marcuschi (2008, p.242), “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão, há, pois, limites para a compreensão textual”. Essa concepção de texto difere de concepções anteriores em que se via o texto como produto acabado. Segundo o autor, o texto é composto de coerências diversas, que podem levar o leitor a falsear informações. Para que isso seja evitado, são imprescindíveis alguns conhecimentos prévios, inclusive sobre o gênero discursivo a ser lido, pois cada gênero tem sua especificidade e sua ação social, conforme preconiza a teoria bakhtiniana.

Marcuschi (2008) ressalta que diversos conhecimentos são utilizados pelo leitor para a construção dos sentidos do texto, dentre eles estão os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais e sociais) e conhecimentos lógicos. Todos eles nos permitem fazer inferências para produzir sentido como produto da nossa leitura. Esses conhecimentos prévios, segundo o autor, exercem enorme influência na compreensão de um texto. Observa-se que o conceito de conhecimento prévio se ampliou nesta atual concepção de leitura que inclui o social, o externo ao indivíduo, a cultura na formação do conhecimento.

Koch (2005) postula que todo processo mental parte de conhecimentos representados na memória. Em uma interação comunicativa, os interlocutores possuem saberes acumulados que nortearão o entendimento da comunicação. Essas estratégias de uso do conhecimento dependem dos objetivos do falante, da quantidade de conhecimento a partir do texto e do contexto, de suas crenças, atitudes e opiniões. Assim, diferentes interlocutores poderão ter diferentes interpretações do mesmo texto, segundo a autora. Daí a concepção de leitura baseada nessa construção de sentidos situada sócio-historicamente ser denominada abordagem sociocognitiva.

Para compreender melhor a linguagem como um evento social caracterizado pelo contexto sócio-histórico, pelos participantes e pelo dialogismo, recorreremos a Santos (2014), que aborda o papel do sujeito na concepção de Vygotsky e de Bakhtin. A autora esclarece-nos que, na visão vygotskyana, a aprendizagem acontece por meio da relação entre o indivíduo e o ambiente cultural e social, e a linguagem é um dos recursos que permite ao homem planejar, criar e solucionar tarefas. Na teoria bakhtiniana, “a linguagem é a atividade humana inter-relacionada à sociedade que, em forma de enunciados concretos, relaciona-se a diferentes situações de comunicação”. (SANTOS, 2014, p.77). Assim, percebe-se que ambas as teorias consideram que a linguagem pressupõe novos sentidos a partir da relação com o outro.

Figueiredo (2005 apud SANTOS, 2014) esclarece que “o outro” a quem se referem os teóricos é amplo, pode ser o meio social, o meio histórico, os textos que fornecem ou fornecerão conhecimentos ao indivíduo. Todos esses conhecimentos, valores ou vozes constituirão o indivíduo, segundo a teoria bakhtiniana.

A fim de discutir o processo de produção de sentidos, na atividade de leitura, Santos (2014) vale-se também de Vygotsky, e cita que, embora o estudioso não se reporte especificamente a esse tema, comenta sobre o fato de as ações do indivíduo serem motivadas pelo papel que o outro exerce na interação social, através da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que determinará o futuro ou a dinâmica do desenvolvimento do indivíduo.

Em suma, tanto Bakhtin como Vygotsky, segundo a autora, valorizam a interação social, o dialogismo e alteridade entre os interlocutores.

Concluindo, essa concepção de leitura partiu da cognitiva e embasou-se em teorias mais modernas. Hoje é definida pelos pesquisadores como sociocognitivista. Por isso, Koch (2005, p.100-101) postula que a noção de contexto precisa ser redefinida, pois “o contexto passa a constituir a própria interação e seus sujeitos”. A autora prossegue nessa perspectiva, assegurando que a linguagem constitui-se fortemente interativa e repleta de produções de sentidos.

Atualmente, entende-se que tanto o falante como o ouvinte têm posições determinadas em um discurso; todo enunciado é responsivo, em graus diversos, com compreensões retardatárias. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, como afirma Bakhtin (2010).

Para os propósitos desta pesquisa, serão desenvolvidas atividades de leitura em sala de aula que ativem os conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros discursivos que vão ler, sobre o tema dos textos; que estabeleçam objetivos de leitura de acordo com as características do gênero e que provoquem inferências e apreciação crítica dos alunos a

respeito do que lerem, como propõe Lopes-Rossi (2011). Assim, os principais pressupostos da abordagem sociocognitiva de leitura serão praticados em sala de aula. Associado a esses, o conceito de gênero discursivo é o outro aspecto importante da proposta desta pesquisa para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos.

1.5 O conceito de gênero discursivo

Bakhtin (2011) postula que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados concretos e únicos, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, com seus tipos relativamente estáveis compostos por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. A esses enunciados concretos o autor denomina “gêneros de discurso”, que podem ser orais ou escritos. Os gêneros são identificados e nomeados pelos participantes da situação de comunicação em que eles se realizam, por causa de suas características típicas. Alguns exemplos de gêneros discursivos: conversa, palestra, conselho, bilhete, notícia, propaganda, receita culinária, charge, artigo de opinião.

Para o autor, tudo o que o ser humano faz é derivado da linguagem, que se dá por meio de enunciados de acordo com cada esfera da atividade humana. Isso ocorre desde os diálogos cotidianos até os discursos mais elaborados. Na concepção bakhtiniana, alguns enunciados podem ter estilo e forma composicional mais padronizada e ser mais estáveis, caso da ata, do recibo, da procuração. Outros gêneros podem ter estilo e forma mais livres, como a propaganda, a crônica, o poema. As mudanças históricas pelas quais as línguas passam e as exigências das situações de comunicação estão ligadas às mudanças pelas quais os gêneros do discurso também passam, ao longo do tempo. Como exemplo temos a carta comercial de hoje, que é menos formal e prolixa do que a de décadas passadas. Certos gêneros discursivos deixaram de ser usados nos tempos atuais, como o telegrama; outros surgiram, como a mensagem de texto por celular (SMS).

Na concepção bakhtiniana de linguagem, é impossível haver comunicação verbal sem a utilização de algum tipo de gênero discursivo; e a língua é entendida como atividade social, histórica e cognitiva, conforme também observam vários autores. Marcuschi (2002) traz uma explicação histórica do surgimento dos gêneros, a partir das culturas orais, e acrescenta que, após o desenvolvimento industrial e o advento da tecnologia, tem havido uma expansão de novos gêneros, em razão da extensa atividade diária da comunicação. A respeito dos gêneros complementa:

São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas discursivas [...] obtêm denominações nem sempre unívocas e assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Da mesma forma, Fiorin (2008) explica que os gêneros estão em incessante alteração, diferenciam-se ou ganham novos sentidos porque representam os modos sociais de dizer. O autor ressalta que, para a teoria de Bakhtin, o interessante é a relação existente entre a utilização da linguagem e as atividades sociais. Explica que os seres humanos agem em diferentes esferas, com enunciados específicos para as esferas. Além disso, é importante também considerar a historicidade dos gêneros. Utilizando como exemplo o gênero carta, o autor esclarece algumas características desse gênero do discurso. Na carta, preza-se pela sua estrutura composicional como data, local, vocativo e assinatura. Para o autor, é preciso “ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos”. (FIORIN, 2008, p.62). Do mesmo modo, explica que o conteúdo temático é o que determina o sentido do gênero. Nas cartas de amor, por exemplo, o conteúdo temático são as relações amorosas. Quanto ao ato estilístico, Fiorin (2008) esclarece que são recursos linguísticos em função do interlocutor e da responsividade do enunciado. Há estilos formais e informais, familiares e íntimos como o das cartas de amor.

O autor esclarece a divisão que Bakhtin faz entre os gêneros primários e secundários, aproveitando para comentar sobre a interdependência dos gêneros, que podem sofrer influências um do outro ou imitação de sua composição ou estilo, mas com outro propósito comunicativo. Cita como exemplo um poema que pode ser escrito com a estrutura de uma receita, ou mesmo uma carta de amor, inserida em um romance. Segundo a teoria bakhtiniana, explica Fiorin (2008), há gêneros mais maleáveis e outros mais estereotipados, contudo, os gêneros podem hibridizar-se, ou seja, cruzar-se. E complementa que isso ocorrerá conforme o contexto dado ao gênero: “o projeto discursivo do locutor adapta-se ao gênero escolhido e desenvolve-se sob a forma de um gênero dado” (FIORIN, 2008, p.74)

Também na concepção de Marcuschi (2002), os atuais gêneros midiáticos são híbridos, dada sua funcionalidade, conseqüentemente, desafiando a velha dicotomia oralidade/escrita, conforme preconizava a teoria bakhtiniana, sobre a transmutação dos gêneros. Marcuschi (2002) salienta, ainda, que, geralmente, se definem os gêneros por aspectos sócio comunicativos e funcionais, mas há também casos em que formas, funções e suporte ou ambiente poderão determiná-los.

Outra questão a que se refere o autor é em relação ao domínio discursivo. Ele conceitua os termos texto e discurso para que nenhuma dúvida permeie a teoria adotada. O autor define texto como entidade concreta corporificada em algum gênero discursivo; discurso como o resultado de uma produção em determinada esfera da atividade humana. E conclui “Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. (MARCUSCHI, 2002, p.25)

Para Bakhtin (2011), o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e as orações. Compreende-se melhor a língua, depois de compreender o enunciado. O autor observa a extrema heterogeneidade dos gêneros e a impressão de que não há e nem pode haver um plano único para seu estudo. Entretanto, conclui que é possível atentar para as suas características composicionais mais estáveis ou para as possibilidades de variação, estilo, temática e propósito comunicativo. As condições de produção e de circulação dos gêneros também devem ser consideradas, por determinarem suas características.

Marcuschi (2002) afirma que se dominamos determinados gêneros, dominamos uma forma de organizar linguisticamente nossos objetivos, em situações específicas. O autor ainda propõe que levar o aluno a analisar as características dos mais diversos gêneros é uma atividade que pode ser bem sucedida, pois é uma forma de tratar a língua com autenticidade nos seus usos diários, além de ser uma das orientações oficiais dos PCN.

As sequências didáticas de leitura utilizadas nesta pesquisa, elaboradas pela equipe do Projeto Observatório/Unitau, contemplam as características constitutivas dos gêneros discursivos charge e reportagem, de forma que os alunos possam conhecer bem o gênero, e não apenas compreender o conteúdo específico de cada texto lido. É o que será explicitado a seguir.

Espera-se que o trabalho em sala de aula com essas sequências didáticas contribua para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. O ensino de Língua materna pressupõe a inserção do aluno às práticas de leitura, a situações em que saibam discutir um tema pertinente à sua faixa etária e se posicionar diante dele. A teoria de Bakhtin propõe-nos que o discurso se constrói em meio a várias opiniões, situado socialmente. Baseada na teoria bakhtiniana, Di Fanti (2003) esclarece que a linguagem nos permite conciliar o social, o teórico e o pragmático. Sob essa perspectiva, entende-se que o discurso se constrói na interação entre os sujeitos, nas mais diversas situações.

A autora ressalta que:

A linguagem, sob esse aspecto, constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. (DI FANTI, 2003, p.96).

As leituras em sala de aula podem passar de literárias (para fruição) a leituras de textos com propósitos comunicativos diversos, visando à compreensão de determinado conteúdo informacional e posicionamento crítico diante dele, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN (BRASIL, 1998b), entre outros autores. É na perspectiva dessa segunda possibilidade que esta pesquisa se organiza, considerando que “[...] a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.”. (BRASIL, 1998b, p. 19)

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o contexto de desenvolvimento desta pesquisa, com 56 alunos dos 9º anos A e B de uma escola municipal de Aparecida-SP. Metodologicamente, a pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação, por isso esse conceito de pesquisa também é exposto neste capítulo.

2.1 O contexto da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada numa escola municipal de Aparecida-SP, uma cidade turístico-religiosa, que recebe romeiros durante todo o ano, mas com maior intensidade durante as festas religiosas católicas de grande repercussão como São Benedito, Nossa Senhora Aparecida e de Corpus Christi.

A organização dessa Unidade Escolar se apresenta com três turnos de Funcionamento: sendo manhã, tarde e noite. A escola conta com trinta e três classes, sendo 16 do Ensino Fundamental Regular dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), 12 do Ensino Fundamental Regular dos Anos Finais (6º ao 9º ano), 01 do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Ciclo I (1ª a 4ª série) e 04 do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos Ciclo II (5ª a 8ª série). Possui uma equipe gestora formada pela diretora, vice-diretora, três coordenadores pedagógicos, um corpo docente formado por 48 professores (24 efetivos, 02 conveniados e 22 contratados), 09 funcionários (02 secretárias, 04 inspetores de alunos, 01 merendeira e 02 auxiliares de serviços gerais), um corpo discente de 888 alunos, distribuídos, em média de 30 alunos por sala, nos turnos: manhã (367 alunos) tarde (383 alunos) e noite (138 alunos).

Inaugurada em 17 de dezembro de 1994, tem um único pavimento e todas as salas de aula são voltadas para o pátio, situação que permite melhor observação sobre toda a movimentação escolar. São 12 salas de aula, um refeitório agregado ao pátio ao lado da cozinha, banheiros para os alunos, uma sala (em reforma) que será utilizada para aulas de Leitura, uma sala para a Direção e Vice- direção, uma Secretaria, uma sala para a Coordenação Pedagógica, uma sala para os professores, banheiros para professores e funcionários, uma cozinha para funcionários e professores, um pequeno depósito de material de limpeza.

A Escola conta com os seguintes recursos técnicos pedagógicos: Data-Show em todas as salas, com sinal de WiFi, um notebook, Material Pedagógico: (Material Dourado, Blocos

Lógicos, Escala Cuisenaire, Tangran, Alfabeto, Dominós, Esquema Corporal, Torso Humano, Sinais de Trânsito, Jogos de Frações, Esqueleto Humano, Globo Terrestre, Mapas (História/Geografia/Ciências), Coleções de livros para atualização pedagógica, Livros Paradidáticos, Dicionários. Há algum tempo, a Unidade Escolar passa por uma reforma, por isso, está sem biblioteca, sem sala de informática e sem quadra poliesportiva.

Nessa escola, os alunos, em sua maioria, são oriundos da própria cidade, mas também há alunos da cidade vizinha, Potim. Quanto à comunidade onde está inserida a Unidade Escolar, as pessoas, em sua maioria, dependem financeiramente do comércio religioso, que ocorre, principalmente, nos fins-de-semana. A maioria dos alunos se dedica a atividades remuneradas aos finais de semana, em bancas na Feira Turístico-Religiosa, embora esse trabalho não seja legalmente permitido a menor de 16 anos. Essa “independência financeira” permite aos alunos condições favoráveis ao consumo de álcool e de drogas.

A comunidade, quando solicitada, participa das atividades da escola (reuniões, feiras, processos eletivos para Associação de Pais e mestres e Conselho de Escola). As reuniões para entrega do Boletim Escolar, a cada bimestre, registram boa presença dos pais.

Em atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 que proclama que os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da Educação Nacional, a escola propõe trabalhos integrados, desenvolvidos bimestralmente através de temas atuais e polêmicos, os quais são apresentados em formato de exposições, palestras e peças abertas ao público, considerando o papel social da escola em formar alunos capazes de adquirir e desenvolver novas competências e habilidades, em função da aquisição de novos saberes, preparando-o para poder lidar com novas tecnologias e linguagens.

De acordo com a proposta pedagógica da escola, a análise do desempenho dos alunos e dos diferentes tipos de registros e instrumentos de avaliação (internas e externas) deve priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências leitora e escritora ao longo do processo, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerar seus avanços significativos, diagnosticar as dificuldades para então corrigir-se rumos e ações de forma a melhorar a autoestima de alunos e professores, informar os pais e/ou responsáveis sobre o rendimento e frequência dos seus filhos, prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento, a fim de integrar sociedade e Escola.

A Escola tem como metas imediatas as seguintes ações:

- Ministrando uma educação de qualidade por excelência, a fim de que o aluno possa desenvolver seu potencial humano, cognitivo e emocional, além de respeito nas relações interpessoais.

- Valorizar as disciplinas como áreas do conhecimento.
- Trabalhar pela melhoria das condições de trabalho do Professor em sala de aula, no que diz respeito à fundamentação teórica e à aquisição de material de apoio pedagógico.
- Melhorar os resultados dos alunos nas Avaliações Externas como SARESP, SAEB e Prova Brasil.
- Melhorar a participação dos alunos na conservação e preservação da Escola.
- Priorizar o desenvolvimento das habilidades leitoras, escritoras e de cálculo e incentivar o hábito da leitura.
- Incentivar o protagonismo juvenil.
- Dialogar com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, informá-los sobre a rotina da escola, os eventos, trabalhos, provas, bem como os avanços e dificuldades de seus filhos. Ouvir os pais, pois estes são também norteadores para o sucesso do trabalho escolar.

Segundo dados da Prova Brasil disponíveis no portal QEDu (www.qedu.org.br), os 75 alunos do 9º ano da Escola, em 2013, obtiveram em Língua Portuguesa os seguintes resultados: 55% com nível básico de aprendizado, 28% com nível proficiente, 8% com nível avançado e 9% com insuficiência de aprendizado. Significa que apenas 36% dos alunos aprenderam o adequado, contrariando o ano de 2011, em que 42% haviam aprendido o adequado. De acordo com o site do Inep, a Escola apresenta um índice de 5.2, em 2013, com meta para 2015 de 5.8 para o 9º ano.

Os alunos participantes desta pesquisa-ação, 56 alunos do 9º ano em 2015, apresentam perfil socioeconômico compatível com a maioria dos alunos da escola, ou seja, trabalham no fim de semana, ainda que ilegalmente, na feira de roupas, objetos e comércio religioso.

2.2 A pesquisa-ação

Segundo explica Hadley (2004), o termo “pesquisa de ação” surgiu quando o psicólogo Kurt Levin (1946) decidiu resolver problemas surgidos em grupos, com interesses comuns, que dependiam de uma boa comunicação e interação social. Na área da educação, nos finais da década de 1970, comenta o autor que alguns professores de inglês passaram a adotar o termo em suas publicações, com objetivo de nomear pesquisas que buscavam resolver problemas em sala de aula. Para Hadley (2004), a pesquisa de ação deverá auxiliar professores reflexivos com vistas a melhorar a formação de seus alunos. Pode-se considerar, conforme diz

o autor, que a pesquisa de ação é um processo contínuo, participativo e sistemático, no qual se observa o problema e se propõem alternativas para possíveis soluções.

Moita Lopes (1996) comenta a tendência atual do professor de assumir o papel de professor-pesquisador, numa modalidade de pesquisa chamada de pesquisa-ação. Essa atuação promove duas reflexões importantes, segundo o autor: primeiramente, gera conhecimento sobre sala de aula em razão da percepção interna do professor-pesquisador; em segundo lugar, promove avanço educacional, visto que o professor busca o envolvimento crítico de sua própria prática educacional.

Engel (2000, p.182) conceitua pesquisa-ação como “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática.” O autor explica que:

[...] os próprios padrões de pesquisa estão sujeitos à mudança, à luz da prática, não havendo, portanto, uma metodologia científica universal e histórica. [...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. (ENGEL, 2000, p.183)

Toda pesquisa-ação caracteriza-se por determinados procedimentos, de acordo com Engel (2000). Algumas das características essenciais desse tipo de pesquisa, conforme explicita o autor, são:

- A pesquisa-ação deve ser um processo de aprendizagem para todos os participantes.
- Na pesquisa-ação, o pesquisador intervém em uma situação com o propósito de verificar se o procedimento adotado é viável ou não;
- A pesquisa-ação, na área educacional, permite ao professor focar ações humanas que exigem uma resposta prática, enquanto que a problemática é interpretada a partir da observação dos agentes da pesquisa;
- A pesquisa-ação é situacional e específica, mas com possibilidades de generalização;
- A pesquisa-ação é cíclica e deve ser autoavaliativa, pois permite redirecionamento e redefinições no decorrer do processo.

Para Engel (2000, p.186), a definição do problema da pesquisa “pode ser dada como a consciência do pesquisador, após um período de observação e reflexão, de algo que o intriga e que pode ser melhorado”. O problema ou as situações problemáticas devem ser submetidas

a uma avaliação prévia para o pesquisador identificar a viabilidade da pesquisa, segundo comenta o autor. É também necessário que a pesquisa se alicerce em três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula, levantamento das necessidades, pois, segundo o autor, isso permitirá a formulação das hipóteses para o desenvolvimento de um plano de ação.

Ao analisar esses dois autores, entendo que Hadley (2004) considera que a descrição feita de como ocorre a investigação e sobre a reflexão dos professores é importante para inspirar outros professores a aprofundarem-se mais em suas práticas educacionais. Engel (2000) confirma que, de posse de dados coletados, os professores devem analisá-los e interpretá-los para que possam tornar público seu trabalho ou aperfeiçoá-lo a cada novo ciclo de pesquisa.

Franco (2005) explica que, somente a partir da década de 1980, a pesquisa-ação assumiu a finalidade da melhoria da prática docente. A autora, ao investigar mais sobre o processo da pesquisa-ação, reconhece como prioridade que a ação deve buscar a negociação, o consenso, pois o conhecimento deve ser partilhado entre os sujeitos e entre o pesquisador, a fim de que não seja individualista, buscando o êxito acima de tudo. Destaca Franco (2005, p.492):

Imaginemos por um instante um pesquisador, ou uma equipe de pesquisadores, adentrando uma escola para realização de uma pesquisa-ação. Como se colocar numa cultura com códigos, significados, representações, resistências, expectativas, por certo variados e dissonantes? Como tornar familiar um ambiente tão novo, do qual, a princípio, o pesquisador não é um de seus componentes? Como adentrar e lidar com as contradições iniciais, como percebê-las? Como fazer dos grupos ali presentes um grupo de trabalho? Como começar um trabalho de equalizar resistências e preconceitos? Como chegar ao clima de confiança e cumplicidade?

Acredito que essa cumplicidade entre pesquisador e professores que buscavam mudanças em sua prática deverá também existir entre professor-pesquisador e alunos. Ao iniciar uma pesquisa-ação, faz-se necessário informar aos participantes a ação pretendida e a possível viabilidade da mudança que se pretende. Nesse consenso, professores e alunos são produtores de conhecimento. Segundo a autora e também alguns documentos oficiais, as “[...] ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas; e devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação [...]” (FRANCO, 2005, p. 494)

A autora realça a flexibilidade da metodologia, o tempo adequado para a implantação e sucessão das ações, a cumplicidade entre os sujeitos pesquisador e participantes, ousadia, rigor e dedicação como fatores indispensáveis para estruturar todo o processo. Ainda postula a autora que a pesquisa-ação deve produzir ressignificações tanto para o pesquisador como

para os participantes da pesquisa e na própria sociedade. Além disso, o processo de pesquisa-ação permitirá ao professor tornar-se mais crítico e reflexivo, através do desenvolvimento de certas práticas, como:

elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas; conviver criativamente na divergência; encontrar novas respostas para desafios que passa a perceber; reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renová-las, adequá-las; reinterpretar as hipóteses iniciais; buscar articulações entre fins e meios educacionais; •perceber-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal; aprender a compreender a relação dialética entre sujeito e objeto; teoria e prática; perseguir atitudes contextualizadoras, problematizadoras e estabelecer articulações entre o fato e a totalidade; reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento; adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual; descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões. (FRANCO, 2005 p.500)

Portanto, a pesquisa-ação é um procedimento útil, conforme relatam os autores, e pode motivar o professor a reformular sua prática, baseado em abordagens científicas e com soluções imediatas para possíveis implicações que exigem urgência.

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida durante o ano letivo de 2015, iniciando-se em março e finalizando-se em novembro. As atividades foram realizadas, preferencialmente, nas aulas de leitura, para que pudessem contemplar o projeto pedagógico da escola. Geralmente eram realizadas duas vezes por semana, sendo que o 9^a B, possuía carga horária de 1h/a, por dia, porém, no 9^a A, a carga horária era de 2h/a por dia. As leituras eram realizadas e comentadas em 1h/a, e depois, realizadas as atividades escritas propostas pelo Observatório/UNITAU. Ressalto que, por algumas vezes, essas atividades não foram realizadas na semana, visto que havia outras atividades, propostas pela Secretária da Educação, com atividades fora da sala de aula, que inviabilizaram a rotina do projeto.

Adotei o procedimento de gravar as aulas em áudio com o aparelho de celular, para depois fazer o relatório das atividades realizadas pelos alunos. A partir dessas anotações, relato os procedimentos dos trabalhos nos capítulos 3 e 4 a seguir. Além da descrição dos fatos, procuro refletir sobre as dificuldades dos alunos, as lacunas na competência leitora dos alunos que ainda não puderam ser preenchidas, os êxitos do trabalho e os aspectos em que eu, como professora, posso melhorar atividades futuras da mesma natureza.

Busco uma reflexão crítica que ajude a interpretar os dados e traçar metas para trabalhos futuros, sempre na busca do desenvolvimento da competência leitora dos alunos, conforme também preconiza o PPP da Escola.

CAPÍTULO 3

O GÊNERO CHARGE EM SALA DE AULA

Nesse capítulo, são apresentadas as características o gênero discursivo charge, a sequência didática para leitura de charges que orientou uma parte da pesquisa-ação e a descrição e análise do trabalho de leitura desse gênero discursivo em duas turmas de 9º ano. Dessa forma, o capítulo demonstra a realização do objetivo específico desta pesquisa, que foi trabalhar com propostas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo charge, em particular com duas salas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP.

3.1 O gênero discursivo Charge

Atualmente, observo cada vez mais a introdução de gêneros discursivos que utilizam a linguagem dos quadrinhos em provas externas como Prova Brasil, Saesp ou avaliações para as Escolas Técnicas. As duas primeiras avaliações serão realizadas pelos alunos dessa pesquisa. As avaliações para as Escolas Técnicas são realizadas por uma parcela dos alunos. Ao iniciar o trabalho em sala, identifiquei certa dificuldade dos alunos em estabelecer a diferença entre história em quadrinhos (doravante HQ), tira, cartum e charge, provavelmente por apresentarem a linguagem visual dos quadrinhos, embora possuam características e funções distintas.

Iniciei uma pesquisa bibliográfica para compreender as principais características desses gêneros a fim de estabelecer suas diferenças e particularizei o gênero charge, a fim de subsidiar melhor a busca de exemplos para as aulas e as atividades de leitura.

História em quadrinhos, tira, charge e cartum são gêneros discursivos diferentes por vários dos seus elementos constitutivos (propósito comunicativo, temática, tamanho, situação de produção e de circulação), porém todos têm em comum a linguagem dos quadrinhos: desenhos dos personagens, às vezes caricato; narrativa dividida em quadros sequenciados; fala dos personagens reproduzida em balões de vários tipos, expressando as modulações de voz e até o pensamento dos personagens; legendas; interjeições; onomatopeias; sinais gráficos expressando movimentos dos personagens. Mendonça (2002, p. 197) explica que os gêneros que se utilizam dessa linguagem dos quadrinhos situam-se numa verdadeira “constelação” de gêneros, nem sempre fáceis de distinguir.

Ramos (2010) e Mendonça (2002) explicam que o gênero HQ se utiliza de todos os aspectos da linguagem dos quadrinhos, mas diferencia-se por apresentar os elementos constituintes da narrativa por meio de uma sequência de muitos quadros (é o gênero mais longo dos quatro citados); conta com personagens fixos, como Mônica, Cebolinha, Tio Patinhas, Pato Donald; inicialmente circulava em jornais, mas depois passou a circular em gibis ou em revistas voltados para o lazer educativo e, atualmente, também circula no meio virtual.

Mendonça (2002, p.198) considera as tiras “um subtipo de HQ”; curtas, com poucos quadrinhos (o suficiente para formar uma tirinha na vertical ou na horizontal) e fechadas, com episódios diários, ou maiores, com sequências publicadas em edições seguidas do jornal ou da revista que as veiculam. As tiras fechadas podem ser de dois tipos: tiras-piada e tiras-episódio. O primeiro tipo pode possuir humor ambíguo, enquanto que o segundo tipo possui humor baseado em traços dos personagens, de acordo com a temática e a situação. As tiras apresentam personagens fixos, e algumas seguem sendo publicadas por anos nos jornais, como as tiras da Turma da Mônica, da Mafalda, do Calvin, do Hagar, do Recruta Zero. Esclarece ainda a autora que as tiras podem, mais raramente, satirizar situações políticas ou econômicas, sem preocupação com a temporalidade, característica também das charges. Ramos (2010) confirma essa classificação das tiras, embora com outra denominação, como tira-cômica e tira cômica seriada. Para esse autor, na tira cômica seriada, apresentada em capítulos, a piada pode ser entendida mesmo se o leitor não acompanhar a história.

Baseado no aspecto da temporalidade, Mendonça (2002) apresenta o gênero cartum como atemporal, composto por um único quadro ou por mais quadrinhos que podem apresentar sequência narrativa. Para a autora, a finalidade do cartum é expressar ideias e opiniões sobre variadas temáticas, através de imagens com balões ou legendas. Ramos (2010) esclarece que, por falta de conhecimento das características de cada gênero, há uma tendência a usar variados nomes para os gêneros que envolvam quadrinhos, o que pode atrapalhar tanto o leitor como o trabalho pedagógico do professor. Acrescenta que o gênero cartum não está vinculado a notícias e o humor advém de uma situação corriqueira. Baseia-se, portanto, numa crítica de costumes e comportamentos, independentemente de um fato. Geralmente é publicado em revistas.

Rocha (2011, p. 9) confirma a atemporalidade do gênero cartum e acrescenta que, somente depois do século XX “[...] o cartum passou a apresentar características próprias, tais como sequências de quadros com o mesmo personagem, diálogos, onomatopeias e elementos paralinguísticos.” Ressalta, ao contrário do cartum, a temporalidade da charge, o que exige o

conhecimento de mundo do leitor para as possíveis inferências à imagem ali representada, para que seja compreendida. Acrescenta que a charge atual apresenta certo hibridismo entre a oralidade e a escrita, uma vez que se encontra veiculada em internet e mídia televisiva, além de em meios escritos como provas de vestibulares, revistas, livros e jornais.

Aragão (2006), por meio de uma análise semiótica, preocupa-se em distinguir charge e cartum, o que justifica, mais uma vez, algumas dificuldades de distinguir os dois gêneros, dependendo da temática. Segundo a autora, os dois gêneros são muito próximos e, por muitas vezes, a charge pode “virar” um cartum, quando o fato que lhe deu origem remete a temas mais gerais. A autora avalia que nas charges o objetivo específico é o de criticar através do humor, e nos cartuns, questionar, refletir e, às vezes, provocar humor crítico com uma linguagem mais acessível ao público, principalmente, por tratar de temas atemporais e universais, sem exigência de personagens ligados à realidade.

Quanto à charge – gênero discursivo que interessa particularmente a esta pesquisa – Ramos (2010) explica que aborda temas atuais ligados ao noticiário, de forma humorística, com personagens caricatos – geralmente pessoas públicas ou que se tornaram públicas por causa de algum fato largamente noticiado em dias anteriores. Para entender o texto, o leitor precisa ter conhecimentos prévios sobre a situação, tema ou fato a que a charge se refere e, ainda, sobre o personagem, fazer inferências e relacionar a charge com as notícias dos dias anteriores.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, noto que alguns autores comentavam a dificuldade da distinção dos gêneros charge e cartum, conforme afirma Rocha (2011, p. 7):

[...] dificuldades essas que podem ser explicadas pela generalização, ou seja, pelos traços básicos que os textos têm em comum: a visualização e o humor. Tanto o cartum como a charge, além de provocarem o riso por seu conteúdo, podem ser ricos e complexos como os demais gêneros textuais, ambos atraindo a atenção do leitor ao transmitirem, através de imagens, um posicionamento crítico sobre personagens e fatos políticos.

Cavalcanti (2008) analisa a multimodalidade do gênero charge, ou seja, a sua composição pela linguagem verbal e não verbal. Explica a autora, como já citado por outras referências, que as charges envolvem fatos específicos e temporais, por meio de linguagem verbal e não-verbal, com legendas no topo que determinam o tempo e o espaço e balões com diálogos ou onomatopeias, de acordo com a criatividade do chargista. Comenta que o gênero charge é maleável e não pode ser caracterizado estaticamente. Sobre as condições de produção do chargista, esclarece:

Nem sempre o chargista trabalha dentro do jornal, às vezes ele é contratado, mas trabalha no seu próprio computador e envia a charge por e-mail. No entanto, precisa estar envolto às notícias que nortearão a temática da charge. O chargista, na verdade, é um jornalista, à medida que a charge não deixa de ser um texto noticioso. Ela é produzida em meio a um momento histórico-cultural e é, ao mesmo tempo, resultado dele. Dessa forma, cabe a ela também o papel de registro histórico. (CAVALCANTI, 2008, p.39).

Também Oliveira (2013) comenta a temporalidade do gênero charge e o fato de algumas charges poderem ser consideradas atemporais quando se relacionam a costumes. Nesse caso, as charges possuem uma característica mais duradoura. Destaco que as charges selecionadas para esta pesquisa se enquadram nessa categoria, uma vez que essas favorecem o trabalho do professor em elaborar as aulas e as atividades de leitura com certa antecedência e em escolher temáticas que provavelmente interessarão aos alunos. Charges publicadas em jornais diários, na maioria das vezes sobre fatos políticos, tendem a ser mais difíceis para os alunos.

Outro recurso expressivo muito comum nas charges é a intertextualidade. Romualdo (2000, apud OLIVEIRA, 2013) relaciona cinco possibilidades de intertextualidade, o que permite ao leitor a compreensão do gênero, através do uso do conhecimento prévio, de mundo, linguístico ou enciclopédico:

1-A retomada de textos verbais publicados em várias seções, pressupostos no repertório de leitura do interlocutor; 2- Remissão a textos visuais, como a fotografia; 3- Relação simultânea tanto com textos verbais quanto visuais apresentados ou não no jornal; 4- Ligação com a simbologia do dia de publicação (ex. dia dos namorados), indispensáveis para o entendimento da charge; 5- Correlação com outras charges publicadas em dias diferentes, recobrando um assunto que permanece em pauta durante um certo período.

Chantal (2014) esclarece que no humor da charge predominam riso e crítica irônica, como estratégia argumentativa, através das linguagens verbal e não-verbal. Há um estilo próprio do gênero que associa o humor à informação com possível intenção de persuadir o leitor. A autora comenta que durante muito tempo, entendeu-se o humor como diversão, entretenimento, mas atualmente nota-se que o humor apresenta-se também como uma opinião velada, crítica e passiva de variadas interpretações. Chantal (2014, p.5) define humor como “um ato discursivo, pelo fato de representar uma forma de agir através da linguagem sobre determinada ideologia, a fim de atingir, discursivamente, receptores e quiçá fontes de poder”. Portanto, o humor nas charges somente será perceptível ao leitor na medida em que ele compreende o enunciado e o associa a outros textos e ou a situações de experiência de vida. Esclarece que há diferentes graus de risibilidade, produzidos através da reflexão, da imagem, dos fatos, do discurso linguístico:

Logo, são diante de tais afirmações que nos voltamos novamente ao universo das charges, no qual observamos haver uma situação atualizada pelo artista, na medida em que ele produz de forma risível, seja na maneira exacerbada do traço, na junção das formas de ridicularização visual e/ou linguístico discursiva ou na interface de ambos.
(CHANTAL, 2014, p.5)

Os quadros 4, 5 e 6 a seguir resumem as características dos gêneros tira, cartum e charge, de acordo com os autores já citados.

Quadro 4: Classificação sobre o gênero Tiras pelos autores abordados

Autores	Mendonça (2002, p.198)	Ramos (2010)
Tiras	São curtas, com poucos quadros, verticais ou horizontais, e personagens fixos. Classificam-se em: tiras-piada- com humor ambíguo- e tiras-episódio- humor baseado nos traços dos personagens. Raramente, satirizam situações políticas ou econômicas.	Apresenta a classificação das tiras com outra denominação. Tiras-cômicas, apresentadas em capítulos e tiras-seriada que podem ser entendidas ainda que o leitor não acompanhe a história. São publicadas em jornais ou revistas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 5: Aspectos do gênero Cartum pelos autores abordados

AUTORES	MENDONÇA (2002)	RAMOS (2010)	ROCHA (2011, p.9)	ARAGÃO (2006)
Cartum	O gênero cartum é atemporal, ora composto por um único quadro, ora por mais quadrinhos que apresentam narratividade. Possui a finalidade de expressar ideias e opiniões sobre variados temas, através de imagens com balões ou legendas.	O cartum não está vinculado a notícias e o humor advém de situações corriqueiras. Baseia-se em crítica a costumes ou comportamentos e são, geralmente, publicados em revistas.	Confirma a atemporalidade do gênero. Acrescenta que somente depois do século XX, passou a apresentar diálogos, onomatopeias e sequências de quadros com o mesmo personagem.	O gênero tem o objetivo de fazer reflexão, provocar humor crítico com linguagem mais acessível, com temas atemporais, sem exigências de personagens públicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 6: Aspectos do gênero Charge pelos autores abordados

Autores	RAMOS (2010)	ROCHA	ARAGÃO (2006); OLIVEIRA (2013)	CAVALCANTI (2008, p. 39)	CHANTAL (2014)
Charge	O gênero aborda, humoristicamente, temas ligados ao noticiário. Os personagens caricatos são, geralmente, públicos.	Acrescenta que a charge apresenta certo hibridismo entre a oralidade e a escrita. Pode também ser veiculada em televisão e internet.	O gênero faz críticas através do humor é e pode ser considerado cartum, se o fato que lhe deu origem remete a comportamentos e costumes, o que lhe confere a atemporalidade.	Analisa a multimodalidade e a maleabilidade do gênero. E destaca que cabe à charge o papel de registro histórico, quando produzida em meio a um momento histórico-cultural	Para a autora, a charge pretende associar humor à informação, com a possível intenção de persuadir o leitor; e com diferentes graus de risibilidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisador

Para este trabalho, optei pelo gênero charge visto que trata de fatos cotidianos e que poderiam despertar no aluno o desejo de, por meio das leituras, estabelecer relações dialógicas com seu entorno social. Ademais, com a explosão da mídia digital, é fácil encontrar charges com recursos que chamam a atenção dos alunos adolescentes, mais do que a charge impressa, com cores e até movimento (charges animadas), o que também pode motivar os alunos a pesquisarem charges na internet. Afinal, desde o surgimento da imprensa, os meios de comunicação têm sido mais inovadores, e as charges impressas evoluíram para charges virtuais, com ou sem som, no entanto com a mesma função social.

Para esta pesquisa, foi pertinente que os alunos tivessem acesso a charges disponíveis na internet, visto que os alunos têm mais interesse pela mídia virtual, e que as temáticas provocassem reflexão sobre seu entorno social.

Essas características das charges e os pressupostos teóricos sobre leitura a partir a abordagem sociocognitiva, exposta no capítulo 1, estão articulados aos procedimentos de leitura de charges proposto pelo Projeto Observatório/UNITAU. A sequência didática de leitura desse gênero apresentada a seguir organiza a forma como o trabalho com leitura de charge foi desenvolvido nesta pesquisa.

3.2 Sequência didática de leitura de charge proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU

Os PCN (BRASIL, 1998b) referem-se às atividades de leitura como um processo de compreensão ativa que permita ao aluno usar a linguagem apropriada às diversas situações e objetivos. Para viabilizar tal ação, é necessário um trabalho com gêneros discursivos e sequências didáticas bem definidas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam um trabalho com gêneros discursivos a partir de sequências didáticas, para que os alunos se apropriem das características dos gêneros e possam se expressar de forma oral e escrita em diversas situações. Segundo esses pesquisadores, as sequências didáticas podem ser definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).³

³ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a tradução brasileira de um artigo desses autores escrito nos anos 90 do séc. XX. Eles fazem parte do chamado Grupo de Genebra, composto também por outros autores, que propôs a utilização dos gêneros discursivos como objetos de ensino e a transposição didática dos conceitos teóricos por meio de sequências didáticas. O trabalho desses autores influenciou os PCN, como explica Lopes-Rossi (2002).

Bueno (2011) ressalta a importância de trabalhos que levem em conta tanto a produção escrita como a leitura de variados gêneros discursivos e explicita que, segundo esses autores, as sequências didáticas devem ser elaboradas a partir de um modelo didático do gênero discursivo alvo de cada momento de ensino, visando às dimensões ensináveis desse gênero. Isso envolve características verbais, não verbais, contexto de produção e de circulação, temática, propósito comunicativo e estilo. Para Gonçalves (2009), a transposição didática de um gênero a ser trabalho em sala de aula vai depender do contexto de ensino, e o modelo didático deve ser adaptado à realidade pedagógica do contexto escolar.

Nesta pesquisa-ação, o estudo do gênero discursivo charge, exposto neste capítulo, contribuiu para a construção do modelo didático do gênero, utilizado como base para as atividades de leitura propostas. A sequência didática para a leitura do gênero discursivo charge, baseia-se nos procedimentos propostos por Lopes-Rossi (2006), considerando as dimensões ensináveis das charges e a concepção sociocognitiva de leitura já explicitada no capítulo 1.

Quadro 7: Sequência didática para leitura de charge - Primeiro procedimento

1º PROCEDIMENTO
Exploração do conhecimento do aluno e acréscimo de informações sobre o contexto sócio-histórico de produção, propósito comunicativo e temática da charge.
Perguntas básicas sobre o gênero, a serem feitas oralmente, e algumas informações sobre o gênero
<ul style="list-style-type: none"> • Que texto é esse? (distinguir charge de HQ e de Tira) Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartoon organizam-se com a linguagem dos quadrinhos. A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados tipos para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentidos também variados; desenhos do cenário e dos personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento. Mas a charge é diferente desses outros gêneros por apresentar, geralmente, um quadro apenas e, principalmente, por seu propósito comunicativo. (RAMOS, 2010). • Para que serve a charge? (Qual é o seu propósito comunicativo)? É um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário e em que se faz crítica social e/ou política. É um texto jornalístico de opinião, por isso pode não ser entendido se for lido muito tempo depois da sua publicação. Por essa característica de crítica social, a compreensão do humor e da crítica da charge depende do conhecimento das características do personagem e da situação retratada. (Atenção professor para não selecionar charges antigas, cuja temática os alunos não conhecem.) • Além das palavras, há elementos que podem ser lidos numa charge? Sim, todos os elementos não verbais, porque o humor decorre da associação dos textos verbal e não verbal e, ainda, do conhecimento sobre a situação social e a(s) pessoa(s) que aparecerem caricaturadas na charge. A reação dos personagens da charge, muitas vezes, também é fonte do humor. A charge é um exercício visual, alguns chargistas utilizam a linguagem

verbal e a não-verbal, outros acentuam sua crítica apenas na linguagem não-verbal, utilizando trocadilhos ou ditados, conforme cita ARAGÃO (2006).

Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2006)

Quadro 8: Sequência didática para leitura de charge- Segundo procedimento

2º PROCEDIMENTO Leitura da charge
Estratégias de leitura e algumas informações para o professor
<p>Fornecer as cópias de algumas charges (ou projetar uma a uma por meio de power point), com o seguinte objetivo de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leia as charges. <p>Obs.: como a compreensão básica da charge está relacionada à percepção do humor e a charge é um texto muito curto, perguntas nesta etapa podem tirar a graça da leitura. Nível de compreensão esperado: compreensão da charge e percepção do humor (risos ou comentários). Para isso, o leitor terá mobilizado as seguintes habilidades de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de informações explícitas. • Identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa • Inferências de uma informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens) • Interpretação com auxílio de material gráfico.

Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2006)

Quadro 9: Sequência didática para leitura de charge- Terceiro procedimento

3º PROCEDIMENTO Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de partes da Charge
Estratégias de leitura e algumas informações para o professor
<p>Solicitar o retorno à charge para responder às perguntas (por escrito ou oralmente, como o professor preferir)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema dessa charge? • Que crítica ela faz? A quê? (A alguma situação atual ou fato recente?) <p>Interessante corrigir oralmente com os alunos porque alguns podem não ter entendido o humor e a crítica da charge.</p> <p>Nível de compreensão esperado: Compreensão detalhada dos mecanismos de construção do humor e da crítica social feita pela charge. Isso envolve muitas habilidades de leitura, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferência de sentido de palavra ou expressão • Inferências de informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens) • Estabelecimento de relações entre partes do texto • Identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos • interpretação com auxílio de material gráfico • Identificação do tema da charge

Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2006)

Quadro 10: Sequência didática para leitura de charge- Quarto procedimento

4º PROCEDIMENTO
Apreciação crítica da charge; percepção de suas relações dialógicas (diálogo com o contexto sócio histórico atual)
Estratégias de leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Você achou a charge bem elaborada? Por quê? • Para quem esse tema é relevante? • Que influência/reações essa charge pode provocar no leitor?

Fonte: Adaptado de Lopes-Rossi (2006)

Como mencionado no quadro 6, a compreensão detalhada dos mecanismos de construção do humor e da crítica social feita pela charge envolve muitas habilidades de leitura, como: Inferência de sentido de palavra ou expressão; inferências de informação implícita (no caso, sobre o comportamento das personagens) – essa inferência depende muito do conhecimento prévio do leitor sobre o tema a charge –; estabelecimento de relações entre partes do texto; identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos; interpretação com auxílio de material gráfico (leitura do não verbal); identificação do tema da charge. São muitas habilidades, o que requer uma grande quantidade de exercícios de charges diversas para que os alunos de fato conheçam o gênero e passem a compreendê-lo com mais autonomia, sem tanta interferência do professor.

Para desenvolver esse trabalho, elaborei um power point com 28 charges retiradas da internet, sobre os temas: meio ambiente, desigualdade social, violência nas escolas, menores infratores, consumo de drogas lícitas e ilícitas, perigos da internet e corrupção. (Anexo A). Após a etapa de leitura e discussão dessas charges, os alunos também fizeram uma pesquisa de charges na internet e a apresentaram para a sala. Esse projeto de leitura de charge foi finalizado com exercícios escritos sobre compreensão de charges, a título de verificação final desse trabalho.

O quadro a seguir expõe o cronograma dessas atividades e, na sequência, apresentam-se o relato desta primeira parte da pesquisa-ação (referente à leitura de charges) e a minha apreciação crítica sobre esse trabalho. Algumas das charges utilizadas são reproduzidas nesse relato.

Quadro 11: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Charge- 9ºB

Data e número de h/a	Atividades desenvolvidas
26/03/2015 1h/a	1º Procedimento de leitura: Apresentação do projeto de leitura de charges: por que ler charges, características do gênero. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre charges. 2º Procedimento de leitura: Leitura de algumas charges por meio da exibição dos slides 1 a 4. Observação pela reação dos alunos (risos e comentários) se estavam entendendo o humor ou crítica da charge. 3º Procedimentos de leitura: leitura detalhada e discussão do slide 5, pois os alunos não associaram o contexto à imagem.
02/04/2015 1h/a	Repetição do 1º e do 2º Procedimento de leitura com os slides 3 a 5 para apresentar o projeto aos alunos faltosos. 2º, 3º e 4º procedimentos de leitura: Apresentação dos slides 6 a 9, comentários dos alunos. Discussão do slide 10- Violência entre menores por causa da dificuldade dos alunos na compreensão. Slides 10 a 14 com o mesmo tema (violência cometida por menores) e comentários dos alunos.
06/04/15 a 10/04/15 4h/a	Atividades do livro didático, do ano anterior, com charges que não haviam sido entendidas no 8ºano. Identificação do tema e compreensão da linguagem visual dessas charges. Atividades do livro didático referentes às charges. Correção das atividades e discussão sobre o tema: Corrupção.
16/04/2015 2h/a	2º, 3º e 4º procedimentos de leitura: Apresentação dos slides 15 a 30 com a temática “Drogas lícitas e ilícitas”. Não houve receptividade em relação ao slide 21. Dificuldades para estabelecer inferências no comportamento do personagem do slide 25. Compreensão básica com pouca receptividade aos slides 26 a 30.
14/04/2015	Exercício escrito do Projeto Observatório/Unitau inserido na Avaliação Bimestral da Escola.
25/05/2015 a 31/05/2015	Trabalhos de pesquisa e apresentação de slides confeccionados pelos alunos.
19/06/2015	Atividade escrita com exercícios do Projeto Observatório/ Unitau como Avaliação Bimestral de junho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Sequência didática de leitura de charges com os alunos do 9ºB

A pesquisa-ação, no que diz respeito à leitura de charges, foi iniciada no dia 26/03/2015, na sala do 9º ano B, com todos os alunos presentes, totalizando 28 alunos. Iniciamos as atividades com as charges sobre a questão ambiental, visto que a Secretária da

Educação do Município propôs que o tema conscientização sobre meio ambiente fosse abordado naquele semestre. Além disso, como já citado nas seções anteriores, dentre os descritores da Prova Brasil, há o de reconhecer o mesmo tema em diferentes textos e outro sobre interpretar texto de material gráfico diverso. A leitura das charges selecionadas mobilizaria bastante essas habilidades, inclusive a de fazer inferências.

Em aulas anteriores, com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos, informei-lhes sobre as possibilidades de leitura de textos não verbais. Ressalto que esses alunos, sujeitos da pesquisa, não foram meus alunos no ano anterior e que eu havia notado certa lacuna em sua aprendizagem de leitura de textos não verbais ou de textos com linguagens verbo-visuais, apesar de a charge fazer parte do conteúdo do livro didático “Singular e Plural”, utilizado pelos alunos no ano anterior.

Após o sinal para a entrada dos alunos, solicitei ao aluno representante que buscasse, na sala da direção, o fio que liga o datashow da sala ao notebook da professora. Nessa sala, observei a motivação e curiosidade dos alunos, por essa atividade. Após a chamada presencial, alguns alunos se ofereceram para preparar o datashow. Após montar o material, pedi aos alunos, ainda agitados pela curiosidade, que fizessem silêncio para que pudesse lhes explicar o objetivo da apresentação dos slides. Assim, informei-lhes sobre o material, uma série de charges, retiradas da internet, pela ferramenta do Google. Alguns alunos perguntaram se teriam que escrever algo. Quando ouviram que não seria preciso, a maioria ficou alegre, bateu palmas e pediu para que começássemos prontamente a apresentação. Nesse momento, ficou claro o que afirmam os PCN (BRASIL, 1998,p.47), de que é indispensável aos alunos “[...] a percepção de outras formas de organização do discurso [...]”. Foi perceptível que, para esses alunos, os recursos audiovisuais ainda são raros nas aulas.

Como primeiro procedimento da sequência didática de leitura, antes de passar os slides, perguntei aos alunos se lembravam o que é uma charge, visto que no ano anterior tinham conhecido o gênero por alguns exemplos no livro didático. Apropriei-me dessa estratégia para ativar o conhecimento prévio dos alunos. A aluna B. respondeu que “a charge é uns quadrinhos com desenhos que falam sobre alguma coisa”(sic). O aluno G. disse que o professor havia utilizado o livro didático e feito com eles os exercícios, mas que não falou muito, porque não havia muita coisa no livro. A aluna L. disse que “charges são dois quadrinhos, três quadrinhos ou só um quadrinho sobre corrupção.” (sic).

Como a sala é composta por um público adolescente, que tem como uma de suas características a pressa, houve um início de tumulto. Alguns pediam para que fossem passados os slides, enquanto outros discutiam entre si sobre o que já teriam visto sobre charges. A aluna

M. interrompeu os outros alunos que estavam dando variadas definições sobre charges – sempre com a mesma ideia de quadrinhos – e perguntou-me sobre o significado da palavra. Alguns colegas mais próximos se irritaram com M., porque não queriam que ninguém perguntasse nada, pois “atrapalharia” o início da apresentação.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), os adolescentes manifestam, de forma exagerada, a linguagem como forma de ação e compreensão sobre o mundo. Assim é compreensível a agitação de uma sala composta por 28 adolescentes, porém exige do professor um pouco mais de austeridade, por isso, precisei ser mais enérgica. Afinal, como salienta o documento do Saeb (2001), a escola deve orientar o aluno a dialogar em diversas situações, inclusive na modalidade oral, para que sejam formados sujeitos com competência discursiva. Logo, disse aos alunos que iria começar a apresentação, caso não respeitassem o diálogo e ouvissem uns aos outros, o trabalho ficaria para outro dia. Todos entenderam, pois houve um breve momento de silêncio. Então, antes de iniciar com os slides, foi dito a M. que sua pergunta seria respondida, no decorrer da exibição do material. Notei que os alunos não sabiam distinguir charge de outros gêneros com linguagem de quadrinhos e anotei para que pudesse esclarecer a diferença, trazendo para a sala de aula, exemplares desses outros gêneros: tiras, HQ e charges.

Após a atualização do conhecimento dos alunos sobre as principais características da charge, iniciamos o segundo procedimento de leitura com a apresentação da primeira charge, reproduzida a seguir:

Figura 1: Aquecimento Global



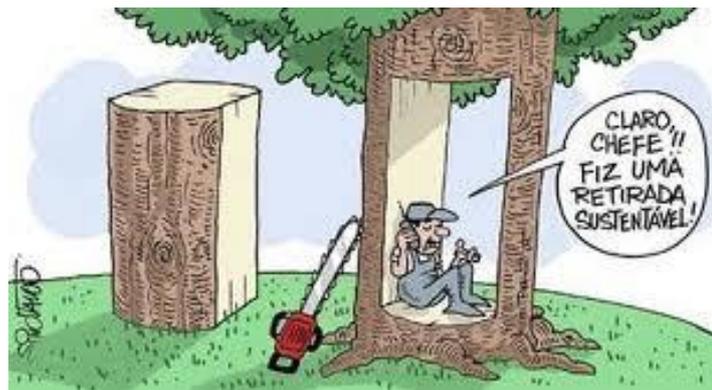
Fonte: Google/charges ensino fundamental

Vários alunos relacionaram essa charge com o filme “A Era do Gelo”. Esse conhecimento prévio dos alunos foi fundamental para entenderem a charge.

Aproveitei para lembrar os alunos que a charge traz sempre uma crítica de forma humorada; está relacionada a assuntos de interesse geral; e que a palavra “charge” significa “carga, exagero”. Esclarecendo aos alunos, principalmente à aluna M., o significado da palavra. Anotei no quadro e alguns anotaram no caderno. Comentei que a charge, geralmente, apresenta-se em um único quadro, embora não seja regra, como veríamos a seguir. Mas, que uma das características das charges é que as caricaturas (ou desenhos) e o texto verbal poderão ter “exageros” (hipérboles) ou simplesmente serem metafóricos.

Em seguida, pedi-lhes que lessem o próximo slide: os desenhos e a parte verbal.

Figura 2: Retirada Sustentável



Fonte: Google/charges ensino fundamental

Logo os alunos queriam dar suas variadas interpretações, porém não haviam entendido realmente o assunto. A dificuldade foi com a palavra “sustentável”. Muitos entenderam que a árvore, realmente, estaria “sustentada” com o corte feito pelo personagem. Sabemos que o conhecimento prévio inclui o conhecimento linguístico e, segundo Löbler; Flores (2010), a falta desse conhecimento tem causado dificuldades, principalmente, aos leitores jovens. E qual seria a problemática que a charge traria? Foi o questionamento de quase todos. Demonstraram que não haviam ativado um conhecimento prévio sobre sustentabilidade – se é que conheciam o conceito.

Aos alunos foram permitidas várias manifestações, a fim de que se sentissem à vontade para falar, desmotivando a inibição de alguns. E foi assim que o aluno K., embora tímido, referiu-se ao termo sustentabilidade, não sabendo, entretanto, associar o desenho à interpretação do vocábulo. A fala do aluno foi a seguinte: “Professora, acho que tem a ver com

sustentabilidade”. “Muito bem! Mas o que seria isso?” perguntei-lhe. E ele respondeu: “Não sei direito, tem a ver com o meio ambiente, com o verde, sei lá!” (sic)

Segundo Löbler; Flores (2010), a compreensão leitora é uma atividade cognitiva que permite relacionar a decodificação do código linguístico a conhecimentos preexistentes, o que significa estar ciente dos conhecimentos, acontecimentos e ideias que os sustentam implicitamente. A Prova Brasil, a qual os alunos seriam submetidos no final do ano, apresenta descritores que medem esse tipo de conhecimento dos alunos. Nos exercícios é necessário fazer inferências de uma informação implícita. Esses exercícios de leitura são indispensáveis para que possamos desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão leitora.

Após essas duas apresentações, tivemos que parar a aula, pois já haviam passado 50 minutos. A reação dos alunos foi de insatisfação com o término da aula, o que para mim, resultou como positivo, pois houve boa receptividade e despertou-lhes a curiosidade para a próxima aula.

Seguindo com a apresentação, no dia 27/03/2015, sexta-feira, após ressaltar a explicação sobre as dúvidas do dia anterior, os slides seguintes foram cada vez mais comentados pelos alunos, com alguns pontos por mim destacados, como parte da leitura detalhada do gênero, como indica o terceiro procedimento da sequência didática. Os alunos discorriam entre si primeiramente para depois opinarem, o que gerou turnos de falas mais elaboradas e não apenas gritos para falarem primeiro que os outros. A notória ansiedade que os adolescentes trazem ao participarem da aula, por vezes, mais atrapalha o rendimento do que os ajuda. Geralmente querem opinar antes do outro, independente do que interpretam. Ao primeiro olhar nas charges, as palavras já lhes saltavam da boca, com várias hipóteses que ora estavam certas, ora erradas. Entretanto, percebi que os alunos nem sempre entendiam o humor como posicionamento crítico.

Dentre os 26 slides restantes, percebi que os últimos slides foram mais disputados, talvez porque evidenciavam o entorno social de alguns adolescentes – violência social, o uso de drogas lícitas e ilícitas. Em geral, nessa aula, quase todos queriam compartilhar, até corrigiam-se uns aos outros, riam por entenderem o humor proposto pela charge, mas também perguntavam sobre a crítica quando não faziam a associação do verbal e não verbal.

No total foram projetadas 28 charges sobre meio ambiente, desigualdade social, violência social, consumo de drogas lícitas e ilícitas, perigos da internet e corrupção. Identifiquei nesse segundo dia de aula, que o nível de compreensão esperada dos alunos nem sempre é favorável. A pressa em identificar determinados aspectos da charge prejudica o entendimento de outros aspectos, bem como o diálogo entre os alunos sobre os temas das

charges, prejudica uma abordagem mais significativa da professora. Há dificuldades ora nas inferências de palavras, ora nos desenhos, ora na inferência quanto ao comportamento de alguns personagens. Ressalto ainda que, como foram apenas duas aulas, a primeira evidenciou certa problemática quanto ao comportamento dos alunos e, na segunda, a ansiedade foi o fator predominante para dificultar um pouco a leitura detalhada das charges.

No entanto, nesta etapa da pesquisa com os alunos do 9º ano B, posso dizer que a tríade (aluno, professor, metodologia) sobre a qual as competências e habilidades são construídas, conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), funcionou a contento. Avalio que foi iniciado um processo cíclico, em que aluno precisa desenvolver diversas habilidades, até que se transformem com tomadas de consciência e se relacionem num fazer seguinte, o que caracterizaria uma competência, como afirma o documento do Saeb (2001). Por isso, reforcei o terceiro procedimento da sequência didática, como explicitamos no relato das atividades seguintes.

Antes, reproduzimos dois slides e os comentários dos alunos, que nos permitem identificar a necessidade de desenvolver algumas das habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

O slide a seguir sobre a Copa Mundial de Futebol causou-lhes certa confusão. A contextualização (Copa 2002) não havia sido anotada, na parte de cima na charge, pois pretendíamos que os alunos, a partir da caricatura, inferissem o sentido da palavra “ouro”. Assim, somente havia a informação: “O ouro é nosso!!!”. Logo percebi que seria um fator incompreensível para a maioria dos alunos que tem entre 13 e 15 anos, vivem a era da ostentação, tampouco entendem a ironia sobre a diversão em detrimento das necessidades básicas. Entenderam-na em seu sentido denotativo, mas não a associaram ao contexto.

Figura 3: Copa 2002



Fonte: Google/charges ensino fundamental

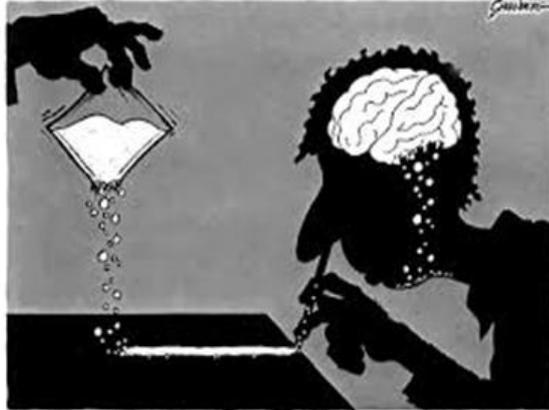
Para ajudá-los, solicitei que fizessem uma leitura silenciosa, global, dos elementos do quadro. Anotei na lousa suas observações: a miséria, os personagens com olhos esbugalhados, a gravidez da mulher, a estrutura do barraco, a criança chorando e o brinquedo quebrado, foram os mais observados. Notei que não haviam reconhecido o aparelho de TV, talvez porque a geração atual apenas conheça aparelhos maiores ou mais sofisticados. Mesmo depois que eu comentara sobre o aparelho de TV, ainda assim, não entenderam que se tratava da competição mundial, que rende símbolos de ouro, que havia ali uma metáfora. Ao contextualizar lhes de que se tratava da “Copa de 2002” esperava comentários. Entretanto, houve silêncio na sala. Surgiram perguntas como “por que o desenho está em preto e branco?” “É antiga a charge, por isso, não está colorida? E o aparelho de TV é de que época?” “Se o personagem é pobre, por que ele grita: O ouro é nosso?” Mais uma vez, anotei que faltam aos meus alunos, o conhecimento de mundo, embora o futebol seja um tema popular, e a interpretação da finalidade de textos de diferentes gêneros, pois se trata de uma charge, logo há uma crítica social, e não somente figuras desenhadas aleatoriamente.

Após certas observações feitas por mim, como mediação, os alunos puderam associar o desenho à troca de valores que existe em nossa sociedade. Assim, falei-lhes sobre o aspecto físico dos personagens e a ironia presente em relação ao comportamento do pai de família. Nessa atividade pude também verificar um importante aspecto do gênero – a temporalidade – que somente será compreendido, se o leitor obtiver conhecimento de mundo associado a elementos de comportamento social.

Esclarecido esses pontos importantes, outros slides que focavam o mesmo tema – valores materiais em detrimento de necessidades primárias – apresentaram entendimento rápido por parte dos alunos, inclusive tiveram segurança para emitir opiniões. Esse foi um dos melhores momentos, porque começaram a refletir sobre essa valorização deturpada, fruto de uma sociedade cada vez mais hedonista. Essa posição reflete a construção de cidadãos conscientes e críticos.

Outra charge que chamou a atenção de toda a classe traz uma imagem chocante, comportamental e realista.

Figura 4: Droga ilícita



Fonte: Google/charges ensino fundamental

Os alunos entenderam que se tratava da cocaína, porém não aceitaram como verdadeiro o malefício causado pela droga. Aqui o humor representado pela imagem não verbal e acentuado pelas cores, pode ser reconhecido como ironia, sem nenhuma relação com o humor de entretenimento.

Nesse momento, a aluna M. comentou: “Professora, a droga não faz isso, mas o chargista desenhou assim, só para chamar a atenção, né?” (sic). Entendi que, infelizmente, nem todos os alunos entenderam a profundidade da imagem. Esclareci que, através de uma boa imagem, a argumentação é tão valiosa quanto a escrita. Houve comentários sobre as cores, sobre a imagem da mão que oferece o produto, mas sem refletirem sobre o comportamento social do personagem. Outros slides com o mesmo tema foram apresentados e os alunos seguiram com suas participações.

Concluindo, foram 2h/a, que se passaram rápido, com bastante aproveitamento. No decorrer da aula verifiquei que seriam necessários menos slides, pois os alunos têm pressa em conhecer a todos e nem sempre foi possível abordar com mais profundidade alguns valiosos aspectos. Aula foi encerrada com tempo para algumas considerações finais.

3.4 Atividades de leitura de charges com os alunos do 9ºA

O quadro a seguir expõe o cronograma das atividades de leitura com alunos do 9ºA e, na sequência, apresentam-se o relato desta primeira parte da pesquisa-ação (referente à leitura

de charges) e a minha apreciação crítica sobre esse trabalho. Algumas das charges utilizadas são reproduzidas nesse relato.

Quadro 12: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Charge 9ºA

Data e número de h/a	Atividades desenvolvidas
03/04/2015 2h/a	1º Procedimento de leitura: Apresentação do projeto de leitura de charges: por que ler charges, características do gênero. Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre charges. 2º Procedimento de leitura: Leitura de algumas charges por meio da exibição dos slides 1 a 5. Observação pela reação dos alunos (risos e comentários) se estavam entendendo o humor ou crítica da charge. Houve algumas associações a outros discursos conhecidos por eles. 3º Procedimentos de leitura: leitura detalhada e discussão do slide 5, pois os alunos não associaram o contexto à imagem. Nessa sala, a dificuldade deu-se com o vocábulo “sustentável”. Recorremos ao dicionário para aplicar a palavra à imagem. Ainda assim, poucos compreenderam.
07/04/2015 1h/a	Repetição do 1º e do 2º Procedimento de leitura com os slides 3 a 5 para apresentar o projeto aos alunos faltosos. 2º, 3º e 4º procedimentos de leitura: Apresentação dos slides 6 a 9, comentários dos alunos. Discussão do slide 10- Violência entre menores por causa da dificuldade dos alunos para a compreensão da imagem. Participação de alguns alunos com opiniões sobre a conduta de menores que participam de brigas. Slides 10 a 14 com o mesmo tema (violência cometida por menores) e comentários dos alunos. Houve identificação com o tema em alguns momentos.
09/04/15- 2h/a	Atividades do livro didático, do ano anterior, com charges que não haviam sido entendidas no 8ºano. Identificação do tema e compreensão da linguagem visual dessas charges.
10/04/15 – 2h/a	Atividades do livro didático referentes às charges. Correção das atividades e discussão sobre o tema presente nas charges: Corrupção.
16/04/2015 2h/a	2º, 3º e 4º procedimentos de leitura: Apresentação dos slides 15 a 25 com a temática “Drogas lícitas e ilícitas”. Observamos a reação dos alunos ao expressarem suas opiniões em relação às charges. Dificuldades para estabelecer inferências com o slide 30. Além disso, observa pouca receptividade aos slides finais de 26 a 30.
14/04/2015	Exercício escrito do Projeto Observatório/Unitau inserido na Avaliação Bimestral da Escola.
25/05/2015 a 31/05/2015	Trabalhos de pesquisa e apresentação de slides confeccionados pelos alunos.
19/06/2015	Atividade escrita com exercícios do Projeto Observatório/ Unitau como Avaliação Bimestral de junho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para essa turma, a pesquisa-ação começou no dia 03/04/2015. Ao entrar, com o notebook em mãos, os alunos notaram que seria algo diferente. Perguntaram se eu iria passar algum filme e quando respondi que não, o desânimo foi geral. Para esses alunos, um filme não é aula é apenas entretenimento e lazer. Como pareciam acostumados, deveria ser escolhido por eles, sem nenhuma intenção didática. Após fazer a chamada, iniciei a montagem do Datashow. Nessa turma, não houve disponibilidade de nenhum aluno para ajudar, pois eu não havia cedido aos apelos de “passa filme de terror, professora”.

Informei-lhes o objetivo da aula, sem obter muita atenção, mas ao apresentar-lhes o primeiro slide e comentar que não haveria necessidade de escrever, alguns já se motivaram um pouco mais porque, segundo eles, era sexta-feira e estavam “cansados”.

Comecei por motivá-los a responderem se conheciam o gênero. Foi possível distinguir HQ, animações e apresentar-lhes o gênero Charge. Ao verem a primeira charge, sobre aquecimento global (reproduzida na p. 61), muitos se referiram às HQ, depois, associaram o pinguim ao filme “Madagascar”, da Disney. Procurei fazê-los levantar hipóteses sobre a primeira charge: Onde estão os personagens? O que conversam? Qual a possível relação entre eles? Há alguma preocupação por parte de um dos dois? Alguns alunos começaram a discutir o assunto a partir do tema inserido na charge “Aquecimento Global” e fizeram um paralelo com uma leitura feita em Ciências, sobre a temática do aquecimento global. Entretanto, havia por parte dos alunos pouca motivação para a participação da leitura global.

As outras charges foram recebidas com um pouco mais de entusiasmo, porém, ainda havia alunos que continuavam a acessar o celular. Caso tivesse de parar a aula para chamar-lhes a atenção, perderia o foco, pois esses alunos costumam estar em desacordo com os objetivos dos professores. Sempre procurei motivá-los a responder a alguns questionamentos e aproveitei a estratégia que já havia dado certo com os alunos do 9ºB.

Nessa turma, as charges que mais causaram alguma expectativa ou comentário sobre o humor foram as relacionadas ao consumo de álcool. Talvez porque, apesar de adolescentes, alguns já estão inseridos nessa prática, nos finais de semana, quando frequentam as baladas, nomeadas em seus grupos por “rebentos/rebentinhos”. Nos comentários sobre as imagens sobre embriaguez e volante, foi quase unânime a ideia de que pouca bebida não embriaga e não prejudica a direção. Pareceu-me que alguns alunos não têm preocupação em relação às suas ações, pois não se sentem responsáveis por seus atos.

A charge que lhes interessou um pouco mais foi a que os personagens usavam a máscara do filme “V de Vingança”.

Figura 5: Manifestação popular



Fonte: Google/charges ensino fundamental

Contudo, houve muitos comentários sobre o texto visual, mas nada sobre o que estava grafado no cartaz foi mencionado. Falaram sobre a máscara e sobre o filme, apesar de que não o haviam assistido. Comentaram algo relacionado aos protestos violentos, ocorridos nas ruas e noticiados na mídia televisiva. Entretanto, em nenhum momento, houve comentários sobre o texto verbal. Procurei contextualizar sobre o filme, que foi baseado nas HQs, ou sobre a propaganda comercial que utiliza o mesmo discurso das placas, mas fui interpelada várias vezes, porque os alunos estavam mais interessados em ver os slides seguintes.

Por fim, a seguir, uma das charges que chamou a atenção dos alunos, mas apenas quanto às imagens visuais, com comentários descontextualizados sobre o tema. Nesse caso, apenas comentaram sobre o computador antigo, com fios e sobre a tela grande. Percebi que somente as charges que se relacionam com seus contextos sociais lhes interessam. Alguma outra que apresente algo sobre problemas sociais não desperta crítica ou interesse entre esses adolescentes.

A charge a seguir poderia, nesse momento, proporcionar diálogos posteriores sobre valores e ética. Contudo, esses adolescentes têm seu primeiro olhar direcionado à aparência, conforme foi verificado.

Figura 6:Conversa no Chat



Fonte: Google/charges ensino fundamental

Seguiram comentando que o menino era feio e se parecia com Fulano e Beltrano. Nesse caso, o texto escrito foi lido, mas o comentário foi de que não há mais MSN e provavelmente a charge estava “desatualizada”. Por se preocuparem demais em emitir opiniões evasivas, o foco sobre o tema não foi atingido e, a respeito do humor, a maioria entendeu que “a garota estava sendo enganada porque o menino era esperto”. Ao explicar-lhes que se tratava de um humor crítico e sobre a provável intenção do chargista, os alunos demonstraram desagrado porque, segundo eles, o humor está em enganar o outro, através da mídia digital. Nessa sala, não houve socialização entre os alunos, não houve demonstração de interesse. Como havia pouco aproveitamento, entre a maioria, dei por encerrada a atividade.

Nessa sala do 9A, não houve muita receptividade por parte da maioria dos alunos, que preferiam filme de terror a refletir sobre charges. Perguntei-lhes porque a prática não lhes agradara, se preferiam apenas fazer leituras de textos escritos, como nos anos anteriores. Os alunos salientaram que aulas diferenciadas são importantes, mas ao lerem e copiarem textos sentiam-se mais “responsáveis” com a aprendizagem. Percebi que as crenças sobre aulas tradicionais ainda permanecem, mesmo em alunos jovens, que são motivados a usos da mídia apenas para entretenimento. Busquei conscientizá-los a respeito dessa forma de aprendizagem, com diálogos, reflexão, sem necessidade de copiar textos intermináveis. Assim, os alunos propuseram-me a possibilidade de montarem seus próprios slides e explicarem o que haviam entendido, sob minha orientação, com a apresentação de outras charges pesquisadas por eles.

Ao aceitar a proposta, senti que poderia motivá-los à pesquisa, à concentração sobre o tema, à adequação necessária para ministrar o conhecimento aos seus pares e a reexaminar suas crenças culturais em relação à escola. Assim, a mesma abordagem foi aceita pela sala do 9º ano B, e marcada a apresentação dos slides, por grupos de alunos, para o próximo bimestre, em um terceiro momento. Visando desenvolver a competência para a autonomia de estudos e baseados na Proposta Curricular de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.14), optei por apoiar a ideia para a atividade dos alunos.

Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje.

Segundo esse documento oficial, o desenvolvimento da linguagem possibilita ao adolescente reavaliar suas escolhas com autonomia, criticar e alterar contratos, defender seus valores e enfrentar as consequências de suas ações.

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. (SÃO PAULO, 2008, p.18)

Ficou claro para mim que os alunos precisam estar interessados e motivados para aprender. Alguns autores entendem que apenas uma metodologia baseada em conhecimentos científicos e recursos didáticos não é suficiente para o desenvolvimento da competência leitora, caso os agentes da pesquisa não apresentem abertura para a aprendizagem.

3.5 Mais leituras de charges: Releitura das charges no livro didático, do ano anterior, a pedido dos alunos.

Como alguns alunos do 9º ano A haviam comentado que não se lembravam das charges analisadas no livro didático, a pedido deles, optei por revisar as atividades que já haviam sido realizadas no ano passado, sobre as quais pairavam muitas dúvidas, embasada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, p.18/9)

É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo, de outro.

Sendo assim, preparei duas aulas para a refação dos exercícios propostos no livro didático “Singular & Plural”, da Editora Moderna, 8º ano, p.98 a 103, com o tema “De olho na corrupção”. As atividades do livro didático encontram-se em anexo. (anexo F)

Na abertura do capítulo, há uma charge e variadas perguntas a serem feitas com a turma, sobre recursos linguísticos, recursos visuais e sobre a crítica apontada pelo chargista. Observamos que a proposta da unidade do livro não é trabalhar um gênero específico, apenas apresentar variados assuntos sociais utilizando o humor como ferramenta. Assim, o livro traz como abordagem de ensino, em um único momento, os gêneros: charges, esquetes teatrais, reportagens, notícias e HQ, sob a temática da Corrupção. O problema é que havia apenas uma charge para leitura e três outras para serem associadas com uma reportagem, o que não foi suficiente para os alunos apreenderem as características do gênero. Não conseguiram perceber a crítica social proposta pela charge. Além disso, não é possível saber se o professor, no ano anterior, explorou bem a leitura dessas charges.

Aproveitei para (re)trabalhar as atividades do livro didático, focando apenas nas charges e nas reportagens que se referiam às charges para, conforme os procedimentos de leitura de charge adotados nesta pesquisa, realizarmos com maior proveito a leitura do material. As atividades do livro foram realizadas em 4h/a, nos dias 09/04/2015 e 10/04/2015 para os alunos do 9º ano A, e para os alunos do 9º ano B foram realizadas em 4h/a, entre os dias 06/04 a 09/04. Os alunos demonstraram ter entendido melhor as charges do livro didático e gostaram do tema corrupção, que foi escolhido por eles para ser o tema de pesquisa de outras charges.

3.6 Exercícios de leitura para a verificação de aprendizagem no 1º bimestre

Como verificação de aprendizagem, inseri na Avaliação Bimestral, em 14/04/2015, duas charges preparadas pelo material do Projeto Observatório/Unitau.

Ressalto que as charges apresentam temáticas importantes e são de conhecimento prévio dos alunos. A primeira charge está relacionada a um assunto que ainda está em pauta: “A maioria penal”. A segunda charge possui uma característica mais duradora e, segundo Oliveira (2013), é uma charge que pode ser considerada atemporal, visto que se relaciona a uma situação brasileira que existe há séculos. Nesse caso, apresenta um humor crítico aos anúncios do governo sobre as melhorias de vida da população. O tema é “a incidência de cárie no país”.

Figura 7: Redução da Maioridade Penal



Fonte: Observatório Unitau

- 1 - Considerando-se o contexto apresentado na charge, é correto afirmar que
- (a) a redução da maioridade penal deve ser melhor discutida para não ocorrerem injustiças.
 - (b) a atitude dos policiais é correta diante da situação.
 - (c) os bebês devem ser revistados constantemente pelos policiais.
 - (d) a redução da maioridade penal é a única solução contra a violência.
- Resposta correta: A

Fonte: Observatório Unitau

Figura 8: Incidência de cárie cai no País

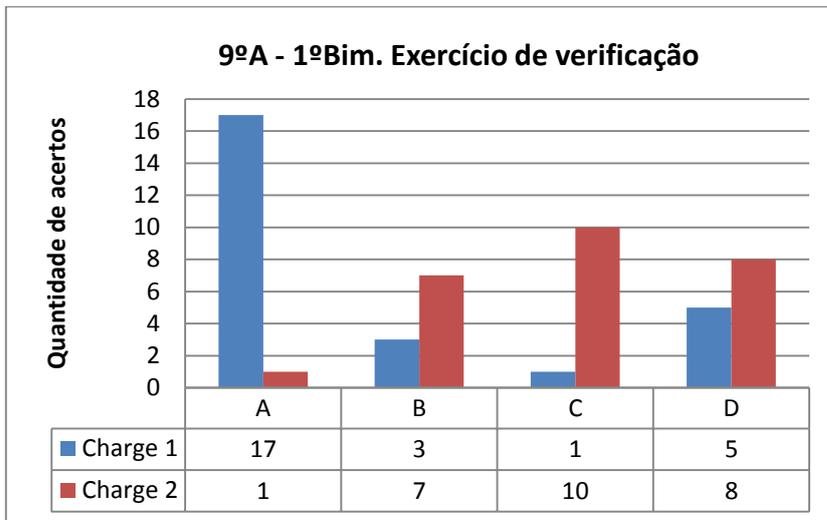


- 2- O efeito de humor dessa charge está
- (a) na advertência que o paciente recebe.
 - (b) na eficiência do tratamento realizado pelo dentista.
 - (c) no absurdo de o dentista elogiar o paciente que só tem um dente.
 - (d) no cuidado do paciente com seu único dente.
- Resposta correta: C

Fonte: Observatório Unitau

O gráfico a seguir demonstra a análise do resultado desses primeiros exercícios de verificação com os 26 alunos do 9ªA. Na charge 1 foi questionado sobre o contexto social e 17 alunos (65,4%) acertaram a resposta (Alternativa A). Na charge 2, foi questionado sobre o efeito do humor e 10 alunos (38,5%) acertaram (Alternativa C). Observa-se que a compreensão da charge 1 foi mais fácil do que da charge 2. A crítica que se faz às propagandas do governo sobre melhorias na saúde da população, na charge 2, é um assunto muito distante da realidade dos alunos. Por isso, provavelmente, tenham acertado pouco.

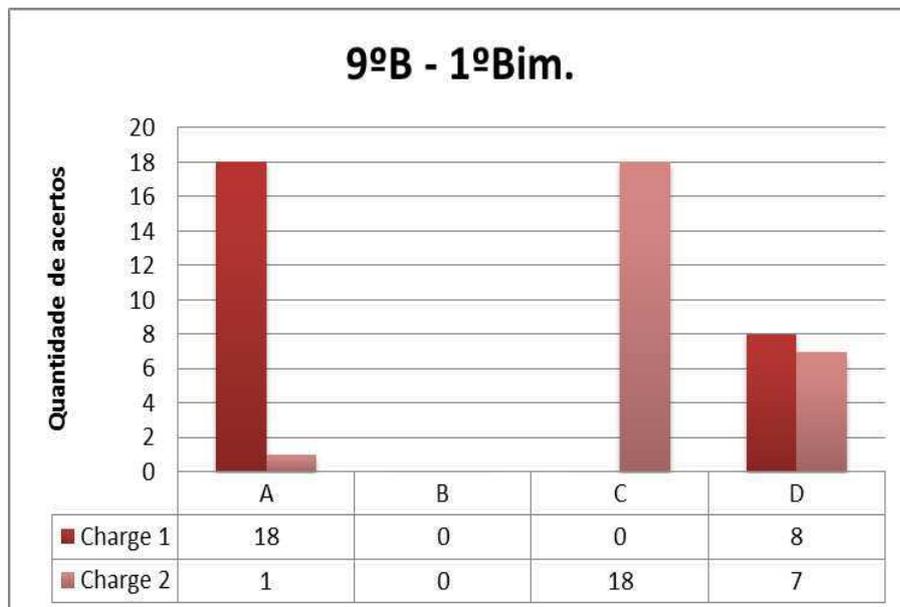
Gráfico 1: Resultados do exercício de verificação do 1º bimestre



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico a seguir demonstra a análise do resultado desses primeiros exercícios de verificação com os 28 alunos do 9ºB. Na charge 1, 18 alunos (64,3%) acertaram a resposta (Alternativa A). Na charge 2, 18 alunos (64,3%) acertaram (Alternativa C). Observa-se que a compreensão das duas charges foi satisfatória, melhor do que na sala do 9º A.

Gráfico 2: Análise do resultado dos exercícios da primeira Avaliação Bimestral



Fonte: Dados da Pesquisa

Nessa fase da pesquisa-ação, os alunos já haviam demonstrado interesse pelo gênero charge, apesar da dificuldade com alguns temas, e se interessaram em buscar na internet exemplos de outras charges. A seção a seguir relata a sequência desse trabalho.

3.7 Mais atividades de leitura de charge e exercícios finais

Para mais atividades com o gênero discursivo charge, sem que se tornassem cansativas, os próprios alunos realizaram a apresentação de um seminário como forma de avaliação mensal, nas duas salas participantes desta pesquisa-ação. Com dizem os PCN (1998b, p.23), “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva [...]”. Essa atividade proporcionou isso.

Como direcionamento das atividades, orientei os alunos que alguns pontos fossem destacados nas charges, como tema, recursos imagéticos e o elemento que causa humor. O trabalho foi realizado por 12 grupos, considerando-se as duas salas, para a construção compartilhada do conhecimento. Os alunos pesquisaram as charges na internet, com temáticas definidas pelo próprio grupo, e cada apresentação teve duração de 10 minutos. Isso ocorreu entre os dias 25/05/2015 e 31/05/2015. O Power point de um dos grupos é reproduzido no anexo B.

Para a nota, propusemos que seriam avaliados itens como participação, montagem dos slides, ordem na apresentação, oralidade, postura diante da sala e identificação do elemento que causou o humor. Como finalização, os alunos foram motivados a dar notas para as apresentações de seus pares, por meio de argumentação escrita. Com isso, buscamos abrir mais espaço para a criatividade e responsabilidade do grupo, para a compreensão da postura de professor frente a seus alunos, o reconhecimento do princípio da colaboração entre seus pares e a descoberta de suas habilidades particulares. Como salientam os PCN (1998a), essas capacidades favorecem o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Reconheço que foi uma atividade bem proveitosa, com excelentes trabalhos e com participação acentuada.

Como finalização do trabalho com leitura de charges, dois exercícios de leitura de charges (duas questões de múltipla escolha, reproduzidas a seguir) foram propostos na avaliação interna bimestral de junho, Essa avaliação inclui todas as disciplinas, apresenta 50 questões de múltipla escolha, com duração de 120 minutos. [A alternativa correta para a Charge 1 é a alternativa C, e para a charge 2, a alternativa D.]

Figura 9: Tempos de eleição



Fonte: Observatório Unitau

1 – Após a leitura da charge, pode-se dizer que o político está assustado por

- (a) estar com medo do eleitor porque ele mora numa casinha muito pobre.
 - (b) estar com medo de cair dessa escada tão precária.
 - (c) encontrar um eleitor consciente apesar de ser pobre.
 - (d) não saber se o eleitor conhece seu partido.
- Resposta C

Figura 10: Copa 2014



Fonte: Observatório Unitau

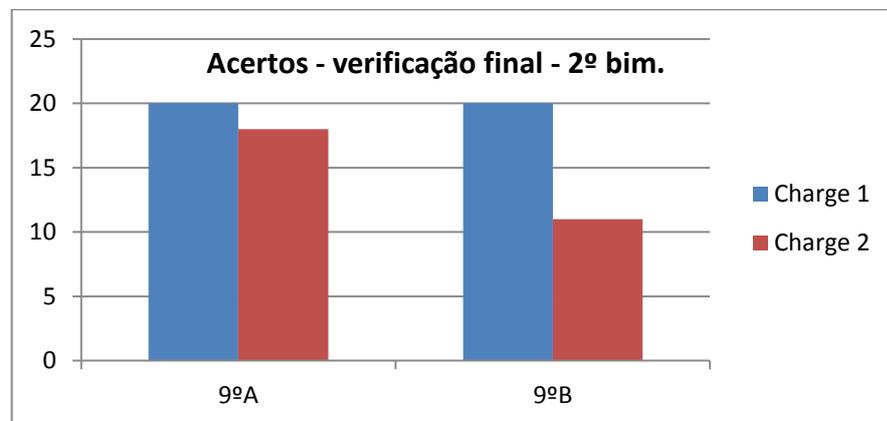
1 – A crítica presente nesta charge está no fato de:

- (a) as pessoas não estarem preocupadas com a Copa de 2014.
 - (b) os brasileiros não acreditarem na competência da seleção brasileira.
 - (c) os brasileiros acreditarem no sucesso do evento.
 - (d) os preparativos para a Copa prometidos pelo Governo estarem atrasados.
- Resposta: D

Fonte: Observatório Unitau

O gráfico a seguir mostra os acertos apresentados pelos alunos das duas salas para as duas questões.

Gráfico 3: Resultado da verificação final de leitura de charge no 9ºA e 9ºB



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos verificar que a maioria os alunos do 9º A soube escolher as alternativas corretas das duas charges; os do 9º B apresentaram um desempenho pior na compreensão da charge 2. A tabela abaixo as porcentagens desse comparativo.

Tabela 1: Acertos na verificação final do 2º bimestre

9ºA - 2ºBim – 28 alunos			9ºB - 2ºBim – 26 alunos		
	Acerto	%		Acerto	%
Charge 1	20	71,4	Charge 1	20	76,9
Charge 2	18	64,3	Charge 2	11	42,3

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de o 9ºB ser uma sala mais participativa, a sala do 9ªA foi melhor nessa verificação final, na minha percepção, porque propôs a atividade de seminário com a apresentação dos slides, elaborou os slides e os apresentou e, assim, participou mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem desse conteúdo das charges.

Acredito que os erros das duas salas se deram também em razão de a avaliação bimestral ser muito longa, de todas as disciplinas, com duas horas de duração. Em sala de aula, em exercícios apenas de leitura de charges, a grande maioria dos alunos demonstrava ótima compreensão.

3.8 Conclusão sobre as atividades de leitura de charge

Foi possível observar que esse gênero discursivo desperta a atenção dos alunos, provoca comentários e discussões sobre os temas das charges e, assim, desperta os alunos para a observação do contexto social. Numa das salas o interesse foi tal que os alunos quiseram fazer a sua própria pesquisa de charges, o que foi um elemento inesperado na pesquisa, mas que resultou muito interessante. Além da leitura de charges, os alunos aprenderam a fazer apresentação em Power Point. Esses alunos puderam demonstrar mais confiança quanto à leitura e, apesar de alguns erros de compreensão de algumas charges selecionadas, foi possível apontar-lhes a direção para uma resposta adequada e os outros alunos também participaram e construíram suas respostas. A interação foi ótima. Ficou nos alunos um olhar diferente sobre valores e ética.

Uma observação, no entanto, deve ser feita quanto à escolha das charges: o professor deve atentar para a temática das charges. Alguns temas podem não ser conhecidos pelos alunos, serem muito distantes de sua realidade social, e isso dificulta a compreensão e gera apatia dos alunos. No caso desta pesquisa, as charges que faziam referência a fatos mais antigos, como Copa do Mundo de 2002 e movimentos sociais; a temas não conhecidos pelos alunos, como sustentabilidade e o livro *O Pequeno Príncipe*, não foram compreendidas.

O tempo dedicado à leitura das charges foi suficiente, porém concluiu que esse gênero pode ser retomado em algumas atividades de leitura futuras, aproveitando a crítica social a fatos do momento.

CAPÍTULO 4

O GÊNERO DISCURSIVO REPORTAGEM EM SALA DE AULA

Nesse capítulo, são apresentadas as características do gênero discursivo reportagem, a sequência didática para leitura de reportagens que orientou uma parte desta pesquisa-ação e a descrição e análise do trabalho de leitura desse gênero discursivo em duas turmas de 9º ano. Assim, o capítulo demonstra a realização da segunda parte do objetivo desta pesquisa, que foi trabalhar com propostas-didático-pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero discursivo reportagem, em particular com duas salas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP.

4.1 O gênero discursivo Reportagem

Como professora de Língua Portuguesa, observo o frequente desinteresse dos alunos quando há atividades de leitura de textos escritos, nos livros didáticos, como se faz usualmente nas escolas. Aliado a esse desinteresse, há também o fato de que os temas abordados nos livros didáticos ora são pouco atrativos aos adolescentes, ora estão desatualizados.

É sabido que a leitura de gêneros discursivos, como reportagens, faz parte de provas externas, e que também é importante para trazer informações atualizadas e desenvolver a criticidade do aluno em relação à sociedade em que ele vive. Os PCN (BRASIL, p.47,1998b) explicitam que “[...] é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas [...]”. A leitura de reportagem pode contribuir para isso e o conhecimento das principais características desse gênero é necessário para o trabalho em sala de aula, como exponho a seguir.

Costa (2010) ao fazer uma revisão bibliográfica sobre a história do jornalismo, observa que com as transformações sociopolíticas impetradas pela Revolução Industrial, o jornalismo, antes inacessível a muitos leitores, sofre mudanças e a informação ganha destaque, incitando assim a criação de meios de divulgação da informação. Essencial à vida das pessoas, conclui o autor, a informação jornalística busca obedecer ao tripé: veracidade, objetividade e imparcialidade. Entretanto, a matéria jornalística é resultado de escolhas sintáticas, lexicais e temáticas, nesse caso, o autor afirma que “a objetividade não pode ser entendida como sinônimo de neutralidade”. (COSTA, 2010, p.48)

Costa (2010) explica que a sociedade espera que, ao relatar uma informação por meio de uma notícia ou reportagem, o jornalista apurou e confrontou dados, de forma exímia, mais próxima possível da realidade. Partindo do pressuposto de que os acontecimentos reais são relatados visando a informar o receptor, Marques de Melo (2006 apud COSTA 2010) classificou os gêneros jornalísticos com fins informativos conforme o quadro abaixo:

Quadro 13: Gêneros Jornalísticos com fins informativos

FORMATO	DEFINIÇÃO
Nota	Relato de acontecimento que está em processo de configuração. Nem todos os elementos da notícia (AÇÃO – AGENTE – TEMPO – LUGAR - MODO-MOTIVO) são conhecidos. Trata-se de um “furo”: antecipação de um fato que pode gerar notícia. Nutre-se dos boletins informativos difundidos pelas fontes. É mais frequente no rádio, na televisão, na internet.
Notícia	Relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social. Contém necessariamente respostas às perguntas de Quintiliano (QUE+ Quem+ QUANDO+ COMO+ ONDE+ POR QUE), transformada em fórmula jornalística (3Q+CO+PQ). Narrado em “pirâmide invertida”, compõe-se de duas partes: “cabeça” (lead) e “corpo” (body). Privilegia o “clímax” (sensação) evitando a “cronologia” (nariz de cera).
Reportagem	Relato ampliado de acontecimento que produziu impacto no organismo social (desdobramentos, antecedentes ou ingredientes noticiosos). Trata-se do aprofundamento dos fatos de maior interesse público que exigem descrições do repórter sobre o “modo”, o “lugar” e “tempo”, além das captação das “versões” dos “agentes”. De autoria originalmente individual, esse formato converteu-se em trabalho de equipe.
Entrevista	Relato que privilegia a versão de um ou mais protagonistas dos acontecimentos. Não se confunde com a técnica de “apuração” dos fatos. Configura uma espécie de relato da alteridade, dando “voz” aos “agentes” da cena jornalística. O repórter assume a função de “mediador”, assumindo empaticamente o papel de “interprete” do receptor.

Fonte: Marques de Melo (2006 apud Costa 2010)

Para esta dissertação, o gênero reportagem é o que nos interessa. Segundo os Manuais de Redação do Jornal O Globo (O GLOBO, 1992) e O Estado de São Paulo (MARTINS FILHO, 1997), o gênero discursivo reportagem aborda temas que interessam à sociedade, procurando esgotar os fatos quer sejam acontecimentos diários, quer investigativos, ou ainda sobre pessoas famosas. Os aspectos mais importantes, caso o texto seja longo, são divididos em retrancas (texto menores com subtítulos), que atraem a atenção do leitor e facilitam a leitura.

Lopes- Rossi (2008) acrescenta que esse gênero discursivo, quando não produzido dentro dos melhores princípios do jornalismo, pode ter relações com a publicidade com o propósito de divulgar produtos, ou implicitamente, formar opiniões, causar indignação, ironizar pessoas ou situações conhecidas da sociedade em geral. A autora ainda salienta que “a formação de um leitor proficiente de reportagem deve levá-lo a ter senso crítico para identificar ou, ao

menos, levantar hipóteses sobre possíveis desrespeitos à ética, à sensibilidade, à inteligência ou à boa fé do leitor”. (LOPES-ROSSI, 2008, p.7) A autora salienta que a reportagem, gênero discursivo da esfera jornalística, será bastante apropriado para a leitura, em sala de aula, desde que o professor selecione exemplares adequados ao interesse e à faixa etária dos alunos. Quanto à diagramação do gênero, conforme o suporte:

No jornal, a reportagem longa é dividida em textos auxiliares, também chamados de retrancas, cada um com um título próprio. A diagramação de revistas divide um texto longo em texto principal e boxes no pé da página ou nas laterais. Tanto jornais quanto revistas apresentam fotos, ilustrações e informações em boxes e infográficos. (LOPES-ROSSI,2008, p.7)

Um gênero discursivo escrito possui elementos verbais e não verbais. Tal associação tem sido estudada por vários pesquisadores conceituada como multimodalidade. Dionísio (2006, p. 131) afirma:

Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Atualmente, escrita e imagens são cada vez mais incorporados à organização da sociedade e “a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito [...] logo, nossos habituais modos de ler um texto estão sendo re-elaborados constantemente” (DIONÍSIO,2006, p.132). Destaca a autora que há diferentes níveis de multimodalidade conforme a categoria, suporte, público-alvo a que o gênero se destina. Em relação ao gênero escrito, há os menos “visualmente informativos” e os mais “visualmente informativos” (grifo da autora), obedecendo a certos princípios de organização de textos multimodais.

A reportagem, objeto de estudo nesta parte da pesquisa-ação, é um gênero discursivo que se constitui por muitos elementos visuais, como tamanhos de letras diferentes no título e no subtítulo, foto, infográfico, box. Devem todos ser explorados na leitura em sala de aula.

Sodré e Ferrari (1986, apud LOPES ROSSI, 2008) apresentam três tipos de reportagem que podem facilitar o trabalho com leituras em sala de aula. A reportagem sobre fatos recentes é um tipo. Tem uma estrutura narrativa parecida com a notícia, também conhecida como reportagem “quente”. É necessário que o aluno esteja acompanhando o noticiário da semana e leia a reportagem assim que foi publicada para ela fazer sentido. Passado algum tempo de sua publicação, torna-se um texto inadequado para o trabalho em sala de aula. A reportagem documental aborda temas de interesses sociais em geral, podendo se manter atualizada por um longo período, dependendo do tema. Também conhecida como reportagem “fria”, fundamenta-

se em dados, fontes e fatos que acrescentam um conhecimento importante para o leitor. Essa é a mais interessante para a sala de aula, desde que o tema seja adequado aos alunos. A reportagem conhecida como “perfil” apresenta dados sobre uma pessoa. Nesse caso, só parece interessante para a sala de aula se essa pessoa for do interesse dos alunos.

Para Lopes-Rossi (2008), o tipo que merece mais a atenção do professor é a reportagem documental. As reportagens que compõem o corpus dessa dissertação foram as documentais e são provenientes do material didático elaborado pelo Projeto Observatório/UNITAU. Os procedimentos de leitura específicos de leitura para esse gênero, também propostos por esse Projeto, são reproduzidos a seguir.

4.2 Sequência didática de leitura de reportagem proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU

Os quadros a seguir, baseados em Lopes-Rossi (2008; 2009), referem-se aos procedimentos de leitura de reportagem seguidos nesta pesquisa-ação, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 14: Sequência didática para leitura de Reportagem- Primeiro procedimento

1º PROCEDIMENTO
Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero discursivo reportagem
ESTRATÉGIAS
Seleção de algumas reportagens para leitura. Interessante mostrar algumas reportagens no seu suporte original (jornal, revista) especialmente por causa da cor, das fotos, da diagramação. Exploração dos conhecimentos dos alunos e acréscimo de informações sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero reportagem.

Quadro 15: Sequência didática para leitura de Reportagem- Segundo procedimento

2º PROCEDIMENTO
Leitura global (dos elementos mais destacados) de uma reportagem para:
1) Identificação do tema (assunto);
2) estabelecimento de objetivos para a leitura do texto completo.
Leitura do texto completo
ESTRATÉGIAS
Leitura rápida só dos elementos destacados: subtítulo, título, subtítulo, fotos, imagens, infográficos, legendas, nome da revista ou do jornal e data da edição.
Identificação do tema ou, pelo menos, levantamento de hipóteses sobre o que trata a reportagem.
Formulação pelos alunos, com orientação do professor, de algumas perguntas a partir das curiosidades surgidas na leitura global. Essas perguntas são os objetivos de leitura, para a leitura do texto completo.

A busca das respostas a essas perguntas permite a compreensão do conteúdo proposicional básico que o texto informa.

Independentemente do assunto da reportagem, a partir das características constitutivas desse gênero discursivo, pode-se sempre perguntar:

1. O que há de novidade ou de interessante nesse assunto?

Correção dessa etapa de leitura.

Quadro 16: Sequência didática para leitura de Reportagem- Terceiro procedimento

3º PROCEDIMENTO
<p>Estabelecimento de objetivos de leitura mais complexos (perguntas dissertativas ou objetivas) enfocando: 1) informações específicas sobre o assunto; 2) características constitutivas da reportagem</p> <p>Indicar na pergunta o parágrafo ou a coluna da reportagem que deve ser lido para responder à pergunta.</p>
ESTRATÉGIAS
<p>Novos objetivos de leitura propostos pelo professor 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, inferir informações a partir de dados do texto, entre outras possibilidades, de acordo com o texto de cada reportagem.</p> <p>Nessa etapa de leitura podem ser mobilizadas as habilidades de leitura da Prova Brasil e do SARESP. Só não são convenientes as habilidades de identificação do tema e da finalidade do texto, pois já foram mobilizadas nos procedimentos anteriores e, ainda, a habilidade de identificação de informação explícita, pois é muito simples para essa etapa de leitura.</p> <p>Sobre as características constitutivas da reportagem, pode-se sempre perguntar, independentemente do assunto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as fontes de informação do repórter? Elas dão credibilidade às informações? 2. Os enfoques do título, da(s) foto(s) e das ilustrações estão adequados ao conteúdo da reportagem? 3. Com relação às fotos, 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? 4. Com relação a aspectos gráficos, há efeitos de cor, ilustrações, margens, traços, diagramação em função do tema e do tom da reportagem. 5. Qual é o tom da reportagem e quais elementos o evidenciam? <p>O professor não fará todas essas perguntas, nem utilizará todas as habilidades das Matrizes. Deve explorar o que parecer mais interessante em cada reportagem.</p>

Quadro 17: Sequência didática para leitura de Reportagem- Quarto procedimento

4º PROCEDIMENTO
<p>Apreciação crítica da reportagem sobre: a qualidade dos textos verbal e não-verbal e as relações dialógicas que a reportagem estabelece com outros textos e com o leitor</p>
ESTRATÉGIAS
<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. Que relação tem o assunto dessa reportagem com temas em discussão na nossa sociedade? Para quem esses temas são relevantes?
4. Como você avalia a influência que essa reportagem pode provocar no leitor?

Fonte: Observatório Unitau

O quadro a seguir expõe o cronograma das atividades de leitura com alunos do 9ºA e 9ºB e, na sequência, apresentam-se o relato desta segunda parte da pesquisa-ação (referente à leitura de reportagens) e a minha apreciação crítica sobre esse trabalho. As reportagens e os exercícios utilizados são reproduzidos no anexo C.

Observo que a data das atividades é apresentada como “semana de...” porque as aulas nas salas não ocorriam nos mesmos dias. Nos comentários após o quadro são indicadas as datas exatas de cada sala.

Quadro 18: Cronograma das atividades com o gênero discursivo Reportagem (9ºA e 9ºB)

Data e número de h/a	Atividades desenvolvidas
Semana de 12/08/2015 2h/a	1º procedimento de leitura: Ativação do conhecimento prévio dos alunos: apresentação do suporte original, Revista Veja, para o manuseio dos alunos, em busca de reportagens interessantes. Observação da dificuldade dos alunos quanto ao reconhecimento do gênero. 2º procedimento de leitura: apresentação da reportagem “Maconha faz mal, sim”, com a leitura rápida do título e das imagens. Entrega de uma cópia resumida da reportagem. Leitura individual e silenciosa, com o uso do dicionário como apoio. Correção dessa atividade do dicionário.
Semana de 13/08/2015 2h/a	Como 2º procedimento de leitura: Revisão da leitura da reportagem, com questionamentos orais, sobre as curiosidades apresentadas no texto lido. Para o 3º procedimento de leitura: Exploração de informações mais complexas, com perguntas feitas pela professora, provocando inferências a partir da leitura feita. Levantamento de conhecimento de mundo e enciclopédico dos alunos para comparar informações no texto.
Semana de 13/08/2015 2h/a	Para o 4º procedimento: Correção do exercício escrito e realizado sem dificuldades pelos alunos. Embora o objetivo da reportagem fosse alertar sobre os malefícios da maconha, as relações dialógicas despertadas pela reportagem provocaram curiosidades nos alunos.
Semana de 26/08/2015 2h/a	Apresentação da reportagem “A rede da inveja” (VEJA, 30/01/2013). A partir do 2º procedimento de leitura com destaque para os elementos: fotos, data, título. Como 3º procedimento de leitura, identificaram que seria apropriado, entre eles, a refação do ranking da pesquisa, a fim de conferirem sobre alguns fatores que causam a inveja entre os usuários da rede virtual.
Semana de 02/09/2015 2h/a	3º e 4º procedimentos de leitura: Nessa etapa, retomei o procedimento de leitura com objetivo de identificar informações explícitas e implícitas. Os exercícios de casa foram corrigidos e anotados na lousa. Para finalizar, os alunos fizeram uma avaliação crítica sobre a reportagem.
Semana de 09/09/2015 2h/a	Leitura da reportagem “A turma está a um clique” (VEJA, 13/08/2014). O 2º procedimento de leitura deu-se pela leitura rápida dos elementos, com levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo. Depois, leitura silenciosa e

	<p>individual para identificar as hipóteses de leitura. Identificação de elementos nas imagens que não constam na cópia resumida do texto.</p> <p>Para o 3º procedimento, abordei características constitutivas do gênero, com enfoque no olho da reportagem, que, desatentamente, não havia sido lido pelos alunos.</p> <p>O 4º procedimento foi possível abordar sobre o assunto e ver a relevância na vida dos alunos. O exercício foi corrigido e a última questão transcrita e debatida por alguns.</p>
<p>Semana de 18/09/2015 2h/a</p>	<p>Leitura da reportagem: “Uso errado de colírio causa glaucoma” (estadao.com.br/e/glaucoma, 25/05/2014). Para o 2º procedimento de leitura, foi necessário o uso de dicionário e leitura detalhada dos parágrafos.</p> <p>Compreensão de informações específicas de conteúdos básicos do texto.</p> <p>No 3º procedimento de leitura, exploração das habilidades cognitivas para sintetizar o texto e prever consequências.</p> <p>Para o 4º procedimento, realização do exercício escrito e a discussão sobre a relevância da informação obtida através da reportagem.</p>
<p>Semana de 19/10/2015 a 23/10/2015</p>	<p>Seminários com apresentações em Power Point utilizando reportagens interessantes e suportes variados.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

4.3 Atividades de leitura de reportagem e observações da professora-pesquisadora com alunos do 9ºB

Com os alunos do 9ºB, iniciamos a segunda parte dessa pesquisa no dia 10/08/2015, com 1h/a. Segundo os alunos dessa sala, os textos escritos são complicados e longos, o que gera desânimo para a leitura desse gênero. Comentei que a reportagem poderia ser pequena ou mais ampla, além de útil para mantê-los informados sobre vários temas, e que escolheria assuntos que fossem interessantes a eles, pois todo discurso tem sempre um público-alvo.

Observo que a resistência à leitura de textos escritos que permeia esses alunos, talvez como muitos pesquisadores descrevam, seja ainda herança de um sistema que promovia leituras sem planejamento.

Embasada pela fundamentação teórica desta pesquisa, como primeiro procedimento de leitura, no dia 10/08/2015, aproveitei a oportunidade para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero reportagem, conforme explicita Lopes-Rossi (2008). Levei para a sala algumas revistas “Veja” que tenho em meu acervo particular, e me surpreendi quando alguns alunos me questionaram sobre a informação “Exemplar de assinante – venda proibida”, porque não tinham conhecimento sobre o processo de assinatura de revistas. Ao esclarecer-lhes, toda a sala ficou muito atenta, algo que me chamou a atenção, como se muitos ali desconheciam esse recurso.

Após sanar as dúvidas, apresentei-lhes o suporte detalhando as informações básicas como data, editora e endereço do site. Fiz uma breve explanação sobre a revista, folheando-a e apresentando-lhes o índice. Dentro da revista, geralmente, há um anúncio sobre assinatura, que após encontrarem, confirmaram a veracidade do que já havia explicado sobre a assinatura do suporte. Esse “primeiro encontro” com o suporte foi bem satisfatório.

Em 1h/a de 11/08/2015, retomei a aula com as revistas, porém os adolescentes não apresentaram o mesmo prazer inicial. Acredito que o adolescente apresenta um comportamento imediatista, por isso quando as coisas não acontecem rapidamente, o interesse parece diminuir. Envolvê-los no processo de aprendizagem é essencial, mas também é preciso reconhecer que o afetivo faz parte da aprendizagem, conforme salienta a Proposta Curricular de São Paulo (2009, p.17,18):

A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. [...] Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabiliza-lhe aprender a enfrentar as consequências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.

Nesse momento, apresentei aos alunos a necessidade de interagir com o suporte e escolher uma reportagem, que lhes fosse interessante. Para que o processo fosse mais bem aceito, coloquei-os em grupos para escolherem uma reportagem. Foi possível observar que os grupos não tinham ideia do que seria uma reportagem, visto que alguns escolheram apenas tópicos frasais como se fossem o gênero reportagem. Como explica Lopes Rossi (2012), a reportagem pode ser pequena, mas deve ter um texto que detalhe o fato ou tema.

Após exemplificar sobre o gênero, entreguei a reportagem “Maconha faz mal, sim” (VEJA, 31/10/2012), que faz parte do *corpus* do Observatório/Unitau.

A escolha dessa reportagem deu-se por dois motivos: o tema é atrativo para os alunos dessa idade, e o texto do Observatório/Unitau está bem resumido proporcionando fácil leitura, além disso, tenho o texto completo no suporte original. Nessa etapa, houve a leitura silenciosa do texto oferecido, pois o tempo da aula já se esgotara.

Em 2h/a de 13/08/2015, ao iniciar a aula, após a verificação da presença, me informaram que todos já haviam encontrado as palavras que lhes causaram dúvidas no texto, porque terminaram o exercício em casa. Então, prossegui com as perguntas sobre a leitura que haviam

feito: o que acharam do texto, para quem esse texto, provavelmente, foi escrito? Estavam de acordo quanto à utilidade das informações e do público alvo.

Nessa sala, nenhum aluno relatou dificuldades com a sigla Q.I. Ao questioná-los percebi que sabiam do que se tratava. Perguntei-lhe sobre quais informações acharam mais interessante. Muitos queriam responder, inclusive, adotando outros discursos sobre a Cannabis favoráveis à legalização e ao uso como medicamento. Pude perceber que esses alunos gostam de participar e que se prepararam para dialogar sobre o assunto. Ao apresentar-lhes a reportagem completa, no suporte original, o interesse aumentou e todos queriam “dar uma olhada” na reportagem. Comentei sobre os aspectos não-verbais que compõem a leitura verbal e sobre as entrevistas que reportavam justamente o que eles haviam comentado sobre a legalização ou uso medicinal.

Dei-lhes um tempo para uma leitura rápida da reportagem, no suporte, depois sugeri que respondessem ao exercício escrito. Não houve dificuldade para responderem-no. Após corrigir os exercícios, perguntei se havia algo que queriam comentar. Os alunos acharam interessante o fato de que tanto na entrevista como nos infográficos, o profissional responsável pelos dados era um psiquiatra. Após a observação da fonte, reconheceram que a matéria merecia credibilidade, inferiram que a maconha é uma droga que causa inúmeros problemas, inclusive, no cérebro. Segundo Lopes-Rossi (2008, p.7), a reportagem “É sempre baseada em fontes – especialistas no assunto, pessoas envolvidas no fato, material de arquivo consultado pelo repórter, pesquisa – e a qualidade das fontes confere credibilidade à matéria jornalística”. Foi importante os alunos perceberem que esta também se baseava nas explicações de um profissional que trata de pessoas afetadas pelo uso de drogas.

Durante a leitura de charges, na primeira fase da pesquisa-ação, o malefício causado pela droga não foi dado como certo pela maioria. Dessa vez, após a leitura da reportagem, ressalto outro posicionamento, ainda que tímido entre os alunos. Muitos concordaram que maconha faz mal, sim. A aula foi encerrada. A correção dessa atividade ficou para a próxima aula.

Nessa sala, os alunos são mais reservados, embora gostem de *selfies*, poucos postam no *Facebook*. São perceptíveis os grupos “fechados” entre eles e com pouca exposição no mundo virtual. Os rapazes gostam de jogar pela internet, outros gostam de assistir a filmes. Quanto às meninas, algumas são mais estudiosas e não acessam o *Facebook*, com frequência, outras adoram temas que falem sobre magia ou sobre a mitologia grega. Apenas três meninas se envolvem na rede do *facebook* com bastante frequência, inclusive, interagindo nas confusões com os alunos do 9ºA. Em 1h/a de 26/08/2015, enquanto o representante de sala entregava a

cópia da reportagem “A rede da inveja” (VEJA, 30/01/2013), realizei a chamada para o início da aula. Como 1º procedimento de leitura, as perguntas foram feitas oralmente, para retomar alguns conhecimentos sobre o gênero discursivo: O que é reportagem e qual sua finalidade? Como o repórter obtém as informações para escrever uma reportagem? Que benefícios podem ter os leitores? Como os leitores podem responder às informações obtidas numa reportagem?

Em resumo, responderam que a reportagem é um texto com informações detalhadas, às vezes, com fotos, que apresenta uma informação atual ou não, sobre algo que acontece na sociedade. Segundo entendem, o repórter faz uma investigação sobre o assunto, os leitores ficam mais informados e podem escrever para a revista, por e-mail. Embora as respostas tenham sido vagas, quando aprovo suas respostas, percebo que têm mais segurança para responder a outros questionamentos.

A leitura global despertou algumas curiosidades entre eles. Fizeram menção sobre a pesquisa do repórter com os usuários da rede, questionaram como e quando havia sido feita a pesquisa. Pedi que fizessem a leitura completa para que pudessemos responder aos questionamentos anteriores e a outros, caso surgissem. Dessa forma, os próprios alunos estabeleceram seus objetivos para uma primeira leitura da reportagem.

A aluna Ana P. prontificou-se a responder tão logo terminou a leitura: “Quem fez a pesquisa foi Hanna Krasnova, também a Universidade Humboldt e a Universidade Técnica de Darmstadt. E foi feita na Alemanha. Não foi feita por internet porque aqui diz que as pessoas foram ouvidas, então, deve ter sido na rua ou na faculdade. Eram usuários assíduos do *Facebook*, quer dizer, usavam sempre o *face*, como está escrito na reportagem. Também não dá detalhes sobre a data, porque diz que foi na semana passada, mas não indica a data precisa.”. Pode-se observar que a aluna compreendeu bastante bem as informações explícitas da reportagem e ainda fez várias inferências.

Outro aluno respondeu que quem havia feito a pesquisa foi Filipe Vilicic, e acrescentou que as pessoas também podem ser “ouvidas” pela internet. Houve risos e início de opiniões apressadas sobre as opiniões dos dois alunos, mas o tempo não permitia argumentações, por isso, pedi que refizessem a leitura em casa e anotassem suas dúvidas. Aula encerrada.

Em 2h/a de 28/08/2015, perguntei-lhes se haviam feito a leitura novamente, em casa e alguns poucos (quatro pelo menos) acenaram que não haviam lido em casa. Perguntei se haviam entendido ou se ficara algum ponto não esclarecido com a leitura. Ninguém quis falar nada.

Como mediadora da turma, retomei a opinião dada pelos alunos na aula passada e aceitei parte da resposta de cada um. Comentei que Filipe Vilicic foi o jornalista que escreveu

a reportagem e não o autor da pesquisa, apontando onde estava o nome do jornalista. Sinalizei que, geralmente, aquele era o espaço cedido para essa finalidade ou podemos encontrar o autor do texto no fim da reportagem, ao pé da página.

Salientei também sobre o fato de ser “ouvido pela internet”, porque há entrevistas que são feitas através de vídeo, mas como a pesquisa era científica, certamente envolveu mais pessoas, pode ter sido nas ruas ou nas próprias universidades. Também lemos, na reportagem, que a autora da pesquisa foi Hanna Krasnova, que faz menção a opiniões de cientistas alemães. Motivei-os a citar algo mais que achassem interessante para entendermos todo o contexto da reportagem.

O aluno G. comentou que antes não havia entendido bem, pois a reportagem cita também uma jovem pernambucana. Então, ele estava confuso, se a pesquisa aconteceu na Alemanha ou no Brasil. Logo, outros alunos começaram a explicar a G. que o repórter estava citando o estudo fora feito também no Japão. Como não estavam adequadas determinadas “explicações”, pedi que lessem o texto, com mais atenção, para embasarem suas respostas aos outros. Depois deveriam responder duas perguntas anotadas na lousa, extraídas do exercício proposto pelo Observatório Unitau.

1. O que o autor da reportagem quer dizer, quase no final da última coluna, como: “É o caso típico de o gramado do vizinho ser mais verde.”?
2. Segundo a reportagem (final da última coluna) a inveja é um sentimento apenas ruim? Por quê?

Durante a execução do exercício, apareceram outras dúvidas. E a pergunta mais frequente era sobre o primeiro parágrafo. “O que era um clássico”? “Quem era Bertrand Russel”?

Na verdade, já esperava por essa pergunta e ficaria desapontada (reconheço) se não a fizessem. Aproveitei a oportunidade e, na lousa, anotei algumas referências que havia separado sobre Russel e sobre o clássico. Disse aos alunos que sempre devemos pesquisar sobre o que desconhecemos ou conhecemos pouco. Entendo essa abordagem como uma relação dialógica que, para entender a leitura, se faz necessária ao leitor pouco proficiente. As anotações da lousa foram as seguintes:

Bertrand Arthur Millian Russell (1872-1970), filósofo e matemático inglês, escreveu dentre as suas obras, um livro intitulado *A Conquista da Felicidade*. O livro se divide em duas partes. A primeira intitulada "As Causas da Infelicidade" e a segunda intitulada "As Causas da Felicidade". Para o autor, a felicidade usualmente é entendida de duas formas: na primeira a felicidade é compreendida como acessível a todos; enquanto na segunda é acessível somente àqueles que sabem ler e escrever. A tentativa do filósofo é investigar

o fundamento da felicidade para construir algo que seja aplicável a todos os homens. (Extraído do site: http://criticanarede.com/fil_felicidade.html)

Sanadas essas inquietações, prosseguimos com a leitura para responder: “Por que a reportagem trazia como exemplo o caso da jovem pernambucana Laíse e o estudo feito no Japão”? A aluna Ana P., sempre muito prestativa para responder, comentou que a reportagem é mais ampla, por isso, cita outros lugares com o mesmo assunto.

Pedi que a aluna lesse a partir do 3º parágrafo, que dava pistas sobre o motivo de o jornalista ter citado o caso da jovem pernambucana e sobre o resultado do estudo feito no Japão. Feito isso, a aluna M. comentou que entendera que não era a autora da pesquisa quem falava da pernambucana, mas o jornalista escrevera para dar um exemplo do Brasil.

Quanto ao último parágrafo, apresentaram várias opiniões sobre o motivo de o estudo do Japão ser citado, mas nenhuma opinião tinha base na leitura. Logo notei que não compreendiam os vocábulos “estigmatizar e fomentar”. Optei por consultar o dicionário, via celular, e fazer paráfrases, na lousa, sobre os dois últimos parágrafos para que entendessem o texto e respondessem as questões anteriormente propostas como exercício.

Apesar de produtiva, a leitura desse texto foi difícil para os alunos, pois foram “obrigados” a fazer inferências, a relerem, a relacionarem com outros textos, o que resultou em certa passividade por parte de alguns. Observo que esses alunos esperam respostas prontas, com o professor “ditando as respostas” para facilitar a atividade.

4º Procedimento de leitura: Para finalizar, perguntei-lhes qual seria a intenção do jornalista, ao introduzir informações variadas sobre o tema, citar diferentes lugares?

Após ouvir muitas opiniões, selecionei algumas partes para construir o período e anotei na lousa: “Ele (o jornalista) quis mostrar ao leitor que o sentimento de inveja está em todos nós, uns sentem mais e outros menos. Mas que podemos transformar esse sentimento em vontade de vencer na vida. A inveja tem dois lados e podemos escolher o lado em que vamos ficar”.

Fiquei satisfeita com a aprendizagem e com o “provocamento” da leitura nos alunos. O texto também os despertou para compreenderem a amplitude do Facebook, negativamente e positivamente. Aula encerrada.

Em 2h/a de 11/09/2015, iniciamos com a entrega das cópias do texto intitulado “Exposição na Rede” (VEJA, 11/12/2013). Optei por escolher um texto diferente do que foi dado ao 9ºA, embora com temática parecida. Durante o projeto, ao aplicar os mesmos textos nos dois 9ºanos, notei que alguns alunos, conhecedores da reportagem dada a outra classe, muitas vezes já possuíam o texto, bem como o haviam lido. Entretanto, durante a aula, não

queriam participar ou incomodavam os que liam. Nesse caso, como o texto era diferente, surpreendeu a todos.

Foram feitos os 1º e 2º procedimentos de ativação dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero, sem dificuldades. A seguir, a leitura do título, do subtítulo e dos elementos não verbais foi facilitada pelo material bem diagramado do Observatório Unitau, proporcionando fácil interpretação.

Durante a leitura silenciosa e individual, os números grandes e destacados em cada parágrafo chamaram a atenção dos alunos. Perguntei-lhes qual seria a razão para esse destaque. A aluna Ana P., de imediato, respondeu que enumeravam regras a serem seguidas. Questionei por que haveria necessidade de regras na rede social? As respostas foram as seguintes: “a regra faz parte da vida!”, “Regras para o comportamento na rede social”, “Conselhos para melhorar o comportamento *online* ou como etiquetas sociais”.

Como 3º procedimento, pedi que sublinhassem alguma palavra ou expressão que atrapalhasse o entendimento do texto. Em geral, não houve dificuldade para entender o texto, visto que algumas expressões em inglês são conhecidas por alguns alunos como: *check in* e o nome dos aplicativos *Waze* e *Foursquare*.

A partir daí, houve dificuldades para entenderem o termo *phishing*, embora o período composto explicasse o termo. Ressalto que essa é uma dificuldade recorrente desses alunos, a dificuldade para compreender a pontuação do aposto. Com isso, não inferiram sobre o termo, pois direcionaram suas hipóteses para a possível tradução do inglês.

Como 4º procedimento de leitura, apreciação crítica da reportagem, os alunos citaram que os conselhos foram dados por um especialista em segurança da informação e pelo diretor da McAfee, empresa ligada a antivírus, o que fortalece a credibilidade da reportagem. Embora conhecedores sobre o tema, reconheceram que não leem os termos de uso dos aplicativos, publicam fotos à vontade e alguns já foram surpreendidos com seus perfis adulterados na internet, os *faikes*. Comentaram também a data da publicação da reportagem, próxima ao natal, época em que as pessoas ficam mais vulneráveis e publicam seus desejos de consumo e ficam mais propícias a aproveitar promoções na internet.

Após a correção dos exercícios, comentaram a ilustração associada ao termo *phishing*. Com o celular, pesquisaram a palavra na internet e a tradução literal seria “fraude na internet”. Recomendei-lhes a leitura do primeiro parágrafo, no box lateral, na reportagem fornecida. Assim, puderam comparar a informação do dicionário da internet com a que já estava no texto.

Com isso, a relação com a imagem do personagem sendo “fisgado pelo computador” ficou mais clara para todos.

Em 18/09/2015, em 2h/a, após a chamada e a entrega das cópias da reportagem “Uso errado de colírio causa glaucoma”, foi perceptível o interesse dos alunos porque já havia comentários entre eles, a partir da leitura do título. Feitos os 1º e 2º procedimentos por se tratar de uma reportagem veiculada em um suporte diferente, registro que a expressão “olho da reportagem” lhes causou estranheza e humor. Como 3º procedimento, realizamos uma síntese dos parágrafos, com o objetivo de assimilarem e entenderem o texto por completo. Alguns alunos adiantavam-se em ler, em razão disso, extraíam conclusões equivocadas. A partir da leitura por parágrafos, facilitou-lhes a compreensão. Depois, realizaram o exercício sem dificuldades. O tempo não permitia debates e deixamos para a aula seguinte.

Na semana seguinte, em 1h/a, no dia 21/09/2015, iniciamos o 4º procedimento. Propus que avaliassem a relevância do assunto. Para esses alunos, o problema maior deu-se em razão do médico não ter alertado o pai sobre as possíveis consequências do uso do medicamento. Embora, no texto, as entidades médicas critiquem a comercialização do medicamento sem receita. A reportagem gerou vários comentários sobre o descaso nos atendimento médicos, pelos quais passam muitos desses jovens. Alertei-os também sobre a falta de leitura das bulas, por parte de muitos de nós, fator que intensifica os problemas causados pelo uso inadequado de medicamentos. Todos concordaram em ler as bulas dos medicamentos, a partir dessa reflexão. Aula encerrada.

Em 25/09/2015, iniciada a chamada e com as cópias da reportagem “É assédio moral?” sendo entregues aos alunos, já comentavam sobre a palavra “assédio”, com o único sentido de abordagem sexual. Nessa etapa, considerei que o 1º procedimento não era mais necessário, pois todos já sabiam o que é reportagem. Como indica o 2º procedimento, iniciamos a leitura pelo título, primeiramente, chamando a atenção para a diagramação, tamanho e disposição das letras, além das imagens que acompanham o texto verbal. Solicitei que anotassem perguntas que lhes viessem à cabeça a respeito do conteúdo da reportagem e das imagens.

Registro que os alunos pareciam descomprometidos com os objetivos da aula, pois conversam bastante sobre outras coisas, apenas três alunos realizaram a atividade. Para que a conversa paralela não comprometesse a aula, comecei a fazer perguntas sobre a reportagem, aproveitei para anotar na lousa um dos significados da palavra assédio: “estabelecendo um cerco com a finalidade de exercer o domínio”.

Convidei-os a ler em parágrafos e em voz alta, para que entendêssemos o que seria assédio moral, levando em conta o significado anotado na lousa. A cada parágrafo lido, fazia perguntas explorando informações explícitas para motivá-los a prosseguir a leitura.

Apenas no 3º parágrafo houve uma reação à leitura, quando o aluno G. comentou que nunca deixaria que alguém o ameaçasse no serviço. Esse comentário gerou discussões na sala de aula a respeito da leitura (graças a Deus!), uns diziam que tem gente que passa por isso porque necessita trabalhar, outros tumultuavam a leitura com opiniões que valorizavam a violência como resposta ao assédio sofrido pela pessoa. Precisei pedir várias vezes para retornássemos à leitura, para que depois fizéssemos nossas apreciações.

No penúltimo parágrafo, havia algumas diretrizes a quem sofresse esse tipo de abuso, como evitar o bate-boca entre a vítima e o agressor. Mais uma vez, os alunos começaram a dar suas opiniões sobre responder com violência a atitudes que humilhem ou desvalorizem a pessoa. Retomei o último parágrafo e fiz a leitura, em voz alta, enfatizando termos que indicavam os passos de quem precisa se defender em uma situação como essa. Ninguém disse nada, mas demonstravam que não aceitariam seguir tais aconselhamentos.

Sugeri que responderem ao exercício proposto pelo Projeto Observatório/Unitau, com perguntas mais detalhadas sobre o tema da reportagem. A aula encerrou-se quando os alunos estavam respondendo ao exercício, mas sempre falando sobre atitudes que deveriam ser tomadas pelas vítimas. Recolhi as folhas para prosseguirmos na próxima aula e para evitar a cópia de respostas entre os grupos.

Em 02/10/2015, concluímos a atividade sobre a reportagem “É assédio moral?”, com o 4º procedimento de leitura. Iniciei a aula retomando o título da reportagem, comentei que não era uma assertiva, mas uma indagação, porque havia percebido que os alunos não haviam notado essa pontuação. E de fato, ao ler para eles, reforçando a entonação, perceberam a diferença. Apresentei alguns questionamentos com respostas explícitas no texto: “Será que o texto traz a resposta a essa pergunta do título? O que caracteriza o assédio moral: uma discussão entre o chefe e o subordinado? Uma ofensa feita pelo chefe diante de todos? O empregado pode procurar o RH de sua empresa para reclamar do chefe? Por que fazer um diário anotando tudo que acontece no serviço, caso sintasse-se perseguido por alguém?”.

As perguntas foram respondidas, oralmente, com os alunos lendo partes do texto. Como havia um clima mais tranquilo, pude usar como estratégia para a participação dos alunos a correção do exercício escrito feita entre por seus pares. É uma atividade que agrada aos alunos corrigir as respostas dadas pelos amigos, colocando certo ou errado e anotando as respostas, quando necessário. Isso é um facilitador porque gera boas discussões entre os pares,

quando explicam o porquê consideram inadequadas algumas das respostas dadas pelos amigos. O exercício ficou como uma das notas do bimestre, fato que agradou a todos, pois houve muitos acertos. Como é perceptível, sempre que o aluno participa como um protagonista do ensino-aprendizagem as atividades fluem melhor e com menos passividade.

Para encerrar essa atividade, sentamo-nos em grupos e discutimos o assunto, procurei esclarecer que não devemos responder com agressividade às intempéries da vida, principalmente, porque alguns alunos vivenciam esse tipo de comportamento, nos dias de hoje. Apesar disso, a reportagem trouxe indignação aos jovens, pois não imaginavam que esse comportamento, denominado assédio moral, ocorre inclusive em lugares de trabalho, tampouco conheciam estratégias para confirmar o ato sofrido. Foi um tema bastante relevante para esses jovens adolescentes, embora ainda não concordem com atitudes mais racionais para resolver o problema.

Propus como finalização do projeto que os alunos, em grupos, pesquisassem sobre variadas revistas, suportes de boas reportagens, e que escolhessem uma dentre as reportagens que lhes interessassem. Feito isso, apresentassem a revista à classe e uma breve análise da reportagem escolhida. Dentre os seminários realizados pelos alunos, dos 9ºA e 9ºB, um dos trabalhos apresento no anexo D.

4.4 Atividades de leitura de reportagem e observações da professora-pesquisadora com alunos do 9ºA

Com a sala do 9ºA, iniciamos com o gênero discursivo reportagem em 12/08/2015, em duas aulas seguidas, o que facilitou a interação para a aprendizagem. Comecei explicando-lhes que, a partir daquele dia, iríamos ler algumas reportagens de revistas a fim de promover o hábito de leituras que promovam nossa interação com a sociedade em geral. Os alunos já sabiam da proposta e sobre o processo de assinatura de revistas, pois os alunos do 9ºB, durante os intervalos já haviam comentado sobre a aula.

Permiti que dessem opiniões sobre a proposta, porém preocuparam-se em comentar que assinar uma revista não é interessante, porque podemos saber tudo pela internet. Argumentei que há também a revista online, entretanto, quando navegamos, às vezes nos distraímos com os *hiperlinks*, e lemos tantas coisas sem que realmente tenham importância. Na revista impressa, nos detemos em determinadas informações facilitando a compreensão, não perdemos o foco. Procurei ressaltar a importância do suporte, pois esse era o objetivo da

aula. Também estavam interessados na reportagem “Maconha faz mal, sim” (VEJA, 31/10/2012) então, apresentei primeiramente a revista. Comentei sobre a capa, salientando as informações básicas, apresentei-lhes o índice que nos dá uma breve visão do que podemos selecionar para ler. Os alunos questionaram por que o índice não fica próximo à capa. Comentei que há certa intenção na diagramação de uma revista, antes de encontrarmos o índice passamos por vários anúncios publicitários, e isso não se dá por acaso. Após fazer esse comentário, despertou-lhes a curiosidade e manusearam o suporte com mais atenção.

Houve certo interesse pela revista, por isso, entreguei-lhes outras revistas Veja, solicitei-lhes que sentassem em grupos para que escolhessem uma reportagem que também lhes parecesse interessante. Notei que os alunos procuraram escolher textos bem curtos, para que fossem leituras rápidas. Equivocados utilizaram a seção “Panorama” da Revista Veja como se fossem pequenas reportagens, pois tinham conhecimento, baseado em que os outros alunos haviam passado, de que a reportagem era uma única folha, conforme a cópia resumida que eu tinha dado a outra sala.

Nessa oportunidade, aproveitei para explicar-lhes as características do gênero reportagem, conforme explicita Marcuschi (2002, p.32), “Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre em um gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. Depois disso, como estavam ansiosos pela reportagem sobre a maconha, entreguei-lhes as cópias fornecidas pelo Projeto Observatório/UNITAU, para que a leitura fosse feita por todos.

Adotamos o segundo procedimento de leitura, conforme salienta Lopes-Rossi (2008), com uma leitura rápida do título e subtítulo, data de publicação e suporte, número de páginas da reportagem e levantamento de hipóteses sobre o tema. Nesse caso, os alunos tinham pressa por iniciar a leitura e não atentaram para uma pequena observação no final do texto que indicava que o texto era resumido, tampouco para o número de páginas que continha o texto original (92-100). A leitura foi decodificadora e silenciosa. Antes de iniciarem, recomendei o uso do dicionário, rechaçado por muitos. Após alguns minutos, o dicionário foi adotado pela maioria e, nessa oportunidade, pedi-lhes que grifasse as palavras que não entendiam, mesmo após o uso do dicionário.

Em grupos, trocaram informações sobre o texto e sobre algumas palavras, inclusive sobre o uso do dicionário, o que facilitou a aprendizagem. A aula finalizou após a correção dos verbetes adequados para a reportagem.

Em 13/08/2015, retomamos a proposta no dia seguinte. Para não perder o foco, finalizamos a etapa de busca de informações via dicionário. Seguimos com o procedimento de formulação de questionamentos sobre a leitura a partir da curiosidade dos alunos.

Em parte, o texto foi de interesse, embora com informações ainda incompreensíveis, mesmo com o uso do dicionário. Comentaram também que o texto era pequeno e que gostariam de ter mais informações a respeito da maconha. Expliquei que o texto era resumido, a reportagem era mais ampla e apontei as informações na cópia. Salientei que, muitas vezes, deixamos informações importantes passarem despercebidas.

Retomamos a leitura do texto provocando inferências a partir do título que é uma assertiva, mas que durante a leitura alguns alunos tomaram por interrogativa. A seguir, no primeiro parágrafo, apontaram a expressão “ritual de comunhão” como fator de incompreensão durante a leitura, visto que, no dicionário essas palavras estão em verbetes separados. Expliquei que muitas seitas utilizam a maconha como planta sagrada e mística, por isso o termo “ritual de comunhão”. Comentei sobre o uso da *cannabis* nos rituais da cultura indiana e africana, durante as cerimônias religiosas, mas preferi não adentrar muito no assunto, para não perder o objetivo da reportagem.

Alguns alunos recordaram-se de uma notícia sobre o assassinato de um cartunista. Na ocasião, foi divulgado que ele pertencia a uma seita religiosa que usava a erva no ritual. Além disso, o termo *cannabis* faz parte do cotidiano dos alunos que possuem camisetas com essa expressão latina e a imagem da planta. Lopes-Rossi (2009, p.3) comenta que “um dos requisitos essenciais para a leitura crítica [...] é a percepção de suas relações dialógicas com outros enunciados atuais e antigos, bem como com outros futuros que poderão dela decorrer”. Os alunos demonstraram estabelecer algumas relações dialógicas entre a reportagem e conhecimentos que eles já tinham.

Outras expressões não entendidas por eles foram a sigla Q.I e a palavra “endocanabinoides”. No caso do Q.I. (quociente de inteligência) solicitei pesquisa individual, via celular. Houve animosidade por saberem que há testes para dimensionar o Q.I. A outra expressão “endocanabinoides” poderia ser interpretada apenas pela leitura, através da observação do aposto. Reconheço a falta de entendimento desses alunos, em relação aos recursos de pontuação nas frases, como o uso da vírgula e do travessão, quando explicativos. Acredito que houve prejuízo na aprendizagem de alguns recursos gramaticais da língua, nas séries anteriores, pois essa “lacuna” se mostrou bem evidente durante a leitura de algumas reportagens.

Por último, apresentei aos alunos a reportagem por completo no suporte original, reforçando a leitura dos aspectos verbais e não verbais: imagens, fotos, infográficos, exemplos pessoais, ilustrações com outras drogas e pequenas entrevistas. A partir daí, realizamos um exercício escrito fornecido pelo Projeto Observatório/UNITAU.

Como 4º procedimento, após realizados e corrigidos os exercícios, percebi que a reportagem não lhes despertou a crítica sobre o uso da erva nem sobre seus malefícios. A sala, em geral, demonstrou interesse apenas para o uso da planta em alguns rituais religiosos, ou sobre os testes de Q.I., pois comentavam em pesquisar sobre os assuntos.

Em 26/08/2015, a leitura oferecida aos alunos foi a reportagem intitulada “A Rede da Inveja” (VEJA, 30/01/2013). Todos os alunos dessa turma têm acesso ao *facebook*, adoram *selfies* e certa exposição da própria vida ou da de alheios, fato que gera discussões via *facebook* ou brigas na porta da escola. Acredito, portanto, que a matéria tenha sido propícia a esse público.

Pressupondo que agora os alunos já conhecem o gênero, iniciei o 2º procedimento de leitura. Durante a entrega das cópias, um dos alunos perguntou por que no canto da folha estava escrito “Vida digital”. Logo em seguida, a aluna M., respondeu que significava “vida na ponta dos dedos, porque você digita a sua vida no *facebook*”. Achei interessante a participação espontânea da aluna e incentivei outros a darem suas opiniões.

Ao fazermos a leitura rápida dos elementos seguintes, o aluno JVG comentou sobre a data (2013), segundo ele, antiga. Então, sugeri que lêssemos a reportagem e depois comentássemos sobre a observação feita pelo aluno.

Utilizamos algumas perguntas como objetivos de leitura, estratégia sugerida por Lopes-Rossi (2008) como: “O *facebook* traz angústia e frustração aos seus usuários? O título estaria adequado por se tratar dessa ferramenta tão popular? Será que ali prevalecem apenas os maus sentimentos? Como se expressa a jovem da foto? Por que a foto toma boa parte da reportagem? Por que o ícone utilizado na reportagem foi ‘não gostei?’” Poucos queriam participar com respostas. Alguns responderam que o *facebook* traz frustração, mas não angústia para o usuário. Sobre a foto da jovem, aparentemente, parece insatisfeita e quanto ao título, não opinaram. A seguir, a leitura foi silenciosa e individual.

Após a leitura silenciosa, fiz a seguinte pergunta: “apesar da data, conforme JVG identificou, vocês acham que o assunto pode ser considerado atual?” Todos concordaram que as informações no texto, apesar da data, ainda seriam atuais. Nessa oportunidade comentei que a reportagem era do tipo documental, ou seja, aborda temas de interesse do público alvo, acrescentando conhecimentos ainda atuais, conforme cita Lopes-Rossi (2008).

Como 3º procedimento de leitura, com objetivos mais complexos como enfocar algumas informações importantes, percebi que a maioria queria comentar a respeito do sentimento de inveja. Os alunos pareciam que estavam incomodados com a palavra “inveja”, tentavam amenizar o sentimento que permeia a rede social. Também comentaram sobre o ranking que apresenta os diversos fatores que despertam maus sentimentos entre os usuários da rede. Por fim, solicitaram para “refazerem” o ranking da revista, através de uma rápida pesquisa entre eles, a fim de confirmar se, atualmente, a inveja é causada pelos mesmos fatores apontados pela reportagem.

De acordo com os alunos do 9ºA, definiram-se os seguintes fatores que provocam inveja na rede do facebook: 1- Fama virtual (curtidas); 2- Falsa felicidade; 3- O sucesso; 4- Sorte no amor e viagens. Comentaram ainda que entre os amigos, para alcançar fama virtual, há os que postam algo e ligam para os outros curtirem (inclusive citaram alguns da sala). Os “amigos acionados” concordaram que, às vezes, nem curtem o que foi postado, mas para agradar realizam o pedido do amigo. O assunto da reportagem despertou nos alunos a formação de variadas opiniões sobre a ética no *facebook*.

Como tarefa de casa, pedi aos alunos que relessem o texto e respondessem as questões seguintes, propostas pelo Observatório Unitau: 1) Explique com outras palavras a afirmação da pesquisadora Hanna Krasnova, na última coluna: “A infelicidade virtual nasce, muitas vezes, de uma percepção exagerada da felicidade alheia e da própria infelicidade”. 2) Explique com outras palavras outra afirmação da pesquisadora Hanna Krasnova, na última coluna: “Quem se sente inferiorizado não percebe que o que vê não é a vida real do outro e, sim, apenas uma versão editada de seus melhores momentos”.

Em 02/09/2015, como já havia passado alguns dias, considerando que alguns alunos são bem participativos, citei alguns nomes para que respondessem às perguntas. Com o passar do semestre, já conhecia bem esses alunos e quais apreciam participar, independente de acertarem as respostas. Perguntei ao aluno S. qual seria o tema da reportagem e com que finalidade foi escrita. Segundo ele, o tema seria “A inveja no *facebook*”, e que Filipe, o jornalista, escreveu para alertar aos usuários brasileiros sobre o que postam no *face*. Questionei o porquê havia especificado “usuários brasileiros”? Ele informou que como a revista é brasileira, só poderia ser para nós, leitores. Todos gostaram da participação do aluno, pois há certa “torcida” para que os amigos respondam corretamente as perguntas. Nesse caso, nem adianta perguntar se todos concordam ou se querem complementar a resposta dada.

Prossigui com as perguntas a fim de explorar informações explícitas e implícitas. Para o aluno V, perguntei se poderia comentar algo em relação à imagem da jovem. Para ele, além

da jovem ser bonita, um atrativo para o leitor, abaixo há um pequeno texto que explica a imagem. Nesse momento, alguns alunos comentam que não haviam lido a legenda da foto.

O aluno acrescentou que muita gente faz como ela, escolhe os melhores momentos e sorri sempre, mesmo não querendo sorrir. “Faz parte!”(sic) E tem a ver com o tema, já que os amigos da jovem a invejavam. Na foto, o *notebook* está aberto e mostra a Itália. O aluno comentou que pesquisou porque não conhecia o lugar. A sala também não havia notado esse detalhe da tela.

Passamos à correção das perguntas deixadas como tarefa, na aula anterior. Foram muitas participações, quase todas com a mesma estrutura, mas as respostas de S. foram mais precisas e anotadas na lousa. Para a primeira pergunta, respondeu: “Há um sentimento de tristeza, imediatamente, após se desconectar. É também o desgosto por pensar que os amigos online levam uma vida melhor que a sua. É uma mistura de inveja e de frustração”. Para a segunda pergunta, respondeu: “Quem está com baixa autoestima acha que tudo dos outros é melhor do que o seu, não percebe que os posts podem ser como uma miragem no deserto.”.

Como último procedimento de leitura, avaliamos as informações obtidas durante a leitura. Perguntei-lhes se a inveja, segundo o texto, também tem duas faces, como as pessoas da rede? Para os alunos, a inveja não tem duas faces. Ter inveja é desejar o que o outro possui, mas também é desejar que o outro perca tudo que tem. Mas se a posse do outro nos incentiva a buscar algo, isso não é inveja, é ter um modelo a seguir. E esse sentimento é bom, geralmente, desejamos o melhor para a outra pessoa ou não desejamos nada, apenas queremos seguir seu exemplo. Por fim, avaliaram que é verdadeiro que as pessoas (inclusive eles) postam no *face* apenas seus melhores momentos, e se naquele dia não tiveram um bom momento, postam mesmo assim, como se tudo tivesse sido maravilhoso, com muitos *selfies* e sorrisos. Segundo afirmam, é uma forma de “não ficar para trás”. Os alunos avaliaram a reportagem como boa, mas muito reveladora sobre os sentimentos humanos. A aula foi encerrada.

Como o tema sobre redes sociais é interessante aos alunos, escolhi outra reportagem sobre um aplicativo bastante usual entre eles para a aula de 09/09/2015. Trata-se da reportagem “A turma está a um clique”. (VEJA, 13/08/2014)

Antes de entregar o texto, ao o virem em cima da minha mesa, identificaram o assunto através da leitura do símbolo do *whatsApp*. Perguntei-lhes o que poderia ter de interessante sobre esse assunto, alguns responderam que poderia ter dicas sobre o uso da ferramenta, ou que poderiam ser histórias de jovens que utilizavam o aplicativo. Outros arriscaram que

poderia ter um histórico sobre o *whatsApp*, como quem fez, como aconteceu a compra do aplicativo pelo *Facebook*.

Realizamos o 2º procedimento de leitura: Identificação dos elementos sobre o autor, onde e quando foi publicado. A partir disso, leitura silenciosa e individual para identificar se as proposições feitas a respeito do tema poderiam ser encontradas no texto.

Foi considerado pelos alunos que a reportagem traz dicas para usar o aplicativo para estudo, traz alguns exemplos de jovens que usam a ferramenta para estudar. Como a reportagem era um texto adaptado, os alunos fizeram referência à jovem, Amanda, que aparece na foto, mas que não é citada no texto adaptado.

Antes de passar aos exercícios preparados pelo Projeto Observatório/Unitau para a leitura detalhada, perguntei aos alunos sobre as características constitutivas do Gênero Reportagem. Anotei as respostas na lousa, para que visualizassem e pudessem avaliar as respostas dos amigos, que foram as seguintes: uso de aspas para identificar a opinião do especialista, dados de porcentagens para identificar um estudo, exemplos atuais e do passado para mostrar o avanço da tecnologia (nesse caso, identificaram Sócrates como exemplo do passado). Ressalto que os alunos, em geral, não leram o olho da reportagem. Percebi isso quando citei o uso de fóruns, no ambiente virtual. Como nunca participaram de fóruns, nada sabiam e tampouco identificaram de onde havia tirado a informação no texto. Realizaram o exercício escrito, sem dificuldades nas questões com alternativas. Por último, como 4º procedimento de leitura: responderam a quinta questão, em grupos: “As redes sociais que você conhece podem ser usadas para estudo em grupo? Como?”

Depois, li as respostas de cada grupo, sem identificar a quem pertencia cada resposta, para que dessem suas opiniões a respeito do assunto. Em geral, posso dizer que os alunos tiveram um “novo olhar” para o aplicativo e que as regras citadas na reportagem foram muito bem recebidas.

As respostas foram transcritas abaixo.

Grupo 1- Não havíamos pensado em estudar por *whatsApp*. Geralmente trocamos algumas ideias pelo *msn* do *face*.

Grupo 2- Sim, podem ser usadas para estudo. Mas, em geral, usamos para conversar. Poderíamos tirar dúvidas, mas teria que ser com pouca gente porque sempre acontecem piadas com a dificuldade dos outros.

Grupo 3- Não gostamos de estudar por redes sociais. Mas, se a gente fosse estudar, usaria o *face*. No *whatsApp*, trocamos mensagens a respeito de jogos, uns dão dicas para os outros.

Grupo 4- Há também o aplicativo da Skype. Dá para conversar e mostrar o que estamos fazendo, mas nunca usamos.

Grupo 5- A gente já fez um grupo no whatsApp, mas só deu problema. Tem muita gente que entra e depois fica brincando. O grupo era grande e até tinha alunos de outras escolas. Agora não tem mais. Até uma prova foi passada para a gente, de outra escola, e que a professora deu a mesma prova. Foi legal.

Para a aula de 18/09/201, a reportagem escolhida foi “Uso errado de colírio causa glaucoma” (estadao.com.br/e/glaucoma, 25/05/2014). A escolha deu-se porque pertence a outro suporte, já que os alunos não têm o hábito de ler jornais, e o assunto é importante, a reportagem é um alerta sobre uso de colírios. Oralmente fizemos identificação do tema e da finalidade do texto. Como não reconheceram que se tratava de outro suporte, responderam que o veículo de comunicação era a revista Veja. Exortei-os a ler antes de responder, por mais óbvio que parecesse. A seguir, identificamos o título e o subtítulo da reportagem, o que causou problemas para interpretação. Alguns alunos ainda apresentam desconhecimento de vocábulos, às vezes, simples, mas para eles difíceis e que provocam desânimo durante a leitura.

Em grupos e com a ajuda de um dicionário, anotaram os significados das palavras que causaram dificuldades de interpretação: oftalmológicos, glaucoma, consenso, corticoide, entidades. Apesar de encontrarem os significados das palavras, ainda assim não entenderam o subtítulo: “Entidades médicas chegam a consenso sobre o risco de produtos oftalmológicos com corticoide; atualmente são vendidos sem controle”.

Para mais de três alunos foi difícil entender a expressão “entidades médicas”. Ressaltei que o uso do dicionário é necessário, mas que podemos inferir a palavra desconhecida, após ler todo o contexto. Comentei que devemos fazer inferências, pois nem sempre temos um dicionário em mãos. Assim, se falamos em ‘produtos oftalmológicos com corticoide’, podemos inferir que se trata de alguma substância presente em certos medicamentos para os olhos e que podem causar problemas. Quanto às “entidades médicas” poderiam ser pessoas ou instituições da área da saúde. Entretanto, somente uma leitura mais detalhada poderia esclarecer nossas dúvidas.

Após a leitura de alguns parágrafos, sinalizaram que no 3º havia mais esclarecimentos sobre quem seria a “entidade médica”. Tratava-se de uma instituição, a Sociedade Brasileira de Glaucoma. Depois no 4º parágrafo, havia outra referência, que poderia ser considerada uma entidade médica, Augusto Paranhos Jr., professor da escola Paulista de Medicina.

Como 3º procedimento, solicitei aos alunos que respondessem aos exercícios propostos pelo Observatório Unitau. Ao fazermos as correções, notei que a maioria não teve

nenhuma dificuldade. Apenas alguns alunos precisaram voltar ao texto para responder se “existe mais de um tipo de glaucoma”. Refeita leitura, a resposta foi encontrada.

Como 4º procedimento de leitura, percebi que o assunto foi mais bem esclarecido, por meio do exercício escrito. Para finalizar, houve a associação da reportagem com problemas sociais, porque alguns alunos fazem uso corrente de colírios, por variadas razões, sem consultas médicas ou por medicamentos cedidos. A partir da leitura, ficaram preocupados em ler a bula e também disseram que iriam evitar o uso de qualquer medicamento sem receita médica. A reportagem foi relevante e alertou os alunos sobre o uso de medicamentos por conta própria, prática usual em algumas das famílias desses jovens leitores.

Para finalizar esse trabalho sobre leitura do gênero discursivo reportagem e com o objetivo de ampliar a leitura em suportes variados solicitei uma apresentação em Power Point, em grupos com até cinco alunos, sobre temas que considerassem interessantes veiculados pelas revistas *Veja*, *Época*, *Superinteressante*, *Galileu*, *Isto é*, *Você S/A*.

O trabalho de pesquisa se faz necessário e oportuno, visto que os alunos não têm por hábito a leitura de jornais ou revistas, nem impressas nem virtuais. O seminário a que submeti os alunos, como última avaliação, deveria conter uma reportagem com destaque àquilo que o grupo consideraria interessante. Além disso, cada grupo apresentou o histórico da revista, (previamente sorteada) para que se conhecesse um pouco da trajetória desses veículos de comunicação.

Percebi que a maioria dos alunos não conheciam as revistas de maior circulação dentre os adultos. Por fim, avalio que a apresentação dos grupos foi bastante interessante, houve considerável participação e certa ampliação de conhecimentos de mundo e enciclopédico.

4.5 Conclusão sobre as atividades de leitura de reportagem

A princípio, apresentamos as características do gênero, porque os alunos não conseguiram identificar, nas revistas “*Veja*”, exemplares do gênero reportagem. Após identificar as características do gênero, rapidamente, assimilaram as especificidades e o trabalho prosseguiu naturalmente.

As sequências didáticas foram eficientes, e com o passar das semanas, a leitura e a disposição dos alunos foram progressivamente melhorando. As inferências feitas após leituras detalhadas das informações foram adequadas, e foram melhorando com os exercícios, mesmo levando em conta que os alunos apresentam diversas lacunas de conhecimento. Assim,

puderam também avaliar que o conhecimento enciclopédico é indispensável ao leitor proficiente.

Considero que os alunos assumiram posicionamentos críticos após as leituras, de acordo com a discussão das ideias, a respeito do conteúdo das reportagens e mesmo com a discordância sobre alguns temas abordados. Considero que também as discordâncias fazem parte da resposta que um leitor crítico pode dar a um texto.

O encerramento com o seminário, apresentando o suporte e a reportagem escolhida e analisada, foi uma tarefa muito produtiva, que possibilitou uma reflexão dos alunos sobre o que propõe Lopes-Rossi (2008, p. 6) “levar o aluno a refletir sobre a qualidade das informações do texto e sobre o modo de atuação sócio-discursiva que aquele gênero realiza em nossa sociedade”.

A leitura de reportagens nas duas salas de 9º ano foi uma experiência didática muito rica para os alunos e para mim, como professora.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa-ação foi motivada pelo desejo, que se constituiu com o objetivo geral da pesquisa, de ampliar a competência leitora dos alunos dos 9ºanos, de uma escola da rede municipal de Aparecida, porque os sujeitos dessa pesquisa encontravam-se desmotivados para ler textos escritos e não tinham conhecimento dos gêneros discursivos charge e reportagem. Esse é o público-alvo da Prova Brasil e muitos alunos almejam passar no processo seletivo de escolas técnicas do Ensino Médio.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho conhecimento da dificuldade desses alunos tendo em vista uma herança de ensino tradicional que não proporcionou a leitura de gêneros discursivos diversos, que não explora as características constitutivas dos gêneros que eventualmente aparecem no livro didático e não adota uma perspectiva de leitura como a desenvolvida por esta pesquisa, a partir de sequência didática bem definida e fundamentada em diversos autores. O trabalho desenvolvido também atendeu as orientações dos PCN, da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, dos documentos que embasam a Prova Brasil e da Proposta Curricular do Sistema Municipal de Aparecida. Esses documentos recomendam trabalhos com gêneros discursivos a fim de melhorar a competência leitora dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade, com criticidade e conscientes de seus direitos diante da sociedade.

A pergunta que norteou esta pesquisa foi: É possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos gêneros discursivos charge e reportagem, a partir de um trabalho com sequências didáticas do Projeto Observatório/UNITAU, com os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Aparecida-SP? Os resultados observados e registrados durante os períodos de 03/04/2015 a 19/06/2015 (para leitura de charges) e 12/08/2015 a 23/10/2015 (para leitura de reportagens) demonstraram que a resposta é “Sim”. O trabalho desenvolvido gerou avanço na compreensão leitora dos alunos, ainda que dificuldades e alguns momentos de pouco avanço tenham sido observados.

No início, houve uma resistência dos alunos porque acreditam que o trabalho seria conforme os anteriores pelos quais já haviam passado, mas com o tempo perceberam que as atividades eram diferenciadas e a motivação começou a fazer parte das horas de leitura. A observação dos resultados, a fundamentação adotada, as sequências didáticas bem elaboradas e os textos selecionados pelo Projeto Observatório/UNITAU possibilitaram, gradativamente, a ampliação leitora desses alunos.

Desde o início, tive a preocupação de envolver os alunos nas atividades, possibilitando-lhes autonomia, e obtive bons resultados demonstrados pelas participações nas leituras e diante dos seminários apresentados. Ressalto ainda que os exercícios fortaleceram a aprendizagem e a participação dos alunos; a leitura mediada por slides, no caso das charges, valorizou a pesquisa e permitiu opiniões e constante interação entre os alunos.

O material cedido pelo Projeto Observatório/UNITAU foi bastante eficiente, podendo ser adotado em outras séries e adaptado conforme o público alvo. As sequências didáticas de leitura também facilitaram o trabalho. Observo, contudo, que não são padrões a serem seguidos rigidamente, mas material de direcionamento e apoio. Percebi que, por estar embasada teoricamente e comprometida com a aplicação de um projeto que transformasse um pouco a vida de meus alunos, fiz adaptações e criei atividades a partir das situações de conflito, de falta de interesse ou mesmo de interesse específico que percebi em vários momentos. Dessa forma, as duas etapas da pesquisa-ação transcorreram com muito sucesso, apesar de os alunos ainda terem muito o que desenvolver com relação a suas habilidades leitoras.

Ao encerrar essa pesquisa-ação, constatei que como professora, foi essencial conhecer melhor as teorias que embasam os documentos oficiais sobre o ensino para que as propostas se tornem realidade em sala de aula. A leitura de gêneros discursivos fundamentada numa perspectiva sociocognitiva e organizada por sequências didáticas permitiu a interação entre alunos, provocando reflexão, e o trabalho tornou-se mais promissor. Os dois projetos de leitura desenvolvidos nesta pesquisa – o de leitura de charges e o de leitura de reportagens – não são suficientes para suprir todas as necessidades de leitura dos alunos. No entanto, mostraram que o objetivo de ampliar a competência leitora dos alunos é possível com um trabalho consistente e contínuo ao longo de toda a escolaridade, abrangendo gêneros discursivos diversos.

Ressalto ainda que, essa pesquisa permitiu-me desconstruir a ideia de que para cada ano escolar há gêneros apropriados. Os gêneros, com planejamento, podem servir a qualquer ano escolar, de acordo com seu público alvo. Em anos anteriores, por meio de materiais cedidos pelo Observatório/Unitau, acompanhei uma turma de alunos, por dois anos consecutivos, utilizando como leitura vários gêneros discursivos. O resultado foi surpreendente como pode ser observado no gráfico do Saresp, (anexo E), sobre o desempenho desses alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa. No resultado comparativo da escola, em 2012, o desempenho considerado adequado, para o Saresp, era de 17,1 com queda em 2013 para 12,0, mas em 2014 após o encerramento do trabalho de leitura a partir do Projeto Observatório Unitau, o percentual foi de 21,4 elevando, consideravelmente, a proficiência leitora desses alunos.

Nesse comparativo, considera-se com nível de proficiência adequado quando os alunos demonstram pleno conhecimento dos conteúdos, das habilidades e das competências necessárias ao ano escolar em que estão inseridos. Portanto, considero que o trabalho com gêneros discursivos, aliado às sequências didáticas bem planejadas, é uma ótima ferramenta para os professores de Língua Portuguesa e para ampliar a competência leitora dos alunos.

Assim como a realização desta pesquisa contribuiu para a minha reflexão e meu aperfeiçoamento como professora de Língua Portuguesa, espero que também possa contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de outros professores que tomarem conhecimento deste relato.

REFERÊNCIAS

- APARECIDA. Secretaria da Educação e Cultura. **Conteúdo Programático das Disciplinas da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Sistema de Ensino Municipal de Aparecida, 2009.
- ARAGÃO. Verônica P. S. de. Charge e cartum: uma perspectiva semiolinguística do discurso. XI Simpósio Nacional & I Simpósio Internacional de Letras e Linguística - Linguagem e cultura: Interseções. ILEEL – UFU. **Anais**. Uberlândia, 2006. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_087.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.
- BALTAR. Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em Discurso**. v.5,n.1,p. 209-228, 2004. Disponível em <www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem.../article/.../324.pdf> Acesso em 05 maio 2015.
- BAKHTIN. Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Saeb 2001: miolo novas perspectivas**. Brasília: Inep, 2002. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo Novas Perspectivas 2001.pdf](http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/miolo_Novas_Perspectivas_2001.pdf)> Acesso em 05jan.2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CAVALCANTI, Maria Clara Catanho . **Multimodalidade e argumentação na charge**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Letras, 2008. Disponível em <www.pgletras.com.br/2008/dissertacoes/diss-Maria-Clara.pdf> Acesso em: 05 maio 2015.
- CHANTAL Duarte Silva. Priscila. Estratégias de humor crítico na produção de charges políticas e contribuições para o ensino de gêneros textuais e discursivos. **Anais do Sielp**. v.3, n.1, 2014. Disponível em<<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wpcontent/uploads/2014/11/2296.pdf>>Acesso em: 29 jul. 2015.

COSTA, Lailton A. da. Gêneros jornalísticos. In: MELO, José M. de; ASSIS, Francisco de. (Org.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. p. 43-83.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.131-144.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin**: pontos e pespontos. UFJF, 2003. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>> Acesso em 25 jun.2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa em ação**. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191, 2000. Disponível em< www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em 25 jun.2015.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético em Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FIORIN, José. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FUNDAÇÃO LEMAN. Disponível em <www.qedu.org.br> Acesso em: 14 de maio 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>> Acesso em: 25de fev.2016.

GONÇALVES, Adair Vieira. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009. p.224-248.

HADLEY, Gregory. **Pesquisa de ação em sala de aula**. Tradução Ricardo Silveira. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G.V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJR, 2005.

KLEIMAN, Angela. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002. Disponível em <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/.../N11_Parte01_art02.pdf> Acesso em: 05 de jun. 2015.

LÖBLER, Daiane A.D.; FLORES, Onice C. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação e significado. **Signo**. V.35, n.59. Santa Cruz do Sul, p. 181-196, jul./dez. 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Dois conceitos fundamentais para a concepção sociocognitiva de leitura:** conhecimento prévio e inferência. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2014. (Não publicado.)

_____. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: Aspectos teóricos e sequência didática. **SIGNUM:** Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

_____. **Leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.** Comunicação apresentada no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **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, 2009.

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

_____. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio,** volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

_____. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G.(Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia et al. **Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura:** da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP).

MACEDO, Lino de. Para o desenvolvimento de competências e habilidades na escola. In: MATOS, C. (Org.). **Ciência e arte:** imaginário e descoberta. São Paulo: Estação Ciência, USP, p. 41-49. 2003.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS Neusa B. (Org.) **Língua Portuguesa em calidoscópico.** São Paulo: EDUC, 2004. p.259-282.

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

MENDONÇA, Márcia R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, Graziela Christina de. **Análise de Charges Jornalísticas**. Revista Entre Parênteses, v.1, n.2, 2013. Disponível em < <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/205>>. Acesso em: 10 jul. 2015

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. **Contribuições do Círculo de Bakhtin ao Ensino de Língua Materna**. Revista do Gelne, v.4 n°1/2, 2002. p.129-131 pdf

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**/Philippe Perrenould; tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA. P. de Fátima. Charge e Cartum: diálogos entre o humor e a crítica. **Revista Uniandrade**, v.12, n.1, p.4-15, 2011. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/revistauniandrade/article>.> Acesso em: 18 jun. 2015. (2011)

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-182.

SANTOS, Juliana O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygostsky. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.32, n.62, jun.2014.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de São Paulo: Língua Portuguesa/Coord. Maria Inês Fini**-São Paulo: SEE,2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VALENTE. Silza Maria Pazello. **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola** (Tese de Doutorado). UNESP/Marília. 20 jun.2002. Disponível em<http://www.prodcente.redintel.com.br/cursos/000008/downloads/competencias_e_habilidades/pdf> Acesso em: 03 mar. 2015.

ANEXOS

ANEXO A- Power Point elaborado para a leitura do gênero Charge.

CHARGES

FONTE: GOOGLE/ CHARGES ENSINO FUNDAMENTAL

Coletânea elaborada pela Profa.
Angelita de Lima e Silva Dutra

Participante do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014
"Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas", nº 2303801000020107, financiado pela CAPES.

1

CHARGE

Texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário e em que se faz crítica social e/ou política. Utiliza-se da linguagem dos quadrinhos (desenhos, caricaturas, balões de fala, legendas, onomatopeias, aspectos gráficos diversos para representar movimentos, passagem do tempo, tom de voz dos personagens).

RAMOS, Paulo. *A leitura das quadrinhas*. São Paulo: Contexto, 2010.

Outras características da charge:

- Suporte: jornal e sites de cunho jornalístico
- Comicidade e caricatura dos personagens
- Personagens são políticos, famosos, pessoas comuns, torcedores de clube – enfim, são representativos de alguma categoria;
- Possui, geralmente, apenas um quadro e é contextualizada com os fatos e notícias.

SILVA, Roberto da C. *Dicionário de Gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autântica, 2009.

2



3



4



5



6



7



8





13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24





29



30

ANEXO B- Power Point do gênero Charge elaborado por alunos.

Trabalho de português

Nome: Lucas Neves n:17

O que é charge

- **O que é Charge:**
- **Charge** é uma **ilustração humorística** que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade.
- O termo charge tem origem no francês "*charger*" que significa "carga". A primeira charge publicada no Brasil foi no ano de 1837 e tinha como título "*A campanha e o Cujo*". Foi criada por Manuel José de Araújo Porto-Alegre, que dentre as funções exercidas na política e ensino, era também pintor e caricaturista.
- As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política. São normalmente publicadas em jornais ou revistas e conseguem atingir um vasto público. Para interpretar o significado de uma charge, é necessário estar a par dos acontecimentos políticos nacionais e internacionais.
- Entre os anos de 2005 e 2006, a publicação de 12 charges sobre o profeta Maomé, no jornal dinamarquês Jyllands-Posten, causou muita polêmica e revolta na comunidade muçulmana. As charges foram designadas por "As faces de Maomé" e algumas mostravam a caricatura do profeta com uma bomba no turbante.

1 charge



Na 1 charge podemos ver claramente que é uma crítica à sociedade e à política brasileira

2 charge



Nessa charge podemos perceber a crítica feita ao terrorismo.

3 charge

MÉDICOS ESTRANGEIROS...



Aqui podemos ver a crítica feita ao Programa Mais Médicos e também a falta de verba investida nos hospitais

4 charge

ONDA DE VIOLÊNCIA



E aqui vemos uma crítica feita à política e ao povo brasileiro que não cobra o que os políticos prometem

Charge 5



E por último vemos a charge que, na minha opinião, é a mais criativa que faz a crítica ao imposto brasileiro

ANEXO C- Corpus de reportagens e exercícios do Observatório/Unitau.

Vida digital

A REDE DA INVEJA

Uma surpresa revelada por pesquisas científicas: para muita gente, o Facebook é uma fonte permanente de frustração e angústia

FILIPPE VILGIOC

No clássico *A Filosofia da Felicidade*, de 1930, o filósofo britânico Bertrand Russell definiu um sentimento devastador: "De todas as características da natureza humana, a inveja é a mais desafortunada. O invejoso não só deseja a desgraça, como é rendido à infelicidade". Russell entendia a inveja como uma emoção universal, que hora ou outra desperta em qualquer um. Morto em 1970, ele não se surpreenderia. — pelo contrário,

O QUE PROVOCA MAUS SENTIMENTOS

Porcentagem das causas de inveja

1 Viagens e momentos de lazer

50%

Uma foto diurna do Coliseu ou um comentário sobre bons momentos passados em Paris atraem o olho gordo



2 A fama virtual

14%

Alguém com poucos amigos pode se incomodar com publicações efêmeras que repercutem na web. Ou seja, recebem mais "curtidas" e comentários



Fonte: estudo Digi na Facebook (Inveja na Facebook), das universidades Harvard e Flórida de Doraland

FALSA FELICIDADE

Quando estavamos no Wi-Fi, LaGrè Nogueira sabia como sobreviver na rede: "Meus amigos se movem, mas eu me sinto solitária por não estar cyber eles no Brasil"

Projeto Observatório da Educação/UNITAU

Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas – Projeto nº 230380/10000201076, financiado por CAPES/INEP

Sugestão para atividades de leitura da reportagem A REDE DA INVEJA

1º PROCEDIMENTO DE LEITURA: acionamento de conhecimentos prévios sobre reportagem: O que é? Para que serve (propósito comunicativo / finalidade)? Como o repórter obtém as informações para escrever uma reportagem? Que benefícios podem ter os leitores? Como os leitores podem reagir/responder às informações obtidas numa reportagem?

2º PROCEDIMENTO DE LEITURA: Leitura dos elementos mais destacados: fonte (revista ou jornal), data, título, subtítulo, foto, textos em letras maiores, aspectos gráficos (se houver). Identificação (inferência) do tema/assunto da reportagem e do público-alvo. A partir das curiosidades despertadas no leitor, estabelecimento de OBJETIVOS PARA A LEITURA DO TEXTO COMPLETO. Os objetivos devem ser colocados como perguntas (enfocando as curiosidades) a serem respondidas na leitura da reportagem.

(As respostas podem ser anotadas no próprio texto).

(Correção dessas respostas.)

3º PROCEDIMENTO DE LEITURA: perguntas para leitura detalhada de certas partes do texto. As perguntas enfocando o assunto da reportagem podem contemplar descritores de habilidades de leitura da Prova Brasil ou do SARESP, de acordo com o que for mais interessante nessa reportagem. Certas perguntas podem ser feitas independentemente do assunto da reportagem (ver sequência didática para leitura de Reportagem).

Pode-se mesclar perguntas dissertativas com perguntas objetivas (testes de múltipla escolha). Seguem algumas sugestões de perguntas, não as únicas:

1. Na segunda coluna, na frase "Não é difícil entender porque é assim.", a que informação do texto se refere a palavra "assim"?
2. Qual o objetivo do estudo realizado pelas universidades alemãs citadas na segunda coluna da reportagem?
3. Relacionando a informação da segunda coluna "...uma em cada cinco pessoas ouvidas na pesquisa aponta o Facebook como a origem de sua experiência de inveja" com a informação da terceira coluna de que a pesquisa foi feita com 584 usuários de Facebook, quantas pessoas, aproximadamente, afirmaram que sentem inveja de amigos do Facebook?

4. Qual a situação que mais provoca inveja nos usuários do Facebook?

5. Explique com outras palavras a afirmação da pesquisadora Hanna Krasnova, na última coluna: "A infelicidade virtual nasce, muitas vezes, de uma percepção exagerada da felicidade alheia e da própria infelicidade."

6. Explique com outras palavras outra afirmação da pesquisadora Hanna Krasnova, na última coluna: "Quem se sente inferiorizado não percebe que o que vê não é a vida real do outro e, sim, apenas uma versão editada de seus melhores momentos."

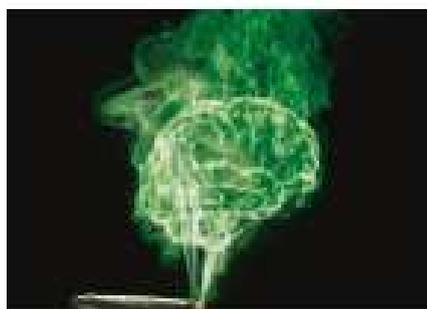
7. O que o autor da reportagem quer dizer, quase no final da última coluna, como: "É o caso típico de o gramado do vizinho ser mais verde.?"

8. Segundo a reportagem (final da última coluna) a inveja é um sentimento apenas ruim? Por quê?

4º PROCEDIMENTO DE LEITURA: APRECIÇÃO/AVALIAÇÃO CRÍTICA DA REPORTAGEM.

1) Perguntas sobre a qualidade das informações: se o leitor se sentiu bem informado; se acha que algum aspecto do tema poderia ter sido abordado, mas não foi; se acha que as fontes de informação citadas não são confiáveis.

2) Perguntas para o leitor perceber o diálogo que a reportagem estabelece com o atual contexto sócio-histórico: relação com assuntos ou preocupações atuais; possibilidade de essa reportagem influenciar bem ou mal as pessoas; possibilidade de o leitor reagir a partir dessas informações (reclamar, mudar de hábitos, passar a se interessar pelo assunto...).



VEJA, 31 de outubro de 2012 (p.92-100)

MACONHA FAZ MAL, SIM

O atual liberalismo em torno do consumo da droga está em descompasso com as pesquisas médicas mais recentes. As sequelas cerebrais são duradouras, sobretudo quando o uso se dá na adolescência

Hoje ainda, até o fim do dia, 1 milhão de brasileiros terão fumado maconha. A maioria dessas pessoas está plenamente convencida de que a droga não faz mal. Elas conseguem trabalhar, namorar, dirigir, ler um livro, cuidar dos filhos... A folha seca e as flores de Cannabis são consumidas agora com uma naturalidade tal que nem parece ser um comportamento definido como crime pela lei penal brasileira. A maconha, que em outros tempos já foi chamada de "erva maldita", agora ganhou uma aura inocente de produto orgânico e muitos de seus usuários ascendem os "baseados" como se isso fosse parte de um ritual de comunhão com a natureza, uma militância espiritual de sintonia com o cosmo. Há uma gigantesca onda de tolerância com esse vício.

Na contramão da liberalidade oficial, legal e até social com o uso da maconha, a ciência médica vem produzindo provas cada dia mais eloqüentes de que a fumaça da maconha faz muito mal para a saúde do usuário crônico – quem fuma no mínimo um cigarro por semana durante um ano. Fumar na adolescência, então, é um hábito que pode ter conseqüências funestas para o resto da vida da pessoa.

Um dos estudos mais impactantes e recentes sobre os males da maconha foi conduzido por treze reputadas instituições de pesquisa, entre elas as universidades Duke, nos EUA, e de Otago, na Nova Zelândia. Os pesquisadores acompanharam 1000 voluntários durante 25 anos. Eles começaram a ser estudados aos 13 anos de idade. Um grupo era composto de fumantes regulares de maconha. Os integrantes do outro grupo não fumavam. Quando os grupos foram comparados,

ficou evidente o dano à saúde dos adolescentes usuários de maconha que mantiveram o hábito até a idade adulta.

Os fumantes tiveram uma queda significativa no desempenho intelectual. Na média, os consumidores crônicos de maconha ficavam 8 pontos abaixo dos não fumantes nos testes de Q.I. Os usuários de maconha saíram-se mal também nos testes de memória, concentração e raciocínio rápido. Os resultados mostram que é falaciosa a tese de que fumar maconha com frequência não compromete a consciência. Diz o psiquiatra Ronaldo Laranjeira, da Universidade Federal de São Paulo: "Se o usuário crônico acha que está bem, a ciência mostra que ele poderia estar muito melhor sem a droga. A maconha priva a pessoa de atingir todo o potencial de sua capacidade".

A razão básica pela qual a maconha agride com agudeza o cérebro tem raízes na evolução da espécie humana. Nenhuma outra droga encontra tantos receptores prontos para interagir com ela no cérebro como a cannabis. Ela imita a ação de compostos naturalmente fabricados pelo organismo, os endocanabinoides. Essas substâncias são imprescindíveis na comunicação entre os neurônios, as sinapses. A maconha interfere caoticamente nas sinapses, levando ao comprometimento das funções cerebrais. O mais assustador, dada a fama de inofensiva da maconha, é o fato de que, interrompido seu uso, o dano às sinapses permanece muito mais tempo – em muitos casos para sempre, sobretudo quando o consumo crônico começa na adolescência.

(Texto resumido a partir da reportagem original)

Coloque nas margens os alôndimos das palavras grifadas.



Projeto Observatório da Educação/UNITAU
 Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Projeto nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP

LEITURA DOS ELEMENTOS MAIS DESTACADOS:

1. Leia o título e o subtítulo e observe as imagens da reportagem **MACONHA FAZ MAL, SIM**, publicada em VEJA, 31/10/2012.
Qual é o tema (assunto) do texto?

OBJETIVOS PARA A LEITURA DO TEXTO COMPLETO:

2. Após essa leitura rápida dos elementos mais destacados da reportagem, anote algumas perguntas que vieram à sua cabeça, como curiosidades que você teve sobre a reportagem:

Agora leia o texto completo e assinale no próprio texto as informações que respondem às curiosidades (perguntas) que você teve sobre o assunto.

3. Anote nas margens do texto o significado das palavras grifadas:

COMPREENSÃO DETALHADA DA REPORTAGEM:

4. A ideia central do texto que você leu é
 (A) A maconha já foi conhecida como "erva maldita".
 (B) A maconha não agride com agudeza o cérebro.
 (C) Pesquisas atuais comprovam que a maconha causa danos ao cérebro de seus usuários.
 (D) Pesquisas comprovam que a maconha não traz sequelas duradouras para o cérebro.
5. O principal argumento apresentado pelos pesquisadores para sustentar a ideia central da reportagem é que
 (A) Os fumantes de maconha participantes da pesquisa tiveram uma queda significativa no desempenho intelectual, ficando 8 pontos abaixo nos teste de QI.
 (B) Hoje, até o fim do dia, 1 milhão de brasileiros terão fumado maconha.
 (C) A maconha em outros tempos já foi chamada de "erva maldita" agora ganhou uma aura inocente.
 (D) Há uma gigantesca onda de tolerância com esse vício.
6. Segundo o psiquiatra Dr. Ronaldo Laranjeira, citado na reportagem, o uso da maconha pode trazer algumas consequências para o usuário, como

- (A) Não conseguir trabalhar, dirigir, namorar, cuidar dos filhos.
 (B) Impedir que desenvolva toda a sua capacidade intelectual.
 (C) Atrapalhar o liberalismo em torno de seu consumo.
 (D) Não agredir o cérebro com tanta agudeza.

7. Na segunda coluna do texto, são citadas entre aspas as palavras do Dr. Ronaldo Laranjeira. Assinale a alternativa que melhor explica o emprego dessa citação na reportagem.

- (A) As palavras do Dr. Laranjeira reforçam a ideia de que maconha não causa danos ao cérebro de seus usuários.
 (B) As palavras do Dr. Laranjeira são um argumento a favor da tolerância ao uso de maconha.
 (C) As palavras do Dr. Laranjeira, um psiquiatra estudioso do assunto, são um argumento a favor da ideia de que maconha causa danos ao cérebro de seus usuários.
 (D) As palavras do Dr. Laranjeira, favorável ao consumo moderado de maconha, são um argumento a favor da ideia de que maconha causa danos ao cérebro de seus usuários.

8. Esse texto tem a finalidade de

- (B) alertar as pessoas sobre os malefícios da maconha.
 (C) observar a relação da maconha com outras substâncias.
 (D) orientar sobre a importância do uso da maconha.
 (E) integrar o uso da maconha ao dia a dia.

9. A imagem abaixo, que ilustra a reportagem, tem relação com a ideia central do texto? Por quê?



Projeto Observatório da Educação/UNITAU
 Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas
 -Projeto nº2303801/0000001076, financiado por CAPES/INEP

Complete os tópicos a seguir com base na reportagem **É ASSÉDIO MORAL?**, publicada em VEJA, 26/02/ 2014.

ASSÉDIO MORAL começou a ser estudado pela em

ASSÉDIO MORAL é

Acontece na forma de:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

O que leva algum chefe ou superior no trabalho a praticar o assédio moral? O desejo de:



Consequências do assédio moral para a vítima:

Sugestões da reportagem para enfrentar o assédio moral:

Se essas atitudes não funcionarem, é possível processar o assediador, mediante provas do assédio, como:

1.
2.
3.
4.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

1.
2.
3.

1.
2.
3.

Veja, 26 DE FEVEREIRO DE 2014

é assédio moral?

Há coisa de duas ou três décadas, não havia sequer nome para aquela situação desagradabilíssima que às vezes se instala no trabalho: a do chefe que cotidianamente humilha ou ameaça os subordinados.

O assédio moral só ganhou essa caracterização em meados dos anos 1980, quando começou a ser estudado pela medicina e pela psicologia. Hoje, não há país civilizado que não disponha de alguma legislação sobre o tema. No Brasil não há dados consolidados sobre o total de casos de assédio moral reportados à justiça, mas os números nos estados mostram que houve um aumento acentuado nas denúncias. No Ministério Público do Trabalho de São Paulo, de 359 inquéritos por assédio moral coletivo em 2010, passou-se para 792 em 2013. Na Bahia, os processos no Tribunal Regional do Trabalho saltaram de 1 em 2001 para 981 em 2010, segundo levantamento feito por André Lutz Souza Aguiar, doutorando em ciências sociais na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O que caracteriza esse tipo de abuso é a repetição continuada do ato de prejudicar o subordinado ou humilhá-lo. Se o chefe ofende o empregado durante uma reunião ou numa conversa reservada, mas esse é um ato isolado, ele não constitui assédio moral. "A pessoa que se sentiu ofendida pode até processar o agressor por dano moral. O que distingue o assédio, porém, é a reiteração desse tipo de ato", explica a procuradora Renata Coelho Vieira, do Ministério Público do Trabalho (MPT) em Campinas – SP. Mas atenção: criticar o trabalho do funcionário não é assediá-lo – é um fato da vida profissional. O que é inadmissível é que a crítica seja feita sem base (ou seja, que tenha o caráter de perseguição) ou como insulto ou ataque.

Há casos em que é relativamente simples caracterizar o assédio moral. Por exemplo, quando é prática de um chefe ou de uma empresa apontar, na frente dos colegas, os profissionais cujo rendimento ficou aquém do esperado e ridicularizá-los ou achacá-los. Mas nem sempre o assédio é assim tão explícito.



"Às vezes, o gestor assedia o funcionário quando estão apenas os dois, ou liga para a casa dele fazendo cobranças e ameaças veladas", explica Paulo Eduardo Vieira de Oliveira, juiz da Vara do Trabalho de Cajamar – SP. "O objetivo do assédio moral pode ser aumentar a produtividade, forçar um empregado a pedir demissão para que a empresa não tenha de arcar com as verbas rescisórias, fazer com que uma gestante saia do emprego abrindo mão da estabilidade ou evitar que alguém seja promovido", exemplifica a médica do trabalho Margarida Barreto. [...]

A humilhação recorrente e a incapacidade de lidar com metas inatingíveis podem gerar uma série de problemas de saúde. "O mal-estar vai aumentando e o profissional começa a somatizar sua ansiedade. Ele pode sentir náuseas, ter gastrite, deixar de comer ou, ao contrário, comer em excesso, até chegar a manifestar problema de saúde mental, como depressão ou síndrome do pânico", diz Margarida Barreto.

Se o assédio ocorre particularmente entre um funcionário e seu gestor, pode-se tentar uma conversa. "A pessoa que se sente agredida tem de deixar claro que não admite o tratamento desrespeitoso. Se o assédio persistir, deve repetir a advertência em público", diz John Cymbaum, sócio da FTR Coaching. É preciso ter cuidado de não usar termos ofensivos e não deixar que a conversa evolua para o bate-boca: se perder a isura ou o controle da situação, o reclamante vai perder também a razão.

Outro passo é procurar o setor de recursos humanos. "Mas não basta ir lá queixar-se. É necessário ter tudo documentado, fazer uma reclamação por escrito e guardar uma cópia", diz Margarida Barreto. [...] "Se houver atestado por problema de saúde, deve-se pedir ao médico que anote no atestado o código da classificação internacional de doenças (CID), pois isso será importante se houver uma ação na Justiça", explica Margarida. Recomenda-se, ainda, fazer anotações sobre quem presenciou as cenas de assédio e a data e o horário em que ocorreram. "Isso não tem valor legal, mas ajuda a não esquecer detalhes que podem ser importantes num julgamento", diz Renata Coelho Vieira, procuradora do Ministério Público do Trabalho (MPT) em Campinas – SP.

(Texto adaptado. Alguns trechos da reportagem foram suprimidos.)

Uso errado de colírio causa glaucoma

Entidades médicas chegam a consenso sobre risco de produtos oftalmológicos com corticoide; atualmente são vendidos sem controle

Fabiana Cambicoli

Em um ano, a visão do adolescente Alefe Nogueira passou de perfeita para quase inexistente. Aos 13 anos, ele está praticamente cego. Só enxerga feixes de luz. A causa do problema não foi uma doença hereditária nem um acidente. O uso contínuo de um colírio, vendido sem receita em qualquer farmácia, foi o causador da perda da visão.

Alefe é um dos muitos jovens que ficaram cegos ou com baixa visão após desenvolver um tipo de glaucoma causado pelo uso inadequado de produtos oftalmológicos com corticoide. Amanhã é o dia nacional de combate à doença.

A falta de controle sobre a comercialização desse tipo de produto é alvo das críticas de entidades médicas. No mês passado, a Sociedade Brasileira de Glaucoma editou um consenso classificando esse tipo de glaucoma como o mais comum entre aqueles

de causa conhecida e, portanto, o mais evitável.

“O uso do colírio com corticoide pode ser benéfico em muitas situações, mas seu uso crônico, sem indicação médica, é o que traz problema. Quando usado por anos, o corticoide provoca danos na estrutura do olho que levam ao aumento da pressão ocular, o que pode causar cegueira”, diz Augusto Paranhos Jr., professor livre-docente da escola Paulista de Medicina e coordenador do consenso.

Foi o que aconteceu com Alefe. “Em 2008, ele teve uma conjuntivite alérgica e o médico nos receitou um colírio com corticoide. Depois, todas as vezes que ele voltou a ter essa mesma alergia nem voltei ao médico, já passava na farmácia e comprava. O médico não nos alertou do perigo. Se a farmácia exigisse receita, com certeza isso não teria acontecido”, conta o comerciante Alexandre da Silva Nogueira, de 36 anos, pai de Alefe. O adolescente fez uso contínuo do



APROVETI/LEITADO

Alefe, em consulta. Aos 13 anos, está praticamente cego

colírio por quase quatro anos, até começar a apresentar problemas de visão. “Achei que ele precisasse de óculos. Só depois descobrimos o problema e já estava grave”, conta Nogueira.

Segundo Paranhos Jr., a falta de sintomas torna a situação ainda mais perigosa. “A pressão do olho vai subindo aos poucos, mas sem que o paciente sinta nada. Quando o problema é descoberto, costuma estar num estágio irreversível”, diz.

Regulação. Presidente da Sociedade Brasileira de Glaucoma, Francisco Eduardo Lopes Lima, diz

que a entidade já protocolou com sucesso duas solicitações de regulação da venda desses produtos à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). A sociedade defende que a retenção da receita médica seja obrigatória. [...]

Para Lima, alguns medicamentos com efeitos colaterais graves devem ser tratados de maneira individual. “Assim como passaram a exigir retenção de receita para antibióticos, o mesmo deveria ocorrer com os colírios com corticoide.”

NA WEB
estadao.com.br/e/glaucoma

Projeto Observatório da Educação/UNITAU
Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Projeto nº2303360 10000201076, financiado por CAPES/INEP

LEITURA DOS ELEMENTOS MAIS DESTACADOS:

1. Leia o título e o subtítulo e observe as imagens da reportagem **USO ERRADO DE COLÍRIO CAUSA GLAUCOMA**, publicada em O Estado de S. Paulo, 25/05/2014.

Qual é o tema (assunto) do texto?

OBJETIVOS PARA A LEITURA DO TEXTO COMPLETO:

2. Anote algumas perguntas que vieram à sua cabeça, resultado de sua curiosidade sobre a reportagem:

Agora leia o texto completo e assinale as informações que respondem às curiosidades (perguntas) que você teve sobre o assunto.

COMPREENSÃO DETALHADA DA REPORTAGEM:

3. Com base na reportagem, responda:

O uso errado de colírio com corticóide
 → Problema que causa: _____
 → O que é "uso errado"? _____
 → O que aconteceu com o adolescente Alefe: _____
 → O que alega o pai dele: _____
 → O que quer a Sociedade Brasileira de Glaucoma? _____

4. Assinale (F) ou (V) sobre o glaucoma:

- a) () Existe mais de um tipo de glaucoma.
- b) () O glaucoma causado por excesso de corticóides apresenta sintomas perceptíveis logo no seu início.
- c) () O uso de colírio com corticóides sempre causa glaucoma.
- d) () O glaucoma causado por uso de corticóides é o mais frequente e pode ser evitado.
- e) () A cegueira pode ser causada pelo aumento da pressão ocular.

5. Qual é o propósito (objetivo, finalidade) da reportagem?

Projeto Observatório da Educação/UNITAU
Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Projeto nº2303360 10000201076, financiado por CAPES/INEP

LEITURA DOS ELEMENTOS MAIS DESTACADOS:

1. Leia o título e o subtítulo e observe as imagens da reportagem **USO ERRADO DE COLÍRIO CAUSA GLAUCOMA**, publicada em O Estado de S. Paulo, 25/05/2014.

Qual é o tema (assunto) do texto?

OBJETIVOS PARA A LEITURA DO TEXTO COMPLETO:

2. Anote algumas perguntas que vieram à sua cabeça, resultado de sua curiosidade sobre a reportagem:

Agora leia o texto completo e assinale as informações que respondem às curiosidades (perguntas) que você teve sobre o assunto.

COMPREENSÃO DETALHADA DA REPORTAGEM:

3. Com base na reportagem, responda:

Uso errado de colírio com corticóide
 → Problema que causa: _____
 → O que é "uso errado"? _____
 → O que aconteceu com o adolescente Alefe: _____
 → O que alega o pai dele: _____
 → O que quer a Sociedade Brasileira de Glaucoma? _____

4. Assinale (F) ou (V) sobre o glaucoma:

- a) () Existe mais de um tipo de glaucoma.
- b) () O glaucoma causado por excesso de corticóides apresenta sintomas perceptíveis logo no seu início.
- c) () O uso de colírio com corticóides sempre causa glaucoma.
- d) () O glaucoma causado por uso de corticóides é o mais frequente e pode ser evitado.
- e) () A cegueira pode ser causada pelo aumento da pressão ocular.

5. Qual é o propósito (objetivo, finalidade) da reportagem?

Texto adaptado de

Veja 11 de dezembro de 2013

EXPOSIÇÃO NA REDE

As redes sociais estão mudando a forma como a geração atual lida com a questão da privacidade. Neste período de adaptação, os cuidados dados como certos no cotidiano não se repetem no meio virtual. "Ninguém conta ao porteiro aonde vai quando sai de casa, mas instala aplicativo e faz check-in automático e compartilha a informação em diversas redes sociais", lembra Eduardo Poggi, especialista em segurança da informação. Veja abaixo as recomendações dos especialistas para reduzir a exposição desnecessária em redes sociais.

- 1** Nunca divulgue telefone, e-mail e endereço pessoal ou de amigos e parentes. A recomendação já foi repetida à exaustão, mas não é raro ver esse tipo de dado nas redes sociais. A probabilidade de uma vítima cair em um golpe aumenta exponencialmente quando criminosos se valem de informações pessoais para ludibriá-la.
- 2** Ninguém tem o hábito de ler os termos de uso das redes sociais, mas conhecer as regras do jogo é essencial. "O código de conduta das redes sociais foi criado para proteger a rede social, não a privacidade dos usuários. Por isso, é imprescindível ler o contrato antes de se cadastrar", diz José Matias, diretor da McAfee.
- 3** Pense duas vezes (ou três vezes, ou mais) antes de publicar uma foto pessoal. Se bater o arrendimento e o arquivo já tiver sido salvo



por outra pessoa, será tarde demais para removê-lo e evitar que ele se propague.

4 Ao baixar aplicativos que se baseiam em informações do GPS do celular, como *Waze* e *FourSquare*, certifique-se de que dados como localização e rota não serão automaticamente compartilhados em outras redes sociais. Em alguns aplicativos, o compartilhamento automático é a configuração padrão do programa – ou seja, ele divulga as informações antes que o usuário solicite a ação.

5 Ao baixar um aplicativo no *smartphone*, leia as condições de uso e não hesite em recusá-lo se desconfiar de algo. Não faz sentido um jogo de quebra-cabeça, por exemplo, pedir permissão para acessar o GPS ou a agenda de contatos do celular.

6 Não confie em aplicativos que prometem anonimato. Casos recentes de vazamento de informações mostraram que nenhum sistema é impenetrável. "Mesmo que o desenvolvedor do aplicativo seja idôneo, é arriscado confiar na segurança do sistema usado para proteger os dados dos usuários", diz Mariano Sumwell Miranda, diretor de marketing da AVG Brasil.

Isca personalizada

O *phishing*, golpe virtual em que a vítima é direcionada a um site falso e fornece involuntariamente dados confidenciais, ganhou novos meios de propagação. Se antes o *link* que levava a vítima ao endereço falso do banco, loja ou órgão do governo chegava por e-mail, hoje a ameaça também se arrasta pelas redes sociais. A engenhosidade dos golpistas não tem limites. "Os criminosos vasculham a rede social em busca de informações para gerar um ataque específico", conta José Matias, da McAfee. Ou seja, o internauta publica o destino das próximas férias e começa a receber não só e-mails falsos de companhias aéreas e hotéis da região, mas passa também a visualizar publicações enganosas na própria rede social. Em datas comemorativas, como Natal e Dia das Mães, os ataques direcionados aumentam. "O *phishing*, nesse caso, contém uma oferta falsa de um produto que a vítima comentou no Facebook que gostaria de ganhar", completa Matias. Todo cuidado é pouco.



Projeto Observatório da Educação/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: Projeto nº230390/1000201076, financiado por CAPES/INEP

LEITURA DOS ELEMENTOS MAIS DESTACADOS:

Leia o título e o subtítulo e observe as imagens da reportagem **EXPOSIÇÃO NA REDE**, publicada em VEJA, 11/12/2013, e identifique o tema (assunto) da reportagem:



OBJETIVOS PARA A LEITURA DO TEXTO COMPLETO:

Anotar algumas perguntas que vieram à sua cabeça, como curiosidades que você teve sobre a reportagem:

Agora leia o texto completo e identifique as informações que respondem às curiosidades (perguntas) que você teve sobre o assunto.

COMPREENSÃO DETALHADA DA REPORTAGEM:

1. Assinale a alternativa que corresponde ao sentido, no texto, de:

- Privacidade (no subtítulo)** () liberdade
() intimidade
() amizade

- Compartilha (no subtítulo)** () não divide com outras pessoas
() divide com outras pessoas
() descobre segredos de outras pessoas

Dados confidenciais (no box, na lateral)

- () informações contadas por pessoas que não querem ser espionadas na rede social
() informações que podem ser divulgadas na rede social sem causar problemas de segurança para os usuários da rede
() informações que devem ser mantidas em segredo ou reservadas a poucas pessoas de confiança

2. De acordo com a reportagem, assinale V (verdadeiro) ou F (falso) sobre as informações do subtítulo:

- () As pessoas estão se comportando de forma mais descuidada, em relação à sua privacidade, no ambiente virtual.
() Os cuidados com a privacidade no cotidiano não são necessários no ambiente virtual.
() Segundo Eduardo Foggi, as pessoas são discretas no dia-a-dia, mas se expõem exageradamente nas redes sociais.

3. Identifique o número da recomendação em que é citado cada comportamento de risco abaixo e ligue o comportamento ao risco que os usuários das redes sociais correm.

Nº da recomendação	Comportamento de risco	Risco
	Não ler os termos de uso das redes sociais.	Não ter garantias de conseguir removê-la definitivamente da rede.
	Publicar foto pessoal.	Vazamento de informações.
	Divulgar dados pessoais.	Não ter a privacidade resguardada (protegida).
	Acreditar em aplicativos que garantem preservar o anonimato.	Alguns aplicativos podem ter acesso a outras informações do celular, não relacionadas ao propósito principal do aplicativo.
	Não ler as condições de uso ao baixar um aplicativo no celular.	Pessoas mal intencionadas sabem onde o usuário está.
	Baixar aplicativos pelo celular que divulgam a localização do usuário nas redes sociais.	Aumento da probabilidade de ser vítima de golpes.

4. Comente a relação do título **Isacas personalizadas** e do termo **phishing** com a ilustração abaixo.



A TURMA ESTÁ A UM CLIQUE

Na moderna versão do velho hábito de estudar em grupo, o ponto de encontro dos jovens é a internet. No ambiente virtual, eles participam de debates com gente que nem conhecem, tiram dúvidas com rapidez e ainda afiam habilidades imprescindíveis na era do aprendizado colaborativo.

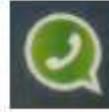
CINTIA THOMAZ

Prova importante à vista? A regra é juntar três ou quatro amigos – entre eles, de preferência, algum ótimo aluno – e promover uma tarde de estudo em casa ou na biblioteca. A turma nem sabe, mas está pondo em prática uma ideia que vem de Sócrates (470-360 a.C.), o pai da filosofia ocidental: a do aprendizado pelo diálogo. Com mais ou menos eficiência, o estudo em grupo sempre foi uma ferramenta usadíssima por jovens de toda parte para ampliar o conhecimento fora da sala de aula. E continua sendo – só que com uma roupagem, digamos, mais século XXI. [...] Como tantas outras atividades no contexto das relações interpessoais, o estudo em grupo – ou colaborativo, para usar o léxico moderno – mudou para o ambiente sem paredes e sem fronteira que é a internet. “A interatividade virtual veio facilitar o exercício da atividade intelectual, estimulando habilidades altamente valorizadas em nosso tempo”.



Amanda (no meio) e as amigas do curso de Engenharia

Porto Seguro, em São Paulo – e craque em matemática –, é disputada pelas amigas na época de prova. “É bom para elas e para mim, que estudo em dobro”, diz. A amiga, Luiza Machado, 15 anos, beneficiária direta da ajuda de Ana Helena, considera as redes sociais “uma salvação” em época de prova. “Nosso grupo no Facebook e no WhatsApp fica até congestionado com tantas perguntas e respostas”. Em tempos de internet, estudar em grupo é atividade que se pratica com a ponta dos dedos. E com muita eficiência.



Conexão para aprender

Como todas as atividades sociais, o estudo em grupo pela internet é regido por leis não escritas, mas essenciais para seu bom andamento. A seguir, um roteiro básico para tirar o melhor proveito.

(Texto adaptado)



APROVADO

1. Adicionar ao grupo só quem realmente vai contribuir. Amigos, amigos; estudos à parte.
2. Ampliar seus horizontes. Troque ideias com alunos de outros cursos e escolas.
3. Treinar o olho para distinguir rapidamente o que é relevante e não perder tempo.
4. Estabelecer metas para não se desviar do objetivo. Por mais que o celular apite, ignore as novas mensagens.
5. Buscar respostas assim que a dúvida aparecer, em não na véspera da prova.



REPROVADO

1. Fazer piada com as dúvidas dos outros.
2. Dispersar-se. Escolha outra hora para repassar aquele vídeo engraçadinho ou postar uma selfie.
3. Monopolizar as atenções. Num grupo, você não é o único a ter dúvidas.
4. Apresentar como sua a citação de um professor ou de um autor. Alguém vai descobrir.
5. Fazer perguntas facilmente respondidas com uma rápida pesquisa.

Veja 13 de agosto de 2014



Responda de acordo com a reportagem:
A TURMA ESTÁ A UM CLIQUE

1. Verdadeiro ou falso
 O estudo em grupo é uma prática muito antiga.
 Embora muito comum, o estudo em grupo é extremamente ineficaz.
 Com o surgimento das redes sociais, o estudo em grupo tornou-se obsoleto (ultrapassado).
 A interação dos estudantes por meio da internet pode colaborar para a aprendizagem.
2. Quando o texto afirma que "A mudança de hábitos foi se dando aos poucos", a que mudança de hábitos ele se refere?



Responda de acordo com a reportagem:
A TURMA ESTÁ A UM CLIQUE

1. Verdadeiro ou falso
 O estudo em grupo é uma prática muito antiga.
 Embora muito comum, o estudo em grupo é extremamente ineficaz.
 Com o surgimento das redes sociais, o estudo em grupo tornou-se obsoleto (ultrapassado).
 A interação dos estudantes por meio da internet pode colaborar para a aprendizagem.
4. Quando o texto afirma que "A mudança de hábitos foi se dando aos poucos", a que mudança de hábitos ele se refere?



3. O hábito de estudar por meio das redes sociais é:
 (A) Exclusivo dos brasileiros.
 (B) Adotado em diversos países.
 (C) Exclusivo da OCDE.
 (D) Adotado apenas por universitários.

4. Relacione as ações abaixo às informações dos quadros "Aprovado" e "Reprovado". Acrescente "A" ou "R" ao número para indicar o quadro.
a. Aumentar os contatos e buscar informações com estudantes de diferentes instituições.
b. Copiar a fala de outra pessoa sem autorização ou sem citação.
c. Não deixar para solucionar dúvidas na última hora.
d. Manter no grupo pessoas que agregam algum conhecimento ao grupo de estudo.
e. Não ter concentração durante as discussões do grupo de estudo e fazer postagens que fogem do assunto.
5. As redes sociais que você conhece podem ser usadas para estudo em grupo? Como?



5. O hábito de estudar por meio das redes sociais é:
 (A) Exclusivo dos brasileiros.
 (B) Adotado em diversos países.
 (C) Exclusivo da OCDE.
 (D) Adotado apenas por universitários.

4. Relacione as ações abaixo às informações dos quadros "Aprovado" e "Reprovado". Acrescente "A" ou "R" ao número para indicar o quadro.
a. Aumentar os contatos e buscar informações com estudantes de diferentes instituições.
b. Copiar a fala de outra pessoa sem autorização ou sem citação.
c. Não deixar para solucionar dúvidas na última hora.
d. Manter no grupo pessoas que agregam algum conhecimento ao grupo de estudo.
e. Não ter concentração durante as discussões do grupo de estudo e fazer postagens que fogem do assunto.
5. As redes sociais que você conhece podem ser usadas para estudo em grupo? Como?

ANEXO D- Power Point elaborado por alunos sobre o suporte e o gênero Reportagem.

Interesses:

- Escolhemos essas capas da revista Época, pelo fato de abordarem temas que são do interesse de todos, polêmicos, mas geram reflexão na sociedade.

7

História e Público Alvo:

- Foi lançada em 25 de maio de 1998.
- Seu estilo é baseado na revista alemã *Focus*, que valoriza o padrão de imagem e gráfico da apresentação das reportagens.
- Entre seu corpo de colunistas, estão (ou estiveram): Roberto Da Matta (Sociedade), Alberto Almeida (Tendências), Paulo Guedes (Economia), Fernando Abrucio (Política), Fareed Zakaria (Finanças), Guilherme Fiuza (Política), Eugênio Bucci (Política), Felipe Patury (Política, negócios e poder), Bruno Astuto (Moda, comportamento e celebridades), Walcyr Carrasco (Sociedade), Marcio Atalla (Bem-estar), Gustavo Cerbasi (Finanças), Jairo Bouer (Saúde), Vilfredo Schürmann (Desafios e aventura) e Ruth de Aquino (Atualidades).
- O público é para jovens e adultos, pois a revista trata de assuntos variados que não são apenas do interesse de jovens, mas também de adultos, e pertencente a qualquer classe social.

8

Reportagem:



Todos as 224 pessoas a bordo morreram.

- O governo britânico adiou voos que sairão de Sharm el Sheikh, no Egito, nesta quarta-feira (4), em direção ao Reino Unido. A medida foi tomada por precaução, para que **aviões** possam ser checados, depois que foi divulgada a possibilidade de a queda do avião russo com 224 passageiros no Sinai, no sábado (31), ter sido causada por uma **explosão**. A causa ainda não foi definida.

9

- No sábado, após a queda do avião, o braço egípcio do **Estado Islâmico** afirmou ter derrubado o avião "em resposta a ataques aéreos russos que mataram milhares de muçulmanos em solo sírio. Na manhã desta quarta, divulgou mensagem de áudio na qual rejeita as dúvidas sobre sua participação e disse que vai contar ao mundo no momento adequado como causou a queda.
- Autoridades russas e egípcias afirmaram que é pouco provável que o avião tenha sido atingido, pois militantes no Sinai não devem ter tecnologia para atingir um avião que estava acima de 30 mil pés.

10



- Essa capa trata de um assunto que tem sido muito comum entre homens e mulheres, ultimamente, que no caso são as modificações que ambos fazem com o corpo, para poder atingir o padrão de "beleza" estabelecido pela sociedade.
- Como os mais variados tratamentos para emagrecer, ganhar massa, perder celulites e estrias, enfim, deixar o corpo uniforme.

5



- Essa imagem de capa é uma ironia representada pela desvalorização e comercialização da natureza. As pessoas não se preocupam com o ambiente em que vivem, a menos que estejam lucrando com isso.

6

Ainda Sobre:

- Escolhemos essa reportagem pelo seu assunto interessantíssimo e por vez curioso:
- É uma matéria interessante, porque ainda tem muito a se descobrir sobre, e principalmente pela localização geográfica “meio afastada” e inusitada para se cair um avião.
- Porém curiosa, porque embora exista uma possibilidade grande de que os Islâmicos pudessem ter derrubado o avião com 224 passageiros, ainda não se pode ser confirmado. O que deixa um clima de mistério não só para os que estão vivenciando, mas também para os que estão acompanhando. Isso provoca a curiosidade para ler.

11

Conclusão:

- Escolhemos essas capas e reportagens porque tem um vasto conteúdo a ser explorado.
- Chamou nossa atenção pois são notícias que até podem ocorrer mesmo no meio de nós, seja com amigos ou família.
- Esse trabalho foi importante, pois podemos nos aprofundar mais em assuntos, que antes não eram de nosso interesse.

12

ANEXO E- Gráfico do Saresp



RESULTADOS COMPARATIVOS DA ESCOLA - 2012 a 2014

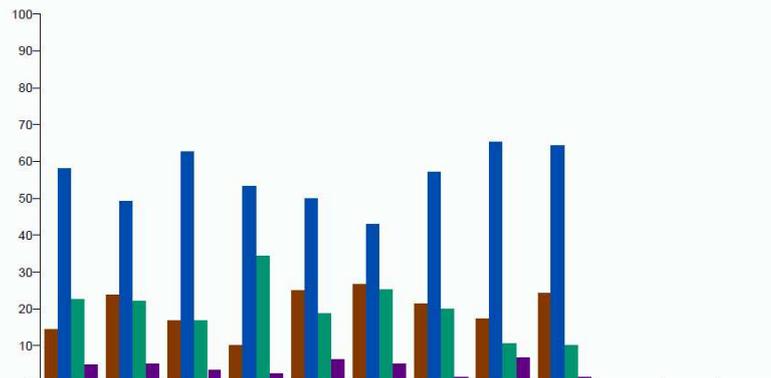
ESCOLA MUNICIPAL: 082922 - MARIETA VILELA DA COSTA BRAGA PROFA EMEF

MATEMÁTICA

Comparação entre as médias de proficiência dos alunos nas edições de 2012 a 2014 e com a meta esperada no SARESP



Comparação do percentual de alunos nos níveis da Escala de Proficiência no SARESP 2012 a 2014



	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
	5º EF			7º EF			9º EF			3º EM		
Abaixo do Básico	14,5	23,7	16,9	10,1	25,0	26,6	21,4	17,3	24,3	-	-	-
Básico	58,1	49,2	62,7	53,2	50,0	43,0	57,1	65,3	64,3	-	-	-
Adequado	22,6	22,0	16,9	34,2	18,8	25,3	20,0	10,7	10,0	-	-	-
Avançado	4,8	5,1	3,4	2,5	6,3	5,1	1,4	6,7	1,4	-	-	-

ANEXO F- Atividades do livro didático

Leitura e produção

UNIDADE

3

Corrupção:
esse mal tem cura?

Charge 1



Charge 2



Charge 3



Vamos pensar

Nesta unidade, vamos discutir um tema que diz respeito a todos os brasileiros: **corrupção**. O que é corrupção? O que nós temos a ver com ela? Por que ela deve ser combatida? Qualquer cidadão pode ajudar a combatê-la? Como?

Clipe

Os três poderes

Poder Executivo: é o próprio Governo, constituído pelo presidente da República e pelos ministros de Estado. Exerce função administrativa, gerenciando os negócios do Estado, aplicando a lei e zelando por seu cumprimento.

Poder Legislativo: representado pelo Senado e pela Câmara dos Deputados. Fazer leis ou legislar é a função básica desse poder, que ainda fiscaliza as ações do Executivo e investiga autoridades públicas.

Poder Judiciário: aplica a lei nos casos concretos submetidos à sua apreciação, garantindo o livre e pleno debate da questão que opõe duas ou mais partes numa disputa.

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/cidadania/ult4491u17.jhtm>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, leremos diferentes tipos de textos que abordam o tema **corrupção** e produziremos um **Festival de esquetes teatrais** para mostrar aos espectadores nossa opinião sobre tudo isso.

Converse com a turma

1. Observe a charge 1.

- Leia o boxe "Clipe" e explique qual é a função dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.
- O quarto poder apresentado na charge é o poder "corruptor".
 - O que o responsável pelo poder corruptor está fazendo?
- Observe bem as quatro imagens e a postura de cada personagem representada nelas. O que o fato de as personagens estarem na mesma posição sugere?
- De que maneira essa semelhança contribui para a construção do humor da charge?
- Que crítica pode ser identificada nessa charge? *Não poder público é a corrupção*

2. Observe a charge 2.

- De onde pode vir o dinheiro público que alimenta o caixa? *De impostos*
- O que a personagem representada na charge parece estar fazendo? *Distração*
- O que o nome da charge, "Corrupção Esporte Clube", e a indicação "Saque 24 horas" sugerem a respeito da frequência com que o dinheiro público estaria sendo sacado? *Dei comissão com frequência*

- Na charge anterior, também havia uma associação entre esporte, algo que se faz com frequência e prazer, e a corrupção. Explique de que maneira essa associação contribui para sugerir a banalização da corrupção. *Saco - Biscoito*

3. Observe a charge 3.

- Observe o local em que está a ponte. Havia necessidade de construí-la? Por quê?
- A construção dessa ponte beneficiou a população? Por quê? *Não*
- O deputado que teria mandado construí-la poderia ser chamado de corrupto? Por quê? *Sim, caso pi bone prop.*
- Explique a ironia na fala da personagem.
- Em relação às charges anteriores, a charge 3 representa qual das alternativas a seguir? *purgar o pessoal*
 - A causa da corrupção sugerida nas charges 1 e 2.
 - A solução da corrupção sugerida nas charges 1 e 2.
 - A consequência da corrupção sugerida nas charges 1 e 2.

De olho na corrupção

▼ Leia mais esta charge.

RAÍZES DA CORRUPÇÃO



- Sim, eu sei: há sapatos de outros clientes na frente, mas, se você fizer o meu antes, te dou uma "cervejinha"!



Converse com a turma



- O que deseja o cliente da sapataria?
- Qual é a proposta que o cliente está fazendo ao sapateiro para conseguir o que deseja?
- Por que a palavra "cervejinha" está entre aspas?
- Em sua opinião, o cliente está agindo de forma correta? Por quê?
- Observe o título da charge e a raiz que sai do casaco do cliente da sapataria e se espalha por toda a cidade. Qual é a crítica feita nessa charge?
- Leia novamente a fala da personagem:

"— Sim, eu sei: há sapatos de outros clientes na frente [...]"

1. Considerando essa afirmação, você diria que a personagem está consciente de que sua atitude prejudica outras pessoas?
2. Quais dos pensamentos a seguir podem estar por trás da atitude da personagem?
 - Tenho mais pressa.
 - Preciso mais.
 - Sou mais importante.
 - Tenho mais direito.
 - Subornar um sapateiro não é nenhum problema.
3. Explique de que espécie de ideias ou sentimentos pode ser formada a raiz da corrupção.
4. Que relação você pode fazer entre essa charge e aquelas lidas na abertura da unidade?

Que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos discutir a relação entre nossas atitudes do dia a dia e a corrupção que se alastra por toda a sociedade. Para expressar o que pensamos sobre esse assunto, vamos criar esquetes teatrais, usando o humor como ferramenta de crítica.

Leitura

Converse com a turma

No texto que você vai ler, aparece duas vezes a palavra *ética*. Você sabe o que ela significa?

Ética é uma palavra bem difícil de definir. Veja a seguir uma das definições possíveis:

“Ética é o conjunto de regras e valores que orientam o comportamento dos indivíduos. É a partir de uma ética que julgamos uma ação ou comportamento como adequado ou não para o convívio social.”

1. Quais dessas atitudes você considera éticas e quais são antiéticas? Justifique sua resposta.
 - a) Furar fila.
 - b) Devolver para a loja um produto que você comprou e veio com defeito.
 - c) Ficar com o dinheiro que você viu cair do bolso de alguém.
 - d) Fazer algo errado e colocar a culpa em outra pessoa.
 - e) Guardar um segredo que alguém lhe contou.
2. Depois de ler o texto a seguir, procure responder: para você, o que “ética” pode ter a ver com “corrupção”?

Sabemos que essa definição é insuficiente para abarcar toda a extensão do conceito de ética, porém optamos por algo mais simples para garantir que tal definição seja acessível ao aluno e que facilite a leitura da notícia.



ORLANDEI

75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos

- 1 A maioria dos brasileiros tolera políticos corruptos. Não só tolera, como é conivente com a roubalheira e a falta de ética no dia a dia. É o que revela pesquisa inédita do Ibope Opinião, feita com 2 mil pessoas em todo o país em janeiro. Título: "Corrupção na Política: Eleitor – Vítima ou Cúmplice?". Conclusão: 75% dos brasileiros admitem que seriam capazes de cometer irregularidades em cargos públicos.
- 2 Havia algumas atitudes típicas de corruptos: contratar pessoas e empresas de familiares sem concurso ou licitação; pagar despesas pessoais com dinheiro público; aproveitar viagens oficiais para lazer próprio e de familiares; trocar o voto por um cargo para si, um parente ou um amigo; e até fazer caixa 2 para garantir vitória na eleição.
- 3 Entre as irregularidades que os entrevistados (fora da política, claro) admitem cometer uma vez ou outra estão: suborno para se livrar de multa de trânsito; sonegação de impostos; falsificação de documentos; compra de produtos piratas; ligações clandestinas pra usar a luz ou a TV a cabo do vizinho...
- 4 Em entrevista ao UOL News, Silvia Cervellini, diretora de Planejamento e Atendimento do Ibope Opinião, responsável pela pesquisa, disse que o que mais chamou atenção foram os altos patamares de atos ilícitos cometidos no dia a dia pelos brasileiros. "Vimos que 7 em cada 10 cometem alguns desses atos, e quando projetam para pessoas conhecidas, isso passa a ser quase consensual: 98% acham que seus conhecidos cometem alguns desses atos — praticamente todo mundo."
- 5 Questionada sobre a sinceridade dos entrevistados, Silvia Cervellini explicou: "Existe um fenômeno de pesquisa de opinião que é o entrevistado ser mais verdadeiro ao falar sobre os outros do que sobre si mesmo. A gente considera, do ponto de vista de indicador de prática de ilegalidade, essa medida de pessoas conhecidas como mais verdadeira, mais próxima do retrato do eleitorado. Então pode-se dizer que praticamente todo mundo comete algumas dessas pequenas ou grandes ilegalidades no seu cotidiano".
- 6 Ela disse que o Ibope ainda não tem uma comparação com outros países do mundo, mas disse que as reações de alguns colegas da Espanha e da América Latina demonstram que há sim uma disseminação dessa cultura de transgressão na sociedade.

[...]



Banho de água fria

7 Chegar a essa conclusão é, sem dúvida, um banho de água fria nos bem-intencionados e honestos. Como é possível cobrar ética dos governantes? Silvia Cervellini explicou que o libope está diante de um paradoxo desde o ano passado: dados vinham mostrando que o eleitor é muito crítico em relação às suas lideranças políticas em termos de corrupção, que faz um julgamento muito enfático contra isso, mas ao mesmo tempo via a prática dessas ilegalidades pelos eleitores.

8 "Existe uma associação, uma correlação entre cometer mais atos de ilegalidade e tolerar mais atos de corrupção. Efetivamente a gente pode imaginar que, ao assumir que poderia cometer esses atos caso estivesse lá [no poder], vai ser tolerante diante desse problema no momento de decisão de voto, por exemplo."

[...]

Reação ambígua

9 Como é possível o eleitor condenar a prática e fazer o mesmo? "Essa ambiguidade aparece nos dados, mas dificilmente aparece no discurso do próprio eleitor. Na sua autoimagem essas coisas ficam muito separadas. A gente não observa no eleitorado essa reflexão. É por isso mesmo que esse estudo pretende levar a sociedade a refletir sobre isso: se eu estou criticando lá em cima, o que eu estou fazendo aqui embaixo? Existe uma separação muito grande entre esses dois ambientes na opinião pública. A gente está mostrando que as coisas não são tão distantes assim."

Glossário

Conivente: aquele que, mesmo sabendo de algo negativo praticado por outra pessoa, não faz nada para impedi-lo, embora pudesse fazê-lo.

Fazer caixa 2: deixar de emitir nota fiscal, ou emití-la com valor mais baixo que o real, para pagar menos impostos. O dinheiro so-negado, que deveria ser pago aos órgãos de fiscalização do governo, constitui o caixa 2.

Ilícitos: condenados pela lei e/ou pela moral; proibidos, ilegais.

Consensual: em que há consenso, isto é, concordância de opinião entre a maioria ou a totalidade das pessoas de determinado grupo.

Disseminação: propagação, difusão.

Transgressão: ato de infringir ou violar regras e leis.

Disponível em: <<http://www1.folha.com.br/folha/dimenstein/cbn/capital/291806.html>>
Acesso em: 24 jan. 2012. (Fragmento adaptado)

© Folha

Requeremos que esta seção seja realizada oralmente, no coletivo, para se caracterizar como uma situação de leitura compartilhada.

Primeiras impressões



1. Que acontecimento deu origem à notícia lida?
2. Segundo o texto, quantas pessoas admitiram praticar atos ilícitos?
3. Com um colega, observe as charges a seguir e responda: a que parágrafo(s) da notícia cada uma pode ser relacionada? Em seguida, compartilhe a resposta com a classe.

Charge é um desenho humorístico de intenção crítica, inspirado em notícias e geralmente publicado em jornais ou revistas.

Leitura e produção

Charge 1

Parágrafos 2



Charge 2

Parágrafos 2 e 8



Charge 3

Parágrafos 3, 4, 7 e 9

