

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Fábio Moreira de Carvalho

**O PAPEL DO FOTOJORNALISMO NA COMPREENSÃO DO
GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM O
ENSINO DE LEITURA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

Belo Horizonte
2020

Fábio Moreira de Carvalho

**O PAPEL DO FOTOJORNALISMO NA COMPREENSÃO DO
GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM O
ENSINO DE LEITURA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias.

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

C331p

Carvalho, Fábio Moreira de.

O papel do fotojornalismo na compreensão do gênero textual reportagem [manuscrito] : uma experiência com o ensino de leitura em uma perspectiva multimodal / Fábio Moreira de Carvalho. – 2020. 247 p., enc.

Orientador: Luiz Francisco Dias.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual : Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 162-167.

Apêndices: f. 168-246.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Fotojornalismo – Teses. 3. Estratégia textual – Teses. 4. Professores de ensino fundamental – Formação – Teses. 5. Leitura – Teses. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 7. Multimodalidade – Teses. I. Dias, Luiz Francisco. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

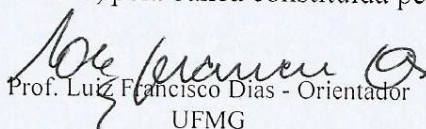
FOLHA DE APROVAÇÃO

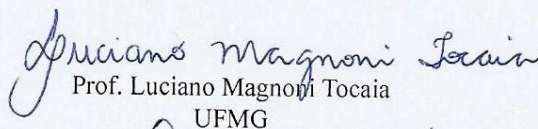
O PAPEL DO FOTOJORNALISMO NA COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE LEITURA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

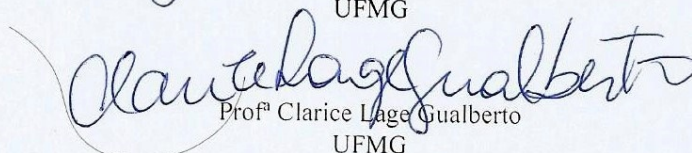
FABIO MOREIRA DE CARVALHO

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Luiz Francisco Dias - Orientador
UFMG


Prof. Luciano Magnoni Tocaia
UFMG


Prof. Clarice Lage Gualberto
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois acredito que Dele provém todo presente perfeito e toda boa dádiva debaixo dos céus.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Francisco, que com toda a sua competência me orientou e forneceu valiosas contribuições para a produção desta pesquisa.

Aos professores do Profletras: Delaine Cafiero, Evaldo Balbino, Francis Paiva, José Olímpio, José Vitorino, Leandro Diniz, Leiva Leal, Luciano Tocaia, Luiz Dias e Luiz Prazeres. Todos me concederam, cada qual à sua maneira, importantes ensinamentos.

À secretária do Profletras, Cacilda Zocratto, que demonstrou toda a sua competência e empatia à medida que trazia orientações pertinentes aos trâmites legais do curso.

Às minhas colegas de profissão Maria Tereza, Michelle Lara e Sheila Mendes que sempre me apoiaram e incentivaram a buscar qualificação profissional.

À Prof.^a Dr.^a Clarice Gualberto e ao Prof. Dr. Luciano Tocaia que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora e fizeram profícuas considerações sobre o trabalho.

Aos meus familiares – em especial, aos meus pais, Sr. Espedito e D. Dilenia, e às minhas irmãs, Keila e Suzana – que externaram apoio incondicional para que eu pudesse alcançar esse objetivo em minha vida.

“Lembremos para concluir que, numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria sígnica. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística”

(BAKHTIN, [1963] 2010, p. 211).

RESUMO

Esta pesquisa de natureza interventiva, destinada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tomou como desafio verificar em que medida a transposição didática de princípios da Multimodalidade (KRESS, 1988) e da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) às atividades de ensino de leitura do gênero textual reportagem – com foco na análise semiótica do fotojornalismo – pode contribuir para a ampliação da compreensão leitora dos sujeitos participantes da pesquisa. Para tanto, desenvolvemos um Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2014), por meio do qual correlacionamos a demanda por uma ação de combate ao preconceito no ambiente escolar ao ensino multimodal de reportagens. Como suporte ao desenvolvimento de seus módulos, um material didático foi produzido – tanto em ambiente digital (usando o *Google Docs*) quanto impresso (usando uma apostila) –, no qual incorporamos os referidos princípios desenvolvidos no âmbito da Sociosemiótica às atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004), previstas para um Projeto Didático de Gênero. O material produzido contemplou a utilização de textos autênticos (em cores) e de atividades variadas, objetivando destacar o papel do fotojornalismo como elemento passível de leitura e repleto de significância, cujos sentidos devem ser (re)construídos e relacionados tanto à leitura do conteúdo verbal quanto aos propósitos sociocomunicativos do gênero textual reportagem. Essa proposição de pesquisa evoca pertinências porque, embora o signo imagético seja uma loquaz forma de comunicação atual, a supervalorização da escrita na escola colabora para a ocorrência de situações nas quais a fotografia jornalística, por exemplo, sequer é considerada como parte constitutiva da reportagem. A verificação dos resultados se deu por meio da análise das oficinas do projeto e do *corpus* obtido a partir das respostas às atividades. A análise dos dados aponta que a transposição didática das referidas teorias, no âmbito de um Projeto Didático de Gênero, subsidia a leitura do fotojornalismo, promove os multiletramentos (visual, digital, verbal, cultural) necessários para a leitura multimodal e desenvolve as capacidades de linguagem, contribuindo para a ampliação da compreensão leitora dos alunos.

Palavras-chave: Fotojornalismo. Gramática do *Design Visual*. Leitura. Multimodalidade. Reportagem.

RESUMEN

Esta investigación de intervención, dirigida a estudiantes en el octavo año de la escuela primaria, tuvo como desafío verificar hasta qué punto la transposición didáctica de los principios de Multimodalidad (KRESS, 1988) y la Gramática del diseño visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Las actividades de enseñanza de la lectura del género reportaje, que se centran en el análisis semiótico del fotoperiodismo, pueden contribuir a la expansión de la comprensión lectora de los sujetos que participan en la investigación. Con este fin, desarrollamos un Proyecto Didáctico de Género (GUIMARÃES; KERSCH. 2014), a través del cual correlacionamos la demanda de acción para combatir los prejuicios en el entorno escolar con la enseñanza multimodal de la presentación de informes. Como soporte para el desarrollo de sus módulos, se produjo un material didáctico, tanto en entorno digital (usando *Google Docs*) como impreso (usando un folleto), en el cual incorporamos los principios referidos desarrollados en el alcance de Semiótica Social las actividades dirigidas al desarrollo de habilidades lingüísticas (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004), previsto para un Proyecto Didáctico de Género. El material producido incluyó el uso de textos auténticos (en colores) y actividades variadas, con el objetivo de resaltar el papel del fotoperiodismo como un elemento que puede leerse y llenarse de significado, cuyos significados deben (re) construirse y relacionarse tanto con la lectura del contenido verbal en cuanto a los propósitos sociocomunicativos del género de informes textuales. Esta propuesta de investigación evoca pertinencia porque, aunque el signo imaginario es una forma locuaz de comunicación actual, la sobrevaloración de la escritura en la escuela contribuye a la aparición de situaciones en las que la fotografía periodística, por ejemplo, ni siquiera se considera parte integrante del informe. La verificación de los resultados se realizó mediante el análisis de los talleres del proyecto y el corpus obtenido de las respuestas a las actividades. El análisis de los datos muestra que la transposición didáctica de estas teorías, dentro del alcance de un Proyecto Didáctico de Género, subsidia la lectura del fotoperiodismo, promueve las herramientas múltiples (visuales, digitales, verbales, culturales) necesarias para la lectura multimodal y desarrolla las habilidades de lenguaje, contribuyendo a la expansión de la comprensión lectora de los estudiantes.

Palabras clave: Fotoperiodismo. Gramática del Diseño Visual. Lectura. Multimodalidad. Reportaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotojornalismo – <i>Jornal Super Notícia</i>	29
Figura 2 – Representação da “Pirâmide Invertida”	35
Figura 3 – Representação da “Pirâmide Invertida aberta e multidirecional”	36
Figura 4 – Metafunção representacional (representação narrativa).....	53
Figura 5 – Metafunção representacional (representação conceitual: processos simbólicos) ...	54
Figura 6 – Metafunção interativa (contato “demanda”)	54
Figura 7– Metafunção interativa (contato “oferta”)	55
Figura 8 – Metafunção interativa (distância “ <i>close up</i> ”).....	55
Figura 9 – Metafunção interativa (distância social “ <i>long shot</i> ”).....	56
Figura 10 – Metafunção interativa (perspectiva “ângulo a nível ocular”)	56
Figura 11 – Metafunção interativa (perspectiva “ângulo alto”)	57
Figura 12 – Metafunção interativa (modalidade)	57
Figura 13 – Metafunção composicional (valor da informação)	58
Figura 14 – Metafunção composicional (saliência).....	58
Figura 15 – Metafunção composicional (enquadramento: estruturação fraca)	59
Figura 16 – Esquema de um PDG	63
Figura 17 – Enquete para a escolha do nome do projeto.....	84
Figura 18 – Confecção do “Painel de Reportagens”	87
Figura 19 – Edição de 1902 do “Minas Geraes” é apresentada aos alunos na Hemeroteca.....	88
Figura 20 – Exercícios da apostila (módulo I)	96
Figura 21 – Exercícios da apostila (módulo I)	97
Figura 22 – Exercícios da apostila (módulo I)	98
Figura 23 – Exercícios da apostila (módulo I)	99
Figura 24 – Exercícios da apostila (módulo I)	100
Figura 25 – Reflexão sobre as funções do fotojornalismo	100
Figura 26 – Exercícios da apostila (módulo I)	101
Figura 27 – Exercícios da apostila (módulo I)	102
Figura 28 – Print da abertura da atividade <i>online</i> I	103
Figura 29 – Atividade <i>online</i> I.....	104
Figura 30 – Atividade <i>online</i> I.....	105
Figura 31 – Retângulos para identificação da infraestrutura da reportagem.....	108
Figura 32 – Atividades da apostila (módulo II).....	111

Figura 33 – Exercícios da apostila (módulo II)	112
Figura 34 – Exercícios da apostila (módulo II)	113
Figura 35 – Exercícios da apostila (módulo II)	114
Figura 36 – Exercícios da apostila (módulo II)	115
Figura 37 – Exercício da apostila (módulo II).....	116
Figura 38 – Exercícios da apostila (módulo II)	117
Figura 39 – Exercícios da apostila (módulo II)	118
Figura 40 – Exercícios da apostila (módulo II)	119
Figura 41 – Exercícios da apostila (módulo II)	120
Figura 42 – Exercícios da apostila (módulo II)	121
Figura 43 – Exercícios da apostila (módulo II)	122
Figura 44 – Exercícios da apostila (módulo II)	123
Figura 45 – Atividade <i>online</i> II	124
Figura 46 – Atividade <i>online</i> II	125
Figura 47 – Atividade <i>online</i> II	126
Figura 48 – Atividade <i>online</i> II	127
Figura 49 – Formulário “Comparação entre gêneros”.....	129
Figura 50 – Apresentação de reportagem no dia do seminário	131
Figura 51 – Perguntas elaboradas pelos alunos sobre as reportagens que apresentaram	132
Figura 52 – Exercícios da apostila (módulo III).....	135
Figura 53 – Exercícios da apostila (módulo III).....	136
Figura 54 – Exercícios da apostila (módulo III).....	136
Figura 55 – Exercícios da apostila (módulo III).....	138
Figura 56 – Exercícios da apostila (módulo III).....	139
Figura 57 – Exercícios da apostila (módulo III).....	139
Figura 58 – Exercícios da apostila (módulo III).....	140
Figura 59 – Exercícios da apostila (módulo III).....	141
Figura 60 – Exercícios da apostila (módulo III).....	141
Figura 61 – Ficha de Avaliação do Leitor.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais postulações defendidas pela Sociossemiótica.....	26
Quadro 2 – História do fotojornalismo.....	41
Quadro 3 – Atividades metacognitivas (antes, durante e depois da leitura).....	48
Quadro 4 – Ações inter-relacionadas ao tratamento das práticas leitoras (BNCC).....	49
Quadro 5 – Processamentos linguísticos durante a leitura.....	50
Quadro 6 – Metafunções e categorias analíticas da GDV.....	52
Quadro 7 – Definição de PDG.....	62
Quadro 8 – Corpus de reportagens usadas na confecção do MDG.....	65
Quadro 9 – Introdução ao PDG.....	81
Quadro 10 – Questionamento dos alunos em relação à criação de grupo de <i>WhatsApp</i>	83
Quadro 11 – Módulo de reconhecimento.....	85
Quadro 12 – Justificativas dos alunos após descartarem a fotografia da reportagem.....	86
Quadro 13 – Transcrição de depoimentos de alunos sobre a excursão.....	88
Quadro 14 – Produção inicial.....	89
Quadro 15 – Dúvidas apresentadas pelos alunos sobre a “produção inicial”.....	90
Quadro 16 – Análise das produções iniciais.....	92
Quadro 17 – Plano de aula (módulo I: Capacidades de Ação).....	93
Quadro 18 – Exemplos de perguntas e hipóteses.....	95
Quadro 19 – Exercícios da apostila (módulo I).....	98
Quadro 20 – Respostas de alunos à questão 4 (módulo I).....	99
Quadro 21 – Conclusão dos alunos apontada após a análise do fotojornalismo.....	101
Quadro 22 – Plano de aula (módulo II: capacidades discursivas).....	106
Quadro 23 – Efeitos de sentido (na voz dos alunos)......	112
Quadro 24 – Percentual de acertos na comparação entre Reportagem e Notícia.....	128
Quadro 25 – Plano de aula (módulo III: capacidades linguístico-discursivas).....	133
Quadro 26 – Comparação entre avaliações.....	143
Quadro 27 – Produção final.....	144
Quadro 28 – Caminho sugerido aos alunos para a produção.....	145
Quadro 29 – Quadro comparativo de P.I e P.F.....	150
Quadro 30 – Divulgação das reportagens.....	155
Quadro 31 – Depoimentos dos alunos.....	157

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta do QPLE.....	74
Gráfico 2 – Pergunta do QPLE.....	75
Gráfico 3 – Pergunta do QPLE.....	90
Gráfico 4 – Pergunta do QPLE.....	91
Gráfico 5 – Pergunta do QPLE.....	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A.F. – Avaliação Final

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EF – Ensino Fundamental

GDV – Gramática do *Design* Visual

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

I.D. – Instrumento Diagnóstico

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MDG – Modelo Didático de Gênero

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PB – Preto e branco

PDG – Projeto Didático de Gênero

QPLE – Questionário de Práticas de Leitura e Escrita

SD's – Sequências Didáticas

SS – Sociossemiótica

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TCF – Trabalho de Conclusão Final

TDIC's – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Relações entre concepções de linguagem e ensino de leitura	21
2.1.1 A interação como base para a formação do leitor autônomo	22
2.1.2 Contribuições Sociosemióticas para a formação do leitor proficiente	24
2.2 Texto: espaço de convergência de linguagens.....	27
2.3 Os gêneros textuais: construtos sociais e discursivos.....	30
2.4 A reportagem multissemiótica em sala de aula	33
2.4.1 O papel do fotojornalismo na compreensão de reportagens	39
2.5 O ensino de leitura em uma perspectiva multimodal	44
2.5.1 Processamentos linguísticos durante a leitura.....	49
2.5.2 A GDV como suporte para o ensino de leitura do fotojornalismo.....	51
2.6 O PDG como ferramenta para a didatização do gênero textual reportagem	59
2.6.1 A construção do Modelo Didático de Gênero: reportagem.....	64
2.7 Os multiletramentos em sala de aula	69
3 METODOLOGIA.....	71
3.1 O contexto da pesquisa	71
3.1.1 A escola	71
3.1.2 O professor-pesquisador.....	72
3.1.3 O perfil dos alunos	74
3.2 Etapas da pesquisa e coleta de dados.....	75
3.2.1 Etapas da pesquisa.....	75
3.2.2 Metodologia de Análise de Dados:	78
3.3 Questões éticas (COEP).....	78
4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	80
4.1 Introduzindo o PDG: “situação”	81
4.2 Apresentando a “situação”	81
4.3 “Reconhecimento” do gênero textual	85
4.4 Descrição da etapa de “reconhecimento”	85
4.5 Apresentação da proposta para “produção inicial”	89
4.6 Análise da oficina de “produção inicial”	89
4.7 Apresentação do módulo “Capacidades de ação”	93
4.8 Análise do módulo II – “Capacidades de ação”	94

4.9 Apresentação do módulo “Capacidades discursivas”.....	106
4.10 Análise do módulo “Capacidades discursivas”	108
4.11 Apresentação do módulo “Capacidades linguístico-discursivas”	133
4.12 Análise do módulo “Capacidades linguístico-discursivas”	134
4.13 Apresentação da etapa de “Produção final e reescrita”	144
4.14 Análise das oficinas de “produção final e reescrita”	145
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	168
Apêndice A – QPLE.....	168
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	170
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido	172
Apêndice D – Instrumento Diagnóstico	174
Apêndice E – Enquete	176
Apêndice F – Atividade <i>Online</i> I.....	177
Apêndice G – Atividade <i>Online</i> II.....	183
Apêndice H – Avaliação Final.....	189
Apêndice I – <i>Check List</i>	191
Apêndice J – Apostila.....	192
ANEXO.....	247
Anexo A – Carta de anuência	247

1 INTRODUÇÃO

Situada no âmbito dos estudos das linguagens e dos letramentos, a presente dissertação corresponde ao Trabalho de Conclusão Final (TCF) do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no qual relato¹ os procedimentos, as constatações e as reflexões acerca de uma pesquisa, de caráter interventivo, destinada a uma turma de 33 estudantes matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de Belo Horizonte – MG. Nesta investigação, as ações foram motivadas por meu anseio em desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, novas práticas de ensino de leitura de reportagens, as quais pudessem contribuir para a atenuação das dificuldades que os alunos apresentavam na leitura e na compreensão de textos pertencentes a esse gênero textual cada vez mais multissemiótico.

Na busca pelo objetivo, recorri tanto à leitura de artigos, de dissertações e de teses que discutiam o ensino do gênero textual reportagem quanto à reflexão sobre as minhas práticas enquanto docente. Nesse processo, deparei-me com um postulado singelo, mas inquestionável: “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e de produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.” (ROJO, 2013, p. 8). Essas palavras foram fundamentais para a minha compreensão de que uma intervenção eficaz implicava em uma adequação da minha práxis à demanda por novas formas de ensino e aprendizado dos textos atuais, razão pela qual me senti impelido a buscar qualificação no PROFLETRAS.

Logo no primeiro encontro, a professora doutora responsável pela disciplina “Elaboração de Projetos de Pesquisa”, para dar início à conversa, propôs à turma que cada mestrando se apresentasse e, em seguida, respondesse à pergunta: “O que é que lhe trouxe aqui?” Enquanto concatenava a resposta, um filme passou em minha cabeça. O outrora pipoqueiro (na adolescência), servente de pedreiro, motoboy e assistente administrativo (no início da vida adulta), estava agora sentado no banco da Universidade Federal de Minas Gerais em curso *Stricto Sensu* de Mestrado. Percebi, nesse pouco tempo em que divaguei em minhas lembranças, que a transformação social pela qual passei, sem dúvida, podia ser creditada ao apreço que tenho pela leitura, o qual um dia foi despertado pela escola, e ao desenvolvimento cognitivo

¹ A primeira pessoa do singular, voz do professor-pesquisador, será utilizada nesta dissertação devido ao caráter de relato do texto. A primeira pessoa do plural será adotada quando ela se somar a outras vozes que a corroboram.

que essa atividade me proporcionou. Então, minha resposta foi: “Estou aqui para aprender..., aprender a ensinar a leitura.” O meu sucesso como professor nesse quesito era apenas parcial, o que me incomodava bastante. Em outras palavras, desejava me aperfeiçoar na arte de ensinar aos alunos a compreensão da leitura que lhes era oferecida em sala de aula, ainda que soubesse das dificuldades inerentes a esse anseio, afinal, “ensinar a ler bem [...] é um dos maiores desafios que as escolas têm enfrentado” (COSCARELLI, 2002, p. 8). Sensível às minhas inquietações, a professora carinhosamente me abraçou e, em seguida, incentivou-me a debruçar sobre o tema. Sem dúvida, essa atitude acolhedora, somada às sábias vozes de todos os professores do curso e ao meu desejo em querer vencer os atuais desafios, transformaram-me em um professor-pesquisador que, acima de tudo, tem a convicção de que “é desenvolvendo bons leitores que elas (*escolas*) estarão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida” (COSCARELLI, 2002, p. 8).

Nessa perspectiva, o trabalho com o ensino de leitura do gênero textual reportagem faz-se pertinente, uma vez que está em consonância com a visão sobre o papel da escola na atualidade. O uso da reportagem em sala de aula estimula o interesse do aluno pela leitura, aproximando o currículo à sua realidade cotidiana, assim como oportuniza a reflexão sobre o conteúdo de valor informativo/opinativo de temas socialmente relevantes à sua formação cidadã.

Contudo, ao utilizá-la pedagogicamente, é preciso cuidar para que as atividades em torno do processo de ensino e aprendizagem do gênero textual sejam condizentes com as suas respectivas características contemporâneas. Os gêneros textuais² “transformam-se historicamente no tempo e são flexíveis para concretizações enunciativas”, afirmam Rojo e Barbosa (2015, p. 100), em consonância com Bakhtin ([1979] 1997, p. 279), que os qualifica como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Em tempos de rápida e constante alteração dos meios de produção, leitura e circulação e recepção dos textos, a reportagem não se excetua à condição de mutabilidade dos gêneros textuais, tendo passado, inclusive, por importantes alterações que devem ser consideradas em seu processo de didatização.

Na condição de elemento que compõe um produto de consumo (jornais, revistas e portais de internet), a reportagem precisa ser ao mesmo tempo atraente e objetiva em seu conteúdo. Nesse contexto, a exploração de diferentes semioses em meio ao signo verbal adquiriu,

² Rojo e Barbosa (2015) e Bakhtin ([1979] 1997) utilizam a expressão “gêneros do discurso” em vez de “gêneros textuais”, como usado neste trabalho. Essa problematização será abordada no item 2.3.

progressivamente, cada vez mais relevância como estratégia de sedução do leitor. O signo visual, representado nas reportagens pelo fotojornalismo³, por exemplo, ocupa, na atualidade, espaço importante na composição do leiaute das reportagens, tanto digitais quanto impressas. Essa repaginação, que pode ser creditada parcialmente à evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) é, no entanto, um fenômeno que transcende os aspectos estéticos. Em muitos casos, as mídias optam por dar maior destaque à linguagem visual, visto que, em uma cultura que supervaloriza a escrita, usar estrategicamente a fotografia jornalística pode ser a solução ideal para manifestar a opinião e, ainda, evitar medidas jurídicas que podem ser ajuizadas a partir de posicionamentos verbalizados sobre temas polêmicos.

Esse uso consciente de elementos linguísticos e semióticos por parte do produtor na formulação de sentidos – cada vez mais comum na esfera jornalística – revela a crescente exploração da dialogicidade em relações discursivas envolvendo imagens. Nessa era marcada pela visualidade e pelos avanços tecnológicos, devemos esperar que a exploração do uso de recursos verbais e visuais (escrita, imagem, cores, tipografia) se revele, cada vez mais, na composição dos textos. Assim sendo, ao fazerem uso pedagógico das reportagens, esse fato não pode ser ignorado pelos docentes, posto que realizar exclusivamente a leitura da linguagem verbal não é mais suficiente para que o sujeito atinja a compreensão global do gênero. A presença da fotografia jornalística imbricada a outras semioses – à semelhança do entrelaçamento que ocorre entre os fios de um tecido – produz inter-relações dialógicas complexas que exigem do sujeito o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam realizar tanto a leitura de imagens quanto a ação de relacioná-las ao conteúdo linguístico. É a partir dessas possíveis relações dialógicas entre os modos constitutivos da reportagem – ora de complementariedade, ora de contrariedade –, assim como da relação entre o texto e os vários imaginários sociodiscursivos que evocam, que vários efeitos de sentido são construídos. Indubitavelmente, vários deles – como a ironia, o sarcasmo e o humor – passam despercebidos ao sujeito que não foi ensinado a ler imagens e, portanto, não consegue ser proficiente na leitura do texto multimodal.

Entretanto, as atividades produzidas a partir de fotocópias que são levadas para a sala de aula, em geral, não favorecem a análise da imagem, uma vez que diferem bastante de seu leiaute no suporte original. No processo de reconfiguração de uma reportagem para a atividade escolar,

³ De acordo com Barcelos (2016, p. 37), fotojornalismo é uma palavra que pode se referir tanto à atividade de um fotojornalista a serviço de um veículo de comunicação quanto ao fruto de seu trabalho: as fotografias jornalísticas.

por exemplo, é comum ocorrer o redimensionamento das imagens ou até mesmo a sua retirada. Quando mantidas, verifica-se que a atividade chega aos alunos em PB (preto e branco), pois, devido ao encarecimento, a autorização para a reprodução do material em cores raramente é concedida pelas direções escolares. Além disso, a leitura de reportagens em seu suporte original – atividade que possibilitaria a análise das fotografias e do leiaute com nitidez e em cores – é pouco utilizada em virtude da falta de laboratórios de informática, proibições quanto ao uso do celular em sala de aula e/ou à posição de alguns professores que se apegam a uma didática mais conservadora em relação ao uso das TDIC's. Nesse sentido, nota-se que algumas práticas escolares caminham na contramão quando comparadas às práticas sociais de utilização do gênero textual reportagem.

No intuito de fornecer a dimensão do problema, compartilho uma experiência. Tenho como prática começar o ano aplicando uma avaliação diagnóstica de leitura, cujos resultados nortearão o Planejamento Curricular. Mediante análise das respostas fornecidas por 3 turmas do 9º ano, constatei que as questões relacionadas à verificação da compreensão da leitura em textos multissemióticos foram as que os alunos mais encontraram dificuldades, como se a vasta informação contida na linguagem visual houvesse sido simplesmente desconsiderada. A análise da avaliação permitiu concluir que, de modo geral, os alunos não percebem o signo visual como elemento constitutivo e construtor de sentidos nos textos, o que, a princípio, poderia ser reflexo de uma práxis que privilegia o ensino da linguagem verbal em detrimento de outras semioses. Sem dúvida, o baixo rendimento no acerto das questões também se relaciona com o fato de as imagens serem em PB e com significativa perda da nitidez.

Ora, se ocorreram alterações conceituais na compreensão do texto – componente central do estudo de Língua Portuguesa –, é natural esperar que, como em um “efeito dominó”, importantes conceitos, como o de leitura e de letramento sejam afetados e, nessa perspectiva, apresentam lacunas conceituais que precisam ser preenchidas com vistas a possibilitar o desenvolvimento de uma práxis que contemple a natureza multissemiótica dos textos. Existem várias teorias semióticas, porém, suas aplicações na área da Educação ainda são incipientes, e o livro didático, embora traga cada vez mais textos visuais, ainda apresenta insuficientes atividades sistematizadas para promover a leitura de imagens, “uma vez que aparecem por toda a coleção, mas estão limitadas a serem meramente ilustrativas” (XAVIER, 2015, p. 138).

Além dessas questões, na instituição onde a pesquisa foi realizada, o ambiente conturbado, resultante de frequentes atos de desrespeito à diversidade, tornava-se um elemento dificultador

para ensinar habilidades mais complexas de leitura que, evidentemente, requerem um nível maior concentração por parte do estudante. Nesses casos, o ambiente democrático e tolerante – próprio para a aprendizagem – torna-se um espaço de disputas e de ódio, manifestado em ameaças, brigas, pichações, *bullying*, enfim, baixo rendimento escolar.⁴

Apontada pela Agenda ONU 2030⁵ como necessidade mundial, a temática “Respeito à Diversidade”, portanto, urge como necessidade a ser trabalhada na escola, uma vez que o discurso de ódio por vezes se apresenta, ocasionando uma série de conflitos que culminam em agressões a pessoas, a grupos e ao espaço físico (pichações). No entanto, se o preconceito e intolerância encontram na ignorância um potencial para se arraigarem, a informação trazida pela leitura de reportagens, a reflexão sobre o que foi lido e o compreender responsivo – manifestado na produção de material que promove o respeito às diferenças – podem colaborar para reverter a situação. Tal como se pode depreender do “Mito da Caverna”, de Platão, as pessoas costumam se prender a determinadas ideias preconcebidas, evitam refletir sobre o que ocorre a sua volta, reproduzindo apenas o que lhes é transmitido. Todavia, é preciso que a escola as ensine a se libertarem das correntes e a experienciarem o que há fora da “caverna”. Um dos modos de se alcançar esse objetivo é promovendo a leitura como fonte de informação, conhecimento e participação na sociedade, uma vez que “os textos como elementos sociais têm efeitos causais – acarretam mudanças em nosso conhecimento, em nossas crenças, atitudes, valores e assim por diante” (FAIRCLOUGT, 2003, apud. MAROUN, 2007, p. 94).

Dessa forma – para desenvolver a compreensão leitora dos alunos e, assim, serem capazes de reconstruírem os significados em textos do gênero reportagem –, foi preciso encontrar alternativas para lidar com pelo menos três dificuldades inter-relacionadas ao ensino de leitura, a saber: (1) ao contexto no qual o aluno está inserido (quando fatores sociais externos provocam o desinteresse e/ou a falta de concentração), (2) à didática equivocada (quando ações do professor são baseadas em concepções ultrapassadas de linguagem) e (3) à configuração dos textos atuais (quando alguma de suas múltiplas linguagens constitutivas é desconsiderada).

⁴ O direito de ser tratado “sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” foi estabelecido pela DUDH (ONU, 1948). Assembleia Geral da ONU, "Declaração Universal dos Direitos Humanos", 217 (III) A (Paris, 1948).

⁵ “Agenda ONU 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Busca fortalecer a paz [...] em um mundo de respeito universal dos direitos humanos, da dignidade humana, [...] da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural.” Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso: 21 set. 2018.

Tendo em vista o exposto, este trabalho objetivou elaborar e implementar um Projeto Didático de Gênero para o trabalho com a reportagem, sob a temática “Respeito à diversidade”, verificando em que medida a transposição didática de princípios da Multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual às atividades de ensino de leitura – com foco na análise semiótica do fotojornalismo – pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- Construir um modelo didático do gênero textual reportagem;
- Produzir material didático que, precipuamente, incorpore os conceitos da GDV e da Multimodalidade às atividades destinadas ao ensino de leitura e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, previstas para um Projeto Didático de Gênero (PDG);
- Elaborar e aplicar as oficinas do PDG, intervindo no modo como se lê o signo visual, principalmente, o fotojornalismo;
- Correlacionar às atividades de ensino de leitura – tanto em suporte digital quanto no impresso – à temática “Respeito à diversidade, promovendo reflexões e ações destinadas ao combate ao preconceito e à intolerância;
- Verificar em que medida o ensino de estratégias de leitura, como a realização de inferências, levantamento de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios dos alunos a partir da leitura do fotojornalismo contribui para a ampliação da compreensão leitora;
- Organizar situações de aprendizagem do gênero entrevista (oral) que fornece suporte à construção do relato interativo e multimodal das reportagens;
- Identificar problemas na produção textual dos alunos e propor meios de ajudá-los a produzir reportagens como forma de desenvolverem a compreensão responsiva.

Para o alcance dos objetivos, formulamos as seguintes perguntas principais para a pesquisa:

- I. Qual é o modelo didático do gênero reportagem?
- II. Como realizar a transposição didática das categorias analíticas da GDV com vistas à produção de material didático que subsidie o ensino de leitura do fotojornalismo?
- III. Em que medida a transposição dos princípios da Multimodalidade e da GDV, no âmbito de um PDG, colabora para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos?
- IV. O desenvolvimento de capacidades de linguagens, no âmbito de um PDG, ajusta-se ao propósito de ensinar a leitura em uma perspectiva multimodal?

V. Qual a contribuição que a alternância do ensino em diferentes suportes pode dar à promoção de multiletramentos?

Esta dissertação foi organizada da seguinte forma: após esta seção introdutória que corresponde ao capítulo 1, é apresentado, no capítulo 2, o referencial teórico que embasou a pesquisa. No capítulo 3, é descrito o percurso metodológico: o perfil dos sujeitos da pesquisa, a apresentação da escola onde a intervenção foi realizada, o *corpus*, o processo de coleta e análise dos dados. No capítulo 4, é feita a apresentação e, em seguida, a análise das oficinas do dispositivo didático usado na intervenção, o PDG, com considerações acerca do modo como foi realizada a transposição didática dos princípios da Multimodalidade e da GDV às atividades de ensino e do que foi revelado por meio da verificação das respostas dos estudantes às questões propostas. Por fim, no capítulo 5, seguem as considerações finais, nas quais são realizadas ponderações acerca da relevância de trabalhos sistematizados que promovam o ensino de leitura em uma perspectiva multimodal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é destinado às referências teóricas das quais nos apropriamos para fundamentar esta pesquisa interventiva, tendo em vista que “não é possível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do objeto que se deseja ensinar” (SOARES, 2005, p. 11). Ademais, compartilhamos do pensamento de Cafiero e Coscarelli (2013, p. 11) quando afirmam que “o professor não ensina errado – são as teorias que possui que o orientam, mas as teorias mudam, ampliam-se, e nem sempre as contribuições de um novo olhar teórico são incorporadas a sua prática.” Dessa forma, no âmbito deste estudo, interessou-nos pesquisar, eleger e registrar as concepções sobre diferentes aspectos de ordem teórica que mantêm relação com o estudo em pauta, assim como verificar se esse “novo olhar teórico” estava atualizado e presente nas atividades desenvolvidas a partir das transposições didáticas que foram realizadas.

2.1 Relações entre concepções de linguagem e ensino de leitura

No que concerne à linguagem, adota-se, neste estudo, a definição apontada por Bagno (2014), no Glossário Ceale⁶, para o qual a linguagem é uma “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida”, tornando possível a aquisição, o processamento, a produção e a transmissão de conhecimento. Cabe ressaltar que tais representações – símbolos, sinais, signos, ícones, entre outras – não são neutras, pois como descreve o autor:

Nós somos seres muito particulares, porque temos precisamente essa capacidade admirável de significar, isto é, de produzir sentido por meio de símbolos, sinais, signos, ícones etc. Nenhum gesto humano é neutro, ingênuo, vazio de sentido: muito pelo contrário, ele é sempre carregado de sentido, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie. (BAGNO, 2014, n.p.)

Interpretar os sentidos implicados em qualquer que seja o gesto humano é algo que demanda a interação com outros membros de nossa espécie e, portanto, deve-se considerar que a linguagem possui também uma dimensão social. Além disso, é importante destacar que a sua manifestação “envolve [...] o uso de todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico” (DIONÍSIO, VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 33).

⁶ FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (orgs.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale / FaE / UFMG, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2SUfCrS>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Nesse contexto, torna-se evidente que a linguagem se diferencia da Língua, visto que, embora se faça presente em grande parte de nossas atividades sociocomunicativas, ela não representa a totalidade de possibilidades de representações sógnicas. Ao encontro dessa afirmação, Tocaia (2015) menciona que a linguagem pode se referir a distintos processos de comunicação (linguagem corporal, linguagem das artes, linguagem da sinalização), o que a categoriza como sendo um fenômeno bastante complexo. Em seguida, acrescenta: “todos os seres humanos, em suas diferentes práticas na sociedade e orientados por uma finalidade específica, servem-se desse mecanismo interindividual de ação que é a linguagem” (TOCAIA, 2015, p. 13). Ao assim descrevê-la, o referido autor faz alusão tanto ao aspecto interacional (dialógico) quanto multissemiótico da linguagem, os quais devem ser explorados pelo professor em sala de aula, primordialmente, porque fornecem subsídios basilares para o desenvolvimento de uma práxis direcionada à formação de leitores autônomos e proficientes.

2.1.1 A interação como base para a formação do leitor autônomo

Alguns importantes pesquisadores, entre os quais elegemos Soares (1998) e Travaglia (2009), ocuparam-se em descrever, na perspectiva da Linguística, como o ensino de Língua Portuguesa em nosso país foi influenciado por distintas concepções de linguagem, as quais, embora tenham se sucedido uma após a outra no cenário nacional, ainda veem-se refletidas – muitas vezes, inconscientemente – de modo muito perceptível na prática de alguns docentes em sala de aula.

De acordo com Soares (1998), a primeira delas – prevalecente até meados do século passado – concebia a linguagem como “expressão do pensamento”. Nesse sentido, sendo a cognição um processo restrito ao sujeito, a linguagem era vista como atividade individual e monológica, resultante da produção exclusiva de suas operações mentais. Ainda segundo a autora, essa concepção se refletia, em sala de aula, no esforço dos professores em impor uma única variante da Língua como sendo a correta e em desconsiderar a dimensão social da linguagem nos processos de construção e produção de sentidos. Nesse quadro, a leitura como prática social se apresentava como atividade pouco valorizada, pois as aulas consistiam basicamente em “usar os textos para buscar neles estruturas linguísticas que eram submetidas à análise gramatical” (SOARES, 1998, p. 55).

A segunda delas – a linguagem como “instrumento de comunicação” –, desenvolveu-se a partir do processo de democratização do ensino (década de 60), fortemente influenciado pelo estruturalismo de Saussure. Conforme aponta Soares (1998, p.56), com a chegada de classes

menos privilegiadas à escola, o objetivo traçado pelo regime governamental vigente (militarismo) era o de capacitar as massas para o mercado de trabalho, ajustando-se à política voltada para o crescimento industrial, de modo que, como relata Soares (1998, p. 56), “a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para essa expansão.” À luz dessa concepção, a linguagem era entendida como instrumento utilizado pelo sujeito para transmitir mensagens (codificadas), sendo tarefa do ouvinte/leitor, tão somente decodificá-las, como se o processo de produção de sentidos estivesse todo presente na representação sígnica verbal de palavras e frases.

Em crítica a essa concepção, Bakhtin ([1979] 1997) comenta:

Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal. E, quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 289).

Esse comentário encabeçou – principalmente, a partir de meados da década de 80 – inúmeras críticas ao modelo vigente, dentre elas, as enormes dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão dos textos, os quais demandam uma “forçosa relação com os outros parceiros da comunicação”. Sobre essa concepção, Travaglia (2009, p. 22) afirma que a falha da Linguística, até então, foi a de não considerar como determinantes “os interlocutores e a situação de uso [...], isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua.” Ainda de acordo com o autor, uma terceira concepção de linguagem despontou, evidenciando aquela que é uma das principais propriedades da linguagem, a dialogicidade:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto socio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Sob a influência dos estudos linguísticos do círculo de Bakhtin, a linguagem – mais precisamente a verbal, manifestada através da Língua – passou a ser vista sob um ângulo que incorpora a sua dimensão socio-histórica, sendo, portanto, concebida como processo de “interação verbal”. Nessa perspectiva, a enunciação jamais se estabelece como um construto individual, isolado. Nas palavras de Bakhtin (2006), temos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 125).

Soares (1998, p. 59) comenta que, ao contrário da anterior, essa nova concepção “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. A adoção de linguagem como “interação”, em sala de aula, ainda segundo a autora, corresponde ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que prestigiem “os processos de interação autor-texto-leitor”, considerando o aluno como sujeito ativo nos processos que envolvem a sua aprendizagem, cada vez “menos dependente de estímulos externos”. Nessa perspectiva, portanto, a interação estabelece a base para a formação de um leitor autônomo e protagonista de suas ações no e sobre o mundo. Para efeitos de uso neste trabalho, faz-se importante ressaltar que o caráter dialógico da Língua, realizada através de enunciados, é algo que se aplica à totalidade de processos que envolvem a linguagem. Embora direcionasse os seus estudos essencialmente aos signos verbais, concebidos no âmbito da linguística propriamente dita, Bakhtin (2010) evidencia esse fato no seguinte trecho:

Lembremos para concluir que, numa abordagem ampla das relações dialógicas, estas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria sígnica. Por exemplo, as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes, mas essas relações ultrapassam os limites da metalinguística. (BAKHTIN, [1963] 2010, p. 211)

Compreende-se, no entendimento do referido autor que, embora sejam desprovidas de recursos para explicarem a si mesmas, as imagens carregam grande potencial dialógico e, assim como as palavras, possuem importantes atribuições na construção de sentidos nos textos. Todavia, para que sejam dialógicas, as representações sígnicas visuais precisam ser lidas e analisadas em associação com a sua inteira dimensão sociocultural e histórica, sob pena de serem tão vazias de sentido quanto uma frase que é isolada de seu contexto sociocomunicativo.

2.1.2 Contribuições Sociosemióticas para a formação do leitor proficiente

As atividades de leitura e produção de texto em sala de aula, mesmo quando construídas sob a uma perspectiva enunciativa/discursiva, apontam para o fato de que a escola prestigia apenas uma faceta da linguagem: a verbal, manifestada através da Língua. Diante dessa realidade, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), em um perceptível esforço para evidenciar que o ensino de Língua Portuguesa deve-se pautar em uma concepção de linguagem mais abrangente, preconiza:

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, [...] a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da **análise linguística/semiótica**, que **envolve o conhecimento sobre a língua**, sobre a norma-padrão **e sobre as outras semioses**, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2017, p.78, grifo nosso).

Evidentemente, os necessários e bem-vindos redirecionamentos concernentes à necessidade de se promover reflexões e análises da materialidade de diferentes semioses no ensino demandam uma compreensão tanto linguística quanto semiótica por parte do educador, para que este possa, efetivamente, colocar os estudantes em contato com práticas de linguagem contemporâneas que envolvem tanto a leitura quanto a produção de textos multissemióticos.

Há diferentes vertentes de estudos semióticos, entre os quais podemos mencionar a Semiótica Russa, a Peirceana, a Greimasiana e a Sociossemiótica. Além desses, concordamos com a afirmação de Pimenta (2001, p. 185) de que não dá para falar de semiótica, sem citar o pioneiro, Saussure, uma vez que partiu dele a criação de “uma ciência que estuda vida dos signos no seio da vida social”. Entretanto, se para Saussure o signo é imotivado, “arbitrário em relação ao significado”, para a Sociossemiótica, vertente que elegemos como aporte teórico para as nossas considerações⁷, o signo é uma representação que porta interesses de seus produtores. Nas palavras de Pimenta (2001, p. 188), a Sociossemiótica propõe um estudo “dos processos e dos efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significados em todas as suas formas, usados de maneiras diferentes por agentes da comunicação (que têm poder e intenção).

Os autores da Sociossemiótica, Hodge e Kress (1988), definem-na como:

[...] o estudo geral da semiose, isto é, dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizada por todos os tipos de agentes de comunicação [...]. A Semiótica Social focaliza a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos [...]. Os significados sociais são construídos por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana. (HODGE E KRESS, 1988, p. 261, apud SANTOS, 2011, p. 2.)

Nesse trecho, são destacados dois pontos em relação aos estudos sociossemióticos: 1º) o signo é motivado tanto pelos interesses de seu produtor quanto pelo condicionamento dos contextos

⁷ Elegemos a Sociossemiótica, principalmente, porque foi no âmbito dessa ciência que surgiu a *Reading images: the grammar of visual design*, de Kress e van Leeuwen (2006), uma publicação que fornece subsídios pragmáticos para a análise do foco deste trabalho: o fotojornalismo. Os preceitos dessa publicação são analisados no item 2.5.2.

sociais e culturais nos quais foi empregado e 2º) os significados emergem de todos os modos semióticos usados na comunicação, entendendo-se por “modo⁸”, cada modalidade representada na forma de signos, como o visual, o sonoro e o verbal (fala e escrita). Corroborando esse pensamento, Rocha (2007) aponta que uma das características mais importantes dos estudos sociosemióticos é a concepção de que há “relação motivada entre significante e significado, destacando a ideologia presente nessa relação, principalmente em relações visuais” (ROCHA, 2007, p. 51). Além disso, o autor elenca outros cinco pontos relevantes da teoria:

Quadro 1 – Principais postulações defendidas pela Sociossemiótica

(1)	A comunicação exige que os participantes elaborem suas mensagens maximamente compreensíveis, para isso procuram formas de expressão que acreditam ser maximamente transparentes para os outros participantes;
(2)	A comunicação determina lugares na estrutura social que são inevitavelmente marcados pelas diferenças de poder, e isso afeta o modo como cada participante compreende a noção de entendimento máximo;
(3)	Os participantes, em posição de poder, podem forçar outros participantes a um maior esforço de interpretação, diferenciando sua noção de entendimento máximo;
(4)	A representação requer que o criador dos signos procure, para a expressão do que ele tem em mente, formas que ele vê como as mais aptas e plausíveis em um dado contexto;
(5)	O interesse dos criadores de signos, guia-se para procurar um conjunto de aspectos do objeto a ser representado da forma mais apta; isso se aplica também aos interesses das instituições nas quais as mensagens são produzidas.

Fonte: Adaptado de Rocha (2007, p. 51).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2011) comenta que a Sociossemiótica se ocupa, essencialmente, em dar conta das trocas de mensagens que são elaboradas a partir dos mais diversos signos. Isso significa que, em uma situação sociocomunicativa, variados modos e recursos semióticos, tantos quantos estiverem disponíveis, são usados com vistas a obter os sentidos desejados. Ao assim fazê-lo, o produtor de um texto está, na realidade, recorrendo, de forma motivada, a elementos variados da “paisagem semiótica”: expressão utilizada no âmbito dos estudos sociosemióticos para se referir às “diversas formas ou modos que ambientam o processo comunicacional [...] as diversas formas de representação utilizadas para compor um texto – questão trabalhada pela abordagem da Multimodalidade” (SANTOS, 2011, p. 3).

⁸ “Os modos semióticos, tanto os verbais quanto os não verbais, são as diversas formas de representação utilizadas para compor um texto” (SANTOS, 2011, p. 3).

O conceito de Multimodalidade, desenvolvido a partir dos desdobramentos da Sociosemiótica, assenta-se sob a premissa de que, no contexto das comunicações humanas, não se pode atribuir à linguagem verbal a função de carregar todo o significado em uma mensagem, antes, usamos “outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada” (DESCARDECI, 2002, p. 20). Entretanto, é preciso considerar que “nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem” (DESCARDECI, 2002, p. 21).

Alguns atribuem o surgimento de textos multimodais à evolução das TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), contudo, Kress (1997) esclarece: “textos escritos estão se tornando muito mais visuais do que já foram, embora eles sempre tenham sido objetos visuais” (KRESS, 1997, apud. GUALBERTO; PIMENTA; SANTOS, 2018, p. 27). Em outras palavras, os textos sempre foram formados por duas ou mais modalidades – são multimodais por natureza – com destaque, na contemporaneidade, para a modalidade visual. Assim sendo, as TDIC's não foram responsáveis por criar o fenômeno multimodal, entretanto, sua contribuição foi valiosa para evidenciá-lo na proporção em que criou um ambiente muito favorável para a produção, reprodução, circulação e recepção de diferentes signos – principalmente, o visual –, os quais outrora nem sempre eram tão usados, mas passaram a ser empregados nos textos, em razão da facilidade em manuseá-los, com muito mais intensidade.

Nesse cenário, usar cotidianamente a linguagem, com proficiência, inclui saber lidar com a variedade de signos presentes nos textos multimodais, com a ciência de que estão repletos de interesses que “formatam e direcionam nossas escolhas, mesmo que não estejamos conscientes de todos os aspectos que nos condicionaram a ler ou produzir um texto de determinada forma” (GUALBERTO; PIMENTA; SANTOS, 2018, p. 16). Dessa forma, incorporar princípios da Sociosemiótica ao ensino pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos na medida em que lhes é dado a conhecer, através de atividades sistematizadas, que diferentes semioses repletas de significado agem construção dos significados nos textos.

2.2 Texto: espaço de convergência de linguagens

Neste tópico, objetivamos evidenciar o conceito de texto adotado neste trabalho, assim como a importância de adotá-lo nas práticas pedagógicas. Ao assim fazê-lo, compartilhamos o pensamento de Ribeiro (2016, p. 30), a qual afirma que parte da dificuldade no apontamento de

um conceito satisfatório sobre texto é o fato de que eles “mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidos.”

É fato que a maioria das concepções de texto que se fazem presentes no mundo acadêmico foram formuladas à base de estudos científicos desenvolvidos no âmbito da Linguística, cuja área de abrangência se concentra em duas modalidades da Língua: escrita e fala (oralidade). Todavia, Halliday e Hasan (1989, apud. VIEIRA, 2015, p. 28), autores que contribuíram para o desenvolvimento da Sociossemiótica, lembram-nos que “[...] um texto não é construído de palavras e de sentenças, mas de significados, pois se não fosse pelo abundante uso da escrita e da imagem, a fala estaria ainda restrita aos contextos interacionais face a face.” Nesse excerto, é destacado pelos autores o fato de que os textos, ainda que bem articulados, são muito mais do que encadeamentos sucessivos de frases e períodos, afinal, a linguagem neles presente é caracterizada pela multiplicidade de modos na construção de significados que os compõem.

Em consonância com esse princípio, Kress e van Leeuwen (1998, p. 186) defendem que se essa multiplicidade ou hibridismo de modos não for considerado pelos leitores, os significados que se podem extrair dos textos escritos fica comprometido. Nas palavras dos autores:

Todos os textos são multimodais. A linguagem sempre deve ser realizada através de, e vem na companhia de, outros modos semióticos. [...] Quando escrevemos, nossa mensagem é expressa não apenas em termos linguísticos, mas também através de um arranjo visual de marcas em uma página. [...] Qualquer forma de análise de texto que ignore isso não será capaz de explicar todos os significados expressos nos textos” (KRESS, VAN LEUWEEN, 1998, p. 186, tradução nossa⁹).

De acordo com a concepção de texto para a Sociossemiótica, portanto, cada modo semiótico presente em um texto representa uma forma distinta de se enunciar e, através dela, conseguir produzir o(s) efeito(s) de sentido almejado(s), posto que cada representação sígnica carrega consigo diferentes potencialidades no que concerne à construção de sentidos (*affordance*¹⁰). Nessa perspectiva, perde sustentabilidade a concepção de que o signo visual – representado nesse estudo pelo fotojornalismo – meramente ilustra a linguagem verbal nas reportagens.

⁹ “All texts are multimodal. Language always has to be realized through, and comes in the company of, other semiotic modes. [...] When we write, our message is expressed not only linguistically, but also through a visual arrangement of marks on a page [...] Any form of text analysis which ignores this will not be able to account for all the meanings expressed in texts” (KRESS, VAN LEUWEEN, 1998, p. 186).

¹⁰ *Affordance*, para Kress (2003, p. 50 apud. HOLANDA, 2011, p. 134) “é o mecanismo que nos dá os meios para inquirir sobre as potencialidades e limitações dos diferentes modos, e pelo menos para começar a examinar se pode haver perdas reais ou potenciais [...] e em que áreas elas podem ocorrer.”

Tal percepção pode ser ampliada ao analisarmos a fotografia jornalística – assim como seu contexto de produção – publicada no *Jornal Super Notícia* em 13 de abril de 2018. Naquela época, a população da capital estava aterrorizada devido a uma série de ataques a ônibus na região metropolitana de Belo Horizonte – MG. Sem motivos aparentes, bandidos encapuzados abordavam os passageiros e ateavam fogo nos ônibus, sem sequer concederem tempo hábil para que os seus usuários e o motorista deixassem o transporte. Os ataques duraram dias e, neste período, as autoridades responsáveis não conseguiram prender ou ao menos apontar algum suspeito para os crimes. A mídia especulava que os ataques estavam sendo ordenados por detentos insatisfeitos com as condições de reclusão na penitenciária Nelson Hungria, em Ribeirão das Neves. Porém, nada de concreto era apresentado pela Polícia, ao passo que os ataques continuavam, cada vez mais frequentes e violentos. Nesse contexto, o referido jornal fez uma reportagem que apresentava a seguinte fotografia jornalística:

Figura 1 – Fotojornalismo – *Jornal Super Notícia*



Fonte: *Jornal Super Notícia* (2018).

O leitor da reportagem da qual a fotografia jornalística foi retirada verificará que a parte verbal da reportagem não teceu nenhuma crítica ao trabalho da Polícia. Entretanto, a linguagem visual produz diferentes efeitos de sentido que podem conduzir a uma compreensão diferente. Afinal, estaria o fotojornalista motivado a somente mostrar o ônibus que foi incendiado? Em caso afirmativo, por que motivos a figura icônica do policial, representando a corporação da Polícia Militar, foi apresentada em primeiro plano e do lado direito da imagem onde, em geral, são apresentados os dados mais importantes? De acordo com Pimenta (2001, p. 190), em referência à semioticista e filósofa Kristeva (1986), os textos podem ser indagados, e deles pode-se esperar respostas quanto à sua significação. Em face dessa reportagem, que traz na sua composição essa fotografia jornalística, podemos ainda indagar: que discursos a figura de um policial – apresentado em primeiro plano, de costas para a câmera e cuja ação se limita a olhar para o

ônibus completamente queimado – podem evocar entre um público que concebe a instituição Polícia como a responsável direta pela segurança da sociedade? Que efeitos de sentido estão sendo construídos e legitimados pelo fotojornalista através de suas poderosas lentes? Maroun (2007, p. 91) esclarece que existe um “significado cultural” comum entre o produtor e o seu provável leitor, pois a substância material concreta das motivações presentes no texto “contém significados específicos dentro de cada cultura”. Nesse caso, é possível associar os sentidos produzidos pela imagem a enunciados populares, como: “A Polícia não faz nada!” ou “Ficam parados, só olhando!”, ou seja, expressões linguísticas que refletem discursos sociais compartilhados em situações comunicativas, sobretudo, em épocas de crise na segurança pública. Kress e van Leeuwen (2006, p. 2) corroboram com tal pensamento, ao afirmarem:

Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, eles também podem ser expressos linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, e não a modos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, a maneira como alguma coisa pode, por exemplo, ser "dita" visualmente ou verbalmente, outras apenas visualmente, novamente outras apenas verbalmente, também é cultural e histórica (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, tradução nossa¹¹).

Por essas razões, assume-se, neste estudo, “a centralidade do texto como unidade de trabalho”, tal como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65), concebendo-o como um espaço privilegiado em que múltiplas linguagens (semioses) se imbricam e convergem para construir sentidos em um dado contexto sócio, cultural e histórico.

2.3 Os gêneros textuais: construtos sociais e discursivos

Toda a comunicação humana envolve, inevitavelmente, a escolha de um gênero textual e, em razão desse fato, a disciplina Língua Portuguesa confere ao processo de ensino e aprendizagem de diferentes gêneros textuais uma grande importância, afinal, dominá-los é fundamental para que o sujeito adquira a condição de se inserir em diferentes atividades sociocomunicativas.

A principal referência nos estudos sobre o assunto, Bakhtin ([1979] 1997), apresenta a seguinte elucidação sobre os gêneros, os quais ele nomina de “gêneros do discurso”:

¹¹ “Like linguistic structures, visual structures point to particular interpretations of experience and forms of social interaction. To some degree these can also be expressed linguistically. Meanings belong to culture, rather than to specific modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be 'said' either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically” (KRES; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2).

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 279).

Analisando-os a partir dos estudos bakhtinianos, Schneuwly (2004, p. 26) aponta três elementos centrais acerca dos gêneros: (1) a escolha do gênero se dá a partir de parâmetros que envolvem finalidade, destinatário e conteúdo, (2) essa escolha, se dará no interior de uma esfera que determina um “conjunto possível de gêneros” e (3) mesmo sendo “mutáveis”, os gêneros possuem certa estabilidade que é definida por sua função. Em seguida, o autor faz uma analogia, na qual constrói o argumento de que o gênero é um instrumento de uso social:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHENEUWLY, 2004, p. 26-27).

Para o autor, portanto, o gênero é uma ferramenta que permite a compreensão e a produção de textos e se apresenta sob a forma de um “instrumento semiótico complexo”. Nessa perspectiva, o autor apresenta uma noção que se aproxima dos conceitos que envolvem o cerne deste trabalho: o gênero textual reportagem é um instrumento semiótico complexo que se constitui como importante objeto de ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa.

No contexto educacional brasileiro, os gêneros textuais passaram a ser conhecidos a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1997) que, há quase duas décadas, preconizaram que os professores de Língua Portuguesa deveriam organizar as situações de aprendizagem a partir da diversidade de textos, com vistas à ampliação da “competência discursiva¹²” dos alunos. Desde então, além da resistência ocorrida nos anos iniciais de implementação em usá-los como componentes centrais do estudo de Língua Portuguesa em sala de aula, desenvolveu-se uma discussão envolvendo os gêneros (textuais/discursivos), principalmente, por dois motivos: (1) há diferentes visões sobre os gêneros, ainda que a maioria delas se baseiem nos estudos

¹² “Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 29), competência discursiva é “a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.”

bakhtinianos e (2) o crônico problema da Educação relacionado à ministração de conteúdos descontextualizados de suas práticas sociais atingiu, também, as práticas didáticas que envolvem o trabalho com o gênero textual em sala de aula, as quais começaram a se basear muito mais no estudo de suas formas (modelização dos gêneros) do que na reflexão sobre seu funcionamento social e seus propósitos comunicativos.

Em relação ao primeiro ponto apresentado, Bueno (2009), citando Bronckart (1999), afirma que a diversidade de conceptualizações existentes está relacionada “à diversidade de critérios que se levantam quando se trata de definir os gêneros e também porque os gêneros estão em constante movimento” (BUENO, 2009, p. 10). Assim, encontramos, no âmbito dos estudos linguísticos, as expressões “gêneros de texto” e “gêneros discursivos” – em geral, oriundas dos estudos bakhtinianos –, remetendo a concepções com focos de estudo distintos. Entretanto, torna-se difícil perceber a tênue diferença porque, em alguns documentos, as expressões são tomadas como sinônimas. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, recorre ora a “gêneros textuais” ora a “gêneros do discurso”, sendo possível encontrar, como no quadro das páginas 70 a 72, ambas as expressões sendo utilizadas sem qualquer indicação de diferença entre elas, isso sem mencionar as várias partes do documento em que se usa apenas o termo “gêneros”.

Em relação ao segundo ponto, Marcuschi (2011) pondera:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos **estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2011, p. 18, grifos do autor.)

O dinamismo dos gêneros textuais, citado pelo autor, de forma alguma combina com formas de ensino que se restringem apenas ao estudo da forma (estrutura) e do código (Língua). Afinal, em outra obra, o próprio Marcuschi (2010, p. 20) salienta que os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.” Dessa forma, o processo de didatização de um gênero (textual/discursivo) precisa extrapolar as análises estruturais (linguísticas e semióticas) e contemplar toda a dimensão social, comunicativa, enunciativa, cultural e cognitiva, pois, de outra forma, representaria uma forma de ensino muito aquém das possibilidades que o estudo da diversidade de textos em sua inteireza poderia proporcionar. Entretanto, pesquisas recentes, como a de Farias (2013), apontam para o fato de que é fácil incorrer no equívoco de trabalhar com o gênero textual focando apenas na forma (infraestrutura) comum que alguns gêneros se

apresentam; um problema que atinge, inclusive, alguns livros didáticos analisados pela pesquisadora. Muito em razão desses problemas, as expressões “gêneros de texto” e “gêneros textuais” começaram a ser relacionadas ao estudo de alguns padrões linguísticos comuns aos textos de um mesmo tipo, ancorando-se no fato de que “para se produzir um gênero textual, existem normas que não são rígidas, mas necessárias, caso se pretenda a compreensão e a interação [...] no processo comunicativo” (FARIAS, 2013, p. 24).

Para Marcuschi (2008), a tendência contemporânea é a de estudar as relações existentes, e não as diferenças entre texto e discurso, portanto, defende a utilização do gênero textual como prática social e também como prática textual-discursiva. Nas palavras do autor:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação [...] Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Para efeitos de uso neste trabalho, portanto, achamos por bem adotar o posicionamento de Marcuschi (2008; 2010) sobre os gêneros textuais e, também, adotar a utilização desse termo. Como destaca o autor, a estabilidade do gênero textual é “relativa ao momento histórico-social em que surge e circula” (MARCUSCHI, 2008, p. 84), e se “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 10).

2.4 A reportagem multissemiótica em sala de aula

A reportagem é um gênero textual pertencente ao campo jornalístico/midiático que, nas últimas décadas, vem sendo usado com frequência por professores como material didático. Neste trabalho, compartilhamos o pensamento, relatado por Faria (2009, p. 12), de que a leitura de reportagens pode ser uma “ponte” entre a administração do conteúdo curricular e a realidade vivida pelo aluno, uma vez que “oferece um contato direto com o texto escrito autêntico (e não com textos preparados apenas para serem usados na escola).” Nesse sentido, inferimos que as reportagens, como textos sociais (autênticos), contrapõem-se aos modelos de textos “*ad hoc*”, ou seja, textos que não passam de “simplificações adaptadas ao público escolar” e, por essa razão, distanciam os alunos de contextos sociais reais de uso do gênero textual, segundo explicam Pasquier e Dolz (1996, p. 5). Dadas as suas características, portanto, o trabalho com a reportagem em sala de aula impõe desafios reais à compreensão leitora dos estudantes.

Além disso, Lopes-Rossi (2008) destaca que a reportagem carrega enorme potencial para promover a reflexão tanto sobre o conteúdo trazido quanto sobre a linguagem utilizada:

A reportagem é um gênero [...], bastante apropriado a práticas de leitura em sala de aula se o professor selecionar textos de publicações e temáticas adequadas à faixa etária e aos interesses dos alunos. A iniciação do aluno à discussão sobre o discurso jornalístico e sua forma de ação social, sem contar as informações que cada texto apresenta, certamente contribui para a formação de cidadãos críticos (LOPES-ROSSI, 2008, p. 60).

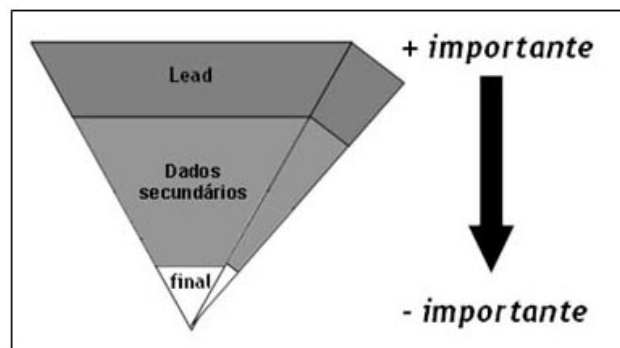
Todavia, se, por um lado, há um aparente consenso dos especialistas ao descreverem os benefícios do trabalho pedagógico com a reportagem, por outro lado, entre os diversos registros que foram pesquisados, há consideráveis divergências, principalmente, em relação à descrição de sua estrutura composicional. Após analisarmos várias desses registros, pareceu-nos plausível concluir que distintos conceitos sobre reportagem podem se formar a partir de análises de um universo restrito de exemplares examinados, posto que a própria pesquisa científica estabelece limites físicos para isso. Assim sendo, o que nos levou a optar por algumas referências teóricas em detrimento de outras, foi a relação de proximidade com as constatações obtidas no Modelo Didático de Gênero (MDG), apresentado em detalhes no item 2.6.1.

Em razão de suas características contemporâneas – em especial, a presença de múltiplas semioses em sua constituição – o gênero textual tomado como objeto de estudo deste trabalho é nominado na BNCC como “reportagem multissemiótica” (BRASIL, 2017, p. 161). Segundo Lopes-Rossi (2008, p. 62), há pelo menos três modelos de reportagem que representam as variações desse gênero textual: (1) a reportagem “documental” (temática), (2) a reportagem “de fatos” e (3) a reportagem “de perfil”. De acordo com a autora, a reportagem documental trata de temáticas (comportamento, cultura, educação, tecnologia, saúde, segurança, entre outros) que podem interessar ao público-alvo do veículo e “mantém-se, atualizada, enquanto não houver descobertas ou desenvolvimentos científicos ou tecnológicos sobre o tema.” Na reportagem “de fatos”, os aspectos mais relevantes são mencionados logo no primeiro parágrafo do texto, usando-se um lide (*lead*, em inglês) narrativo sobre o acontecimento relatado, “publicada e lida no calor dos acontecimentos”. Por último, a autora menciona a reportagem de perfil, a que se ocupa da construção ou desconstrução da imagem de uma pessoa, em geral, detentora de importante *status* social.

O “lide”, citado pela autora, representa o topo “Pirâmide invertida”, uma técnica que, segundo Canavilhas (2007, p. 29) teve origem durante a Guerra Civil Americana (1861-1865), época em que a utilização do telégrafo, principal tecnologia da época, às vezes ficava inoperante devido

à destruição dos postes que sustentavam as linhas de transmissão. Essa situação obrigou os jornalistas a escreverem os seus textos para os jornais e semanários em uma ordem não cronológica – ao contrário do habitual – inserindo os dados factuais mais relevantes logo no início, a fim de garantir a transmissão de dados essenciais às redações, antes que uma falha técnica os impossibilitasse de realizar, com êxito, essa comunicação. Ainda segundo o autor, a técnica foi posteriormente batizada por Edwin L. Shuman (1863 – 1941), no livro *Practical Journalism*, de “Pirâmide Invertida”, cujo topo (*lead*) deve apresentar ao leitor a resposta as seguintes perguntas: “o quê?”, “quem?”, “onde?”, “quando?”, “como?” e “por quê?”.

Figura 2 – Representação da “Pirâmide Invertida”



Fonte: Canavilhas (2007, p. 28).

Manuais de Redação de importantes jornais, via de regra, recomendam a técnica da “Pirâmide Invertida” aos seus jornalistas. É o caso do jornal *A Folha de S. Paulo*, que traz a seguinte orientação em seu manual:

27 - Procure dispor as informações em ordem decrescente de importância (princípio da pirâmide invertida), para que, no caso de qualquer necessidade de corte no texto, os últimos parágrafos possam ser suprimidos, de preferência. 28 - Encadeie o *lead* de maneira suave e harmoniosa com os parágrafos seguintes e faça o mesmo com estes entre si. [...] (MARTINS, 1997, p. 18).

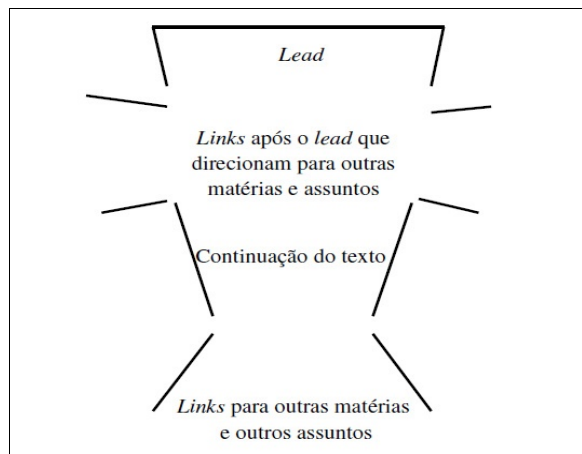
Todavia, Costa (2010) destaca que a reportagem possui um “estilo mais livre”, podendo ou não prescindir da utilização de um lide para abrir o assunto a ser tratado:

A estrutura da reportagem, ao permitir um estilo mais livre para seu autor, não exige e nem veta abertura baseada na ordem decrescente de importância dos elementos. De um modo geral, porém, abre com uma proposição de arranque, atrativa, que fornece ao leitor uma isca para despertar-lhe o interesse (geralmente a tese definida pela linha editorial – o enfoque – planejado para o texto) e segue descrevendo elementos em torno do enfoque central (COSTA, 2010, p. 249).

Santos (2010, p. 118-121), em pesquisa sobre a técnica de redação utilizada no *Jornal Último Segundo* – nascido em ambiente digital e não transposto do impresso para ele – percebeu

mudanças provocadas por influência do suporte, dentre elas, o espaço, que deixa de ser finito, e o hipertexto. Segundo a autora, esses elementos impuseram novas circunstâncias que teriam motivado a preferência dos jornalistas que escrevem em ambiente digital a usarem o modelo “Pirâmide Invertida Aberta e Multidirecional”. Na perspectiva apresentada pela autora, se os *hyperlinks* de uma reportagem digital – presentes por todo o texto – conduzem a outros textos (reportagens, notícias, dicionários, entre outros), é, no mínimo, questionável a postulação de que se está aplicando a técnica da “Pirâmide Invertida” nas reportagens que compuseram o corpus analisado pela pesquisadora.

Figura 3 – Representação da “Pirâmide Invertida aberta e multidirecional”



Fonte: Santos (2010, p. 118).

Santos (2010, p. 79) também constatou que diferentes modelos de estruturas composicionais coexistem em textos jornalísticos, como o denominado “efeito champagne”. A ideia concebida nessa representação – recomendado para apenas para textos mais longos – é a de que a cada 21 linhas (quantidade de linhas que a tela de um computador comporta sem a necessidade de que haja a rolagem), o jornalista apresente um novo atrativo para a leitura, de modo que o leitor tende a continuar preso à leitura do texto jornalístico.

Neste estudo, destacamos que a literatura técnica aponta que a “Técnica da Pirâmide Invertida” ainda é muito usada como estratégia de construção das reportagens pelos jornalistas, entretanto, alguns desses profissionais têm optado ora por não a utilizar, ora por usar derivações desse modelo, principalmente, ao redigirem reportagens para publicação *online*. Nas atividades de didatização desse gênero textual, esse fator deve ser levado em consideração, visto que impacta, diretamente, tanto a forma como as atividades relacionadas à compreensão da infraestrutura da reportagem serão elaboradas quanto a maneira como os alunos serão orientados por ocasião da produção do gênero textual reportagem. Afinal, como nos lembra Franceschini (2004):

Entre os estudantes, uma visão mais clara pode proporcionar um aproveitamento maior na leitura dos jornais e revistas. Para quem está aprendendo em sala de aula técnicas como o *lead* e a pirâmide invertida, fica difícil identificá-las olhando para uma reportagem, texto em que muitas vezes o primeiro parágrafo é descritivo, ou então parte de um aspecto secundário como “gancho” para o assunto principal (FRANCESCHINI, 2004, p. 144).

Além de aprender sobre aspectos estruturais, é importante que os alunos saibam distinguir a reportagem de outro gênero textual semelhante: a notícia. De fato, ambos possuem estruturas muito parecidas, não obstante, apresentam, abaixo da superfície, diferenças acentuadas que devem ser evidenciadas aos alunos em sala de aula. Afinal, adquirir essa capacidade é fundamental para a formação de um sujeito crítico, “na medida em que permite ao leitor [...] perceber o grau de motivação do veículo em divulgar informações sobre determinados assuntos, e não sobre outros” (FRANCESCHINI, 2004, p. 144).

A esse respeito, existem duas diferenças que devem ser destacadas e que transcendem a análise estrutural da reportagem e da notícia, e, por isso, demandam um conhecimento mais aprofundado desses gêneros textuais. A primeira se relaciona ao propósito comunicativo: a notícia apenas informa, e a reportagem, segundo Lopes-Rossi (2008), objetiva

[...] trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo da revista ou do jornal. Pode ter caráter investigativo e resultar em denúncias. No entanto, muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito de determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública (LOPES-ROSSI, 2008, p. 60).

A segunda diferença é apontada por Sodré e Ferrari (1986), os quais postulam que o fator determinante para a diferenciação é o tempo, uma vez que a reportagem não possui o mesmo caráter imediatista da notícia, antes, ocupa-se do detalhamento (causas e consequências) daquilo que, em muitos casos, já se tornou de conhecimento público. Nas palavras dos autores:

Fator determinante para a circulação de uma notícia é o tempo: o fato deve ser recente e o anúncio do fato, imediato. Este é um dos principais elementos de distinção entre a notícia e outras modalidades de informações. Aqui, talvez, um aspecto importante ao diferenciar notícia de reportagem: a questão da atualidade. Embora a reportagem não prescindir de atualidade, esta não terá o mesmo caráter imediato que determina a notícia [...] a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado (SODRÉ; FERRARI, 1986, p. 18).

A formação do sujeito crítico envolve, também, proporcionar-lhe oportunidade de perceber, com clareza, que “comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir [...], mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolha de estratégias discursivas” (CHARAUDEAU, 2013, p. 39). Sem dúvida,

reconhecer estratégias discursivas usadas pela mídia pode propiciar aos estudantes o desenvolvimento de uma leitura crítica de textos jornalísticos, possibilitando-lhes a percepção da existência de possíveis tentativas de manipulação, afinal, há interesses que movem o campo jornalístico/midiático e estes não podem simplesmente ser ignorados na leitura.

Diante do exposto, percebe-se que a complexidade é uma característica que se liga ao gênero textual reportagem, e isto se deve, também, aos interesses que estão envolvidos em sua produção. A forma como é feita a exploração do leiaute da página (digital ou impressa) onde a reportagem está inserida, com grande presença de anúncios publicitários e convites para fidelização (assinatura), apontam para o fato de que a reportagem é concatenada e redigida pelo jornalista, mas nem sempre representa os interesses e as motivações únicas e exclusivas deste, mas, antes, de “empresas de fabricar informação” (CHARAUDEAU, 2013, p. 12). Considerar a reportagem como componente de um produto comercial, podendo ser um jornal, revista ou portal de conteúdo, ajuda-nos a entender determinados posicionamentos adotados que se ajustam à linha editorial do veículo (jornal, revista, portal), ao qual o jornalista, o fotojornalista, o revisor, o designer gráfico e o chefe de redação se encontram subordinados.

Embora haja diferenças – ora relacionadas ao suporte, ora ao veículo – optamos por promover o trabalho com o gênero textual reportagem como postula Marcuschi (2010, p. 34), “na ação em que ele aparece para realizar-se”, ou seja, com foco na exploração de seus propósitos sociocomunicativos, os quais se mantêm inalterados, independentemente, da forma escolhida para a sua difusão. Ademais, os conhecimentos escolares, por vezes, já se mostram muito fragmentados à medida que são apresentados em disciplinas desconectadas umas das outras. Assim, optamos por seguir o caminho de que, para a ampliação da compreensão leitora do aluno, é vital apontar as diferenças, contudo, salientando as semelhanças, principalmente, aquelas que unem todos os textos do gênero textual reportagem: a sua função social. Em qualquer que seja o suporte ou veículo, ela se mantém, a saber: levar informações sobre fatos e temas de interesse do público-alvo de uma maneira abrangente, “fazendo investigações, tecendo comentários, levantando questões, discutindo e argumentando” (TOCAIA, 2015, p. 29).

Na busca pelo aprofundamento dos fatos, Baltar (2004, p. 118-119), fazendo menção ao Manual de Redação da *Folha de S. Paulo*, afirma que o jornalista precisa investigar minuciosamente fatos e/ou temas, realizar entrevistas, consultar diferentes mídias, antes de relatar por meio de palavras e/ou imagens o que se passou. Evidentemente, o trabalho a ser realizado pelo jornalista antes da própria escrita do relato, propriamente dito, é intenso. Nesse processo, segundo o autor,

o jornalista utiliza, predominantemente, a narração e o relato interativo como formas de discurso e as sequências textuais narrativas, descritivas e dialogais.

Todas as peculiaridades apontadas em relação à reportagem credenciam-na como um excelente gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que, tal como explorado neste trabalho, é uma valiosa ferramenta que pode correlacionar o ensino do conteúdo curricular à promoção de reflexões sobre o agir do aluno no e sobre mundo. Entretanto, é fundamental que o docente não se atenha unicamente ao estudo de sua estrutura composicional, mas expanda as discussões de forma a destacar a sua finalidade comunicativa e os efeitos de sentido trazidos pela análise de suas propriedades linguísticas-semióticas. Nesse sentido, é preciso atentar para que as atividades de leitura e produção desse gênero textual contemplem, também, o estudo de um de seus elementos constitutivos com grande potencial dialógico: o fotojornalismo.

2.4.1 O papel do fotojornalismo na compreensão de reportagens

A linguagem visual sempre esteve ao lado do homem em suas jornadas como relevante forma de representação de suas vivências. Neste tópico, à luz de trabalhos como o de Barcelos (2016), Felz (2008), Sousa (2004a; 2004b) e Charaudeau (2013), objetivamos evidenciar a importante contribuição de um tipo específico de imagem, a fotografia jornalística, para a compreensão global de textos pertencentes ao gênero reportagem. Para tanto, pesquisamos e relatamos alguns eventos históricos que nos possibilitaram entender como o fotojornalismo se constituiu e, ao longo de quase 150 anos de evolução, deslocou-se de uma função meramente ilustrativa para um papel social relevante: “reproduzir e/ou fixar pontos de vista que colocam em circulação no meio social, engendrando imaginários sociodiscursivos¹³ os quais nos ajudam a olhar para o mundo a partir de determinada perspectiva” (BARCELOS, 2016, p. 324).

De acordo com Felz (2008, p. 1), a história do fotojornalismo possui um capítulo especial que se inicia no momento em que o homem passa a dominar a captação e fixação da imagem, ou seja, a partir do surgimento da primeira máquina fotográfica em 1839: o daguerreótipo de Louis-Jacques Mandé Daguerre (1787 - 1851). Naquela época, essa tecnologia se apresentava

¹³ Segundo Barcelos (2016, p. 211), “imaginário sociodiscursivo” é um conceito apresentado por Charaudeau (2006; 2007), o qual “consiste em operacionalizar o conceito na análise de discursos a partir do lugar da organização dos saberes. [...] o caminho proposto passa pelo estudo das maneiras de dizer por meio dos discursos (saberes) que carregam maneiras de ver e julgar o mundo (representações sociais), as quais produzem os imaginários (universos de significação), que, por sua vez, são percebidos nos e pelos discursos.”

como promissora para substituir o dispendioso trabalho dos desenhistas para ilustrar os textos, contudo, segundo o autor, foram necessárias quatro décadas até que surgisse uma tecnologia que viabilizasse a impressão industrial a partir de uma matriz fotográfica: a autotipia, patenteada em 1882 pelo alemão Georg Meisenbach (1841 - 1912). Assim, nesse período – e até um pouco além dele, visto que o custo para reprodução em larga escala era alto – os periódicos desejosos de utilizar a fotografia nos textos precisam recorrer a processos arcaicos que transformavam-na em desenho antes da impressão, valendo-se de técnicas como a xilogravura e a litografia.

Sousa (2004b, p. 44) atesta que, dada as dificuldades técnicas para a reprodução de fotografias, “as fotografias apareceram nos jornais do século XIX como um pouco menos do que intrusas.” Ainda segundo o autor, a presença da fotografia no texto jornalístico se deu por meio de um lento processo de substituição das gravuras (desenhos) ilustrativas que eram trazidas nos jornais e semanários. Desse modo, é natural compreender por que a função primeira da fotografia jornalística fosse igualmente a mesma do desenho: ilustrar.

A preocupação com o efeito de verdade, muitas vezes associado à presença da fotografia, era manifestada nessa época quando o desenho que nela fora baseado recebia “uma legenda para avisar aos leitores que aquela ilustração fora produzida a partir de uma fotografia” (FREUND, 1994, p. 87, apud. FELZ, 2008, p. 3). Poucos sabiam, entretanto, que “os gravuristas de madeira acrescentavam pormenores da sua lavra às imagens no momento em que elaboravam ilustrações a partir dos originais fotográficos” (SOUSA, 2004b, p. 28).

Nos anos seguintes, segundo Felz (2008, p. 9), o aperfeiçoamento das tecnologias de produção, de manipulação e de reprodução de imagens, elevou o status dessa forma de linguagem a um novo patamar, alterando o seu papel social: os custos para a reprodução de textos contendo matrizes fotográficas diminuíram, a presença da fotografia nos jornais se tornou mais comum e o cidadão comum – que outrora via apenas acontecimentos que ocorriam à sua volta –, teve os seus horizontes ampliados. Logo, as demandas de um público cada vez mais exigente começaram a direcionar a produção da fotografia a ser publicada nos jornais, conduzindo-a a novas funções, como esclarece o autor:

Cresce ainda a ideia de que ao público não interessa apenas as atividades e os acontecimentos em que estão envolvidas figuras públicas, mas também os temas que representam a vida cotidiana e um ambiente cultural e suporte econômico. Esses fatores permitiram ao fotojornalismo crescer, desenvolver-se e ultrapassar o caráter meramente ilustrativo, passando a assumir lugar de destaque enquanto informação. (FELZ, 2008, p. 10).

No quadro abaixo, é possível visualizar alguns dos principais eventos envolvendo o surgimento do fotojornalismo, com destaque para os períodos de cobertura das guerras, quando é estabelecida a crença, ainda que utópica, de que fotografia é um recorte da realidade.

Quadro 2 – História do fotojornalismo

Principais eventos envolvendo a origem do fotojornalismo	
1839	A Academia de Ciência da França divulga a invenção do daguerreótipo (a primeira câmera fotográfica), produzida por Niépce e Daguerre.
1842	A revista <i>The Illustrated London News</i> publica o primeiro desenho baseado em um daguerreótipo, mostrando um incêndio em Hamburgo, naquele ano.
1871	O jornal sueco <i>Nordisk Boktryckeri-Tidning</i> publica a primeira fotografia usando o processo da autotípia, desenvolvido por Georg Meisenbach.
1884	Surge o filme fotográfico de George Eastman e W. Walker, tecnologia que vai permitir o desenvolvimento de máquinas de fotografar menores.
1888	É lançada a 1ª câmera Kodak, mais leve e prática, permitindo o início da popularização da tecnologia.
1898	A cobertura da guerra hispano-americana faz com que os jornais e semanários invistam no reaparelhamento das oficinas gráficas, adquirindo novas máquinas e tecnologias para o uso das fotografias em suas páginas.
1904	<i>Daily Mirror</i> , na Inglaterra, começa a usar as fotografias não mais apenas como uma ilustração, mas como elemento informativo.
1914 - 1918	A 1ª Guerra Mundial impulsiona o uso de fotografias pelos semanários e jornais. Quase todos os jornais da Europa e dos EUA possuíam equipes de repórteres fotográficos cobrindo os eventos do combate.
1919 - 1933	Efervescência no número de revistas ilustradas alemãs, influenciadas por Bauhaus ¹⁴ , articulando fotografia e texto verbal como elementos de um projeto maior, marcando o início do fotojornalismo moderno.
1925	Desenvolvimento da Leica, câmera fotográfica de “pequeno porte” que dispensava o uso de flash, agilizando e valorizando o efeito de realidade.
1939 - 1945	Migração de fotógrafos alemães para os USA fugindo do nazismo, dissemina técnicas e ideias alemães relacionadas à produção e ao emprego das fotografias.
1950 - 1960	Era de ouro do fotojornalismo de revista com <i>Life</i> , <i>Paris Match</i> , <i>L'Express</i> , <i>Der Spiegel</i> , <i>Stern</i> , <i>Caras y Caretas</i> e <i>O Cruzeiro</i> .
1960	Crise do fotojornalismo com a concorrência da televisão e à restrição dos governos ao acesso ao front de guerra dos jornalistas.
1980	A reprodução da fotografia em cores se acelera e se populariza.
1990	Aproximação do fotojornalismo ao campo da Arte como afirmação da subjetividade e de uma linguagem (estilo) pessoal do fotógrafo.

Fonte: própria autoria, baseado em Felz (2008), Monteiro (2016) e Sousa (2004b).

¹⁴ *Staatliches Bauhaus* foi uma escola de arte e arquitetura que funcionou no período de 1919 a 1933 na Alemanha (período da República de Weimar), e tinha como ideal a união da arte, do artesanato e da tecnologia. Foi fechada em 1933, a partir da ascensão do governo nazista. (CÂMARA, 2010, p. 9)

De acordo com Sousa (2004b), o fotojornalismo percorreu um longo caminho que começa com a sua associação à verdade única, passa por fortes tensões e rupturas – entre os quais ele menciona as oposições entre a objetividade e a subjetividade, entre o valor noticioso e a estética, entre a imagem ética e a estética do horror –, até chegar a ponto de habitar a seara das subjetividades, inclusive, podendo estar a serviço da manipulação das opiniões, mascarando a realidade, sugerindo, provocando e opinando. Nas palavras do autor:

Nascida num ambiente positivista, a fotografia já foi encarada quase unicamente como o registo visual da verdade, tendo nessa condição sido adoptada pela imprensa. Com o passar do tempo, foram-se integrando determinadas práticas [...] e de um reino da verdade passou-se ao reinado do credível [...] já no final do século passado se manipulavam as imagens em função de objetivos que em nada tinham a ver com a verdade, mas, de facto, unicamente com o credível. (SOUSA, 2004b, p. 9)

Assim, desde a sua gênese, a fotografia jornalística sempre esteve sujeita a diferentes tipos de uso por parte de seus produtores, a ponto de poder ser manipulada para, de alguma forma, também manipular. As diversas possibilidades dialógicas desse tipo de linguagem foram sendo descobertas e exploradas gradativamente a ponto de se apresentarem, na contemporaneidade, como recursos imprescindíveis aos jornais e revistas, deslocando-se de uma função meramente ilustrativa do texto verbal, para um papel múltiplo que envolve credibilizar, informar, revelar e opinar à medida que consubstancia os acontecimentos, delineia a perspectiva de abordagem das temáticas e proporciona, ao leitor de reportagens, acesso à informação e à opinião de modo bastante singular. Câmara (2010, p. 16) corrobora com esse pensamento, e apresenta uma definição importante: “o trabalho fotojornalístico não é um mero substituto do mundo, como pretendem alguns, mas exercício de linguagem, e, como tal, impregnado das percepções de seu realizador, de suas ideologias e de suas convicções.”

Barcelos (2016), em estudo sobre as fotografias jornalísticas em favelas cariocas, acrescenta que diversos fenômenos ligados à linguagem, como a polifonia, a intericonicidade e a interdiscursividade podem atravessar as imagens, produzindo diferentes efeitos de sentido:

Portanto, cientes da polifonia que as fotos analisadas são capazes de abarcar, procuraremos identificar que imagens outras podem atravessá-las [...] Lembramos que a intericonicidade está ligada à própria imagem [...] às suas características icônicas, e considera o fato de toda imagem estar inscrita em uma cultura visual que engloba uma memória de imagens internas e externas. Ela trata da relação de uma dada imagem com outra imagem específica. [...] Atentamos, ainda, para a possibilidade de a intericonicidade entrar em relação com a interdiscursividade, ou seja, as relações entre imagens remeterem a outros discursos (BARCELOS, 2016, p. 210).

Há algum tempo, todos esses fenômenos mencionados pela autora, ligados à produção de sentidos a partir da linguagem visual, vêm sendo explorados pela mídia de acordo com seus

mais variados interesses, de modo que a presença cada vez maior do fotojornalismo nos jornais e revistas não é mera coincidência, antes, evidencia a exploração motivada desse elemento que mobiliza imaginários, porta discursos e constrói sentidos. Evidentemente, portanto, em uma sociedade cada vez mais visual é vital que os sujeitos passem a refletir, também, sobre os impactos dessa mudança nas práticas languageiras. Nas palavras de Barcelos (2016):

O papel do fotojornalismo exige refletir sobre a complexidade dessa prática social, bem como dos discursos que tais imagens constroem, que visão de mundo apresentam, mobilizando quais imaginários. [...] para informar, o fotojornalista poderá recorrer, por exemplo, a elementos da linguagem fotográfica, como enquadramento e composição, entre outros, os quais colaborem para que ele construa uma imagem que transmita as intenções de informações que deseja. Precisamos ainda levar em conta que as fotos são publicadas em determinado veículo da imprensa, o qual também possui seu projeto de fala, que selecionará as imagens que chegarão ao público a partir de dada finalidade” (BARCELOS, 2016, p.9).

Embora considere o fotojornalismo como gênero discursivo e, portanto, não como um elemento que pode estar em sua composição, a autora aponta para um fato que converge com o viés teórico desta pesquisa, a saber: o enquadramento, a composição, as cores, entre outros, são recursos que podem ser usados para produzir uma fotografia que transmita as intenções de informações desejadas pelo fotojornalista e/ou veículo para quem trabalha. A autora complementa: “é fundamental pensarmos sobre o processo de significação engendrado por essas imagens e os posicionamentos discursivos que daí emergem” (BARCELOS, 2016, p. 39).

Nesse estudo, portanto, adota-se o conceito de que o fotojornalismo é o fruto do trabalho de um profissional, motivado, que transforma essa produção em uma janela para que outros olhem o mundo, porém, segundo a sua perspectiva. Essa subjetividade, demonstrada em diferentes níveis, colabora para a caracterização da fotografia jornalística como uma prática de linguagem que encontrou nos jornais e revistas, em especial, nas reportagens, objetivos comuns na medida em que “revela, expõe, denuncia, opina. Dá informação e ajuda a credibilizar a informação textual” (SOUSA, 2004a, p. 9). Evidentemente, essa última função mencionada deve ser vista apenas como um efeito de sentido que, oportunamente, é explorado pela mídia na medida em que se aproveita da crença popular de que a imagem jamais mente. Charaudeau (2013) adverte:

A informação é essencialmente uma questão de linguagem, e a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo. Mesmo a imagem, que se acreditava ser mais apta a refletir o mundo como ele é, tem sua própria opacidade que se descobre de forma patente quando produz efeitos perversos [...] ou se coloca a serviço de notícias falsas [...] A ideologia do “mostrar a qualquer preço”, do “tornar visível o invisível” e do “selecionar o que é o mais surpreendente” [...] faz com que se construa uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias, mas bem afastada de um reflexo fiel (CHARAUDEAU, 2013, p. 20).

Independentemente da finalidade para a qual é empregado, o fotojornalismo se apresenta, na contemporaneidade, como uma forma loquaz de linguagem. Nesse sentido, as práticas sociais letradas atuais apontam que é urgente um letramento visual, haja vista que a fotografia jornalística desempenha um papel cada vez mais relevante na forma como os veículos de comunicação interagem com os seus leitores. Esse papel, inclusive, confunde-se com o próprio papel da reportagem na medida em que apresenta características voltadas para a informação acompanhada de posicionamento. Ademais, sem a compreensão do fotojornalismo, a reflexão que poderia ser feita a partir da produção de uma reportagem perde potência e corre-se o risco de perder a compreensão do cerne da questão tratada. Não se trata de dizer a mesma coisa de outro modo: a fotografia jornalística transmite uma série de impressões e sentidos, evocados pelo visual, que não podem ser produzidos pela linguagem verbal que, por sua vez, também possui peculiaridades que não podem ser alcançadas pela linguagem visual.

Assim sendo, é preciso que o estudo dessa prática de linguagem seja verdadeiramente incluso nos programas escolares, porquanto, desprestigiar o fotojornalismo – muitas vezes, excluindo-o das atividades de leitura – implica em prejuízo à construção de sentidos e, conseqüentemente, à compreensão da reportagem. Ler imagens, em especial, o fotojornalismo, é uma atividade que pressupõe ensino, de modo que “os programas escolares [...] não podem continuar a se concentrar na língua como forma única de representação do significado” (VIEIRA, 2007, p. 32). Para tanto, no âmbito deste trabalho, recorreremos a transposições didáticas de noções advindas da Sociosemiótica, como a Multimodalidade e a GDV, para que fornecessem subsídios para a compreensão, não apenas do signo visual, mas também das complexas relações de sentidos que o uso imbricado de tais signos em um texto pode proporcionar.

2.5 O ensino de leitura em uma perspectiva multimodal

Neste tópico, objetivamos apresentar a importância do ensino de leitura em sala de aula para que os alunos desenvolvam a compreensão leitora, cujo conceito é apresentado no âmbito da Linguística, mas que pode ser adaptado para o trabalho com a leitura multimodal.

A leitura é considerada uma das mais importantes formas de aquisição de conhecimento, dentre outras razões, porque dá ao sujeito a oportunidade de conhecer o mundo sob a perspectiva do outro à medida que decodifica, processa, compara, produz sentidos, infere, compreende e reflete sobre as informações, concepções e posicionamentos que foram apresentados por um autor em seu texto. Assim sendo, o aluno que desenvolve a capacidade de colocar todos esses processos

em ação durante a leitura adquire a condição de autoimpulsionar-se rumo ao desenvolvimento sociocognitivo e, conseqüentemente, torna-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Por essa razão, o presente trabalho se ocupou, sobremaneira, em promover ações em prol do desenvolvimento da “compreensão leitora” dos alunos, a qual é apresentada por Kleiman (2014), no Glossário Ceale, da seguinte forma:

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na compreensão leitora, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte o que e como se compreende. (KLEIMAN, 2014)

A noção de compreensão leitora é valiosa para este trabalho, e nele é concebida em uma perspectiva muito similar a apresentada pela autora. Compartilha-se a ideia de que se trata de uma capacidade cognitiva complexa do indivíduo de entender os significados dos textos, assim como ação na qual serão colocadas em prática as suas habilidades de construir os significados que emergem da interação texto-sujeito-autor. Nessa interação, como explica Kleiman (2014), é importante que o leitor aja conscientemente sobre o texto, o que é possível se ele desenvolver algumas estratégias, como as de realizar inferências, levantar hipóteses, estabelecer objetivos de leitura, concentrar-se para a atividade, entre outros. Essas estratégias serão discutidas neste tópico, antes, contudo, há que se ressaltar que, no excerto apresentado acima, está presente o conceito de texto como “objeto linguístico” e, em consonância as conceptualizações de texto e linguagem discutidas anteriormente neste trabalho, buscamos adequar a noção de compreensão leitora e concebê-la como capacidade cognitiva complexa de entender os significados dos textos multimodais. Nesse sentido, encontramos embasamento teórico em Coscarelli e Novais (2010):

(...) a visão de leitura que temos hoje precisa extrapolar o que a Linguística tem tradicionalmente entendido como texto. Sabemos que, por uma necessidade epistemológica, a Linguística costuma restringir a noção de texto ao signo verbal. No entanto, atualmente, é preciso que o texto seja visto como uma unidade que comporta, além dos elementos linguísticos, elementos de outras modalidades não verbais, que, juntamente com o verbal, vão contribuir para a emergência de significados. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 38.)

Assim sendo, interessa-nos destacar dois pontos principais em relação ao ensino de leitura: 1º) é um trabalho que transcende à abordagem linguística, uma vez que os textos são multimodais e 2º) pressupõe evidenciar aos estudantes/leitores que é preciso desenvolver formas conscientes de agir sobre o texto com vistas à (re)construir os significados que dessa ação podem emergir.

Em relação ao primeiro ponto elencado, Ribeiro (2016) pondera e levanta algumas questões que, igualmente correspondem à inquietação que resultou na elaboração da pesquisa:

E quantas linguagens há amalgamadas em qualquer jornal e revista, hoje? O que se escolhe dizer com palavras ou com fotos? O que se escolhe deixar subentendido? [...] E quem lê tudo isso? Onde se aprende a ler assim? [...] Ainda há professores de português que descartam fotos, ilustrações, gráficos e outros elementos e apresentam aos alunos apenas o texto verbal de uma reportagem? (RIBEIRO, 20016, p.26)

As respostas que encontramos às pertinentes questões apresentadas, ao longo das pesquisas realizadas para o desenvolvimento deste trabalho, permitem-nos afirmar que urge se adotar um conceito mais abrangente de texto, o qual conseqüentemente, implica em alterações em relação ao ensino e à realização da leitura.

Ademais, as práticas sociais de leitura na contemporaneidade envolvem outros suportes, como computadores, *tablets* e celulares, de modo que é preciso considerar o perfil do leitor que, embora sempre tenha sido um navegador, segundo Coscarelli e Novais (2010), na contemporaneidade, é um navegador de alto mar. Nas palavras das autoras:

É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o *design*, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. [...] O leitor é também navegador. [...] o leitor é navegador de alto mar e não mais de águas rasas, porque temos a Internet, ambiente onde podemos encontrar as mais diversas informações em textos verbais, vídeos, imagens, ou em tudo isso junto em hipertextos multimodais, infográficos, entre outros. Como nossos textos mudaram, precisamos repensar o conceito de leitura. (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Nessa linha de pensamento, durante a leitura de uma reportagem em ambiente digital, por exemplo, o leitor pode acessar *links* que o levem a outras páginas, pode compartilhar o conteúdo nas redes sociais, pode enviá-lo a um amigo, pode comentar o conteúdo lido, deve escolher se deixará se influenciar por uma propaganda que se apresenta repentinamente na tela ou se irá apenas ignorá-la. É preciso oportunizar, portanto, atividades de leitura em ambientes digitais, com vistas a ajudá-los a lidar com as nuances que envolvem a leitura quando se altera o suporte, ainda que “o processamento do texto continua acontecendo basicamente da mesma forma na cabeça do leitor” (COSCARRELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Em relação ao segundo ponto elencado, é importante que as atividades de ensino de leitura contemplem a concepção que os sentidos serão produzidos pelo aluno/leitor a partir da interação dele com o texto, ou seja, com as informações acumuladas de outros textos lidos e/ou com o conhecimento do assunto adquirido em outras situações de aprendizado. A esse respeito, Cafiero (2005) discorre:

Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p. 17).

De fato, há muitas ações que um leitor precisa realizar para, a partir da interação com o texto, construir sentidos. Ciente disso, cabe ao professor ensinar a leitura, uma ação que, de forma sucinta e precisa, é definida nas seguintes palavras: “ensinar a leitura é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa atingir os seus objetivos, suas metas, gastando um mínimo de esforço e tempo” (CAFIERO, 2005, p. 52).

Ainda assim, ler é, muitas vezes, entendido como sinônimo de decodificar, levando muitos a concluírem, equivocadamente, que é desnecessário o ensino a partir do momento em que o sujeito adquire essa condição. Solé ([1998] 2014) postula que, passados os anos iniciais de escolarização, é muito comum atribuir a um aluno o rótulo “sabe ler” ou “não sabe ler”, como se as habilidades que envolvem a formação de um leitor tivessem sido adquiridas totalmente nessa fase e o aluno precisasse somente de mais prática para ganhar velocidade na leitura. Essa visão reducionista de conceber a leitura pode ser considerada a raiz de muitos problemas na Educação, como afirma a autora: “não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa parecer exagerado –, não se ensina a compreender” (SOLÉ, [1998] 2014, n.p.). Esse problema ainda é atual, duas décadas depois. Assim, foi preocupação primordial nas atividades de intervenção propostas nesta pesquisa incluir o ensino de diferentes estratégias que instigam os alunos a formular e a atingirem os seus objetivos de leitura, intervindo no processo que conduz à compreensão das reportagens para muito além da mera decodificação. De fato, é possível melhorar o desempenho de nossos alunos em relação à leitura se esta for entendida como processo tanto cognitivo quanto social, ou seja, pode ser ensinada e influenciada pela relação com o outro.

Ainda segundo Solé ([1998] 2014), é preciso que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura que lhes permitam decodificar, compreender, interpretar, inferir, deduzir e relacionar os elementos dispostos nos textos. Embora alguns consigam desenvolver essas habilidades quando são simplesmente expostos aos diferentes tipos de textos, o fato é que uma grande parcela dos alunos necessita de ajuda para alcançar esses objetivos, tornando-se necessário que o professor intervenha através do ensino de estratégias de leitura.

Na mesma linha de raciocínio, Hodges e Nobre (2012) postulam sobre a importância do desenvolvimento da metacognição e apontam duas atividades que conduzem o aluno a monitorar as suas ações sobre o texto. Nas palavras dos autores:

Duas estratégias cognitivas que parecem estimular o leitor a fazer uso de atividades de monitoramento são a formulação de hipóteses e as inferências de previsão. Quando estimuladas pelo professor em sala de aula são potencialmente auxiliares à metacognição. Ambas as estratégias são recursos que podem e devem ser utilizados pelo leitor antes e durante a leitura, pois compreender de maneira eficaz exige uma constante formulação e reformulação de previsões e hipóteses - que são confirmadas ou descartadas na leitura – por parte de quem lê. (HODGES, NOBRE, 2012, p. 482)

Assim, perguntas que encaminhem o aluno para “o pensar sobre” o que foi feito, como a produção/realização de questões que exigem autoexplicação, podem ajudá-lo a tomar consciência do seu próprio processo de aprendizagem. Tais monitoramentos, segundo as autoras, devem ocorrer antes, durante e/ou depois da leitura. Baseando-se nos estudos de Carvalho e Joly (2008), elas apresentam sugestões de atividades metacognitivas, conforme se pode verificar no quadro que se segue.

Quadro 3 – Atividades metacognitivas (antes, durante e depois da leitura)

ANTES	Analisar título, tópicos, figuras, gráficos, realizando previsões e verificando os conhecimentos prévios acerca do tema;
DURANTE	Selecionar informações mais relevantes, estabelecendo relações entre suas previsões e o que está sendo apresentado pelo autor, verificando e corrigindo suas hipóteses. Interromper a leitura para checar o entendimento; reler trechos quando encontrar dificuldades de compreensão, grifar o texto para destacar informações importantes;
APÓS	Refletir sobre o conteúdo lido, por: fazer listas dos tópicos mais importantes do texto, fazer um resumo para organizar as informações mais importantes, copiar trechos mais importantes, listar as informações que entendeu com facilidade, para citar algumas.

Fonte: baseado em Hodges e Nobre (2012).

A BNCC vem ao encontro do que foi exposto na medida em que apresenta um conceito de ensino e realização da leitura que correspondem aos adotados nessa pesquisa.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) [...] O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 71, 78).

Além disso, o documento detalha ações que estão inter-relacionadas ao tratamento, em sala de aula, das práticas leitoras, destacando-se as seguintes:

Quadro 4 – Ações inter-relacionadas ao tratamento das práticas leitoras (BNCC)

Condições de produção e recepção dos textos
• Refletir sobre as transformações ocorridas em função do desenvolvimento das TDIC's [...] ampliando as possibilidades de participação na cultura digital e contemplando os multiletramentos;
Dialogia
• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo;
Crítica
• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se;
Efeitos de sentido
• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação e da performance;
Estratégias e procedimentos de leitura
• Estabelecer pressuposições antecipadoras dos sentidos, apoiando-se em conhecimentos prévios [...] saliências textuais, recursos gráficos, imagens, confirmando-as antes e durante a leitura;
• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias [...] reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Interesse
• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de [...] textos jornalísticos;

Fonte: adaptado de BNCC (BRASIL, 2017, p. 70-72).

Diante do exposto, fica evidenciado que é a aprendizagem de estratégias de leitura que pode conferir ao sujeito o desenvolvimento da compreensão leitora, razão pela qual esta pesquisa interventiva concentrou tantos esforços em evidenciar aos estudantes a necessidade de, conscientemente, agirem sobre o texto, entendendo os seus mecanismos de construção de sentido que se apresentam tanto na linguagem verbal quanto na linguagem visual.

2.5.1 Processamentos linguísticos durante a leitura

Ensinar a ler em uma perspectiva multimodal envolve considerar a relevância de desenvolver atividades que contemplem a produção de sentidos que decorrem da análise de todas as modalidades apresentadas no texto, o que significa dizer que, embora o foco deste trabalho seja destacar o papel do fotojornalismo na compreensão de reportagens, ou seja, a semiose visual, de forma alguma pretende-se desmerecer a importância das análises e reflexões sobre a Língua.

Segundo Coscarelli (2002, p. 9), embora possa parecer que se refira a um único processo, a realização da leitura deve ser encarada como processo que contempla diferentes operações, as quais ela denomina “níveis de leitura”: “uma que lida com a forma linguística e outra que se

relaciona com o significado. Essas partes, por sua vez, podem ser ainda subdivididas.” Evidentemente, se o ensino da leitura envolve diferentes processos, faz-se mister que o professor os conheça para que possa intervir conscientemente no desenvolvimento daqueles que ainda não foram apreendidos e/ou consolidados por seus alunos. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos processamentos de natureza linguística apresentados pela autora:

Quadro 5 – Processamentos linguísticos durante a leitura

Processamento da forma	Lexical:	domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, ou seja, nesse domínio são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras;
	Sintático:	responsável pela verificação da estruturação da sentença, a qual pode se dar de diferentes maneiras, mas sem prejuízo do sentido. Essa operação é normalmente realizada rapidamente e sem o controle consciente;
Processamento do significado	Coerência local:	análise do significado das frases e das relações entre elas a partir do texto ou do conhecimento sobre o assunto dele, fazendo inferências;
	Coerência temática:	relação do significado das sentenças entre si, construindo com elas uma representação semântica de partes maiores do texto ou do texto inteiro.
	Coerência externa:	uso do conhecimento prévio para fazer a sua interpretação das informações do texto e para avaliar a pertinência dessas informações.

Fonte: baseado em Coscarelli (2002).

As postulações de Coscarelli (2002) refletem a visão de texto como “objeto linguístico”, conceito que, por meio da análise de seus trabalhos, foi ampliado, como se pode ver nas palavras Coscarelli e Novais (2010):

Ler é um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido. [...] o sentido construído na leitura desses textos vai emergir não só do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Portanto, se ler é um processo que integra diferentes linguagens, em diferentes suportes e envolve diferentes processos, uma proposta de ensino e compreensão da leitura de reportagens multissemióticas deve se pautar em uma perspectiva linguístico/semiótica que, conforme o próprio nome sugere, pressupõe a ampliação dos conceitos da teoria linguística para um procedimento de análise textual que subsidie a compreensão de todas as semioses utilizadas nos textos multimodais. Referimo-nos, no caso deste trabalho, especialmente às relações dialógicas envolvendo a leitura de imagens – em especial, o fotojornalismo – contudo, sem desconsiderar outras importantes modalidades, como a verbal.

2.5.2 A GDV como suporte para o ensino de leitura do fotojornalismo

Neste tópico, apresentamos a obra *Reading images: the grammar of visual design* (Gramática do *Design* Visual - GDV, como ficou popularmente conhecida no Brasil) desenvolvida por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006), uma vez que nela são apresentados os apontamentos dos quais nos apropriamos para fazer a transposição didática e produzir as atividades que subsidiaram o ensino de leitura do fotojornalismo presente em reportagens multissemióticas.

Chamar de “leitura” as ações relacionadas aos processos de decodificação, inferência, interpretação e construção de sentidos, quando aplicada à manifestação da linguagem através do signo visual, causa estranheza para alguns. Contudo, os autores da GDV mostraram que isso é possível e necessário, considerando as particularidades dos textos contemporâneos.

É relevante destacar que a GDV foi desenvolvida no âmbito dos estudos sociosemióticos sob o princípio de que as escolhas feitas pelos indivíduos em situações sociocomunicativas são sempre motivadas pelo contexto social, cultural e histórico no qual estão inseridos. No uso da linguagem verbal, por exemplo, a maior ou menor formalidade exigida no ato da fala será decisiva na escolha do enunciador entre o uso de “a gente vai sair” ou “nós sairemos”, razão pela qual, pode-se afirmar, que o contexto sociocomunicativo é que será determinante nas suas escolhas. De forma análoga, a linguagem visual é produzida a fim de atender propósitos sociais relacionados a um contexto comunicativo no qual o autor escolheu uma entre as tantas formas de dizer. Sintetizando, Fernandes e Almeida (2008) afirma que a GDV pretende uma

[...] conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto código dotado de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. Partem do pressuposto que assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associado exclusivamente à análise crítica de textos verbais. Estas estruturas podem incluir pessoas, lugares ou objetos inanimados na forma de participantes representados e estarem organizadas em diferentes níveis de complexidade (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 9).

Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 50-52) registram que os autores da GDV – embasados nos estudos de Halliday (1978) sobre a construção de significados por meio de funções específicas dos códigos semióticos da linguagem, as quais ele denominou de metafunções (Ideacional, Interpessoal e Textual) – fizeram uma adaptação que permite a análise de imagens convencional e socialmente construídas por meio das metafunções: Representacional, Interacional e Composicional.

A seguir, abordaremos de forma sintética, a área de abrangência funcional de cada uma das três metafunções apontadas na GDV para a análise visual, à luz de importantes estudos, como: Câmara (2010) Fernandes e Almeida (2008), e Vieira (2015). Todas as descrições referem-se a explicações trazidas por esses autores em relação ao que Kress e van Leeuwen (2006) postulam na GDV. Por sua vez, as imagens apresentadas como exemplificações referem-se a fotografias jornalísticas retiradas das reportagens que foram utilizadas nas atividades de intervenção.

Quadro 6 – Metafunções e categorias analíticas da GDV

METAFUNÇÕES DA GDV – CÓDIGO SEMIÓTICO DA IMAGEM	
REFRESENTACIONAL: Definição da representação das experiências de mundo e relação entre os participantes.	Representação narrativa: Processos de Ação, Reação, Mentais e Verbais;
	Representação conceitual: processos Classificacional, Analítico e Simbólico;
INTERATIVA: Manifestação das estratégias de aproximação ou afastamento da imagem em relação ao leitor.	Contato: (demanda ou oferta)
	Distância social: (social, pessoal, íntima)
	Perspectiva: ângulo horizontal (envolvimento) e vertical (poder)
	Modalidade: (grau de verdade)
COMPOSICIONAL: Caracterização dos modos de organização do texto e relação entre os elementos da imagem.	Valor da informação: Ideal/Real, Dado/Novo, Centro/Margens;
	Saliência: elementos mais destacados que orientam o caminho da leitura;
	Enquadramento: maneira como os elementos estão conectados ou separados na composição visual.

Fonte: adaptado de Fernandes e Almeida (2008, p. 3) e Câmara (2010, p. 64).

Metafunção representacional: a forma como os elementos visuais são dispostos, grosso modo, pode ser chamada de sintaxe visual. Existem estruturas imagéticas que tornam possível a reconstrução (representação) das vivências, o que pode ocorrer por meio das imagens que indicam pessoas, lugares e objetos. Essas representações, assim como na sintaxe verbal, são percebidas por meio da análise da ordem sequencial dos elementos em uma dada fotografia e podem ser representações narrativas ou conceituais.

Representações narrativas: para a GDV, a representação será narrativa se apresentar uma ação e/ou uma reação. Para evidenciá-la, é comum o uso de “vetores” (setas) e caixas para indicar o(s) ator(es) (quem participa da ação) e meta(s) (a quem a ação é direcionada). Nesse sentido, vetor é o indicativo direcional da ação, usado para indicar as possíveis relações entre ator(es), meta(s) e o fenômeno propriamente dito. O ator pode ser apresentado direcionando a ação a um

meta representado na imagem ou fora dela, processo denominado transacional. Quando os participantes se movimentam sem direção definida, o processo é não-transacional. No fotojornalismo apresentado a seguir, os dois atores representados, usando uniformes da Polícia, dirigem-se a um meta que, no caso, é uma instituição de ensino. Nesse caso, portanto, verifica-se uma representação narrativa na imagem, indicando um processo transacional.

Figura 4 – Metafunção representacional (representação narrativa)



Fonte: *Hoje em Dia* (2018)¹⁵

De acordo com a GDV, o processo narrativo poderá ser, também, bidirecional, quando dois participantes são representados e se alternam na função de atores e meta. Quando a ação envolve o olhar de pelo menos um dos participantes representados, o processo será de **reação**. É importante destacar que, quando a câmera é posicionada em um ângulo frontal, e a direção dos olhos aponta para o leitor, o processo também será de reação, reação transacional.

Representações conceituais: dizem respeito à diferença teórica, em nível abstrato, dos atores e/ou dos objetos representados. Os processos poderão ser classificacionais, simbólicos ou analíticos: **classificacionais** quando os elementos dispostos forem de uma mesma natureza ou classe; **simbólicos** referem-se àqueles que, na imagem, podem ser atributivos (quando a forma como os participantes e metas estão posicionados possibilita a construção de novas imagens mentais induzidas) ou sugestivos (quando a distorção do ângulo, saliência, saturação, entre outros, conduzem o observador a formular sentidos dedutivos, ou seja, podem ser inferidos). Por fim, o processo conceitual **analítico** diz respeito à relação entre a completa representação e suas partes menores. No fotojornalismo apresentado a seguir, os objetos representados, o crucifixo e a lousa, possuem atributos simbólicos que podem ser inferidos a partir das experiências e/ou conhecimentos de uma pessoa sobre a cultura ocidental e cristã.

¹⁵ Disponível em: <https://bit.ly/35OGIJT>. Acesso: 13 dez. 2018

Figura 5 – Metafunção representacional (representação conceitual: processos simbólicos)



Fonte: *El País* (2017)¹⁶

Metafunção interativa: aponta que é possível explorar a interatividade entre a imagem e o seu respectivo observador, o qual, necessariamente é um participante (interativo) humano.

Contato: nesse tipo de categoria da GDV, as relações são definidas a partir do olhar. Quando isso ocorre, abre-se uma “demanda”, uma espécie de convite à interação entre participante representado e leitor. Em geral, observa-se que a demanda vem acompanhada de gestos e/ou expressões faciais que interpelam o observador. Porém, quando o olhar não se direciona para o leitor, ocorre uma “oferta”. Sem um ponto definido para olhar, ao leitor é concedido observar os elementos sem uma hierarquização que o olhar direto provoca. No fotojornalismo apresentado a seguir, verifica-se que a participante olha diretamente para quem a observa, estabelecendo, assim, um efeito de proximidade social.

Figura 6 – Metafunção interativa (contato “demanda”)



Fonte: *Diário do Nordeste* (2019)¹⁷.

Ao contrário da fotografia jornalística anterior, a seguir é apresentado um exemplo no qual a participante, ao evitar o contato direto com o observador, oferece um contato denominado “oferta”, ou seja, como se houvesse o consentimento para se deixar ser observado.

¹⁶ Disponível em: <https://bit.ly/2OxFmId>. Acesso: 13 dez. 2018.

¹⁷ Disponível em: <https://bit.ly/35OGpt7>. Acesso: 10 jun. 2019.

Figura 7– Metafunção interativa (contato “oferta”)



Fonte: *O Globo* (2015).¹⁸

Distância social: está relacionada à utilização dos planos, nos quais o produtor da imagem, de acordo com suas motivações, poderá apresentar os participantes na fotografia por meio de: (1) plano fechado (*close up*), no qual o participante é representado bem de perto, na linha do ombro para cima; (2) plano médio (*médium shot*), no qual o participante é apresentado na linha da cintura ou joelho para cima; ou (3) plano aberto (*long shot*), no qual uma área bem mais abrangente é coberta pela câmera e pode apresentar, inclusive, elementos da paisagem de forma bem mais ampla e outros participantes. A seguir, apresentamos uma fotografia jornalística tomada em *close up*, permitindo ao leitor observar de perto certas peculiaridades na expressão do participante representado. Nesse caso, evidencia-se o olhar cabisbaixo de um ministro após ter sido derrotado em votação no Plenário do STF.

Figura 8 – Metafunção interativa (distância “*close up*”)



Fonte: *El País* (2017)¹⁹.

Contrapondo-se ao *close up*, por sua vez, o fotojornalismo apresentado a seguir foi produzido em *long shot*, ou seja, em plano aberto que, em geral, produz um efeito de distanciamento,

¹⁸ Disponível em: <https://glo.bo/2OwhapE>. Acesso: 10 jun. 2019.

¹⁹ Disponível em: <https://bit.ly/2OxFmId>. Acesso: 17 jan. 2019.

impessoalidade e/ou alienamento. Nele, abre-se mão da demonstração de características individuais para a de peculiaridades de um grupo, como o fervor de uma manifestação.

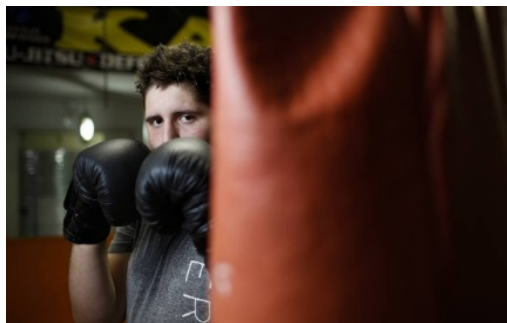
Figura 9 – Metafunção interativa (distância social “*long shot*”)



Fonte: *Huffpost* (2018).²⁰

Perspectiva: é a categoria que se ocupa dos ângulos tomados, formando o que literalmente pode ser chamado de “pontos de vista”. Os ângulos desempenham papel relevante, na medida em que destacam as “relações de poder” entre o participante e quem o observa. O ângulo frontal suscita o efeito de maior envolvimento, ao passo que o ângulo oblíquo, no qual o participante é tomado de perfil, transmite a ideia de impessoalidade. Em relação aos ângulos verticais, temos três possibilidades: ângulo alto (sugerindo maior poder ao observador), ângulo baixo (sugerindo maior poder ao participante) e ângulo a nível ocular (sugerindo igualdade entre representante e observador). No fotojornalismo apresentado a seguir, é possível verificar que o participante foi representado em um ângulo a nível ocular, o que acaba por produzir, entre outras, a sensação de equivalência de poder entre o participante e o observador.

Figura 10 – Metafunção interativa (perspectiva “ângulo a nível ocular”)



Fonte: *O Globo* (2015)²¹.

²⁰ Disponível em: <https://bit.ly/2sqWMO0>. Acesso: 17 jan. 2019.

²¹ Disponível em: <https://glo.bo/2OwhapE>. Acesso: 12 fev. 2019.

A seguir, temos uma fotografia cuja captura se deu em ângulo alto, ou seja, foi registrada de cima para baixo. Nesse caso, considerando-se as relações de poder, é conferido ao leitor um maior poder de ação sobre aquilo que foi registrado a partir de um ângulo superior.

Figura 11 – Metafunção interativa (perspectiva “ângulo alto”)



Fonte: *UOL* (2017).²²

Modalidade: essa categoria está diretamente relacionada à modalização da imagem, a qual pode se apresentar de forma naturalista ou sensorial. Como o próprio nome sugere, na forma naturalista, a imagem se aproxima ao máximo da paisagem real, com diferenciação e saturação apropriadas de cor. Na forma sensorial, o recorte realizado apresenta contornos distorcidos e mais próximos, cores alteradas e um forte apelo sinestésico provocado. No fotojornalismo apresentado a seguir, o apelo sinestésico é provocado pelo fundo na cor preta.

Figura 12 – Metafunção interativa (modalidade)



Fonte: *BBC News / Brasil* (2015).²³

Metafunção composicional: nessa função, é possível observar os recursos que foram explorados e a forma como eles foram dispostos para interagir, com vistas à construção de um conjunto, uma unidade significativa.

²² Disponível em <https://bit.ly/2CI84Ar>. Acesso: 27 mar. 2019.

²³ Disponível em: <https://bbc.in/2OXXqtM>. Acesso: 25 mar. 2019.

Valor informativo: cada área ou zona de uma imagem apresenta um significado, sendo: à esquerda (informação dada/antiga), à direita (informação nova), em cima (informação ideal), embaixo (informação real). Na fotografia jornalística apresentada a seguir, o participante (aluno cadeirante) é a informação nova, mais importante, por isso, posicionada à direita. Por sua vez, o ambiente de sala de aula, a esquerda, é o elemento dado/antigo.

Figura 13 – Metafunção composicional (valor da informação)



Fonte: *A Revista da Mulher* (2017).²⁴

Saliência: essa categoria refere-se à importância dada pelo produtor da imagem a um elemento em detrimento de outros, sempre com a intenção de atrair os olhares do participante que observa a imagem, podendo possuir diferentes graus. Consegue-se esse efeito a partir do uso de planos, contrastes entre as cores utilizadas, brilho, tamanho e perspectiva. A saliência também pode ser obtida quando se coloca, em primeiro plano, um objeto cultural forte ou um elemento que se destaca entre os outros. Na fotografia a seguir, o cabelo crespo, símbolo do empoderamento negro, é colocado em saliência.

Figura 14 – Metafunção composicional (saliência)



Fonte: *Geledés* (2018).²⁵

²⁴ Disponível em: <https://bit.ly/2q4XXSw>. Acesso: 18 fev. 2019.

²⁵ Disponível em: <https://bit.ly/2Ov30VA>. Acesso: 11 mar. 2019.

Enquadramento: essa categoria analítica se refere à conexão ou à desconexão entre o que é representado na imagem, sendo que, havendo um processo ruptura dos elementos na cena, teremos uma estruturação forte, visto que estes são representados como se não dependessem uns dos outros. Por sua vez, quando os elementos se unem aos demais que se apresentam, pode-se dizer que temos uma estruturação fraca. A seguir, é apresentado um exemplo de estruturação fraca, no qual todos os elementos apresentados estão integrados sem nenhuma ruptura entre si.

Figura 15 – Metafunção composicional (enquadramento: estruturação fraca)



Fonte: *Geledés* (2018).²⁶

Assim sendo, torna-se evidente a GDV fornece subsídios de ordem pragmática para a realização da leitura do fotojornalismo, os quais, neste trabalho, serão transpostos para as atividades de ensino. Porém, deve-se ressaltar o fato de que a GDV se origina dos estudos Sociossemióticos, o que implica dizer que a leitura do signo visual deve ser feita de modo a considerar toda a situação sociocomunicativa envolvida no ato da enunciação. Hodge e Kress (1988, p. 2, apud. PIMENTA, 2001, p. 187), postulam que “[...] as dimensões sociais dos sistemas semióticos são tão intrínsecas à sua natureza e função que os sistemas não podem ser estudados isolados.”

2.6 O PDG como ferramenta para a didatização do gênero textual reportagem

A BNCC (BRASIL, 2017) preconiza que a escola precisa assumir a corresponsabilidade social – ao lado da família – no que concerne à “promoção de uma educação integral” do estudante que transcenda a abordagem de conteúdos curriculares tradicionais. O documento reza:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, [...] este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p.5)

²⁶ Disponível em: <https://bit.ly/2Ov30VA>. Acesso: 17 jun. 2019.

Assim, a concepção de “escola para escolarização”, ou seja, voltada para a mera administração de conteúdos, além de não encontrar respaldo nas preconizações oficiais, tampouco faz sentido ser conduzida em um ambiente onde outras necessidades correlatas, como a de acolhimento e enfrentamento à discriminação e ao preconceito, carecem de imediata atenção. Dessa forma, se no passado o papel da escola se limitava ao ensino do currículo escolar, atualmente, essa é apenas uma entre as suas muitas missões, as quais, embora possam acarretar maior empenho dos docentes, apresentam-se como oportunidade para transformar o processo de ensino e aprendizagem aprazível e proveitoso para os alunos na medida em que aproxima o currículo às necessidades reais dos estudantes.

Nessa perspectiva, encontramos no Projeto Didático de Gênero (PDG) um modelo para didatização do gênero, cuja estrutura apresentou possibilidades de correlacionar as particularidades da intervenção – sobretudo, as relacionadas ao ensino de leitura multimodal de reportagens multissemióticas – à temática “respeito à diversidade” no âmbito de uma prática sociocomunicativa real de uso do gênero textual. Conforme postulado por Guimarães e Kersch (2015), o PDG é uma ferramenta que pode ser comparada a um “guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros [...] com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 14). Ainda segundo as autoras, o processo de ensino e aprendizagem de um gênero atinge um novo patamar com o PDG porque: 1º) a proposta de atividade envolvendo a linguagem *per se* torna-se um evento de letramento, 2º) a intensa atividade de leitura de gêneros oportunizada aos alunos passa a ser uma prática social, com um objetivo específico, e 3º) o professor não é um agente que segue ortodoxamente métodos preestabelecidos, mas assume papel ativo no processo, mediando e instigando o estudo do gênero a partir da concretude de uma situação. Segundo as autoras, portanto, o PDG é

[...] uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola [...]) ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos etc.), como pode ir para além dos muros da escola. (GUIMARÃES, KERSCH, 2015, p. 15)

As autoras explicam que o PDG se sustenta como proposta de didatização de gêneros a partir da combinação do que é apresentado por Schneuwly e Dolz (2004) e Kleiman (2000), os quais desenvolveram metodologias relacionadas às Sequências Didáticas (SD's) e aos Projetos de Letramento, respectivamente.

Em relação às SD's (Sequências Didáticas), o PDG incorpora o ensino do gênero textual a partir das capacidades da linguagem. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), essa noção foi desenvolvida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), no âmbito dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Sobre tais capacidades, os autores afirmam:

Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas (sic) e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, p. 74).

Cristóvão (2009, p. 318) afirma que é o domínio dessas habilidades que amplia a competência discursiva de um sujeito, tornando-o apto para agir de forma satisfatória em diferentes situações comunicativas. Em seguida, a autora elucida o que trata cada capacidade de linguagem: as *capacidades de ação* estão relacionadas às condições de produção dos gêneros textuais, manifestadas por meio do seu conhecimento sobre os papéis sociais do(s) enunciador(es) e interlocutor(es) e habilidade de inferir informações a partir de uma dada situação sociocomunicativa, inclusive, verificando a pertinência do uso de um gênero em detrimento de outro, e os efeitos de sentido que tais escolhas produzem; as *capacidades discursivas* são as responsáveis pela identificação da infraestrutura discursiva/textual, possibilitando o reconhecimento de diferentes modelos a partir de sequências textuais predominantes, do leiaute (disposição dos elementos constitutivos, como título, imagem, tipo de fonte) e da organização dos conteúdos; e as *capacidades linguístico-discursivas* que englobam as habilidades de reconhecer e utilizar recursos linguísticos que envolvem a coesão (entre palavras e entre períodos), a modalização, os recursos linguísticos envolvendo a ordenação das vozes no texto, as escolhas lexicais e seus efeitos de sentido. Ainda segundo a autora, as capacidades de linguagem foram elaboradas pensando-se na questão da produção escrita, porém, defende que “a mesma abordagem pode ser estendida à questão da leitura.”

Por sua vez, Guimarães e Kersch (2015) explicam que em relação aos “Projetos de Letramento” (KLEIMAN, 2000), o PDG incorpora a ênfase dada a se conceber o ensino do gênero no âmbito de uma prática social que esteja ligada às demandas escolares, contudo, se difere deste “porque não há uma preocupação com a sistematização do gênero, e sim com a prática social” (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 11). Nesse sentido, é possível perceber a preocupação das autoras para que o PDG contemple atividades sistematizadas, mas não se transforme em uma proposta artificial de ensino e aprendizagem, antes, que estabeleça um vínculo claro entre a situação sociocomunicativa existente e o gênero textual que dela pode emanar.

Quadro 7 – Definição de PDG

<p style="text-align: center;">Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004)</p> <p>Um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.</p>	<p style="text-align: center;">Projetos de letramento (Kleiman, 2000)</p> <p>Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.</p>
---	---



<p style="text-align: center;">Projeto Didático de Gênero – PDG</p> <p>Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula.</p>

Fonte: Guimarães e Kersch (2014, p. 28)

Marques (2014), pesquisadora que desenvolveu projetos relacionados ao PDG, aponta que, a partir de uma escolha temática, o professor deve escolher o(s) gênero(s) a trabalhar, elaborando com mais liberdade as atividades de modo a se ajustarem tanto à realidade social dos alunos quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. De acordo com a autora:

[...] o PDG recebe forte influência das Sequências Didáticas. No entanto, a sua composição vai além das SD, pois possibilita ao docente liberdade para elaborá-lo, partindo sempre da realidade da escola e dos alunos (e nesse aspecto dialoga com os projetos de letramento propostos pelo grupo de Kleiman. A estrutura de um PDG apresenta leitura extensiva, atenção à situação de comunicação, a qual precisa ser relacionada diretamente com o contexto e vinculado à prática social dos alunos, produção inicial, módulos/oficinas de aprendizagem, produção final, grade de avaliação coconstruída (alunos e professor) e reescrita (MARQUES, 2014, p. 57).

Assim sendo, Marques (2014, p. 57-59) destaca que há uma grande preocupação do PDG em evitar que ele se torne uma prática artificializada de didatização do gênero textual, desvinculada

de situações de uso real do gênero textual. Ainda segundo a autora, nesse processo, é fundamental que o professor tenha a noção e a liberdade de modificar a estrutura nos aspectos em que ela se fizer necessária, sempre, com o intuito de adequar o ensino à real necessidade dos alunos do ponto de vista tanto curricular quanto social.

Figura 16 – Esquema de um PDG



Fonte: Marques (2014, p. 60)

A demanda para o *start* do PDG, usado como ferramenta de suporte para a aplicação da pesquisa, foi a necessidade apontada pela comunidade escolar e apoiada pela direção da escola, de realizar uma grande campanha de combate ao desrespeito e à intolerância, com o objetivo de promover o “respeito à diversidade”. Neste caso, a turma para a qual leciono recebeu a missão de se incumbir da produção de reportagens²⁷, levando informação e posicionamentos sobre a temática escolhida, com vistas à promoção do ambiente harmônico e democrático, tão necessário para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Guimarães e Kersch (2014, p. 28), um PDG pode ser desenvolvido em, aproximadamente, dois meses. No caso deste PDG, as atividades foram programadas para 30 h/a (cerca de um mês e meio), tempo suficiente para trabalharmos a reportagem, um gênero textual complexo, e, também, aquele que lhe dá suporte, a entrevista. Pasquier e Dolz (1996, p.

²⁷ Algumas reportagens serão divulgadas em diferentes lugares, como: edição impressa 1/2020 do Jornal Escolar, Blog da escola, Blog do projeto e, ainda, como material pedagógico destinado a leitura em outras turmas.

4) sugerem que o ensino seja concentrado em períodos mais curtos para que os alunos não percam o interesse. Assim, precavendo-nos desse risco, procuramos variar as atividades e os suportes em que elas foram aplicadas e, além disso, incluímos seminário, excursão, rodas de conversa, vídeos motivacionais e uso de recursos digitais nas oficinas do PDG.

2.6.1 A construção do Modelo Didático de Gênero: reportagem

As autoras Machado e Cristóvão (2006, p. 556), citando De Pietro (1997, p. 108), relatam que o Grupo de Genebra²⁸ sugere que se faça um Modelo Didático de Gênero (MDG), antes de iniciar o trabalho com o gênero textual, cujo objetivo é evitar que o professor incorra no risco de desenvolver atividades que, na realidade, não apresentam correspondência com textos que circulam na atualidade. Lamentavelmente, isso ocorre com frequência nas práticas escolares. Ainda segundo o relato das autoras, o MDG é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero.”

Esse objeto descritivo e operacional deve conter a definição do gênero textual e considerar diretamente as três dimensões ensináveis sobre as quais Dolz e Schneuwly (2004, p. 74) postulam: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Todavia, dada a especificidade desta pesquisa-intervenção, fez-se necessário, também, a inserção de análises linguístico-semióticas provenientes da transposição didática de princípios da Multimodalidade e da GDV. Dessa forma, o MDG apresentado a seguir, elenca as principais características do gênero textual reportagem (levando-se em consideração as suas múltiplas linguagens) e, com intuito de trazer um contraponto para as análises, foi produzida uma coluna que apresenta o que os especialistas afirmam em relação a cada elemento analisado. A construção do MDG, portanto, possibilitou que verificássemos, de forma mais precisa, quais mudanças atuais ocorrem com textos do gênero reportagem, a fim de evidenciá-las durante o processo de didatização do referido gênero textual.

Para embasar a sua construção, foram selecionadas 10 reportagens de jornais e revistas, impressas e digitais, escolhidas sobre a temática que se relaciona à temática “Diversidade”. Em seguida, tais reportagens foram analisadas à base de do que postulam Machado e Cristóvão (2006) sobre os elementos mínimos para a confecção do MDG, a saber:

²⁸ Grupo de pesquisadores europeus, entre os quais se encontram Dolz, Schneuwly, Noverraz, De Pietro (citados neste trabalho), cujas contribuições aos estudos linguísticos ocorreram no âmbito do ISD.

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
- as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 11- 12).

Quadro 8 – Corpus de reportagens usadas na confecção do MDG

	Título	Autor	Veículo	Suporte	Produção
(1)	O mundo nerd	Fabiola Perez	<i>Isto É</i> (Revista)	Digital	jan. 2016
(2)	O racismo no espelho	Rinaldo Gama	<i>Veja</i> (Revista)	Digital e impresso	nov. 2017
(3)	O que o bullying fez com você?	Felipe Floresti	<i>Galileu</i> (Revista)	Digital	fev. 2018
(4)	Revelações de quem não foge da verdade	Josias Pereira	<i>Super FC</i> (Jornal)	Impresso	abri. 2018
(5)	Os desafios da cidade para garantir a inclusão	Gustavo Werneck	<i>Estado de Minas</i> (Jornal)	Impresso	mai. 2018
(6)	Escolas buscam formas de educar em meio a cotidiano de violência	Paula Ferreira	<i>Globo.com</i> (Portal)	Digital	set. 2018
(7)	Conheça o segredo da escola municipal número 1 do Ideb em BH	Júnia Oliveira	<i>Estado de Minas</i> (Jornal)	Impresso	out. 2018
(8)	Morte de estudante em BH é alerta para nível de violência em instituições de ensino	Renata Galdino e Lucas Soares	Portal do Jornal (<i>Hoje em Dia</i>)	Digital	nov. 2018
(9)	Eles estão com medo	Jennifer Ann Thomas	<i>Veja</i> (Revista)	Digital e impresso	mai. 2019
(10)	Mulheres negras: luta contra discriminações requer união	Theyse Viana	<i>Diário do Nordeste</i> (Portal)	Digital	mar. 2019

Fonte: autoria própria.

O MODELO DIDÁTICO DA REPORTAGEM

Definição geral:
A reportagem é um gênero textual que pertence ao campo jornalístico/midiático, produzida na forma de relato interativo e acompanhada de fotojornalismo, cuja função é transmitir informações amplas sobre assuntos de interesse público (fatos atuais, temas relevantes, perfis de personalidades), apresentando, nesse processo, as citações das fontes utilizadas, os trechos de entrevistas ou depoimentos, as questões que se apresentam a partir do que é relatado e o ponto de vista do seu enunciador.

Contexto Físico e Sociosubjetivo	
Nossa análise:	O que dizem os especialistas:
Objetivo - apresentar informações abrangentes sobre fatos ou temas atuais e comentar de forma sutil e distanciada as questões que a partir delas podem ser levantadas, com vistas a formar, de forma velada, a opinião dos leitores.	“Na reportagem, as proposições se formulam a partir de acontecimentos, manifestando a interpretação e até a opinião do autor (ou instituição) do texto em relação aos acontecimentos” (TAVARES, 1997, p. 139).
Enunciador - jornalista que investiga, pesquisa, entrevista para redigir um relato interativo, colocando-se, ao lado da empresa midiática para a qual trabalha, na condição de corresponsável pelo conteúdo que assina antes de ser veiculado.	“[...] no que concerne às mídias, nunca se sabe realmente quem pode responder por uma informação, mesmo quando é assinada por um determinado jornalista” (CHARAUDEAU, 2013, p. 25 e p. 74).
Destinatário - público que (1) compra exemplar avulso ou assina um periódico; (2) acessa um portal de conteúdo na internet; (3) folheia e lê enquanto aguarda em uma sala de espera (consultório, barbearia, sala de recepção, etc.).	“gênero de caráter informativo, [...] o leitor comum espera encontrar isenção e objetividade, apesar de essa meta ser utópica” (FRANCESCHINI, 2004, p. 144).
Tipo de linguagem - é multissemiótica: a verbal é denotativa, objetiva e direta, redigida em 3ª pessoa e no padrão culto da Língua, simulando o afastamento do enunciador; a visual apresenta: (1) fotojornalismo (documental ou representativo) ²⁹ , carregado de informações e posicionamentos, (2) recursos visuais, (negritos, sublinhados, tipografia, tamanho e cor das letras) e (3) infográficos; a sonora (suporte digital) apresenta áudios equivalentes à leitura do verbal.	“A gramática do texto jornalístico possui estrutura simplificada e código linguístico restrito, o que, além de possibilitar o controle de qualidade, torna a produção do texto facilitada e acelerada, características importantes da produção de um item de consumo de massa” (TAVARES, 1997, p. 124).

Conteúdos típicos do gênero	
Nossa análise:	O que dizem os especialistas:
Conteúdos típicos - temas/fatos diversos, desde que atendida a condição de potencialmente interessantes para o público-alvo do periódico. São apresentados em seções/cadernos, como: política, saúde, esportes, cultura, segurança, etc.	“[...] da reportagem, que trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos; nesta, importam mais as relações que reatualizam os fatos, instaurando dado conhecimento do mundo” (LAGE, 2001, p. 30)

As formas de mobilização de conteúdos	
Nossa análise:	O que dizem os especialistas:
Pressupõe investigação em diferentes mídias, produção imagens ou orientação de sua produção, realização de entrevistas com especialistas sobre um tema e/ou testemunhas de um fato.	“[...] Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet” (BALTAR, 2004, p. 132).

²⁹ Para fins didáticos, chamamos de “fotojornalismo documental” aquela imagem não planeável e, desta forma, se aproxima o tanto quanto isso é possível da realidade. Por sua vez, chamamos de “fotojornalismo representativo” aquela imagem planeável ou semiplaneável, baseando-nos nas definições de Sousa (2004b) e Monteiro (2016).

Infraestrutura geral do texto		
	Nossa análise:	O que dizem os especialistas:
Plano Global do texto	Título - apresentado tipografia diferenciada do restante do texto, é curto e possui função apelativa. Em geral, omitem-se os artigos usam-se verbos no presente do indicativo para se referir a eventos passados, mas atuais.	“1-Títulos: há implícita uma função apelativa com a finalidade de chamar a atenção do leitor. 2-Subtítulos (ou gravatas): são as linhas colocadas abaixo do título que têm a função de completar o título e de apresentar, de maneira resumida, o assunto” (BROCARD, COSTA-HUBES, 2014, p. 13) ³⁰ .
	Título secundário - amplia a informação fornecida no título e direciona a compreensão, por exemplo, esclarecendo títulos ambíguos.	
	Fotojornalismo e legenda - o fotojornalismo (representativo ou documental) objetiva informar, opinar e/ou mover à reflexão para além do óbvio, explorando ângulos, cores e enquadramentos, com vistas a produzir diferentes efeitos de sentido; a legenda apresenta uma informação circunstancial que dialoga com a fotografia e ajuda na produção de sentidos.	“[...] o trabalho fotojornalístico não é um mero substituto do mundo, como pretendem alguns, mas exercício de linguagem, e, como tal, impregnado das percepções de seu realizador, de suas ideologias e de suas convicções.” (CÂMARA, 2010, p. 16).
	Lide (reportagens de fatos) - responde a 4 perguntas sobre o fato principal: “quem fez o quê?”, “a quem?”, “quando”, “onde?” 1º parágrafo (reportagens temáticas) - começa com um comentário descritivo, exposição de dados estatísticos ou um lide sobre um fato secundário introduz o tema principal.	“Para quem está aprendendo em sala de aula técnicas como o lead e a pirâmide invertida, fica difícil identificá-las olhando para uma reportagem, texto em que muitas vezes o primeiro parágrafo é descritivo, ou então parte de um aspecto secundário” como “gancho” para o assunto principal” (FRANCESCHINI, 2004, p. 144).
	Corpo do texto - nível explicativo no qual se apresenta, de forma ampla, a resposta às perguntas: “como?”, “por quê?”, nas reportagens de fatos, e aprofunda-se no tema, nas reportagens documentais. Apresenta <i>links</i> (no digital);	“[...] corpo: coloca os esclarecimentos, os acréscimos e as discussões em nível mais amplo” (KOCHE, MARINELO, 2012, p. 141)
	Subtítulo - curto, organiza os aspectos do fato/tema relatado e traz posicionamentos. Ex. “ <i>É constrangedor</i> ” e “ <i>Solução além da Polícia</i> ”	“[...] subtítulo: busca atrair o interesse para o assunto que será focado” (KOCHE, MARINELO, 2012, p. 141)
	Olho - estratégia verbo-visual na qual uma declaração impactante e/ou polêmica dada ao jornalista, já mencionada no corpo do texto, é destacada em relação ao restante do texto, geralmente, em fonte maior e em negrito.	“recurso gráfico no qual é retida uma frase de efeito ou impactante e é colocada em destaque, entre aspas, dentro de um pequeno box” (BROCARD, COSTA-HUBES, 2014, p. 12).
	Box - recurso verbo-visual no qual uma informação adicional (secundária) é inserida, sendo mais comum nas revistas impressas.	“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. 61).
	Infográfico - recurso verbo-visual que sintetiza informações apresentadas a fim de facilitar a compreensão.	

³⁰ Esses autores esclarecem que as suas análises se referem à reportagem impressa.

O seu estilo particular	
Nossa análise:	O que dizem os especialistas:
Pronomes - é frequente o uso de 3ª pessoa; pronomes de 1ª ou 2ª pessoa podem ocorrer no discurso direto, quando a voz introduzida os utiliza.	“[...] ausência da utilização de pronomes de 1ª ou de 2ª pessoa. Quando isto aparece nas reportagens, estão inseridos nos discursos diretos. (BROCARDO, COSTA-HUBES, 2014, p. 21).
Dêiticos - colaboram para a compreensão espacial/temporal e daqueles a quem se refere: “ <i>onde</i> os apresentadores”, “ <i>neste ano</i> ”, “entre <i>eles</i> ”.	
Tempos verbais - é comum o uso do ‘presente’ do indicativo em: (1) referência a ações passadas, mas atuais e (2) trechos que apresentam interpretação dos fatos. Em sequências narrativas, encontram-se no pretérito perfeito do indicativo.	“Na reportagem são mais recorrentes verbos no presente e pretérito perfeito do Indicativo, na 3ª pessoa do singular”. (TAVARES, 1997, p. 128 e p. 140).
Modalizadores - comentários são construídos com auxílio de modalizadores discursivos, como: “ <i>poderia ser</i> ”, “ <i>assim</i> ”, “ <i>mas</i> ”, “ <i>ainda</i> ”, “ <i>apesar de</i> ”, “ <i>geralmente</i> ” e outros advérbios.	“As expressões <i>mas</i> e <i>ainda</i> classificam-se, às vezes, como modalizadores ao se mostrarem como uma tentativa de induzir o leitor” (BROCARDO, COSTA-HUBES, 2014, p. 21).
Polifonia - por meio do discurso direto e/ou paráfrases são inseridos trechos de entrevistas que se harmonizam ao objetivo autodeclarado do texto jornalístico, ainda que utópico, de “contar a verdade” e ser imparcial.	“[...] a base da reportagem continua sendo a entrevista [...], captando o que a fonte quer dizer e também, se possível, o que ela gostaria de não dizer.” (LAGE, 2001, p. 22)
Tipo de discurso/sequências textuais - relato interativo, com sequências textuais narrativas, descritivas, dialogais e argumentativas.	“Predominam [...]: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais” (BALTAR, 2004, p. 132).
Coesão verbal - verbos de elocução que interligam uma voz apresentada à retomada do relato pelo jornalista, aparecem em grande quantidade. Ex. “ <i>afirmar</i> ”, “ <i>declarar</i> ”, “ <i>dizer</i> ”, “ <i>comentar</i> ”.	
Coesão nominal - introduzem ou retomam elementos expressos no texto. É muito comum a coesão por referência, com o uso dos pronomes “ <i>esse</i> ” ou “ <i>ele</i> ” e da coesão por substituição: Ex. “ <i>A professora em início de carreira...</i> ”, e mais à frente: “ <i>Curiosa, a novata tenta desvendar...</i> ”	“Já a função das conjunções, preposições, advérbios, pronomes, articulando a coesão sequencial e referencial nas reportagens, se mostra a partir da sua utilização em períodos normalmente breves, de forma a facilitar a compreensão imediata do conteúdo” (BROCARDO, COSTA-HUBES, 2014, p. 15).
Conexão – preposições e locuções prepositivas são importantes para a conexão, aparecendo imediatamente antes ou depois de uma citação direta ou indireta, sendo as mais comuns: “ <i>de acordo com</i> ”, “ <i>segundo</i> ”, “ <i>conforme</i> ”.	
Períodos - períodos curtos, em geral, na ordem direta. É recorrente o uso da voz passiva, quando a intenção é destacar o sujeito paciente.	“A produção [...] em escala industrial de textos jornalísticos é possível mediante restrições aplicadas ao código linguístico: devem ser empregadas menos palavras, com um elenco menor de regras de estruturação” (TAVARES, 1997, p. 141).
Características lexicais – o jornalista, muitas vezes, desenvolve a matéria recorrendo a palavras pertencentes a um mesmo campo semântico: “ <i>luta</i> ”, “ <i>determinação</i> ”, “ <i>sobrevivência</i> ”.	

2.7 Os multiletramentos em sala de aula

Em nosso país, a expressão “multiletramentos” ganhou o mundo acadêmico, principalmente, a partir dos trabalhos de Rojo (2012, 2013, 2015). No contexto escolar, o conceito começa a chegar às escolas, graças à utilização do termo na BNCC (BRASIL, 2017), mas ainda muito atrelado à ideia de que se refira apenas aos letramentos digital e verbal.

Rojo (2012, p. 11-13) explica que a referida expressão tem origem no ano de 1996, quando um grupo de pesquisadores, preocupados com os rumos da escola atual, publicou um manifesto³¹ em favor de uma pedagogia que considerasse a grande diversidade cultural na escola, assim como “os novos e multi letramentos” que emergem na contemporaneidade, sobre os quais a autora traz a seguinte elucidação:

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Em relação à multiplicidade de culturas, o conceito subjacente trazido pelos multiletramentos, segundo Rojo (2015), rompe com a dicotomização muitas vezes atribuída às produções culturais, como: erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa. A escola, nesse sentido, precisa conceber a diversidade cultural como característica da hipermodernidade e, assim, abandonar o seu olhar discriminatório que “privilegia quase que exclusivamente a cultura dita culta” (ROJO, 2015, p. 135).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68), multiletrar na escola, nesse sentido, envolve desenvolver práticas que considerem as hibridizações, as apropriações e as mesclas culturais, características da hipermodernidade, realizadas cotidianamente na sociedade em diferentes mídias e suportes, “ampliando o repertório [...] e uma interação e trato com o diferente.” Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser passivo e interage com os textos, lendo, mesclando, mudando sentidos, transformando, redistribuindo, remixando, enfim, aproximando-se do que Rojo (2013, p. 20) ousa chamar de “lautor”.

³¹ De acordo como Rojo (2012, p. 12), o manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) foi publicado em Nova Londres, Connecticut (EUA), por um grupo de pesquisadores que, posteriormente, ficou conhecido por Grupo de Nova Londres (GNL).

Ao encontro desse pensamento, Vieira (2007) afirma:

[...] as habilidades textuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizada nos sujeitos do letramento é a capacidade de se mover rapidamente entre os diferentes letramentos. Por essa razão, as práticas textuais contemporâneas compõem-se de diferentes linguagens semióticas, que podem abrigar a fala, a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos, cujo desempenho dos autores deve ser competente tanto na produção como na interpretação de diferentes gêneros discursivos. (VIEIRA, 2007, p. 24)

Ao falar da “capacidade de se mover rapidamente entre diferentes letramentos e da necessidade de saber utilizar recursos tecnológicos”, a autora salienta a necessidade de a escola se ocupar em multiletrar. Com o propósito de promover a desejável qualidade de se mover entre os diferentes letramentos, esta pesquisa-intervenção optou pela alternância de leitura entre os suportes digital e impresso, assim como a produção de reportagens em ambiente digital. Além do mais, buscou promover habilidades técnicas que envolvessem o letramento digital, como: usar os motores de busca na internet, selecionar textos, preencher formulários *online*, entender e saber fazer uso dos *hyperlinks* e usar os editores de texto para formatar e anexar imagens. Assim, na atual conjuntura, não convém pensarmos em letramento, mas em uma promoção de multiletramentos. Nas palavras de Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41), “multiletrar é preciso! [...] as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemióses da nossa sociedade multiletrada”.

Neste trabalho, ainda que o foco seja a semióse visual, compartilha-se o conceito de que é necessário desenvolver multiletramentos (cultural, digital, verbal, visual) para se compreender os textos contemporâneos, em especial, as reportagens multissemióticas. O fotojornalismo, por exemplo, apresenta-se, muitas vezes, repleto de representações culturais, as quais, para serem compreendidas, demandam um vasto conhecimento sobre os comportamentos, as crenças e os hábitos sociais de diferentes culturas, e não apenas denominada “cultura”. Sem multiletramentos, torna-se impossível significar os textos contemporâneos.

3 METODOLOGIA

Neste estudo, a partir de uma abordagem qualitativa, buscamos investigar, compreender e intervir em uma situação-problema relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, na qual elementos semióticos constitutivos de textos do gênero reportagem – em especial, o fotojornalismo – eram desconsiderados durante as atividades de leitura em sala de aula, prejudicando a construção de sentidos dos textos por parte do estudante e o desenvolvimento de sua compreensão leitora. Dada as suas características, portanto, esta investigação pode ser classificada como uma “pesquisa-intervenção”, um modelo de estudo sobre o qual Gerhardt (2009) descreve como se caracterizando pela indissociabilidade da pesquisa de campo e das ações envolvidas juntos aos participantes, com vistas à transformação de um panorama.

A seguir, descrevemos o percurso metodológico que foi trilhado visando à obtenção de respostas às perguntas da pesquisa e à consecução dos objetivos (geral e específicos) propostos, – ambos descritos detalhadamente no capítulo I – os quais, evidentemente, relacionam-se à elucidação e à resolução da condição acima apresentada. Antes, porém, levando-se em consideração a importância do contexto para a compreensão das ações que foram realizadas, entendemos que é pertinente, também, apresentar tanto o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa – os alunos e o professor-pesquisador – quanto o da instituição de ensino, concedendo destaque, sobretudo, as circunstâncias se faziam presentes na escola por ocasião da aplicação da proposta interventiva. Sem dúvida, elas são fundamentais para o entendimento da motivação de muitos procedimentos realizados no âmbito da pesquisa como, por exemplo, a escolha do PDG como ferramenta metodológica para a aplicação da intervenção junto aos estudantes.

3.1 O contexto da pesquisa

3.1.1 A escola

A pesquisa, realizada no último trimestre de 2019, ocorreu em uma escola situada na região Norte de Belo Horizonte, pertencente à rede pública municipal de ensino. A instituição funciona em três turnos, sendo que este trabalho foi desenvolvido em uma das 16 turmas do vespertino, no qual, além dos 535 matriculados, paralelamente, outros 300 estudantes, pertencentes a um projeto de educação em tempo integral, usavam os espaços da escola (quadras, salas de vídeo e de informática, pátios, etc.) para realizar as suas atividades. Portanto, havia um fluxo diário de, aproximadamente, 800 alunos na faixa etária compreendida entre 7 e 15 anos.

Entre esses alunos, a diversidade é enorme: idade, classes sociais, cor de pele, religiões e credos, tipos físicos entre outros. Ainda que estejam juntos no mesmo espaço físico, isso não configura uma harmonização automática. Nos últimos anos, a escola vem enfrentando problemas persistentes relacionados ao desrespeito à diversidade que, muitas vezes, resulta em discriminação, *bullying*, brigas na porta da escola e outros tipos de agressões. Essa atmosfera pouco acolhedora colabora para o aumento do medo, da ansiedade e da insegurança, fatores que acarretam prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em relação à diminuição da capacidade de concentrar. Foram muitos os casos que, tendo como motivação o preconceito e a discriminação, acabaram por se transformar em brigas na porta da escola, animosidades, insultos, agressões verbais, entre outras atitudes que contribuem para a formação de uma atmosfera pouco propícia para o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. A questão envolvendo o assunto relatado se tornou assunto de reuniões de pais e de professores, a ponto de se tornar uma demanda a ser trabalhada pela escola. De fato, direitos reconhecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos estavam sendo desrespeitados em um grau que começava a se distanciar de casos isolados, ampliando-se para um comportamento padrão.

Em relação aos recursos e aos materiais didáticos, a instituição procura disponibilizar aos professores uma sala de informática, com 18 microcomputadores, e três projetores multimídia portáteis, os quais, durante a execução desse projeto, foram muito utilizados. Entretanto, os custos para a produção da apostila em cores (usada durante a aplicação do projeto) e para a contratação de dados móveis (internet) para que os alunos pudessem acessar as atividades online diretamente de seus aparelhos celulares foram unicamente custeados pelo professor-pesquisador. Sem auxílio de uma bolsa para a pesquisa, todos os gastos mencionados foram financiados por mim, tendo sido esse um dos grandes desafios da pesquisa. Senti na pele, no bolso e na alma o descaso das autoridades responsáveis com a pesquisa na área educacional.

3.1.2 O professor-pesquisador

Neste trabalho, as funções de pesquisador e mediador das atividades de intervenção foram assumidas por mim. Isso significa dizer que, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Francisco, elaborei, apliquei, medie e registrei os resultados desta pesquisa interventiva, a qual, é importante mencionar, foi totalmente financiada com recursos próprios: desde o material produzido até o uso da internet para as atividades online. Não recebi bolsa de estudo de qualquer espécie e, esse fato, com certeza, pode ser apontado como a grande dificuldade para a realização dessa pesquisa.

Sou graduado no curso de Letras, concluído em 2011, pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Neste mesmo ano, comecei a lecionar na Rede Estadual de Ensino como professor contratado até ser nomeado em um concurso para Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG, no final de 2012. Desde então, atuo como professor de Língua Portuguesa, mais especificamente nos anos finais do EF, muitas vezes trabalhando em dois cargos, o que compreende em média uma carga horária de 40 h/a.

O período compreendido entre a conclusão do curso e o final do meu primeiro ano em sala de aula foram os mais difíceis de minha vida profissional. Senti o que chamo de “choque de realidade” ao sair da faculdade e encontrar condições muito precárias na maioria das escolas em que trabalhei. Refiro-me ao péssimo estado das salas de aula (carteiras, janelas e portas quebradas), às bibliotecas sucateadas, à indisciplina exacerbada dos alunos, às reuniões de pais completamente esvaziadas (caracterizando o abandono familiar) e outras situações que transformam o ato de ensinar um verdadeiro desafio. Por várias vezes, pensei em desistir da profissão porque chegava em casa muito frustrado por sentir que não estava conseguindo ajudar satisfatoriamente aqueles alunos.

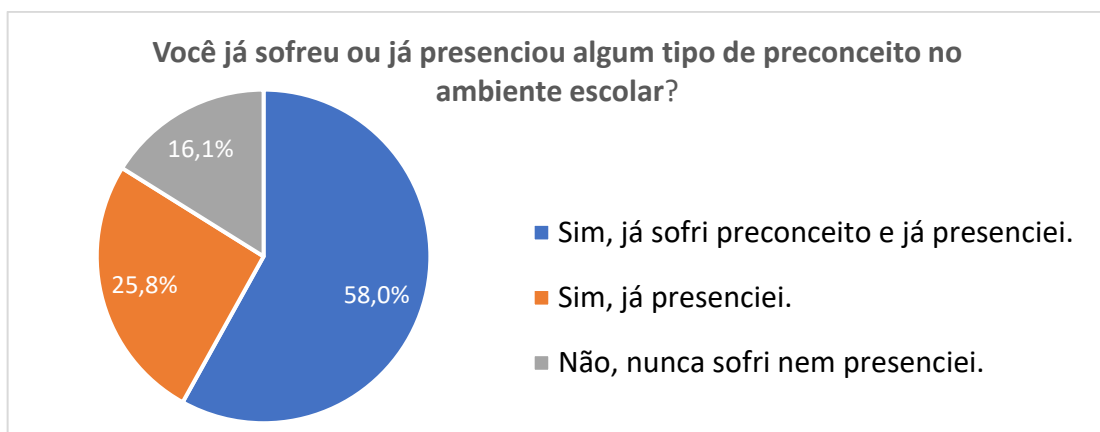
Com o tempo, fui aprendendo com os professores mais experientes que o mais importante é fazer de tudo para que a condição dos alunos que você deixará no final da etapa seja melhor do que aquela encontrada no início. Isso me ajudou a estabelecer expectativas realistas e, com isso, a compreender que os alunos precisam mais do que a mera transmissão de conteúdo escolar: necessitam de formação cidadã e compreensão do contexto sócio-histórico na qual estão inseridas para se formarem como sujeitos. A partir de então, comecei a trabalhar com projetos didáticos cuja propostas consistiam, grosso modo, em trabalhar gêneros textuais que podiam ser relacionados a temáticas específicas e que fossem de interesse dos alunos. Nesses, sempre dava atenção especial à leitura, ainda que, no início de minha carreira, não soubesse exatamente como ensinar a ler. Minhas práticas eram repetições do que eu houvera vivenciado como aluno. Assim, por melhores que fossem as intenções, obviamente que o ensino de leitura deixava a desejar em muitos aspectos. Isso me inquietava bastante, razão pela qual procurei qualificação no Profletras. Longe de querer atribuir algum julgamento de valor às práticas de décadas passadas – principalmente, porque o contexto era outro –, percebo que é importante refletir sobre a forma como o ensino era/é administrado, de modo a desenvolver uma práxis conectada ao mundo atual que, por sua vez, contribua efetivamente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura dos textos contemporâneos.

Assim, posso afirmar que foi o ingresso e dedicação ao Profletras que de fato me deram subsídios para me tornar um professor-pesquisador. Com a confiança adquirida graças ao estudo das principais teorias relacionadas ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, posso afirmar que hoje percebo o que mais está envolvido em ensinar a leitura e a produção de textos. Assim como antes, considero que formar bons leitores, conectando-os às exigências da hipermodernidade, é o maior legado que um professor pode transmitir aos seus alunos, entretanto, agora as minhas práticas podem, de fato, ajudar os alunos a ampliar a compreensão leitora e, desta forma, serem capazes de ler, refletir e agir no e sobre o mundo, transformando o ambiente que os cerca em lugar melhor para se viver.

3.1.3 O perfil dos alunos

Os sujeitos que participaram da pesquisa tinham entre 13 e 14 anos, pertencentes a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, portanto, na faixa de idade adequada para o ano/ciclo em que estavam matriculados. A turma era constituída de 35 alunos: 18 meninos e 17 meninas, sendo que 33 deles assentiram em participar da pesquisa. De modo geral, os alunos respeitavam os professores e demais funcionários da instituição, mas o mesmo não se podia dizer da relação entre os pares, a qual se caracterizava por mútuos e frequentes casos de desrespeito. Entre as características do perfil da turma, levantados por meio do Questionário de Práticas de Leitura e escrita (QPLE³²), pelo menos duas delas nos preocupavam bastante:

Gráfico 1 – Pergunta do QPLE



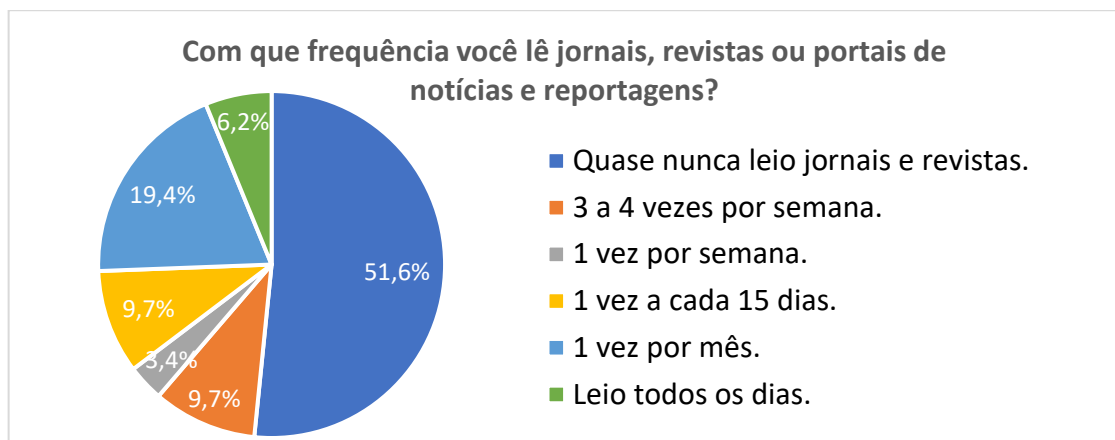
Fonte: própria autoria.

³² O formulário *online* produzido no *Google Docs* (formulários) e encontra-se, na íntegra, no Apêndice A.

O gráfico acima aponta que 83,8% vivenciaram alguma situação envolvendo diferentes tipos de preconceito. Trata-se de um percentual bastante preocupante sobre o qual a escola não pode simplesmente negligenciar. Uma educação plena, voltada para o combate ao preconceito e à discriminação necessita promover ações que visam promover a convivência pacífica e o direito do ser humano de ser tratado sem qualquer discriminação. A demanda para a proposta do PDG, portanto, partiu dessa necessidade.

Além disso, o QPLE apontou que muitos alunos, 51,6% deles, quase nunca liam jornais e revistas. Sabe-se que estes são fontes inegáveis de informações e posicionamentos que ajudam a promover a formação cidadã e a criticidade. A leitura extensiva apresentada no PDG, entre outros objetivos, visou fazer com que os alunos se familiarizassem com a leitura de textos jornalísticos, entretanto, uma leitura com o olhar crítico sobre o conteúdo apresentado: tanto pela linguagem verbal quanto pela linguagem visual.

Gráfico 2 – Pergunta do QPLE



Fonte: própria autoria.

Outros dados relativos ao perfil dos alunos levantados por meio do QPLE serão discutidos juntamente com a análises das oficinas.

3.2 Etapas da pesquisa e coleta de dados

3.2.1 Etapas da pesquisa

Antes da aplicação das atividades de intervenção, foi elaborado e aplicado um Questionário sobre as Práticas de Leitura e Escrita (QPLE) e um Instrumento de Diagnóstico aos alunos, com

vistas a ampliar o conhecimento da relação dos sujeitos da pesquisa e o uso cotidiano da linguagem tanto em suporte digital quanto impresso. Esses instrumentos objetivaram fornecer subsídios que orientassem as nossas ações interventivas, de modo que pudessem ser melhor direcionadas, tendo em vista, o perfil e as dificuldades da turma em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Em seguida, implementamos o Projeto Didático de Gênero (PDG), conforme defendido por Guimarães e Kersch (2014), composto de uma sequência de atividades, divididas em 7 módulos, totalizando 30 aulas (com duração de 1h cada), desenvolvidas ao longo de 2 meses durante as aulas de Língua Portuguesa. As oficinas contemplaram atividades tanto em sala de aula (tendo uma apostila como suporte) quanto na sala de informática (usando formulários eletrônicos e editores de textos e imagens), de modo que o ensino de leitura multimodal foi ministrado aos alunos em oficinas que contemplaram a alternância de suportes (impresso e digital) e em diferentes mídias (portais, blogs, revistas e jornais). Da mesma forma, o registro das atividades foi diverso: celulares (utilizando navegadores, *WhatsApp*), computadores ou *tablets* (utilizando os navegadores e os editores de texto e imagem), formulários de pesquisa (digital e impresso) e em uma apostila. A multiplicidade de possibilidades de leitura e de registro dos exercícios envolvendo o gênero reportagem objetivou, primordialmente, ampliar a capacidade de se mover rapidamente entre os diferentes letramentos. Além disso, prestou-se a contornar situações em que, eventualmente, os recursos digitais não pudessem ser utilizados.

A seleção das reportagens que foram usadas durante o PDG seguiu alguns critérios, como: ter relação com a temática central “Respeito à diversidade”, contemplar textos em diferentes suportes (digital e impresso) e veículos (jornais, revistas e portais de conteúdo na internet) e possuir fotografia jornalística. Este último quesito, como já havia sido comprovado por ocasião da produção do MDG, foi facilmente atendido, uma vez que na contemporaneidade a quase totalidade das reportagens apresentam fotojornalismo.

Para subsidiar a implementação de suas oficinas, parte considerável do tempo destinado à esta pesquisa foi concentrado na produção de material didático (exercícios de variadas tipologias) a partir da transposição didática de princípios da GDV, da Multimodalidade e da noção de capacidades de linguagem, baseando-nos, também, nos seguintes conceitos para a elaboração: (1) utilização de “textos sociais”, segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 5), preservados segundo o seu leiaute original, em cores, tanto em ambiente digital (usando o *Google Docs*) quanto no impresso (usando uma apostila); (2) “aprendizagem em espiral”, segundo Pasquier e Dolz

(1996, p. 3), na qual o professor observa as capacidades iniciais e os conhecimentos prévios dos alunos para, então, usá-los como base para a construção de um novo saber, concedendo oportunidades contínuas de rever, de rememorar, de repassar conteúdos que já foram trabalhados; (3) linguagem como interação, priorizando atividades que favorecem as trocas de informações entre o aluno e o texto, o professor, o(a) colega e, além disso, com pesquisas autônomas; e (5) “indissociabilidade entre compreensão e produção textual” que, segundo Cristóvão (2009, p. 308), manifesta-se em atividades que refletem o conceito de que o domínio do gênero textual somente ocorrerá mediante a aptidão do sujeito tanto para significar (ler) quanto para fazer significar (produzir). Evidentemente, antes da elaboração desse material didático, foi necessário pesquisar o gênero textual, produzindo o MDG, assim como estudar a Teoria Multimodal do Discurso e as metafunções e as categorias analíticas da *Gramática do Design Visual* para reunirmos condições de idealizar as atividades envolvendo a transposição didática de seus pontos principais. Considerando que a GDV não possui ainda tradução para o Português, considero essa também uma das dificuldades de pesquisa.

A última etapa foi consistiu na análise dos dados coletados durante a aplicação do Projeto Didático, os quais foram obtidas por meio de anotações feitas pelo professor durante as oficinas e fotocópias das atividades de interpretação, compreensão e produção do gênero reportagem realizadas pelos alunos. Também, foram verificadas as possíveis relações existentes entre o desempenho dos alunos durante as atividades de intervenção e as respostas registradas por ocasião da aplicação do Instrumento Diagnóstico³³ e das respostas ao QPLE.

É preciso destacar que as propostas de atividade dessa pesquisa-intervenção foram administradas de acordo com o planejamento trimestral, apresentado à escola em meados de setembro/2019, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017). Portanto, todos os alunos – inclusive aqueles cujos responsáveis não consentiram com a utilização dos dados na pesquisa – participaram normalmente das aulas, pois elas estavam alinhadas com o conteúdo programático para o ano/ciclo em que se encontravam. Entretanto, fiel à proposta apresentada, as atividades, os comentários e as produções textuais provenientes dos alunos que não assentiram com a participação na pesquisa e/ou que não obtiveram consentimento dos pais foram isolados, ou seja, não foram incluídos no *corpus* da pesquisa.

³³ Disponível na íntegra no Apêndice D.

3.2.2 Metodologia de Análise de Dados:

Em relação à análise dos dados, a pesquisa será de natureza qualitativa, de acordo com Gerhardt (2009), pois objetivou-se, primordialmente, analisar os dados para aprofundar na compreensão do tema, verificando a eficácia da metodologia proposta, intervindo junto aos sujeitos participantes da pesquisa. Nas palavras do autor:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis. (GERHARDT, 2009, p.32)

Segundo Gerhardt (2009), a pesquisa qualitativa opõe-se, por natureza, à pesquisa quantitativa. Se por um lado a pesquisa quantitativa, como o próprio nome sugere, preocupa-se com a quantificação de dados e, por meio deles, referenciar o pesquisador nas conclusões da pesquisa, a pesquisa qualitativa se ocupa em lançar um olhar atento para interpretar comportamentos, compreender motivações e experimentar metodologias. Os sujeitos da pesquisa são livres para interagirem com o objeto de estudo, tornando a pesquisa sensível ao fator interação, pois “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.” (GERHARDT, 2009, p. 32). Outra característica desse tipo de pesquisa é a presença do pesquisador *in loco* que, ao final da pesquisa, emite pareceres em relação ao que foi observado e os integra à pesquisa como um todo.

Os dados que compõem o corpus da pesquisa foram produzidos a partir de questionário escrito sobre práticas de leitura e escrita (QPLE), das anotações feitas pelo professor durante as oficinas e das fotocópias das atividades de leitura, compreensão e produção de textos do gênero reportagem realizadas pelos alunos. A análise desse corpus contempla uma parte descritiva das transposições didáticas realizadas, e outra parte reflexiva, contendo as impressões do professor-pesquisador (que se trata do professor de Língua Portuguesa da turma) sobre a proposta de intervenção e sua respectiva implementação: os sentimentos, as surpresas (negativas e positivas) e as ações para a resolução de problemas surgiram durante a pesquisa.

3.3 Questões éticas (COEP)

Em consonância com a legislação vigente do Conselho Nacional de Saúde (CNS), toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à avaliação de órgão encarregado competente

da instituição vinculada. Dessa forma, um projeto foi elaborado e submetido à avaliação do COEP-UFMG em dezembro/2018, no qual descrevemos toda a metodologia e possíveis riscos para a realização da pesquisa. Todavia, somente no dia 03 de julho de 2018, recebemos o Parecer Consubstanciado COEP, registrado sob o CAAE: 05308818.3.0000.5149, aprovando a solicitação. Desejávamos ter aplicado o projeto ainda no primeiro semestre, não sendo possível devido ao atraso não justificado do referido órgão.

Na disposição do projeto apresentado, comprometemo-nos a seguir os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, utilizando os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo. Cópia do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) encontram-se no Apêndices B e C, e os documentos originais, devidamente preenchidos e assinados, foram depositados na secretaria da escola onde a pesquisa foi realizada.

4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos a descrição do planejamento para a aplicação da pesquisa interventiva e, em seguida, a análise dos dados obtidos. É importante ressaltar que, duas semanas antes da realização da primeira oficina do PDG, foram realizados, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, três procedimentos fundamentais para o desenvolvimento das ações propostas: (1) solicitação de assentimento do aluno (TALE) e de consentimento dos pais (TCLE) para a utilização dos dados obtidos como *corpus* da pesquisa; (2) aplicação do QPLE para conhecimento das práticas de leitura e escrita dos sujeitos da pesquisa; e (3) aplicação do Instrumento Diagnóstico.

O assentimento do aluno e o consentimento dos pais foram formalizados mediante solicitação do preenchimento e da assinatura ao TALE e do TCLE, respectivamente, sendo que o primeiro foi lido em sala de aula, e o segundo foi levado para ser assinado pelo responsável legal. Ao todo, 33 alunos se disponibilizaram para participar da pesquisa, uma adesão de 94% do total de estudantes matriculados na turma. A preocupação com uma eventual exposição indevida parece ter sido determinante para que os pais desses alunos não consentissem com a participação, ainda que tivéssemos garantido que não haveria divulgação dos nomes e/ou imagens dos alunos.

A aplicação do QPLE se deu na sala de informática. Antes de nos dirigirmos para lá, foi feita uma sondagem sobre quantos alunos poderiam usar os seus aparelhos celulares para fazer a atividade. Mais de 90% da turma possuía o aparelho. Desta forma, providenciei computadores para os alunos que não dispunham de celulares para serem usados nessa atividade e pedi aos demais que acessassem o link pelos celulares, usando sinal *Wi-fi* gerado a partir de dois celulares que providenciei. Os dados obtidos nos possibilitaram entender certos aspectos do perfil da turma que diziam respeito às práticas de leitura e escrita, e serão apresentados juntamente com a análise das oficinas do PDG.

Por fim, foi aplicado em sala de aula o Instrumento Diagnóstico, uma ferramenta que pode nos ajudar a constatar a necessidade de se ensinar a leitura em uma perspectiva multimodal, assim como a compreender, de forma mais clara, quais habilidades relacionadas às capacidades de linguagem careciam ser melhor desenvolvidas. As respostas mais relevantes relacionadas a esse diagnóstico foram comparadas com a Avaliação Final, cuja apresentação será realizada ao final do módulo III do PDG.

4.1 Introduzindo o PDG: “situação”

Quadro 9 – Introdução ao PDG

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
<p>Objetivos:</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a proposta do PDG, reconhecendo a sua justificativa, a sua finalidade, o tema que será abordado, qual gênero textual será utilizado na prática comunicativa, e em que condições se dará a participação dos alunos; 2. Engajar-se no projeto, desenvolvendo atitudes favoráveis que lhes possibilitem participar ativamente (serem protagonistas) em busca dos objetivos traçados;
<p>Tempo previsto: 2 aulas de 60 minutos.</p>
<p>Oficina 1: (em sala de aula)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Roda de conversa e leitura (entrega das apostilas³⁴); 2. Vídeos motivacionais, acordos e combinados e formação de grupo no <i>WhatsApp</i>.

Fonte: própria autoria.

4.2 Apresentando a “situação”

A primeira oficina, realizada em aulas geminadas, foi marcada pela ansiedade dos alunos que, ao verem o projetor multimídia, a disposição diferente das cadeiras na sala e o espaço destinado ao Painel de Reportagens³⁵, ficaram bastante inquietos. A apresentação da “situação” no PDG é muito importante para que os estudantes entendam o “projeto de comunicação que será realizado *verdadeiramente* na produção final” (MARQUES, 2014, p. 53, grifo do autor). Para atingir esse objetivo, comecei a aula comentando que havia lido, recentemente, uma reportagem da *Folha de S. Paulo*, intitulada: “Metade das crianças e adolescentes se sente insegura na escola”, de 26/06/2019, que abordava os números da violência nas escolas, causada, principalmente, pelo desrespeito à diversidade. Em seguida, após mostrar a reportagem aos alunos por meio do projetor multimídia, perguntei: “Conseguem perceber como o medo dos alunos foi retratado pelo fotojornalista nessa fotografia?”

³⁴ A apostila, confeccionada especialmente para este projeto, pode ser encontrada no Apêndice J.

³⁵ “Painel de reportagens” foi montado durante as atividades do módulo de “Reconhecimento do Gênero” a partir de recortes de reportagens que os alunos trouxeram de casa, mas o espaço destinado a ele já estava reservado.

Conforme defende a Sociossemiótica, os signos possuem potencialidades e limitações. Nesse caso, utilizei o potencial da imagem para provocar a reflexão, evocando sensações e sentimentos que motivaram os alunos a se expressarem. Assim, enquanto desenvolvia uma aula dialogada³⁶, os alunos começaram a se expressar, mencionando situações que ocorriam na escola que os deixavam, igualmente, com muito medo. Esses depoimentos atestaram que as ações visando o combate ao preconceito e à intolerância, no âmbito do PDG, eram necessárias e bem-vindas.

Na sequência, disse aos alunos que os ajudaria a fazer algo a respeito. A proposição constava no texto introdutório da apostila que foi entregue aos alunos. Fizemos a leitura compartilhada do texto informativo e, ao final, os alunos concordaram que produzir reportagens seria uma forma de dar a conhecer à comunidade escolar os problemas relacionados ao desrespeito à diversidade no espaço escolar e, de forma integrada, apresentar posicionamentos que evidenciassem a necessidade de reflexão e de ação com vistas à mudança no panorama. Dessa forma, como postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-101) a apresentação da situação procurou tornar claro “qual é o gênero que será abordado?”, “a quem se dirige a produção?”, “que forma assumirá essa produção?” e “quem participará dessa produção?”

Outro objetivo, nesse primeiro momento do projeto, foi desenvolver nos alunos a habilidade de “engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas” (BRASIL, 2017, p. 143). Para tanto, apresentei dois pequenos vídeos motivadores³⁷ que mexeram com as emoções dos alunos, trazendo-as à tona. O primeiro deles, denominado “*Cuerdas*” (2011, 10m 52s), é uma animação de curta metragem dirigido pelo espanhol Pedro Solis Garcia que conta a história de uma menina, aproximadamente 10 anos, que exerce sua grande empatia ao ajudar um coleguinha autista e deficiente físico na escola. Ela se aproxima dele sem qualquer preconceito, interagindo com ele sem qualquer preconceito, ainda que sob os olhares preconceituosos dos demais colegas. O segundo vídeo, denominado “Respeito às diferenças” (2016, 19m 8s) é uma produção independente de Sérgio Almeida que prepara um cenário no qual pré-adolescentes, sem saberem exatamente a que teste estarão sendo submetidos, são convidados para participarem de uma encenação na qual precisam olhar para uma mulher negra

³⁶ “Aula dialogada” é compreendida como exposição de conteúdo que conta com participação dos alunos, ativando conhecimentos prévios e oportunizando discussões que se ajustam à concepção de linguagem como interação.

³⁷ A partir do projetor multimídia, foram exibidos trechos de dois vídeos, encontrados nos endereços abaixo:

1º) <https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y> e 2º) <https://www.youtube.com/watch?v=yG06NY3rPAM>

e insultá-la. Ao se depararem com a mulher, o diretor pede que os jovens comecem a representar, insultando a mulher que está à sua frente. Mesmo lembrados que se trata de uma encenação, os convidados não conseguem realizar a tarefa e, alguns, começam a chorar. Trata-se, inequivocamente, de um vídeo que nos leva a concluir que ninguém nasce racista ou preconceituoso. Antes, aprende-se nesta sociedade – em muitos aspectos, doente – a se tornar preconceituoso. Os vídeos foram, sem dúvida, uma eficiente forma de mobilização, uma vez que houve imediata identificação dos estudantes com as situações apresentadas. Valendo-me dessa atmosfera favorável, fizemos alguns combinados para que a pesquisa pudesse fruir, entre eles, o esmero com as apostilas, o cuidado com o aparelho celular/*tablets* (a fim de evitar furtos) e a dedicação na busca por um objetivo que beneficiaria a todos.

De modo geral, os alunos mal podiam acreditar que, para fins de leitura e pesquisa, poderiam usar os aparelhos celulares nas aulas. Embora não exista a proibição em relação ao uso didático do celular na escola onde a pesquisa foi realizada, muitos docentes ainda evitam usá-lo em sala de aula, em geral, por receio de que os alunos compartilhem fotos/vídeos que poderiam expor indevidamente o seu trabalho. Assim, a tônica é “celular desligado e guardado na mochila.” Porém, na hora de formar o grupo de *WhatsApp* para a turma, alguns alunos se mostraram divididos em relação à ideia. Foram selecionadas três dos principais argumentos apresentados:

Quadro 10 – Questionamento dos alunos em relação à criação de grupo de *WhatsApp*.

Aluno 1:	“Mais um grupo, professor! Já tem o grupo da sala, o de Ciências, o do trabalho de História...”
Aluno 2:	“O problema do grupo é que tem gente que fica pegando os números e adicionando a gente, professor.”
Aluno 3:	“O pessoal do grupo não respeita; só ficam mandando coisas que não tem nada a ver com a matéria.”

Fonte: própria autoria.

Em vista dessa situação, optamos por não criar um grupo de *WhatsApp*. Em vez disso, sempre que se fizesse necessário o envio de informações – como *links* para o acesso às atividades *online* – utilizaríamos o recurso “Lista de transmissão”, disponível neste mesmo aplicativo, o qual permite que uma mesma mensagem possa ser enviada individualmente para diferentes usuários. Assim, foi possível contornar a primeira situação inesperada da pesquisa.

Próximo ao final da aula, os alunos foram convidados a escolherem o nome do projeto, registrando-o no espaço reservado a isso na apostila. Essa proposição incluía-se no conjunto de ações para instigar o engajamento dos alunos e, sem dúvida, cumpriu esse papel na medida em

que se sentiram prestigiados por terem poder de decisão sobre algo tão importante como o nome do projeto. Posteriormente, foi enviado aos alunos uma enquete *online*³⁸ – para escolherem entre os 4 (quatro) nomes mais citados pela turma – que vinha acompanhada da pergunta: “Você gostaria de receber o *link* das reportagens produzidas assim que estiverem prontas?” Pedi aos alunos para divulgá-la. Até o final do projeto, tivemos 382 participações e, com essa divulgação, as reportagens produzidas ao final do projeto chegaram aos pais, colegas, professores e demais membros da comunidade. A mobilização dos alunos foi fundamental para a promoção das ações que, nesse ponto, deixaram de ser uma proposição única e exclusiva do professor e passaram a ser coletiva. O nome escolhido foi “**Em busca da igualdade**”. No final da aula, pedimos aos alunos para trazerem recortes de jornais e revistas que eles acreditavam se tratar de reportagens.

Figura 17 – Enquete para a escolha do nome do projeto.

“RESPEITO À DIVERSIDADE – INFORMAÇÃO, OPINIÃO E ATITUDE CONTRA A INTOLERÂNCIA”

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail _____

DE: ALUNOS DA 32A - EM PADRE MARZANO MATIAS

PARA: MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR

PREZADOS(AS):

Convidamos-lhes a participar da seguinte ENQUETE: Que nome deve receber o projeto que está sendo realizado nas aulas de Língua Portuguesa (8º ano) cujo objetivo é promover o respeito à diversidade e o combate ao preconceito? Escolha uma das opções: *

I - "Quebrando tabus"

II - "Em busca da igualdade"

III - "Patrulha da diversidade"

IV - "Diversidade sem fronteiras"

Fonte: própria autoria

³⁸ A enquete, criada no *Google Docs* foi *online*, porém, o *print* da tela pode ser visualizado no Apêndice E.

4.3 “Reconhecimento” do gênero textual

Quadro 11 – Módulo de reconhecimento

MÓDULO I – “RECONHECIMENTO DO GÊNERO TEXTUAL”
<p>Objetivos:</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. (Re)conhecer, ainda que parcialmente, o gênero textual reportagem, percebendo, por meio pesquisas, características da reportagem, assim como informações contextuais sobre a origem e o desenvolvimento do jornalismo;
<p>Tempo previsto: 2 aulas de 60 minutos + excursão.</p>
<p>Oficina 1: (em sala de aula)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Roda de conversa e perguntas de (re)conhecimento do gênero textual; 2. Montagem do “Painel de Reportagens”
<p>Oficina 2: (na sala de informática)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos farão pesquisas relacionadas à origem, história e características do gênero textual reportagem, a partir das orientações contidas na apostila.
<p>Oficina 3: (excursão)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Excursão à Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, onde os alunos visitarão a Hemeroteca e a seção de periódicos.

Fonte: elaborado especificamente para este projeto.

4.4 Descrição da etapa de “reconhecimento”

Antes da produção inicial, procuramos promover atividades que possibilitassem ao aluno o (re)conhecimento do gênero textual e a sua relativa estabilidade. Assim, em vez de darmos informações prontas e/ou respostas diretas às suas dúvidas, procuramos instigá-los a fazerem pesquisas – de forma autônoma, embora sob orientação do professor – de modo a entrarem em contato com textos do gênero reportagem veiculados em diferentes mídias e suportes.

Na primeira oficina, os alunos apresentaram as reportagens que trouxeram de casa, explicando as razões de suas escolhas. Como era de se esperar, muitos trouxeram notícias, corroborando o que afirma Franceschini (2004, p. 144): “Para o grande público, “notícia” e “reportagem” são sinônimos.” Na aula dialogada, e tão descontraída quanto o ambiente permitia, foram feitas algumas intervenções em forma de perguntas, como, por exemplo: “o que diferencia uma

notícia de uma reportagem?” e “por que é importante diferenciá-las?”. Outras perguntas pertinentes foram:

- Para que servem as reportagens?
- Que tipos de assuntos podem (e quais não podem) serem tratados nas reportagens?
- Há diferenças entre os veículos (jornal/revista)? E entre o suporte (digital/impresso)?
- Quais foram os critérios usados por você para escolher o seu recorte de reportagem?
- Qual a função das fotografias jornalísticas na reportagem?
- De que maneiras a leitura de reportagens pode ajudar a combater o preconceito?

A partir da análise das falas dos alunos, merecem destaque dois pontos: (1) a grande maioria dos alunos afirmou que o objetivo da reportagem é informar, contudo, não apresentaram nenhuma explicação razoável que a diferenciasse da notícia cuja finalidade também é informar e (2) poucos estudantes apontaram a fotografia jornalística como componente da reportagem, inclusive, na hora de recortar a reportagem do jornal ou da revista, retiraram o fotojornalismo, levando para sala apenas o conteúdo verbal da reportagem impressa, da mesma forma que outros, ao levarem reportagens digitais, imprimiram apenas o conteúdo verbal. Há poucas semanas, 83% haviam afirmado, no QPLE, que consideravam as fotografias jornalísticas “indispensáveis”. Na roda de conversa, indaguei à turma o motivo dessa aparente incoerência.

Quadro 12 – Justificativas dos alunos após descartarem a fotografia da reportagem

Aluno 1:	“Eu tirei porque pensei que era para trazer só o texto.”
Aluno 2:	“A foto era muito grande, então eu recortei só o texto.”
Aluno 3:	“Não tinha como imprimir direto do site, então peguei o texto, copiei e coleí.”

Fonte: própria autoria.

Essa atividade atestou que, na escola, a concepção de texto que os alunos possuem está inerentemente ligada ao signo verbal. Embora considerassem a imagem como importante, ela não era considerada “texto”, portanto, não passível de leitura. É justamente nesse ponto que desejávamos intervir, porém, neste momento do projeto, isso foi feito apenas com perguntas que movessem à reflexão e à pesquisa. Usando o projetor multimídia, mostrei uma fotografia jornalística³⁹ de uma reportagem impressa, e fiz algumas perguntas para movê-los a refletir:

³⁹ O fotojornalismo apresentado foi o mesmo usado no Instrumento Diagnóstico e, também, discutido no item 2.2.

“Onde provavelmente estava o fotojornalista quando tirou essa fotografia? “Por que ele optou por esse ângulo?”, “Teriam sido produzidos os mesmos efeitos de sentido se ele estivesse do outro lado?”, “Considerando que o fotojornalismo é produzido por um profissional experiente e treinado, teria ele alguma intenção ao produzir a fotografia desta forma?” Essa foi a forma encontrada para começar a mediar o ensino de leitura multimodal, fazendo com que percebessem que as “representações visuais não são imunes nem alheias à ideologia, abrindo-se plenamente a interpretações ideológicas.” (VIEIRA, 2007, p. 12)

Após esse momento, partimos para a segunda atividade da oficina: a montagem do painel de reportagens. Devido à grande quantidade de alunos que levaram notícias, resolvemos usar todos, mas com um combinado: assim que percebessem a diferença entre os gêneros textuais, afixariam, logo abaixo do texto trazido, a identificação: “notícia” ou “reportagem”. Essa ação, ocorrida durante boa parte da intervenção, provocou importantes discussões relacionadas às diferenças entre os referidos gêneros textuais, assim como as diferenças entre suportes (impresso e digital) e os veículos (jornal e revista). A aula acabou antes que pudéssemos terminar de colar as reportagens, de modo que pedi ajuda de 3 (três) alunos para terminarem de colar as reportagens, com a devida autorização do professor que ministraria a próxima aula, para que o painel estivesse pronto até a nossa próxima oficina.

Figura 18 – Confeção do “Painel de Reportagens”



Fonte: própria autoria

Na segunda oficina, os alunos foram levados à sala de informática onde, em duplas, fizeram pesquisas para buscarem as respostas às questões suscitadas na oficina anterior. Além da possibilidade de construção do conhecimento a partir da pesquisa e da interação com o colega, a atividade ajudou-os a se familiarizarem com o manuseio de diferentes janelas, com vistas a buscar a resposta às perguntas apontadas. Nesta atividade, procurei ficar atento para verificar o que de fato os alunos acessavam, além de procurar ajudar aos que tinha menos familiaridade com o uso dos motores de busca. Afinal, “é preciso [...] que os leitores sejam leitores e navegadores de textos diversos” (COSCARELLI, NOVAIS, 2010, p. 39).

A última oficina desse módulo foi uma excursão. Os alunos foram levados à Biblioteca Pública Estadual para visitar dois espaços: a seção de periódicos (revistas e jornais) e a Hemeroteca. O objetivo foi oportunizar aos alunos o contato com situações reais de uso do gênero textual reportagem em um ambiente bem conservado e acolhedor dessa biblioteca. Ao visitarmos a Hemeroteca, solicitei aos monitores que destacassem a diferença entre o leiaute das reportagens mais antigas e as mais novas. Como resultado, muitas perguntas foram feitas, uma vez que a turma se mostrou bastante curiosa, estranhando ausência das cores e de fotografias nos jornais mais antigos, assim como, a mudança na grafia de várias palavras da Língua Portuguesa. A comparação entre os periódicos antigos e recentes ajudou o grupo de alunos a perceberem que o fotojornalismo, do ponto de vista histórico, é uma atividade jornalística relativamente nova, cujo produto parece atingir o seu auge na contemporaneidade.

Figura 19 – Edição de 1902 do “Minas Geraes” é apresentada aos alunos na Hemeroteca



Fonte: própria autoria

Na seção de periódicos, procuramos fazê-los se sentir autorizados a usar esses espaços públicos, mostrando-lhes que poderiam olhar, pegar e fazer empréstimos das revistas, evidentemente, respeitando às regras do local. Em uma biblioteca, por exemplo, é fundamental o silêncio e, nesse sentido, foi necessário orientá-los para não se excederem na interação verbal. O resultado foi que a excursão ocorreu como planejada e cumpriu o seu objetivo. Na voz dos alunos:

Quadro 13 – Transcrição de depoimentos de alunos sobre a excursão

Aluno 1:	“[...] achei bem legal ver os jornais antigos e perceber as diferenças que eles trazem com os mais novos. Um jornal sem fotos... quem conseguia ler?”
Aluno 2:	“Eu não sabia que tinha esse museu do jornal. Foi bem legal saber que a gente pode visitar esses lugares sem pagar e ver a história [...]”
Aluno 3:	“Eu gostei mais da parte que o homem (monitor da Hemeroteca) lá, mostrou as diferenças nas palavras de antigamente [...] e também quando ele mostrou como que começou a aparecer as primeiras fotos nos jornais.”

Fonte: própria autoria.

A intenção principal dessa excursão foi conceder-lhes a condição para que, autonomamente, possam construir e trilhar o seu próprio caminho rumo à formação cultural, intelectual e social, como cidadãos, neste caso, verificando a história do jornalismo. Rojo (2009, p. 52) corrobora esse pensamento, ao afirmar que, da mesma forma como popularizou os “impressos”, “urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos)”. Pensar em uma prática pedagógica que valorize os multiletramentos (visual, verbal, cultural), sem dúvida inclui esse tipo de atividade.

4.5 Apresentação da proposta para “produção inicial”

Quadro 14 – Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL”
<p>Objetivos</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir reportagem em dupla sobre o tema “respeito à diversidade” em ambiente digital, usando editores de texto, câmeras fotográficas e editores de imagem.
<p>Tempo estimado: 4 aulas de 60 minutos.</p>
<p>Oficina 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em duplas, os alunos farão o planejamento do texto, o que envolve pesquisar sobre o tema, verificar a quem e como entrevistar, produzir o fotojornalismo (amador); 2. Os alunos farão a digitação do texto, a inserção da fotografia jornalística e a diagramação. Em seguida, farão o envio por <i>e-mail</i> ao professor.

Fonte: própria autoria.

4.6 Análise da oficina de “produção inicial”

A primeira ação desta etapa foi apresentar a proposta de produção textual usando o projetor multimídia (embora também constasse na apostila do aluno). A primeira parte da aula foi expositiva, de modo que foi solicitado aos alunos que anotassem as perguntas relativas às dúvidas, pois, no final da aula, seriam respondidas. Entre outras informações, expliquei que faríamos reportagens cujo alcance ultrapassaria os muros da escola, portanto, deveríamos ter muito cuidado com o que seria posto no papel para que o conteúdo não viesse, de alguma forma, expor indevidamente uma pessoa. Como era esperado, a produção do “gênero mais elaborado e complexo da esfera jornalística”, segundo Baltar (2004, p. 132), foi precedida de muitas dúvidas. Abaixo, algumas dúvidas apresentadas:

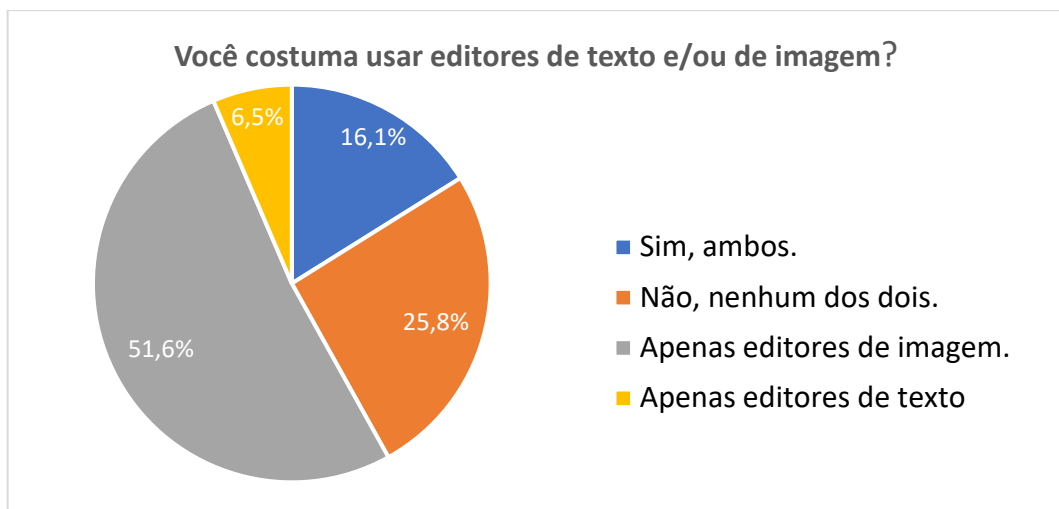
Quadro 15 – Dúvidas apresentadas pelos alunos sobre a “produção inicial”

Aluno 1:	“Todo mundo vai ler mesmo a nossa reportagem?”
Aluno 2:	“Onde que eu vou encontrar gente para entrevistar?”
Aluno 3:	“Depois de fazer a reportagem no computador, vamos ter que copiar a mão?”

Fonte: própria autoria.

Os alunos nunca haviam produzido nada parecido e, se por um lado houve apreensão de alguns diante do trabalho que teriam pela frente – investigar, entrevistar, fotografar, redigir o relato –, por outro havia a motivação de poderem produzir textos em ambiente digital. Após responder às dúvidas, comecei a me ocupar da tarefa de dar condições aos alunos para produzirem, afinal, “os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais” (VIEIRA, 2007, p. 9). Nessa oficina, oportunizamos esse ensino, afinal, o QPLE indicou que a maioria dos alunos não estava habituada a usar editores de textos e *e-mail*.

Gráfico 3 – Pergunta do QPLE



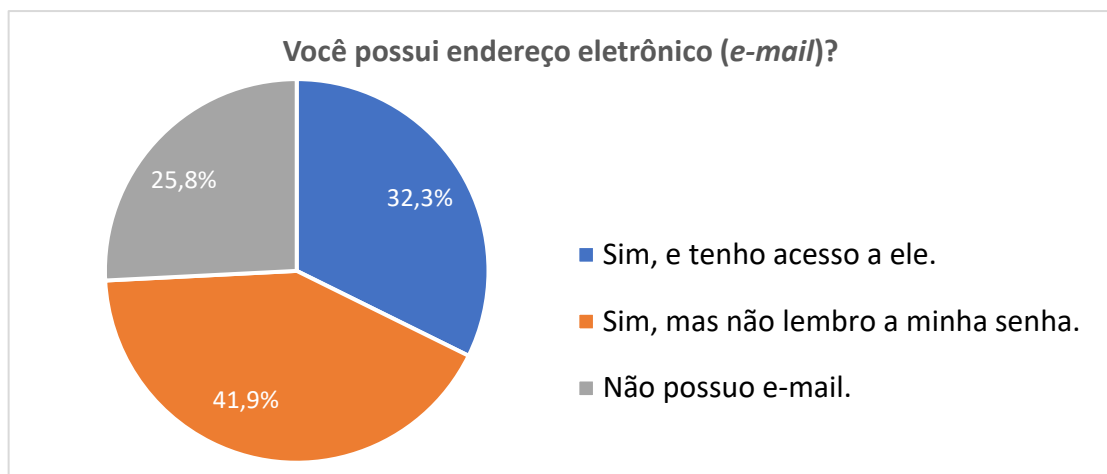
Fonte: própria autoria.

Por essa razão, a primeira parte da “Produção Inicial” foi destinada a ajudar os alunos a desenvolverem práticas multiletradas, em ambiente digital, correlacionadas à produção do gênero reportagem. Entre outras coisas, mostrei-lhes algumas funcionalidades de um editor de texto, destacando como poderiam: (1) alterar o tamanho, a fonte e a cor de uma letra, (2) inserir uma imagem no texto, (3) corrigir erros ortográficos, (4) copiar, colar e desfazer uma ação usando teclas de atalho e (5) salvar o documento no computador. O desenvolvimento dessas habilidades está incluso no conceito de multiletramentos e precisa ser cada vez mais explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Evidentemente que, diante da falta de familiaridade dos alunos em usar os editores de textos, apontados pelo QPLE, tínhamos duas opções: propor a produção

convencional ou ensinar como usar os recursos tecnológicos para que pudessem fazê-la em ambiente digital. Usando a liberdade que o PDG concede para a sua elaboração, optamos pela segunda alternativa que, em nossa análise, mostrou-se importante ação tanto para desenvolver multiletramentos quanto para cativar o interesse dos alunos em produzir textos. Na sequência, pedi aos alunos que formassem as duplas e planejassem a produção inicial da reportagem.

No dia marcado para a produção, foram-lhes concedidas duas aulas geminadas para que, em duplas, produzissem a reportagem usando os computadores da Sala de Informática. Os alunos haviam reunido muita informação (entrevistas gravadas no celular, fotografias, pesquisa sobre o tema), porém, a falta de confiança em si mesmos, de autonomia e de familiaridade com a produção de reportagens, resultou em muita dificuldade inicial, refletida no clássico pedido: “Dá uma olhadinha no meu pra ver se tá ficando bom.” Entretanto, mesmo diante de perceptíveis dificuldades, tanto no manuseio da tecnologia digital quanto no domínio do gênero textual, os textos começaram a ser produzidos. Ao final dessa oficina, onze duplas e quatro alunos, que optaram por produzir o texto individualmente, conseguiram enviar as produções por *e-mail* e completar essa tarefa, ainda que, na última hora, ainda fosse necessário orientar alguns a (1) recuperar as senhas e (2) anexar o arquivo contendo a reportagem no *e-mail*.

Gráfico 4 – Pergunta do QPLE



Fonte: própria autoria.

A sensação era de êxtase para alguns, pois toda a ansiedade, o empenho e o trabalho ao longo dos dias que precederam a produção haviam se transformado em textos produzidos em ambiente digital, o que, para a grande maioria, representava a primeira experiência.

Em seguida, realizei a análise das produções para identificar quais as capacidades de linguagem deveriam ser salientadas nos módulos seguintes. O resultado é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 16 – Análise das produções iniciais.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS		
Capacidades de ação		Nº
Enunciador	Apresenta enunciador definido (informa e posiciona)?	33%
Destinatário	Considera o leitor (público-alvo)?	13%
Finalidade	Traz informação relevante e posicionamento?	20%
Lugar social	Percebe o lugar social onde o texto circulará?	7%
Capacidades discursivas		
Título	Curto e chamativo, sem presença de artigos?	53%
Título secundário	Acrescenta informações essenciais ao título?	13%
Fotojornalismo	Explora a dialogicidade (ângulos, contato, cores, etc.)?	20%
1º parágrafo	Apresenta lide narrativo ou comentário descritivo?	53%
Linguagem verbal	Denotativa, objetiva, direta e em 3ª pessoa?	20%
Relato interativo	Redige o texto considerando essa forma de discurso?	60%
Discurso direto	Inserir vozes de especialistas e/ou autoridades no assunto?	73%
Paráfrases	Utiliza paráfrases como forma de construção textual?	13%
Posicionamento	É sutil, discreto e apresenta comentários pertinentes?	27%
Subtítulo	Organiza os subtemas? Apresenta posicionamento?	0%
Leiaute	Explora o tamanho, as cores e os tipos de letras?	13%
Box e olho	Produção adequada do ponto de vista verbo-visual?	13%
Capacidades linguístico-discursivas		
Locuções prepositivas	Faz uso delas? ("de acordo com", "conforme", "segundo")?	80%
Modalizadores	utiliza esse recurso na formação do posicionamento?	20%
Verbos dicendi	Faz uso deles? ("disse", "afirma", "revela", "argumenta")?	80%
Pontuação	Usa aspas, dois pontos, vírgula e ponto final?	67%
Tempos verbais	Usa pretérito (ações concluídas) e presente (interpretações)?	13%

Fonte: própria autoria.

A análise das produções iniciais foi uma oportunidade para verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual, assim como sobre as práticas multiletradas que permitem produzi-lo. Foram identificados pontos positivos, como a inserção de discurso direto, indicando que haviam realizado entrevistas, e o bom emprego da ortografia, o que pode ser atribuído, em parte, à utilização do corretor ortográfico. Entretanto, ficou evidenciado que a maioria dos alunos desconhecia os propósitos sociocomunicativos da reportagem e, além disso, pouco exploraram os recursos visuais relacionados à produção da fotografia jornalística e à exploração do leiaute (tipografia, tamanho da fonte, cores, "olho" e/ou "box"), com vistas à produção de sentidos.

É importante ressaltar que, embora a demanda para a produção do PDG partisse de uma necessidade de produzir textos do gênero reportagem, a pesquisa se concentrou no eixo leitura, com foco na análise semiótica do fotojornalismo e de suas inter-relações com o conteúdo linguístico no interior dos textos. De fato, leitura e a escrita são indissociáveis no que se refere a se ter domínio do gênero, entretanto, ao serem apresentadas no âmbito dessa pesquisa, destacamos como se deu o ensino de leitura em uma perspectiva multimodal, e não a análise inicial e final das produções, as quais são concebidas neste trabalho como formas de oportunizar o “compreender de modo responsivo”, ativo, postulado por Bakhtin ([1979] 1997, p. 299).

4.7 Apresentação do módulo “Capacidades de ação”

Quadro 17 – Plano de aula (módulo I: Capacidades de Ação)

MÓDULO I – “CAPACIDADES DE AÇÃO”
<p>Objetivos:</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender como se faz a leitura multimodal da reportagem e, em conformidade com o propósito do PDG, estabelecer objetivos de leitura; 2. Entender as características do contexto de produção e circulação da reportagem (lugar, momento e participantes da interação) e os conteúdos e representações mobilizados (como o fotojornalismo) para atender aos seus propósitos enunciativos; 3. Reconhecer, no fotojornalismo, os “processos narrativos” e o “valor da informação” (GDV), a fim de compreender como os efeitos de sentido produzidos se relacionam com os propósitos enunciativos da reportagem; 4. Analisar os interesses que movem o campo jornalístico/midiático, os efeitos das novas tecnologias e as condições que fazem da informação uma mercadoria.⁴⁰
<p>Tempo estimado: 4 aulas de 60 minutos.</p>
<p>Oficina:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de uma reportagem realizada pelo professor (fornecendo um modelo de leitura multimodal), com vistas a ensinar estratégias metacognitivas, como o levantamento e a confirmação de hipóteses, e estratégias sociocognitivas, como a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto. Em seguida, os alunos realizarão os exercícios da apostila, destinados ao desenvolvimento das capacidades de ação.

⁴⁰ Habilidade mencionada por Gomes (2017) em sua proposta de Matriz de Leitura de textos multissemióticos.

Oficina 2:

1. Leitura de reportagem em ambiente digital. Todas as atividades serão realizadas diretamente na tela de computadores e/ou celulares. Ao final da oficina, será realizada a correlação do assunto abordado com as semelhantes situações locais.

Fonte: própria autoria.

4.8 Análise do módulo II – “Capacidades de ação”

A primeira oficina desse módulo foi baseada no estudo da reportagem intitulada: “Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino”, publicada em 21 de novembro de 2018, no portal do jornal *Hoje em Dia*. Para ajudar os alunos no desenvolvimento da compreensão leitora, realizei a leitura do texto de modo a fornecer-lhes um modelo de leitura multimodal que, diferentemente daquele que estavam habituados, explorasse as diferentes linguagens presentes na reportagem. Segundo Solé (2014 [1996], n.p.), “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional.” Com essa finalidade, por meio do computador e do projetor multimídia, acessei a reportagem em seu suporte original e comecei a indicar aos alunos algumas ações “antes”, “durante” e “depois” da leitura que lhes possibilitariam ampliar a compreensão através do monitoramento dos seus modos de agir sobre o texto.

Com base nesse modelo, mostrei aos alunos, “antes” da leitura, os elementos relacionados ao contexto de produção e circulação, como: o nome do veículo que publicou a reportagem, a data de publicação e o nome do jornalista que a produziu. Além disso, fiz-lhes perguntas como: “Onde fica a instalação desse jornal?”, “Como funciona a redação?”, “O que precisa fazer um jornalista antes de começar a escrever a reportagem?”, “Que outros profissionais desempenham papel importante na produção e veiculação de uma reportagem?” e “Qual o nome da profissão dessa pessoa que produziu a fotografia?”. A maioria dos alunos apresentou respostas vagas às perguntas. Assim, oportunamente, solicitei que pesquisassem sobre o assunto, usando os celulares⁴¹. Cada uma das perguntas foi designada a um grupo de alunos (agrupados por fileiras). À medida que iam descobrindo as respostas, estas foram sendo compartilhadas com a turma, permitindo a ampliação dos conhecimentos dos alunos em relação ao contexto socio subjetivo que envolve a produção e a circulação das reportagens.

⁴¹ Nas oficinas, o uso do celular para leitura e pesquisa era permitido e o acesso à internet, não disponibilizado pela escola aos alunos, foi possível por meio de roteamento do sinal *Wi-fi* a partir de celular pessoal.

Ainda em relação a ações que podem ser realizadas “antes” da leitura, Cafiero (2005, p. 49) defende que o professor deve ajudar os alunos a formularem objetivos de leitura. Posto isto, após apresentar-lhes o fojornalismo – elemento que se destaca no leiaute da página – perguntei à turma: “considerando a direção dos olhares dos participantes representados, qual parece ser o destino desses participantes na fotografia?” e “que ação estava ocorrendo no momento da captura (*click*) do fotógrafo?” Por meio dessas perguntas, além de ajudá-los a fazer antecipações e inferências, foi possível introduzir a noção, apontada pela metafunção representacional da GDV, de que as representações narrativas no fotojornalismo apresentado na reportagem podiam ser reconstruídas por meio da leitura da imagem. Em seguida, realizei a leitura da legenda – “Investigadores da Polícia Civil estiveram nesta terça-feira na unidade de ensino” – e da manchete da reportagem – “Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino”. Logo após, procurei ressaltar para os alunos que podemos, mentalmente, fazer perguntas, inferir o sentido e levantar hipóteses sobre esses elementos do texto e, a partir de então, considerar a localização da resposta como parte dos objetivos da leitura, confirmando ou descartando as hipóteses durante a leitura. Então, continuei com o modelo de leitura e, como em um monólogo, fiz as seguintes reflexões sobre o texto:

Quadro 18 – Exemplos de perguntas e hipóteses

<i>Pergunta 1:</i>	<i>“Em que circunstâncias ocorreu essa morte?”</i>
Hipótese:	“Pode ter relação com alguma briga na escola.”
<i>Pergunta 2:</i>	<i>“Em que nível está a violência em outras escolas?”</i>
Inferência:	“Se a morte é um alerta para o nível de violência, o problema é grande.”
<i>Pergunta 3:</i>	<i>“A ação que se observa na imagem apresentada traz algum simbolismo?”</i>
Hipótese:	“É possível, visto que “Polícia” é uma palavra muito ligada à “violência”.
<i>Pergunta 4:</i>	<i>“Como o fotojornalismo se relaciona com a parte verbal da reportagem?”</i>
Resposta:	“Preciso ler mais para saber.”
<i>Pergunta 5:</i>	<i>“Qual é o objetivo principal dos enunciadores desse texto?”</i>
Resposta:	“Preciso ler mais para saber.”

Fonte: própria autoria.

Após essa etapa, foram entregues as apostilas aos alunos e prosseguimos com leitura diretamente no projetor multimídia, embora eles pudessem acompanhá-la, também, nas apostilas e nos celulares⁴². Nesse momento, era explícito que a curiosidade e os objetivos

⁴² Para facilitar o acesso à reportagem pelo celular, foi providenciada, além da disponibilização dos *links* a inserção do *QR Code* que conduz o usuário à um endereço eletrônico sem a necessidade de digitação da URL.

havia sido criados, indicando que poderíamos dar continuidade à leitura. É relevante destacar que o projeto didático em si proporciona a criação de uma situação que instiga o aluno a querer ler e, portanto, representa um artifício que colabora, significativamente, para a formulação de objetivos de leitura, ainda que amplos, como destaca Cafiero (2015, p. 48). Durante a aplicação desta pesquisa, foi possível confirmar isso, uma vez que os alunos mostraram comprometimento em realizar as atividades, sinal de que tinham tanto objetivos de leitura claros quanto consciência de que essa leitura poderia lhes trazer informações relevantes. Vale ressaltar que, evidentemente, outros objetivos específicos foram formulados para as demais reportagens.

A leitura realizada pelo professor-pesquisador prosseguiu até o final do texto, contendo pausas que objetivavam a confirmação ou o descarte das hipóteses levantadas. Em seguida, foi solicitado que os alunos registrassem, nos retângulos dispostos na reportagem, o nome dos elementos relacionados ao contexto de produção e circulação desse gênero textual.

Figura 20 – Exercícios da apostila (módulo I)

The image shows a screenshot of the 'HOJE EM DIA' newspaper website. The page is annotated with handwritten notes in blue ink. At the top, the date 'SEXTA-FEIRA, 02 DE ABO DE 2019' is visible, with 'Lata' written in a box next to it. The navigation menu includes 'PRIMEIRO-PLANO', 'HORIZONTES' (highlighted in green), 'ESPORTES', 'ALMÁNAQUE', 'OPINIÃO', 'MAIS', 'PLURAL', and 'COMPRE HOJE'. A red banner for 'VESTIBULAR 2/2019' is prominent. The main article title is 'Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino'. Handwritten notes include 'Lata da reportagem' pointing to the article title and 'nome do jornalista' pointing to the author's name 'Renata Galdino e Lucas Eduardo Soares'. Other notes include 'negot' and 'jornalista' in vertical boxes on the left side of the page.

Fonte: própria autoria.

O material didático – produzido a partir de um texto autêntico e, além disso, cópia exata daquele encontrado no suporte original – oportunizou aos alunos a identificação de vários elementos que contribuíram para: (1) a compreensão do contexto socio subjetivo que circunda a produção, a publicação, a divulgação e a recepção da reportagem, como: nome do veículo, seção, suporte e data de publicação e (2) o aumento da percepção de como os produtores da reportagem exploram os variados recursos linguísticos-semióticos (negritos, cores, sublinhados) para

produzir sentidos. De outro modo, possivelmente, esses elementos seriam desconsiderados e incorreriam na seguinte situação descrita por Cristóvão (2009, p. 15): “textos fabricados, que são escritos com função didática, podem desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão.”

As atividades “após” a leitura foram realizadas em grupo e mediadas pelo professor. Foram lidas as perguntas dos exercícios para a turma e, após voluntários levantarem as mãos, alguns alunos eram escolhidos para apresentarem oralmente as respostas. Somente após a discussão da questão, era concedido tempo para que cada aluno registrasse a sua resposta na apostila.

Em consonância com os objetivos do módulo, os exercícios iniciais tratavam do contexto de produção e circulação da reportagem, expondo-a como um subproduto de jornais e revistas que pertencem a uma “empresa empenhada em rentabilizar seu produto” (CHARAUDEAU, 2013, p. 82). Mostramos aos alunos, por meio dos exercícios propostos, que essa natureza comercial fica evidenciada quando refletimos sobre a quantidade de anúncios publicitários presentes nas páginas em que a reportagem está inserida e, evidentemente, trata-se de algo que precisa ser considerado pelo leitor reflexivo.

Figura 21 – Exercícios da apostila (módulo I)

1. Complete as lacunas com palavras-chave do quadro abaixo.

<i>revistas</i>	<i>jornalístico/midiático</i>	<i>subproduto</i>
<i>comercial</i>	<i>jornais</i>	<i>anúncios publicitários</i>
		<i>página</i>

Nas últimas décadas, o leitor de textos do campo jornalístico precisou se adaptar para ler o conteúdo que lhe interessa, em meio a grande quantidade de anúncios publicitários, os quais costumam aparecer do lado direito da página. Sua presença, como se verifica na reportagem lida, evidencia pelo menos duas coisas: 1º) a natureza comercial do veículo responsável por sua publicação, e 2º) o fato de que a reportagem é um subproduto, presente em revistas e jornais consumidos/lidos pelo grande público.

Fonte: própria autoria.

A questão 2 exigia que os alunos refletissem sobre o porquê de as reportagens serem produzidas. A maioria deles apontou motivos relacionados a informar e a trazer uma reflexão. Assim, pedi que ficassem atentos nas próximas leituras para que identificassem outras funções do gênero, especialmente aquelas que o diferenciavam da notícia.

Quadro 19 – Exercícios da apostila (módulo I)

Aluno 1:	<p>2. Em sua opinião, por que reportagens como esta são produzidas e publicadas?</p> <p><i>Reportagens como esta não são publicadas para informar, é trazer uma reflexão</i></p>
Aluno 2:	<p>2. Em sua opinião, por que reportagens como esta são produzidas e publicadas?</p> <p><i>Essas reportagem não são publicadas para alertar os leitores sobre os casos que andam acontecendo.</i></p>


Fonte: própria autoria

A atividade seguinte envolvia realizar uma pesquisa, para a qual os alunos poderiam usar os seus celulares. A missão era descobrir quem eram os enunciadores da reportagem e em que lugar social ela foi produzida. Além disso, o exercício propunha uma reflexão sobre o que significa assinar a reportagem. Lembrei-os, enquanto pesquisavam, que as notícias, em geral, não são assinadas pelos jornalistas que as produzem. Em seguida, convidei-os a verificarem a veracidade dessa afirmação *in loco*, no painel que havíamos construído.

Figura 22 – Exercícios da apostila (módulo I)


3. Note que a reportagem é assinada por dois jornalistas. Em relação a isso, responda:

a) Quem são? (Pesquise e escreva algumas informações sobre eles, como: o assunto que gostam de escrever, a formação acadêmica e o tempo que trabalham no jornal.)



→

Renata Laldino, ela tem 27 anos, é jornalista, trabalha há 2 anos no jornal gloje em dia



←

Lucas Eduardo, tem 38 anos, é jornalista e trabalha no jornal gloje em dia há 10 anos

b) Qual é o peso de se assinar uma reportagem? Em outras palavras, que responsabilidade recai sobre os jornalistas à medida que colocam o seu nome no texto?

há uma responsabilidade muito grande pois ao mesmo tempo que pode "manchar" seu nome, ele pode também ter seu nome considerado como importante

Fonte: própria autoria.

A questão 4 tratou do assunto principal da reportagem lida. No decorrer da leitura multimodal realizada, confirmamos a hipótese de que o tema era “a violência nas escolas”. Nesse caso, o exercício serviu como forma de verificar se os alunos compreenderam que, embora inicialmente fosse relatado um fato, este cumpria a função de introduzir a temática. A maioria dos alunos apresentou respostas semelhantes às apontadas abaixo.

Quadro 20 – Respostas de alunos à questão 4 (módulo I)

Aluno 1:	<p>4. Qual é o assunto principal abordado pelos jornalistas nessa reportagem?</p> <p><u>O principal assunto é a violência nas escolas</u></p>
Aluno 2:	<p>4. Qual é o assunto principal abordado pelos jornalistas nessa reportagem?</p> <p><u>O assunto principal é de um menino agredido por outro estudante, e mostra que as escolas estão ficando violentas</u></p>

Fonte: própria autoria.

No exercício 5, tratamos da questão relacionada à finalidade, especificamente, da reportagem em pauta. Em uma questão de múltipla escolha que tratava sobre essa habilidade, esperávamos que os alunos, que já haviam constatado que o tema era a violência nas escolas, assinalassem a alternativa: “relatar como os eventos em torno da morte de um menino evidenciam o nível alarmante de violência nas escolas”. Entretanto, o índice de acertos nessa questão foi de apenas de 68%, o que nos fez concluir que, nas próximas oficinas, fazia-se necessário a ampliar a noção, comum ao grande público, de que a reportagem apenas informa.


A partir do exercício 6, introduzimos, gradativamente, questões que fizeram os alunos refletir sobre a função social do fotojornalista, assim como, sobre os propósitos do objeto criado em decorrência de seu trabalho. Primeiramente, fazia-se necessário a identificação.

Figura 23 – Exercícios da apostila (módulo I)

6. Note que um elemento, cheio de significância, ocupa boa parte do espaço na página, tornando a reportagem ainda mais atrativa e aprazível para se ler.

a) Que elemento é esse? Fotojornalismo

b) Quem a produziu? Ducos Protes, tem 46 e trabalha como fotojornalista no jornal da manhã há 15 anos



Fonte: própria autoria.

A forma encontrada para destacarmos a função social do fotojornalista foi analisar o fruto de seu trabalho para, posteriormente, refletirmos sobre alguns aspectos de seu ofício. Assim, após solicitarmos a identificação do fotojornalismo e de seu produtor, como se vê no exercício acima, elaboramos uma atividade, baseada na metafunção representacional da GDV (categoria “processos narrativos”) que correlacionou a ação representada na fotografia, percebida pela direção dos olhares dos participantes, aos significados culturais que ela representa, afinal, as imagens apresentam “uma riqueza ilimitada de metáforas culturais [...] comuns do discurso do cotidiano” (VIEIRA, 2007, p. 32).

Figura 24 – Exercícios da apostila (módulo I)

7. Releia a fotografia jornalística produzida e, em seguida, responda as questões ao lado preenchendo a cruzadinha.

1 - Qual instituição está sendo representada pelos participantes? *Polícia*


2 - Que ação contínua estão realizando? *Entrando*

3 - Onde parece ser o seu destino? *na escola*

2^a E
N
T
R
R
N
D

1^a P O L Í C I A

3^a N A E S C O L A



8. Note algumas expressões populares que, por vezes, estão presentes em situações comunicativas (conversas) que envolvem o assunto “Polícia”.

I - “Vai dar B.O.” II - “A casa caiu.” III - “O bicho tá pegando.”

Em relação às expressões apresentadas,

a) sublinhe a(s) que poderia(m) ser associada(s) ao fotojornalismo apresentado nessa reportagem.

b) circule a(s) que poderia(m) representar uma leitura conotativa (figurada) do fotojornalismo, harmonizando-se com a finalidade dessa reportagem.


Fonte: própria autoria.

De modo geral, a maioria dos alunos compreendeu que a ação representada na imagem evoca discursos cotidianos, comuns e culturais e que, ao capturar a imagem de um modo que favorecesse a produção deles e de diferentes efeitos de sentido, o fotojornalista se colocou na posição de enunciador, ainda que sob a orientação do jornalista responsável pela produção da reportagem. Para consolidar a noção de que o fotojornalismo é decorrente de um trabalho motivado, o quadro que apresentamos a seguir, que constava na apostila, contribuiu bastante.

Figura 25 – Reflexão sobre as funções do fotojornalismo

• **Para refletir e pesquisar:**

No decorrer dos anos, fotojornalistas se ocuparam em capturar momentos únicos de nossa história. Com quais intenções? Seria o fotojornalismo apenas um mero recorte da realidade ou seria uma provocação para além do óbvio? Uma coisa é fato: assim como a própria reportagem em si, a fotografia exige um motivo para ser, para existir! Vamos descobrir?



Fonte: baseado em Câmara (2010, p. 95).

A disposição dos elementos na reportagem seria, portanto, mera coincidência ou motivada? A maioria dos alunos apresentou respostas similares às apresentadas abaixo:

Quadro 21 – Conclusão dos alunos apontada após a análise do fotojornalismo

Aluno 1:	<p>10. Conclua: no fotojornalismo, a disposição dos elementos na imagem é mera coincidência ou é bem direcionada?</p> <p><i>No fotojornalismo a disposição dos elementos na imagem é bem direcionada.</i></p>
Aluno 2:	<p>10. Conclua: no fotojornalismo, a disposição dos elementos na imagem é mera coincidência ou é bem direcionada?</p> <p><i>Bem direcionada, pois foi direcionada para ir além do óbvio.</i></p>

Fonte: própria autoria.

Os exercícios seguintes foram direcionados à identificação do público alvo e da sua influência tanto nas ações a serem realizadas antes de produzir a reportagem quanto nas escolhas que o enunciador faz durante a produção, afinal, ao emergir do campo jornalístico/midiático, esse gênero textual apresenta-se sob o compromisso autodeclarado dos veículos que a publicam: “contar a verdade”. Aproveitamos o assunto para discutir até que ponto pode-se confiar nisso.

Figura 26 – Exercícios da apostila (módulo I)

11. No desenvolvimento da reportagem são inseridas vozes de especialistas. Assim, pode-se concluir que, antes de produzir a reportagem, os jornalistas tiveram que recorrer à

- leitura de livros.
- realização de entrevistas.
- leitura de outras reportagens.
- visitação de sites na internet.

12. Leia a mensagem que aparece no final de uma reportagem de outro veículo.

O seu apoio mantém o jornalismo vivo.

O jornalismo tem um papel fundamental em nossa sociedade. O papel de informar, de esclarecer, de contar a verdade e trazer luz para o que, muitas vezes, está no escuro. Esse é o trabalho de um jornalista e a missão da Gazeta do Povo. Mas para isso, nós precisamos de você e do seu apoio, pois juntos nós podemos, através de matérias iguais a essa que você acabou de ler, buscar as transformações que tanto queremos.

[Apoie o jornalismo da Gazeta do Povo](#)

Já é assinante? [Faça login.](#)

Levante hipóteses: que relação existe entre o objetivo expresso acima e a inserção de diferentes vozes na reportagem?

Transformar o texto em algo que seja mais confiável

Fonte: própria autoria

Para ampliar o entendimento dos alunos acerca do processo que envolve a produção e a veiculação das reportagens, elaboramos uma atividade na qual eles deveriam pesquisar, conversar com seus colegas e descobrir: I) Que elementos são necessários para que produtos, como jornais e revistas, atinjam números expressivos de venda? II) Note o leiaute da página onde a reportagem se insere: ele contempla os elementos mencionados em sua resposta anterior? III) Considerando o produto final, que outros profissionais possivelmente estão envolvidos na publicação de uma reportagem? Essas perguntas possibilitaram a produção de uma reflexão que conduziu a turma a perceber que existe muito investimento financeiro na produção e veiculação das reportagens, o qual somente se justifica em razão de haver grandes interesses que movem os seus produtores.

Por fim, os exercícios finais deste módulo foram destinados à identificação dos locais nos quais era possível perceber a circulação da reportagem, como se pode ver a seguir:

Figura 27 – Exercícios da apostila (módulo I)

15. Pense: em quais locais a reportagem costuma circular? Cite pelo menos 6 situações comunicativas mais comuns envolvendo o uso desse gênero textual.

I - <u>Sites</u>	IV - <u>Solário de beleza</u>
II - <u>Clínicas</u>	V - <u>Bancos</u>
III - <u>Barbearia</u>	VI - <u>Transporte Público</u>

Fonte: própria autoria

Durante a correção das atividades, entre uma e outra questão, reservamos momentos para que os alunos relatassem problemas similares aos mencionados na reportagem e os compartilhassem com a turma, dizendo como se sentiam ante à onda de violência escolar. Uma aluna relatou uma briga recente que ocorreu na porta da escola e que, segundo ela, por pouco não terminou em tragédia. Em conformidade com os objetivos do PDG, foi feita a mediação da conversa a fim de destacar ações preventivas que podem evitar diferentes tipos de conflito na escola, entre elas: ponderar sobre um comentário antes de registrá-lo na *web*. Na própria instituição onde a pesquisa foi realizada, foi possível ter acesso a dados que confirmam o seguinte: grande parte dos conflitos escolares se originam no mundo virtual, pois, a cada cinco ocorrências de problemas, pelo menos três possuem algum tipo de relação com as chamadas “redes sociais”.

Na segunda oficina desse módulo, concedemos aos alunos a oportunidade de rever o que havia sido aprendido. Entretanto, foi utilizada uma plataforma diferente: tanto a leitura quanto as

atividades (em duplas) ocorreram em meio digital, através do uso de computadores (quem quisesse poderia usar o celular) e sem a interferência direta do professor. O aplicativo usado foi o *Google Docs*, uma ferramenta que permite a produção de questões de múltipla escolha e de questões discursivas. O *link* da atividade *online*⁴³ foi encaminhado via “Lista de transmissão” do *WhatsApp*, por *e-mail* e também foi anotado no quadro. Dessa forma, os alunos tinham três opções para acessar o formulário, o qual, ao ser aberto, continha o endereço eletrônico da reportagem: “Escola inclusiva ensina a respeitar a diversidade e a lidar com o diferente”, publicada no periódico “*A Revista da Mulher*”. Os alunos deveriam ler a reportagem, valendo-se das estratégias aprendidas na aula anterior: acessar a aba na qual estava o formulário eletrônico e realizar as atividades propostas. A fim de ajudá-los a criarem objetivos de leitura (além dos objetivos gerais do PDG), foram inseridas perguntas na tela de abertura, que chamavam a atenção para possíveis intencionalidades do fotojornalista.

Figura 28 – Print da abertura da atividade *online* I



Fonte: própria autoria.


A reportagem utilizada apresentava a “educação inclusiva” sob um enfoque positivo, entretanto, tecia algumas críticas a essa política, entre as quais, a mais contundente foi feita por meio do fotojornalismo. Assim, após os exercícios que trataram do reconhecimento do veículo (revista),

⁴³ Disponível na íntegra no Apêndice F.

do suporte (digital) e de outros elementos relacionados ao contexto sociossubjetivo da reportagem, foi pedido aos alunos para fazerem novamente a leitura da fotografia que, dessa vez, vinha acompanhada de vetores para ajudá-los a reconstruírem os “processos narrativos” (metafunção representacional - GDV) que estavam sendo representados. Essa estratégia foi fundamental para fazê-los perceberem a ausência de interação entre o aluno deficiente e os demais, ainda que ocupantes do mesmo espaço. Além disso, o exercício 8, construído à base da categoria analítica “valor da informação” (metafunção composicional - GDV), pôde contribuir com a construção desse entendimento na medida em que ajudou os alunos a deduzirem que a informação “nova” (mais importante) costuma ser, convencionalmente, disposta do lado direito.

Figura 29 – Atividade *online* I

RELEIA A FOTOGRAFIA



Escola inclusiva ajuda a criar uma sociedade mais justa.

Fonte: A Revista da Mulher (2016)

Considerando que:

- os quadrados sinalizam os “atores” representados e
- as setas indicam a direção do olhar.

8. Considerando a finalidade da reportagem lida, o elemento mais importante do fotojornalismo está sendo representado
Marcar apenas uma oval.

do lado direito.
 do lado esquerdo.

9. Durante a atividade, os alunos representados à esquerda, no fotojornalismo, estão interagindo *
Marcar apenas uma oval.

com todos os alunos da classe.
 apenas entre eles.
 não interagem com ninguém.

10. Nessa imagem, o aluno cadeirante é representado interagindo com *
Marcar apenas uma oval.

todos os alunos da classe.
 alguns alunos da classe.
 a professora, somente.
 nenhuma pessoa..

Fonte: própria autoria.

Após a aplicação dessa atividade, verificou-se que 92% dos alunos acertaram as questões. No Instrumento Diagnóstico, um exercício semelhante foi aplicado, mas o índice de acertos não excedeu a 40%. Dessa forma, entende-se que o exercício favoreceu a compreensão de que as fotografias jornalísticas são portadoras de subjetividades e posicionamentos, isto é, não são imparciais ou meramente ilustrativas, como concebidas pelos alunos por meio da análise do Instrumento Diagnóstico. A análise desses dados nos permitiu verificar que atividades construídas a partir da transposição didática de categorias analíticas da GDV contribuíram para que os alunos realizassem a leitura do fotojornalismo, ampliando a capacidade leitora de fazer significar, também, textos multissemióticos, como as reportagens.

Um complemento para essa atividade foi criado com a finalidade de verificar a compreensão da leitura, não apenas do fotojornalismo, mas também de todo o texto multimodal.

Figura 30 – Atividade *online* I

11. Baseando-se no fotojornalismo e na legenda, apresentados na reportagem lida, analise cada uma das afirmações apresentadas abaixo.

I	A posição e a direção do olhar dos participantes na fotografia fornecem indícios de que há um problema relacionado à interação dos alunos em sala de aula.
II	As cores claras utilizadas na fotografia colaboram para a formação de sentidos e são indicativas de que, embora sejam apontados problemas, a abordagem do assunto "escola inclusiva" ainda é positiva.
III	A expressão "ajuda a criar", usada pela jornalista na legenda, poderia ter sido substituída pela forma verbal "cria", sem prejuízo de sentido.
IV	A legenda e a fotografia fornecem, cada qual a seu modo, informações diferentes, mas complementares acerca da escola inclusiva.

Está correto o que se afirma em

I e III
 II, III
 I, II e IV
 II, III e IV

Fonte: própria autoria.

Essa questão ajudou os alunos a relacionar os sentidos produzidos pela fotografia jornalística ao conteúdo linguístico, afinal, embora a linguagem visual apresentasse indícios de problemas relacionados à política de educação inclusiva, a abordagem do assunto ainda era positiva. Isso pode ser confirmado no uso da expressão modalizadora "ajuda a criar uma sociedade mais justa", a qual difere da expressão "cria uma sociedade mais justa". O índice de acertos dessa questão foi de 84%, percentual calculado automaticamente pelo aplicativo *Google Docs*.

É importante ressaltar que a alternância do ensino de leitura em diferentes suportes deu uma importante parcela de contribuição para o desenvolvimento de multiletramentos, pois, os alunos aprendiam a usar com proficiência diferentes ferramentas digitais, acessaram imagens diretamente como se apresentavam no leiaute original (e podiam ampliá-las com o *zoom*);

fizeram diversas pesquisas, ampliando o conhecimento correlato e manuseavam diferentes telas para realizarem a leitura e os exercícios. Assim, ampliaram a desejável habilidade de, também, “mover-se entre esses diferentes letramentos” (VIEIRA, 2007, p. 24).

No final das atividades dessa oficina, conversamos sobre a situação dos “alunos de inclusão”, como são conhecidos em nossa escola. Muitos comentaram que, em sala de aula, há um aparente respeito, mas quando toca o sinal para o intervalo do recreio, por exemplo, ninguém se importa com a dificuldade de locomoção de alguns. Além disso, nas aulas de Educação Física, os alunos deficientes são os últimos a serem escolhidos para compor os times e, muitas vezes, têm o desprazer de ver algum colega se negando a participar de times dos quais fazem parte. Ficou combinado que isso precisava mudar e, inclusive, poderia ser assunto de uma reportagem, com vistas a trazer informações e posicionamentos que permitissem a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, promovessem a transformação social do meio em que estão inseridos.

Em comparação com a oficina 1, foi possível observar que essas duas oficinas foram suficientes para desenvolver nos alunos a habilidade de compreender o local (físico e social), o enunciador, o destinatário e o objetivo (o porquê e o para quê) da interação, ou seja, a capacidade de ação, importante tanto para a produção quanto para a compreensão textual, uma vez que “a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e socio subjetivo que o leitor mobiliza” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 13).

4.9 Apresentação do módulo “Capacidades discursivas”

Quadro 22 – Plano de aula (módulo II: capacidades discursivas)

MÓDULO III – “CAPACIDADES DISCURSIVAS”
<p>Objetivos</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver as capacidades discursivas (plano geral) do gênero textual reportagem, com destaque para a composição visual (fotojornalismo e leiaute); 2. Realizar levantamento de hipóteses e inferências a partir da análise do fotojornalismo, confirmando-as ou refutando-as durante a leitura (estratégias de leitura); 3. Reconhecer estratégias visuais que explorem a interatividade entre o leitor e os participantes representados na imagem (“contato”, “perspectiva”, “distância social” – metafunção interativa da GDV) e a composição da imagem (“enquadramento” e “saliência” – metafunção composicional da GDV).

4. Reconhecer as sequências textuais predominantes (narrativas, descritivas, dialogais e argumentativas), dispostas no relato interativo das reportagens;
5. Desenvolver atitude crítica mediante à leitura de reportagens, identificando formas sutis de construção do posicionamento por meio de recursos linguísticos e semióticos;
6. Desenvolver multiletramentos (visual, digital, verbal e cultural) e a habilidade de mover-se entre eles, favorecendo a leitura em uma perspectiva multimodal;
7. Refletir sobre as questões: “como se escolhe o que vai dizer?” “O que é melhor dizer com imagens e o que é melhor dizer com palavras?”

Tempo estimado: 7 aulas de 60 minutos

Oficina 1:

1. Leitura compartilhada e com pausas protocoladas de uma “reportagem de fatos” cuja estrutura clássica apresenta um lide padrão. Em seguida, será destacado, nos exercícios, cada um dos elementos constitutivos da reportagem, entre eles, o fotojornalismo usado para evidenciar como o fotojornalista explorou as “saliências”, o “enquadramento” e a “distância social” para produzir sentidos.

Oficina 2:

1. Leitura individual de uma “reportagem temática” que apresenta estrutura mais livre, sem a presença do lide. Em seguida, os alunos farão os exercícios da apostila (em duplas), os quais destacam, principalmente, as sequências narrativas, descritivas e dialogais no discurso em forma de relato interativo da reportagem e a ampliação do conceito de “distância social” da GDV, com vistas à produção de sentidos.

Oficina 3:

1. Atividade *online* (em duplas), produzida na plataforma do *Google Docs*. A atividade visa oportunizar aos alunos a chance de, por meio da interação com o texto, com o colega e com o professor, consolidar o conhecimento relativo à estrutura do gênero reportagem, sobretudo, o papel do fotojornalismo na construção de sentidos. Também será destacada a função do subtítulo como elemento que organiza e traz posicionamento nas reportagens.

Oficina 4:

1. Seminário. Será realizado um seminário sobre comportamento ético, democrático e pacífico desejável no ambiente escolar, usando os conteúdos apresentados em diferentes suportes e mídias para as discussões.

4.10 Análise do módulo “Capacidades discursivas”

A oficina 1 foi baseada no estudo da reportagem publicada no portal do *El País*, em 27 de julho de 2017, intitulada: “STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião.” Essa reportagem foi escolhida em virtude de seu conteúdo trazer a possibilidade de correlacionar o objetivo do módulo – desenvolver a leitura multimodal e as capacidades discursivas – ao necessário diálogo sobre a melindrosa relação entre escola e religião, uma vez que, onde a pesquisa foi realizada, um grupo de alunos que costumeiramente se reúnem na hora do recreio para expressar a sua fé, frequentemente, são vítimas da intolerância e do desrespeito.

Dando continuidade ao PDG, após realizar a entrega das apostilas, foi proposta aos alunos a leitura compartilhada da reportagem, com algumas pausas (pausa protocolada). Esse modelo possibilitou a mediação do ensino de estratégias de leitura, visto que, em alguns pontos do texto, parávamos a leitura para ajudar os alunos a desenvolverem a metacognição, orientando-os sobre a importância de monitoramento de suas ações sobre o texto para ampliarem a compreensão. Expliquei que poderiam fazer isso por estabelecer objetivos de leitura e formular hipóteses (confirmando-as ou descartando-as), tal como viram no modelo de leitura. Ademais, as pausas foram importantes para apresentarmos cada elemento constitutivo da reportagem e refletirmos sobre as suas respectivas funções no interior do texto. Na apostila, cujo leiaute original foi mantido, havia retângulos posicionados ao lado dos principais elementos da infraestrutura composicional da reportagem, de modo que os alunos pudessem preenchê-los à medida que observavam as suas características.

Figura 31 – Retângulos para identificação da infraestrutura da reportagem



Fonte: própria autoria.

Para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, após a leitura do título, perguntei à turma: “O que significa a sigla STF?” Um aluno levantou a mão e respondeu corretamente à pergunta, compartilhando o seu conhecimento com todos. Posteriormente, questionei: “E qual é a função do título na reportagem?” A resposta da maioria dos alunos evidenciou que a noção de que o título deve ser chamativo – muitas vezes, apelativo – estava bastante consolidada. Em vista disso, passamos para outra atribuição do título nas reportagens: em geral, ele aponta para o tema abordado. Solicitei aos alunos que, rapidamente, voltassem ao título da reportagem que lemos no módulo I: “Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino”, o qual, embora citasse um fato, apontava para o tema. Em seguida, foi lido o título secundário no qual outra palavra poderia trazer dificuldade ao entendimento: “laico”. Pedi que realizassem inferências quanto ao sentido dessa palavra a partir do contexto, afinal, se o STF decide que um “Estado laico pode ministrar aulas de ensino religioso”, essa palavra tem relação antonímica com a palavra “religioso”. Foi sugerido que marcassem essas palavras, sublinhando-as, uma vez que as inferências sobre seus significados careciam de confirmação que viria no decorrer da leitura.

A seguir, apresentamos o fotojornalismo, um elemento que, conforme apontado pelo MDG, compõe a estrutura das reportagens. Pedi aos alunos que levantassem hipóteses: “Onde estaria o fotojornalista para conseguir produzir uma fotografia como essa?” Por se tratar de uma fotografia capturada a partir de um “ângulo alto”, de acordo com a GDV, podíamos supor que, no mínimo, deu bastante trabalho. Sob essa perspectiva, perguntei: “Por que o fotojornalista se daria a esse trabalho, se poderia capturar a imagem de outro ângulo?” Ademais, “se estivesse posicionado cerca de 90° à direita, estaria produzindo os mesmos efeitos de sentido?” Essas duas perguntas deram origem a uma rápida discussão cuja conclusão foi a de que uma mudança nos ângulos utilizados produziria efeitos de sentido diferentes, portanto, a escolha de um em detrimento de outro correspondia a uma escolha consciente por parte do fotojornalista. No caso apresentado, produziu-se uma saliência, na qual a imagem icônica representativa da religião cristã (o crucifixo pendurado na parede) ficou em primeiro plano, e a imagem icônica representativa da escola (o aluno e a lousa), ficou em médio plano. Reside, nesse fato, a dificuldade apresentada por alguns ao tentarem compreender o que o fotojornalismo informa, descreve ou critica, afinal, “qualquer texto visual pode se transformar em fenômeno semiótico complexo, com implicações ideológicas [...], há a construção de várias camadas de sentido até a realização completa do significado” (VIEIRA, 2015, p. 32). Por isso, foi pedido aos alunos que desse momento em diante, procurassem relacionar os efeitos de sentido produzidos pela

leitura que foi feita da fotografia à leitura da parte verbal da reportagem, assim como a outras imagens icônicas. Foi nessa fase da pesquisa que, pela primeira vez, um aluno que estranhava muitíssimo a expressão “ler a fotografia” perguntou: “Mas não é ver? Por que ler?”

O momento da pergunta foi bastante apropriado, pois a análise da primeira fotografia jornalística dessa reportagem apresentava indícios de que a imagem “não é construída de modo inocente, despida de qualquer sobrecarga ideológica” (VIEIRA, 2007, p. 19) e, dessa forma, demandava uma leitura. Assim, após ser elogiado pela pergunta, esclareci que falávamos de um conceito mais amplo de leitura, uma forma de compreender o ato de ler como uma análise consciente de diferentes formas de linguagem com a intenção de (re)construir os sentidos possíveis, apresentados pelos produtores do texto. Em seguida, sugeri ao aluno que refletisse sobre o seguinte ponto: “Imagine o quanto se perde quando se depara com uma produção fotográfica e nada mais é feito além de ver, sem que haja a tentativa de (re)construir os sentidos que, provavelmente, o fotojornalista quis construir.” O aluno concordou e, nesse momento, ficou estabelecido que, ao contrário do senso comum, a fotografia não é um simples registro da realidade, mas um “exercício de linguagem” (CÂMARA, 2010, p. 16).

Em seguida, lemos o lide e, como já haviam estudado o gênero textual notícia, os alunos logo identificaram que se tratava de um lide narrativo. “O que esse lide possui de diferente em relação ao impresso?”, perguntei. Com ajuda, alguns alunos apontaram para os *hyperlinks*, mas disseram que raramente os usavam. Brevemente, expliquei que esse recurso poderia ajudar na compreensão expressões pouco conhecidas, pois levava a páginas que traziam esclarecimentos.

Prosseguimos com a leitura da reportagem até identificarmos um comentário da jornalista em relação ao tema. Paramos nesse ponto por duas razões: para confirmar a hipótese levantada por ocasião da leitura do título, em relação ao sentido da palavra “laico”, e, também, porque desejava evidenciar aos alunos uma característica fundamental da reportagem: o comentário. Assim, após a leitura do referido trecho, perguntei: “Até agora vimos muito da reportagem que se assemelha à notícia. Mas nesse ponto, temos uma sutil diferença. Qual?” Diante da dificuldade da maioria em perceber a formulação do comentário e, conseqüentemente, do posicionamento, chamei a atenção para o uso do “mas”, que neste caso revelava uma tentativa de induzir o leitor, com o objetivo de determinar o seu posicionamento. Nesses casos, como apontou o MDG, após os modalizadores seguem-se proposições que “orientam os enunciados para determinadas conclusões”. Combinamos que, daquele ponto em diante, ficaríamos atentos a observar se outros comentários apareceriam no texto.

Mais adiante na leitura, foram destacados o subtítulo e o box. Nessa reportagem, o subtítulo continha, inclusive, um julgamento de valor: “O Estado virando as costas para a fé.” Assim, após a leitura, foi proposta uma reflexão sobre a sua função. Desse modo, os alunos puderam compreender que, além de organizar os assuntos, o subtítulo costuma trazer posicionamentos. Ainda com a intenção de mostrar a presença do posicionamento do enunciador na reportagem, ao lermos o box: “Como é o ensino religioso em outros países?”, mostrei aos alunos que o número de países que adotavam posição contrária à do Brasil era maior do que o de países cujo posicionamento era similar. “Será que isso revela algo sobre o posicionamento?”, questionei. Após essa leitura, foi solicitado aos alunos que fizessem os exercícios da apostila.

Na aula seguinte, foram feitas as correções. Um dos primeiros exercícios referia-se à comparação da reportagem lida com outras, como as do Painel de Reportagem, de modo a verificar quais elementos apareciam com mais regularidade. Nesse momento, os alunos constataram que “título”, “título secundário”, “fotojornalismo”, “lide” e “corpo do texto (com a presença de discursos diretos e paráfrases) eram os elementos que apareciam regularmente. Com vistas a explorar a infraestrutura geral do gênero reportagem, os alunos fizeram diferentes atividades, nas quais se procurou variar a tipologia.

Figura 32 – Atividades da apostila (módulo II)

4. Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) (V) A reportagem lida apresenta tanto um relato sobre a decisão do STF envolvendo o ensino religioso nas escolas quanto um posicionamento sobre isso.

b) (V) À medida em que relata, a jornalista insere vozes de pessoas envolvidas no assunto, ora usando o discurso direto, ora parafraseando as vozes.

c) (V) Nesta reportagem, são apresentados os fatos mais importantes logo de imediato, no primeiro parágrafo, fornecendo um panorama aos leitores.

d) (F) As fotografias jornalísticas apresentadas e suas respectivas legendas não contribuem para a formação do posicionamento da jornalista.

5. Em relação à linguagem visual apresentada na reportagem, complete as lacunas do trecho abaixo. Use o seu celular como fonte de pesquisa, se necessário.


informação	visual	fotojornalismo
opinião	representativas	denúncia

O grande destaque em relação à linguagem visual empregada na reportagem é o fotojornalismo. Longe de ter caráter meramente ilustrativo, o fotojornalismo pode apresentar informação, opinião e denúncias. Algumas fotografias podem conter imagens icônicas, ou seja, representativas.

Em seguida, destacando o papel do fotojornalismo, foram propostas atividades que visavam ao desenvolvimento da capacidade de ler e construir sentidos a partir da fotografia jornalística.

Figura 33 – Exercícios da apostila (módulo II)

6. Leia novamente a primeira das fotografias jornalísticas apresentadas na reportagem.



Fonte: El País. (2017)

Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A fotografia jornalística apresenta em sua composição elementos icônicos que remetem tanto à religião quanto à escola.
- No contexto em que está inserida, é bastante significativo o fato de o elemento que representa a religião ter sido colocado em 1º plano.
- A produção de planos pelo jornalista nada contribui para a produção de sentidos, e pode ser considerada como sendo apenas fruto da casualidade.
- Em sua produção, o fotojornalista produziu camadas (1º e 2º planos), salientando o que aparece na primeira camada, desfocando levemente o que vem depois.

Fonte: produção própria.

Como afirma Cristóvão (2009, p. 324), “uma das funções do professor é atuar como alguém que pode orientar a tarefa a ser desenvolvida, quando o aluno não pode realizá-la sozinho.” Sob essa ótica, foi preciso ajudá-los a entender, primeiramente, a noção de iconicidade, embora o exercício anterior trouxesse essa informação. A partir dessa explicação, ampliou-se a compreensão dos alunos de que os elementos apresentados eram representativos: a cruz, em primeiro plano, poderia representar a religião, e a lousa e o aluno poderiam representar a escola. Para verificar se haviam compreendido, perguntei: “Que efeitos de sentido são construídos quando relacionamos essa fotografia jornalística com os objetivos da reportagem lida?”

Quadro 23 – Efeitos de sentido (na voz dos alunos).


Aluno 1:	“Que a religião está entrando na sala de aula”
Aluno 2:	“A religião está em primeiro lugar, em vez de pensarem na Educação.”
Aluno 3:	“Não tem nada a ver religião e escola, são separados.”

Fonte: própria autoria.


A atividade seguinte tinha como objetivo a ampliação das noções, evidentemente, didatizadas, de “saliência” e “enquadramento”, descritos na metafunção composicional da GDV.

Figura 34 – Exercícios da apostila (módulo II)

7. Compare o fotojornalismo que foi apresentado no exercício anterior com outras duas fotografias jornalísticas apresentadas em distintas reportagens.



Fonte: Equilíbrio e Vida (2017)



Fonte: O Tempo (2018)

Em relação à forma como foram produzidas

a) assemelham-se no que diz respeito à produção de “camadas” (1º e 2º planos), indicando que algo está vindo à frente de outra coisa.

b) distinguem-se, uma vez que o recurso de formação de camadas” (1º e 2º planos) não foi utilizado em todas elas.

Fonte: própria autoria.

Por meio da análise das respostas dos alunos, verificamos que eles realmente compreenderam as noções didatizadas da GDV que os auxiliaram na leitura do fotojornalismo. Todavia, além disso, era necessário fazê-los reconhecer os posicionamentos nelas apresentados e, com esse fim, perguntamos (no exercício 8), se era correto afirmar que o fotojornalismo se harmonizava com o posicionamento da jornalista nessa reportagem. A maioria dos alunos concordou com a afirmação, entretanto, eles tiveram muita dificuldade em redigir a autoexplicação que solicitamos como forma de estimular a metacognição e, assim, fazer refletir sobre o próprio processo que os conduz a determinado conhecimento. Dessa forma, somente depois de discutirmos sobre como redigir a resposta autoexplicativa, os alunos reformularam as suas respostas que, na grande maioria, apresentavam a saliência produzida na fotografia como indicativo do posicionamento, orientando o olhar do leitor para aquilo que se deseja destacar.

A fim de dar fluidez à correção dos exercícios, algumas questões contemplavam respostas orais. Esse foi o caso dos exercícios que apresentamos a seguir, no qual duas fotografias jornalísticas presentes na reportagem que lemos foram apresentadas: uma explorando o plano aberto (*long shot*) e, a outra, o plano fechado (*close up*). Para as questões, os alunos apresentaram as respostas que revelaram compreensão, ainda que inicial, do uso motivado da sintaxe visual no fotojornalismo presente nas reportagens.

Figura 35 – Exercícios da apostila (módulo II)

Para responder às perguntas 9 e 10, primeiramente, use o celular para aprofundar os seus conhecimentos sobre “Planos fotográficos”: “plano geral”, “plano médio” e “primeiro plano”. Em seguida, releia as fotografias jornalísticas apresentadas abaixo.



O plenário do STF na sessão desta quarta-feira: ao fundo, um crucifixo. CARLOS MOURA (STF)



9. Em relação à segunda fotografia e sua respectiva legenda, e responda: (Atividade oral.)

- Que lugar está sendo representado?
- De acordo com a legenda, qual imagem icônica se deseja destacar?
- Que efeitos de sentido são construídos pela relação existente entre “o local”, “a discussão em pauta” e a “imagem icônica” na parede?
- Por que motivo o fotojornalista optou por um plano geral da fotografia?

10. A votação terminou 6 x 5, ou seja, 11 ministros votaram. Porém, a reportagem escolheu apresentar a foto de apenas um deles. (Atividade oral.)

- Quem é o ministro que aparece na fotografia?
- Em que plano está sendo apresentado?
- Qual teria sido a razão dessa escolha?
- O que a análise de sua expressão facial revela sobre o resultado da votação?

Fonte: própria autoria.

Durante a correção das atividades 9 e 10, foi enfatizado que o fotojornalismo explora intencional e motivadamente os recursos visuais e tecnológicos disponíveis, em consonância com a seguinte afirmação de Barcelos (2016, p. 133): a imagem (fotojornalismo) é um discurso, “dotado de intencionalidades, capaz de produzir efeitos, em dada troca comunicativa.” Nas respostas orais apresentadas, a maioria dos alunos conseguiu atingir os objetivos, ampliando a compreensão sobre o assunto tratado na reportagem e o seu posicionamento. Além do mais, a maioria dos alunos conseguiu perceber como a relação entre os modos verbal e visual produziu diferentes efeitos de sentido, entre eles, uma ironia que se evidencia na análise da inter-relação entre os sentidos produzidos pelo fotojornalismo, legenda e local onde a pauta foi discutida, a saber: os ministros do STF discutiram a laicidade do Estado em um Plenário cuja parede ostentava um ícone religioso (crucifixo).

A fim de destacar outros elementos visuais que, igualmente, produzem significados, foram propostos exercícios que evidenciavam a produção de sentidos a partir da tipologia da letra e da cor empregadas em títulos, como se pode ver a seguir.

Figura 36 – Exercícios da apostila (módulo II)

11. O título é outro elemento importante na reportagem. Compare o título da reportagem lida com os títulos de textos de diferentes gêneros, em língua estrangeira.

Politiker fordern mehr Schutz für christliche Minderheiten
 I - (X) <https://bit.ly/2ZdATgD>

India's Muslims fear for their future under Narendra Modi
 II - (X) <https://bbc.in/2HmkZd9>

Un nostro chiamato "Pregiudizio"
 III - (X) <https://bit.ly/2YqUuNa> ?

Mein allererstes Märchenbuch
 IV - () <https://bit.ly/2JYo5Wp>

Wer macht Dornröschen wach?
 V - () <https://bit.ly/2ZdDcAb>

Converse com os seus colegas e, em seguida, preparem-se para responder oralmente:

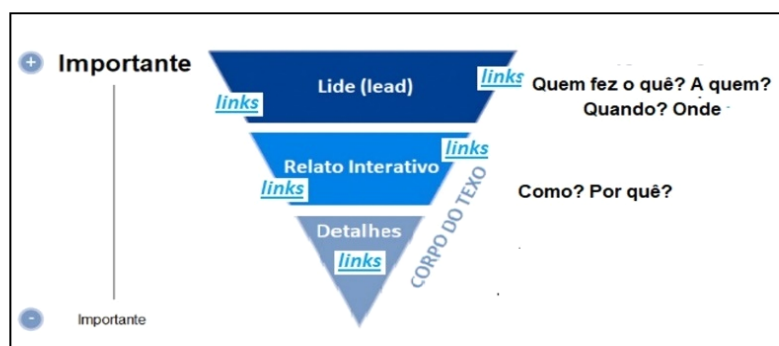
- Quais deles você imagina que pertençam à esfera social jornalística? I, II, III
- Como vocês chegaram a essa conclusão?
- Acesse os links e verifique sua resposta. Quantos vocês acertaram?
- Conclua: as cores, o tamanho e as fontes das letras, ainda que inconscientemente, ajudam a construir sentidos? Por que responde assim?

Fonte: própria autoria.

A maioria dos alunos acertou a questão, um indício de que haviam aumentado a percepção de que as cores usadas, a tipografia e o *design* também fazem significar. Na sequência, destacamos os exercícios que objetivavam apresentar a variedade/diversidade de estruturas composicionais do gênero textual reportagem. “A diversidade está presente também nas reportagens.”, comentou um aluno. Seguiram-se risadas, indicando que atmosfera havia melhorado desde que nos propusemos a falar sobre os problemas no âmbito do projeto. O exercício solicitava que os alunos comparassem a reportagem lida com três modelos de reportagens, apresentados por Lopes-Rossi (2008, p. 62). Em seguida, apresentamos um modelo visual que poderia ser atribuído à reportagem em análise, ou seja, uma “Pirâmide invertida”, muito semelhante ao modelo apresentado por Santos (2010, p. 118).

Figura 37 – Exercício da apostila (módulo II)

- 14.** Há pelo menos 3 tipos de reportagens: I - **a reportagem de fato**; II - **a reportagem documental ou temática**; e III - **a reportagem de perfil**. Leia as descrições sobre cada uma delas e, em seguida, faça a associação correta com o respectivo número.
- a) (I) inicia-se por um lead narrativo (primeiro parágrafo), informando “quem” fez “o que”, “onde” e “quando”. Na sequência, contempla o “como” e o “por quê”.)
- b) (II) aborda um tema de interesse do leitor, sendo que pode se referir a saúde, comportamento, moda, educação, etc. Aprofunda-se na análise do tema apoiada em dados, fatos e fontes que lhe conferem fundamentação.
- c) (III) apresenta características e/ou feitos de uma pessoa (por ex. artista ou político), trazendo informações e comentários sutis que podem elevar ou denigrir a imagem.
- 15.** Observe o esquema básico de um dos tipos de reportagens mencionados acima.



Em relação a esse esquema, responda:

- a) A qual dos tipos de reportagem ele se refere? A reportagem de fato
- b) Quais perguntas são consideradas de imediato? Quem? Quem? Quando? Onde?
- c) Quais perguntas são respondidas no desenvolvimento? Como? Por quê?

Fonte: própria autoria.

A maioria dos alunos não teve dificuldades para fazer esses exercícios que os ajudaram a perceber a existência de diferentes tipos de reportagem e a compreender qual deles poderia ser relacionado àquela que tinham lido. Em seguida, ressaltai que, ao longo do projeto, estudaríamos essas variações, entretanto, o foco seria o estudo das características comuns a todas as reportagens, principalmente, o seu propósito comunicativo: informar e comentar, trazendo posicionamentos com vistas à formação de opinião. “E onde esses posicionamentos aparecem?”, perguntei, com o objetivo de manter presente o conhecimento que há pouco tínhamos construído: os posicionamentos se fazem presentes, também, na linguagem visual.

Os exercícios seguintes destacaram o “efeito de verdade” criado a partir da inserção de outras vozes no relato interativo do enunciador de uma reportagem – por meio do discurso direto ou de paráfrases –, imbricados a comentários do jornalista.

Figura 38 – Exercícios da apostila (módulo II)

22. Se a jornalista obviamente teria a capacidade de fazer paráfrases das vozes inseridas, por que ela recorre à apresentação de alguns trechos na íntegra? Marque a única alternativa que **NÃO** apresenta uma possível explicação para isso.

- a) () Apresentar outras vozes sobre o fato e/ou assunto é fundamental para que o jornalista crie o “efeito de verdade”, possibilitando ao leitor “conferir a verdade”, tirando as suas conclusões a partir daquilo que se lê.
- ✓ b) () Ao inserir outras vozes, a jornalista reforça o seu posicionamento (e o do veículo para o qual trabalha), aumentando o coro de vozes que se unem à sua.
- ✓ c) () Os efeitos de sentido são diferentes: falar sobre algo produz um efeito, apresentar a fala sem cortes, produz outro bem diferente.
- d) (X) A jornalista cumpre uma formalidade exigida pelo gênero, pois isso produz mais nenhum efeito de sentido no leitor.

23. Levante hipóteses: **a inserção de vozes garante a veracidade ou a imparcialidade do veículo que apresenta a reportagem?** Explique sua resposta.



Não garante, pois a inserção de vozes apenas dá um 'efeito de verdade'!

24. Relacione as “vozes” inseridas na reportagem aos seus respectivos autores.

Fragmento I

“Aqui me ocorre uma dúvida interessante. Será que precisaremos, eu pergunto, em algum momento chegar ao ponto de discutir a retirada a estátua do Cristo Redentor do morro do Corcovado por simbolizar a influência cristã em nosso País?”

Fragmento II

“O importante é que o ensino público de modo geral, inclusive em matéria de religião, seja ministrado de forma cuidadosa, respeitosa, sem discriminar ou estereotipar os alunos em razão de suas características pessoais ou opções individuais.”

- a) (T) Gilmar Mendes. Ministro do STF.
- b) (H) Ricardo Lewandowski, Ministro do STF.

Fonte: própria autoria.

As reflexões sobre os possíveis motivos que levavam o jornalista a usar ora o discurso direto, ora a paráfrase foram realizadas nesse exercício e, também, ao longo de todo o módulo, para que os alunos, além de perceberem a utilização do recurso, compreendessem que há motivações nas ações do produtor do texto que determinam as escolhas, tal como postula a Sociossemiótica. Durante a correção dos exercícios, foi possível verificar que a maioria dos alunos percebeu a diferença entre os efeitos de sentido produzidos pelo discurso direto e pela paráfrase.

Na sequência, a fim de destacarmos que os comentários do jornalista aparecem imbricados entre as diferentes vozes presentes na reportagem, propusemos um exercício que, inicialmente, exigia uma inferência e, posteriormente, uma conclusão.

Figura 39 – Exercícios da apostila (módulo II)

Releia o trecho abaixo antes de responder às questões 26 a 28.

O julgamento, que decorreu em cinco sessões, revelou como a fé e o papel dos credos nos espaços públicos continuam sendo um desafio num país com vasta diversidade religiosa – calcula-se que há cerca de 140 confissões –, mas declaradamente **laico**. O próprio plenário do Supremo, assim como o da Câmara, está vigiado por um crucifixo na parede.

26. Podemos inferir que laico é aquele que

- a) () não pertence a nenhuma ordem política.
- b) (X) não pertence a nenhuma ordem religiosa.
- c) () segue orientações de uma denominação religiosa específica.
- d) () segue orientações e preceitos de todas as denominações religiosas.

27. Neste trecho, a jornalista explicitamente faz um(a)

- a) () inserção do discurso direto.
- b) () descrição do plenário do STF.
- c) () paráfrase relativa à voz de um entrevistado.
- d) (X) comentário acerca do assunto envolvendo a decisão do STF.

Fonte: própria autoria.

Após a realização e correção desses exercícios, destaquei para os alunos que estávamos diante de uma das características mais marcantes da reportagem: o comentário. Lembrei que, durante a apresentação das reportagens que trouxeram de casa, poucos haviam conseguido apresentar diferenças entre a reportagem e a notícia e, nesse momento, estávamos diante de uma dessas diferenças. Alguns alunos dirigiram-se ao Painel de Reportagens para verificar se, nos textos que trouxeram, havia comentários. Lembrei-os que esses comentários são distanciados e globais, em geral, bem sutis, e colaboram para a formação do posicionamento na reportagem.

A oficina terminou com a pergunta: qual a relação desta reportagem com o projeto “Em busca da igualdade”? De imediato, os alunos se lembraram das reuniões organizadas por um grupo religioso na hora do recreio e do olhar preconceituoso com o qual tais reuniões eram vistas por muitos. Outro aluno se lembrou de que, embora o uniforme escolar prevísse o uso de calça ou *shorts*, uma aluna conseguiu o direito de usar saia ou vestido, desde que nas mesmas cores do uniforme da escola. Ainda outro relatou como essa aluna foi massacrada com comentários preconceituosos durante o recreio, momento em que, segundo os alunos, ocorrem as maiores demonstrações de intolerância à diversidade. Para finalizar, foi feita a seguinte pergunta para gerar a reflexão: “É esse tipo de ambiente preconceituoso que queremos em nossa escola?”

pedindo para identificar o lide, sendo que o primeiro parágrafo da reportagem “pode ser descritivo ou parte de um aspecto secundário” (FRANCESHINI, 2004, p. 144). Nessa questão, apenas 62% dos alunos marcaram a opção correta, porém, na correção das atividades, foi possível elucidar as dúvidas e verificar, por meio das novas respostas fornecidas, que a maioria compreendeu esse aspecto relacionado ao plano global do texto.

Os exercícios seguintes exploraram: (1) a forma de discurso apresentada na reportagem, (2) a identificação e diferenciação do discurso direto, das paráfrases e dos comentários e (3) a capacidade dos alunos de fazer a ordenação lógica dos trechos em uma reportagem. Alguns desses conceitos já haviam sido abordados e, constantemente, foram retomados, com vistas a propiciar novas oportunidades de aprendizagem. Além disso, a variação na tipologia dos exercícios mostrou-se importante para evitar que os alunos se sentissem entediados de responderem sempre a questões discursivas.

Figura 41 – Exercícios da apostila (módulo II)

3. Complete as lacunas com palavras-chave do quadro abaixo.

posicionamento	informação	investigação
temas	comentário	entrevistas
		relato

A reportagem é um relato baseado na investigação aprofundada de um jornalista sobre fatos, temas ou perfis, o qual se ocupa predominantemente em levar informação porém, sem prescindir do posicionamento. Nessa construção, a recorrente utilização de trechos de entrevistas e/ou depoimentos, assim como o comentário do jornalista, são fundamentais.

4. Ordene os períodos abaixo de acordo como são relatos na reportagem.

a)	(4) “Essa valorização é importante para que meninas e meninos, mulheres e homens, deixem de ver sua negritude como algo negativo, aceitando suas identidades através das referências negras e dos debates que ocorrem durante os eventos”, conclui Amara Brandão.
b)	(1) O Encrespa Piauí é um projeto que visa fortalecer a autoestima, autoaceitação e empoderamento de pessoas com cabelos crespos e cacheados, reforçando a luta pela valorização da estética negra e o direito à autonomia do corpo.
c)	(3) “Toda mulher sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito que, de algum modo, abalou sua confiança. Mas para as negras, acreditamos que seja pior, por causa do “padrão branco” em que vivemos. Elas são as mais lesadas, pois tentam se adaptar a esse padrão.
d)	(2) Segundo uma das organizadoras do Encrespa, Amara Brandão, o padrão de beleza divulgado pela mídia é uma forma de mutilação da beleza negra.

5. Nos trechos citados acima, quais se referem a

a) citações diretas? A e C

b) paráfrases do jornalista? D

c) comentários do jornalista? B


Em relação à análise visual, os exercícios dessa oficina exploraram a metafunção interativa (categoria contato) e a metafunção composicional (categoria saliência) da GDV. A reportagem apresentava três fotografias que favoreciam nossas intenções de evidenciar que o fotojornalista se utiliza da câmera para praticar a linguagem visual. Assim, tal como se pode ver no exercício apresentado a seguir, o fotojornalismo foi apresentado não como um mero registro casual, mas como um elemento destinado a produzir sentidos diversos, informar, posicionar e promover a reflexão, sendo fundamental na compreensão das reportagens multissemióticas.

Figura 42 – Exercícios da apostila (módulo II)

7. Releia as fotografias jornalísticas apresentadas na reportagem. Em seguida, responda: Que elemento que é posto em saliência (destaque) nas fotografias?

- O sorriso das mulheres.
- A união das mulheres negras.
- A beleza negra evidenciada no cabelo crespo.
- A determinação das mulheres negras em lutar contra o preconceito.

8. Releia a fotografia.



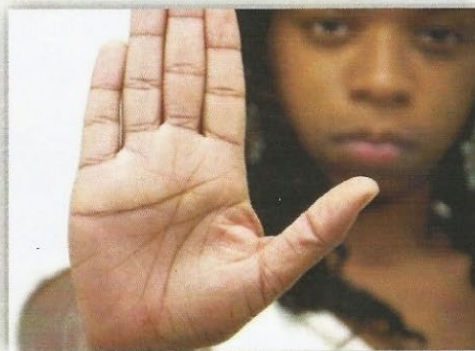
Levante hipóteses:

- Além daquele posto em saliência, que outro elemento se destaca?
O outro elemento que se destaca é o sorriso.
- Qual seria uma possível razão para isso?
Para destacar que as mulheres estão felizes com a operação.
- A participante I é representada propositalmente “desfocada”, na foto. Qual seria uma possível razão para isso?
Para salientar o rosto de II.
- Para onde a participante II está olhando?
Ela está olhando para o leitor.
- Que efeitos de sentido a direção do olhar da participante provoca?
Um efeito de aproximação.

Figura 43 – Exercícios da apostila (módulo II)

VOCE?
SABIA?

O ângulo frontal, quando utilizado conscientemente na fotografia, sugere o envolvimento do leitor com o participante representado. Ao direcionar o olhar diretamente para o observador, efetua-se uma demanda por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem, convidando-o a uma interação. É estabelecida uma relação imaginária de contato entre os participantes (participante interativo). Um participante representado pode apontar o dedo para o espectador como se o chamasse: “Ei, você aí”. Isso pode ser intensificado pela posição das mãos, interpelando o leitor.



9. À medida que os planos deixam de ser tomados de frente, provocados por um deslocamento, a perspectiva torna-se oblíqua, mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento, gerando um certo grau de distanciamento e impessoalidade à cena, mas convidando-o a observar. Veja um exemplo.



Nas três fotografias apresentadas na reportagem, temos exemplos de fotografias que provocam o sentido de “mais”, “menos” e “médio” envolvimento com o leitor (observador). Nos retângulos inseridos no texto, identifique-as de acordo com esse critério.

Fonte: própria autoria

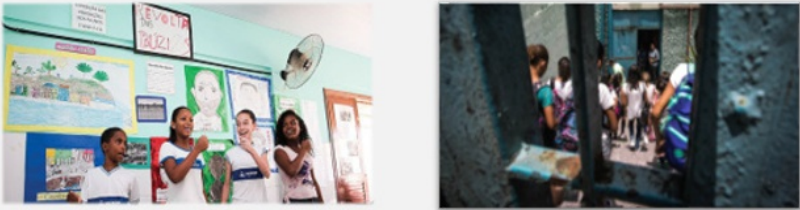
Após a realização desses exercícios – baseados na transposição didática da categoria analítica “contato”, pertencente à metafunção interativa de Kress e van Leeuwen (2006) – notamos como a maioria dos alunos se mostrava perplexa ao começar a perceber o dialogismo nas imagens. Era como se estivessem “aprendendo a ler novamente” e, de fato, estavam.

As seções que foram acrescentadas na apostila, denominadas “Você sabia?”, foram de grande ajuda para os alunos, haja vista que, após terem construído o conhecimento por meio do método indutivo, puderam consolidar a sua aprendizagem.

Figura 44 – Exercícios da apostila (módulo II)

O ângulo vertical é uma possibilidade de se indicar as relações de poder entre quem participa da cena fotográfica e quem a observa. Se a cena for registrada de um ângulo alto, captada de cima para baixo, esta imagem estará projetando um maior poder ao observador. Se, ao invés disso, for registrada de um ângulo baixo, promoverá ao participante retratado maior poder sobre quem o observa. Essas práticas se tornam convenções com o passar do tempo. Veja os exemplos:

VOCE SABIA?



Ex. ângulo baixo – câmera capta de baixo/cima.

Ex. ângulo alto – câmera capta de cima/baixo.

15. Levando em consideração a primeira fotografia apresentada na reportagem, julgue as alternativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A câmera foi posicionada em ângulo baixo.
- A escolha de ângulos reflete a intencionalidade do fotojornalista.
- O ângulo aplicado projeta mais “poder de ação” ao observador (leitor).
- Em qualquer ângulo, os efeitos de sentido produzidos seriam os mesmos.

Fonte: própria autoria.


A oficina 3 foi programada para ser realizada em duplas e nos computadores da Sala de Informática. Entretanto, nesse dia, dispúnhamos somente de 13 microcomputadores (alguns deles estavam com defeito). A forma encontrada para resolver a situação foi dividir a turma em grupos: o primeiro grupo fez a atividade conforme o previsto, usando os computadores; e o segundo fez a atividade de comparação entre reportagem e notícia, prevista para o módulo III. Na aula seguinte, fizemos a inversão dos grupos, de modo que todos tiveram a chance de realizarem as mesmas atividades ao final de duas aulas. Para o grupo que realizou a atividade em ambiente digital, encaminhei o *link* das atividades via “Lista de transmissão” do *WhatsApp*, por *e-mail* e, também, anotei-o no quadro. Assim, os alunos tinham três opções para acessar à atividade *online*, produzida no *Google Docs*. O formulário trouxe, logo em sua abertura, o endereço eletrônico do portal do jornal *O Globo* onde a reportagem “Alunos acima do peso são mais vítimas de *bullying* na escola” estava depositada. Após a leitura, os alunos retornavam ao

formulário e respondiam a variadas questões que destacavam os efeitos de sentido decorrentes das inter-relações dialógicas que cada representação signíca pode evocar. Nesse processo, evidentemente, os alunos precisaram manejar diferentes telas para realizar a leitura.

Os primeiros exercícios dessa atividade *online* objetivaram ajudá-los a compreender como o fotojornalista explorou a imagem do jovem praticando o *kickboxing* para construir uma metáfora visual relacionada ao combate ao *bullying*. Antes de chegar a essa compreensão, contudo, os exercícios foram, gradativamente, construindo os sentidos: numa primeira instância, identificando o esporte representado na imagem e, em seguida, evidenciando o verbo “combater”, presente em campos semânticos relativos tanto o *kickboxing* quanto o *bullying*.

Figura 45 – Atividade *online* II

FOTOGRAFIA I



Fonte: O Globo (2015)

2. Quais atividades, uma delas representada na fotografia jornalística, o adolescente citado na reportagem pratica como forma de superar os traumas sofridos na escola?
Marque todas que se aplicam.

tênis futebol teatro kickboxing

Releia o trecho:

- Eu sofria muito com isso, não levava na boa - lembra Claudio, que, hoje, com 17 anos, fala abertamente sobre o assunto por acreditar no diálogo como a melhor forma de combater o bullying. - Eu ia para o colégio já querendo voltar. E isso atrapalhou meu desempenho, tive que ter ajuda de aulas extras para passar de ano.

3. De acordo com o trecho acima, que forma verbal utilizada ocorre com muita frequência no âmbito do esporte retratado na fotografia jornalista?
Marcar apenas uma oval.

tive
 querendo
 atrapalhou
 combater

Fonte: própria autoria.

Para a Sociosemiótica, cada modo possui potenciais e limitações, os “*affordances*” (KRESS, 2003, p. 50 apud. HOLANDA, 2011, p. 134) e, nesse contexto, o potencial da fotografia, a partir da sua relação com o verbal, foi explorado de modo a construir uma metáfora visual. Como estratégia de ensino acerca dessa compreensão, foi elaborada a seguinte atividade.

Figura 46 – Atividade *online* II

4. A relação existente entre a fotografia jornalística e o conteúdo verbal da reportagem produz uma metáfora, ou seja, é preciso

Marcar apenas uma oval.

saber lidar com a vida: ora escondendo, ora enfrentando.

fingir que não está se importando com a situação e fazer esportes.

esconder-se de situações e/ou pessoas que nos afrontam no dia a dia.

combater o bullying, assim como no kickboxing se enfrenta um oponente.

Fonte: própria autoria.

A percepção da metáfora, como um dos possíveis sentidos produzidos, somente é possível se o leitor desenvolver a habilidade de relacionar os diferentes efeitos de sentido produzidos pelo fotojornalismo ao conteúdo verbal da reportagem, ou seja, se fizer a leitura multimodal. Nessa questão, 92% dos alunos assinalaram a opção correta. Acreditamos que isso ocorreu porque os exercícios exploravam, gradativamente, a concepção multimodal de que o produtor usará todos os recursos disponíveis na “paisagem semiótica” para construir os sentidos desejados. Com essa atividade, ficou evidenciado aos alunos que, na condição de leitores, precisam fazer a leitura do signo visual e relacioná-la a outros modos, sob pena de perder o conteúdo que se encontra implícito e ter a compreensão comprometida, afinal, na contemporaneidade, “torna-se impossível interpretar textos com a atenção voltada apenas para língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos” (VIEIRA 2007, p. 10).

A questão 5 exigia dos alunos a habilidade de inferir o significado de uma expressão a partir do seu contexto. Sem dúvida, realizar a leitura multimodal, principalmente a leitura do fotojornalismo, pode ajudá-los a compreender o sentido da expressão “perfil antropométrico”, visto que apontava para a noção de que a expressão estava ligada a medidas do corpo. Segundo Coscarelli (2002, p. 9), “a análise do significado das frases e das relações entre elas a partir do texto ou do conhecimento sobre o assunto dele, fazendo inferências” é vital para a formação da coerência local e, conseqüentemente, para o processamento do significado. A maioria dos alunos acertou essa questão, embora duas duplas, em vez de fazerem a inferência, tenham recorrido ao *Google* para pesquisar o significado da expressão.

A questão seguinte solicitou que os alunos ordenassem os períodos apresentados, o que, evidentemente, exigia a capacidade de manusear várias telas para alcançar os objetivos. Todavia, nesse momento do PDG, foi possível verificar que mesmo aqueles que não tinham muita familiaridade com a tecnologia já faziam isso com certa facilidade.

A reportagem analisada continha outras duas fotografias, sobre as elaboramos as seguintes atividades, com vistas à exploração da categoria “contato” da metafunção interativa da GDV.

Figura 47 – Atividade *online* II

Releia a fotografia abaixo.



11. Note que a participante representada é focalizada olhando para o lado, no sentido A para B. Entre os listados abaixo, que possível efeito de sentido isso produz? Marcar apenas uma oval.

sensação de distanciamento e impessoalidade.

maior envolvimento do observador com o participante representado.

Outro: _____

Fonte: própria autoria.


Outras atividades que exploravam o conceito da metafunção interativa, categoria “contato”, já haviam sido aplicadas anteriormente. Assim, solicitá-las novamente nessa atividade foi uma forma de oportunizar aos alunos a consolidação do conhecimento adquirido. O índice de acertos nessa questão foi de 95%, comprovando que os alunos estavam realizando a leitura das imagens.

Em consonância com os objetivos do PDG, o exercício seguinte propunha uma reflexão através das seguintes indagações: “Exercite a sua empatia e responda: a jovem apresentada na foto deve ter experienciado que tipo de sentimentos? Por que responde assim?”. As respostas dos alunos mostraram que muitos se identificaram com o que a participante representada passava, visto que era muito semelhante ao que muitos na escola lidavam diariamente e, portanto, entendiam suas dificuldades diárias para lidar com *bullying* e, conseqüentemente, a sua dor.

Sobre a última fotografia jornalística dessa reportagem, propusemos a seguinte atividade:

Figura 48 – Atividade *online* II

Releia a fotografia.



14. Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- () A terceira fotografia apresentada na reportagem assemelha-se à segunda no que diz respeito à exploração do contato visual do ator representado.
- () A cena da primeira fotografia foi registrada de um ângulo alto, ou seja, de cima para baixo, conferindo um efeito de maior poder a quem lê a imagem.
- () Na escolha do recorte (enquadramento), o fotojornalista apresenta o participante da terceira fotografia frente a frente com uma possível razão para o seu problema.
- () Os olhares dos participantes, tanto na 1ª quanto na 3ª fotografia, direcionados para a câmera produzem uma sensação de maior envolvimento com o leitor.

Marcar apenas uma oval.

V, V, F e V
 F, F, F e V
 V, V, V e F
 F, F, V e V

Fonte: própria autoria.

O índice de acertos foi expressivo, evidenciando que as noções relacionadas à leitura de imagens começavam a ser colocadas em prática pela turma. Na situação de interação, o maior ou o menor envolvimento dos atores apresentados na fotografia com o leitor, produz efeitos de sentido próprios da linguagem visual, entre eles, a aproximação ou o distanciamento. Foi possível perceber que a capacidade de (re)construí-los foi, gradativamente, sendo incorporada a outras habilidades que já possuíam, possibilitando a ampliação da compreensão leitora.

É preciso registrar que, durante as aplicações das oficinas que envolviam uso de computadores, percebemos que alguns poucos alunos que não tinham familiaridade com a tecnologia, em face da oportunidade de poder usá-la, começaram a navegar na internet após o término da atividade.

Sabe-se que situações similares ocorrem, também, em sala de aula, quando após terminar a atividade, o aluno permite-se distrair por diferentes razões. O nosso receio era o de que essa distração os levasse a querer terminar a atividade mais rapidamente para acessarem outros sites. Assim, para minimizar esse problema, conversamos individualmente com os envolvidos, lembrando-os que, após o término de suas tarefas, poderiam ajudar os colegas com dificuldades e deixar para usar os computadores para a navegação livre somente durante o tempo concedido ao descanso previsto no TALE e no TCLE, evidentemente, com responsabilidade e ética.

Enquanto um grupo fazia os exercícios *online*, o outro tinha a missão de comparar uma notícia e uma reportagem que tratavam do mesmo tema: racismo. Como relatado, essa atividade ocorreu simultaneamente com a oficina 3 (módulo II) e visava evidenciar que a reportagem informa e comenta, ao passo que a notícia apenas apresenta o fato, mantendo-se, ao menos em tese, com uma posição mais imparcial. Além do mais, a reportagem prescinde do caráter imediatista, ao passo que a notícia, não. Após a aplicação, percebi que algumas perguntas do referido formulário poderiam ter sido produzidas de modo a exigir do aluno uma resposta mais elaborada, entretanto, a atividade atendeu satisfatoriamente aos objetivos propostos, de modo que eles compreenderam bem as principais diferenças entre os gêneros textuais reportagem e notícia, como é possível observar na análise das respostas ao formulário “Comparação entre gêneros” e em um formulário preenchido que apresentamos como exemplo:

Quadro 24 – Percentual de acertos na comparação entre Reportagem e Notícia

PERGUNTAS	% ACERTO
Qual é a função social do(s) enunciador(es)?	100%
Há variedade de vozes sobre o assunto (polifonia)?	86%
Há presença de modalizadores discursivos?	21%
O(s) enunciador(es) tece(m) comentários e revela(m) o seu(s) posicionamento(s)?	79%
O(s) fato(s) apresentado(s) prescinde(m) do caráter temporal imediatista?	71%
O(s) fato(s) introduz(em) alguma temática?	93%
Estende-se com abrangência e profundidade no(s) fato(s) ou na(s) temática(s)?	86%
Detalha possíveis causas e/ou efeitos do(s) fato(s) de forma ampla?	86%
Possuem lide narrativo?	71%
Em que tempo estão a maioria dos verbos?	36%
A fotografia jornalística é representativa ou documental?	86%
Os textos são assinados por seu(s) autor(es)?	100%
Qual é a finalidade dos gêneros textuais?	79%

Fonte: própria autoria.

Figura 49 – Formulário “Comparação entre gêneros”

	Reportagem: (escrita)	Notícia: (escrita)
Qual é a função social do(s) enunciador(es)?	Jornalista	Jornalista
Há variedade de vozes sobre o assunto (polifonia)?	Sim, o entrevistado Marcelo Carvalho e o Gareth Southgate, etc.	Não tem variedades de vozes.
Há presença de modalizadores discursivos?	Sim, poderia ter sido utilizada ...	Não há modalizadores discursivos nessa notícia
O(s) enunciador(es) tece(m) comentários que revelam o seu posicionamento?	Sim, no 6º parágrafo, onde ele fala, e poderia ter sido ...	Não, nas notícias não há o posicionamento do jornalista
O(s) fato(s) relatado(s) prescinde(m) do caráter temporal imediato?	Sim, regeita, pois a reportagem é atemporal, não é passageira	Não, pois a notícia é temporal, notícia só aquele dia e acabou.
Os fatos relatados introduzem alguma temática?	Sim, o racismo dos torcedores com jogadores.	Sim, o racismo dos torcedores com os jogadores
Estende-se com abrangência e profundidade no fato ou na temática?	Sim, porque na reportagem precisa de mais apoio para o argumento maior	Não, pois a notícia só informa e acabou.
Detalha possíveis causas e/ou efeitos de um acontecido de forma ampla?	Sim	não
Possui lide narrativo?	Sim	não
Em que tempo estão a maioria dos verbos?	Preterito perfeito com alguns no presente	Preterito perfeito
Apresenta fotografia jornalística?	Sim	Sim.
A fotografia é representativa ou documental?	Documental	Documental
O texto é assinado por seu(s) autor(es)?	Sim, todas reportagens tem assinatura	Nessa notícia não tem assinatura
Qual é a finalidade do gênero textual?	Informar e comentar	Apenas informar

Reportagem: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2019/10/atos-racistas-de-torcedores-poem-futebol-europeu-contra-a-parede.shtml>

Notícia: <https://www.correiodopovo.com.br/esportes/inglaterra-goleia-bulg%C3%A1ria-para-fora-de-casa-em-jogo-com-insultos-racistas-1.372689>

Fonte: própria autoria.

O menor índice de acertos, principalmente, na análise comparativa referente aos “tempos verbais” e “modalizadores discursivos” dos gêneros textuais analisados, certamente, deve-se ao fato de que esses só foram abordados mais profundamente no módulo III. Contudo, em todos os outros itens, a turma obteve um bom rendimento que, em nossa análise, reside no fato de também estar desenvolvendo a compreensão leitora ao lidar com reportagens multissemióticas.

Na oficina 4, foi realizado um seminário cuja dinâmica previa que grupos de 4 a 5 alunos apresentassem reportagens, previamente escolhidas pelo professor para que o favorecimento da realização de debates entre os alunos. Para tanto, com 2 semanas de antecedência, cada grupo recebeu uma reportagem diferente para que pudessem se preparar. Algumas delas eram digitais e, assim, os *links* para os acessos puderam ser enviados para os respectivos grupos via “Lista de transmissão” do *WhatsApp*. Por sua vez, os grupos que ficaram responsáveis pela apresentação de reportagens impressas, receberam fotocópias coloridas das reportagens.

Entre as perguntas que deveriam ser respondidas pelos grupos durante a apresentação, estavam as seguintes: Qual é o tema apresentado e, no que lhe concerne, qual é a questão apresentada? Que posicionamento é sutilmente construído e que recursos (visuais e linguísticos) foram usados pelo jornalista para construí-lo? Quais recursos visuais (ângulos, saliências, cores, enquadramento, leiaute e outros) foram explorados e de que forma colaboraram para a construção de sentidos? Em nossa escola existem problemas similares? Qual deveria ser o comportamento dos alunos em relação às grandes questões/problemas envolvendo o tema?

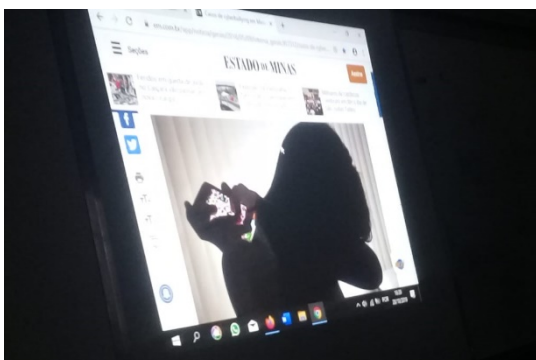
Para auxiliá-los, o projetor multimídia foi colocado à disposição do grupo, para que apresentasse a reportagem da forma como achasse melhor. Após um começo tímido, os alunos começaram a fazer perguntas ao grupo que apresentava, de modo que o debate foi instaurado. As reportagens abordavam diferentes assuntos relacionados ao tema central do projeto: “Respeito à diversidade”. É relevante destacar que, após a aplicação 60% das atividades destinadas à pesquisa interventiva, os alunos, embasados nas noções didatizadas que lhes foram apresentadas, realizavam a leitura do fotojornalismo considerando os respectivos efeitos de sentidos que podiam ser (re)construídos.

Em uma das apresentações, uma aluno do grupo 2 utilizou bem dos conhecimentos construídos ao longo do projeto e, após apresentar o fotojornalismo da reportagem aos seus cuidados, disse: “A fotografia jornalística dessa reportagem informa e, ao mesmo tempo, ajuda os leitores a refletir: a mulher pode muito bem representar a população, a direção de seu olhar para o local

onde ocorreu o crime indica um processo, e ao fundo, a polícia nos lembra o crime ocorrido. A população, assim como esta mulher, olha para o fato sem acreditar.”

Em outra apresentação, um aluno do grupo 3 destacou, entre outras coisas, como o forte apelo visual provocado pelas cores utilizadas no fotojornalismo informa e produz sentidos.

Figura 50 – Apresentação de reportagem no dia do seminário



Fonte: própria autoria

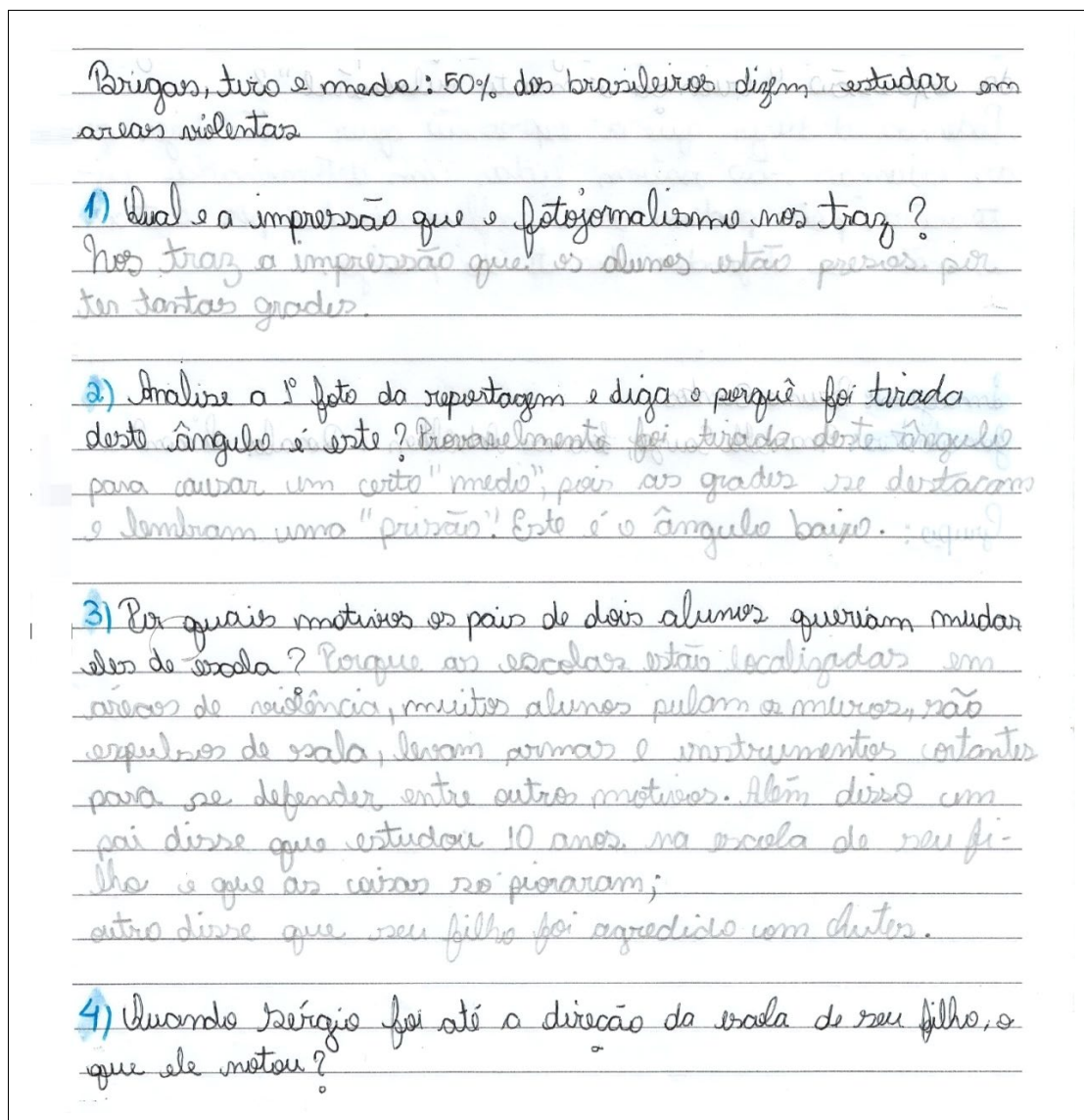
Na fala de um dos componentes do grupo 3: “A cor preta, utilizada em todo o contorno da menina, é diferente do colorido do celular [...] A pessoa sofre parece sofrer, mas não se desapega do celular nem quando percebe o tanto que aquilo lhe faz mal.” Após a apresentação, a fim de complementar o que o grupo havia pesquisado, mostrei outros exemplos de fotografias jornalísticas que apresentavam esse forte apelo sensorial, em geral, presentes em reportagens temáticas. Nelas, há “contornos, silhuetas, formas extravagantes, aludindo mais ao subjetivo que ao real, teremos uma estrutura visual de modalidade sensorial” (CÂMARA, 2010, p. 86). Em oposição, existem as fotografias naturalistas, cuja composição objetiva assemelhar-se, ao máximo, à realidade. Em ambos os casos, destacamos que os efeitos de sentido são motivados.

Entre as apresentações do seminário, também, mostrei aos alunos, com base em alguns conceitos apresentados por Guimarães (2003, p. 35), como a cor “é capaz de concentrar em si a essência do discurso geral da matéria jornalística.” Em outras palavras, destaquei que a cor traz informação que pode ser rápida e eficazmente assimilada por leitores que se mostram conscientes de suas potencialidades e que este deveria ser um recurso a ser explorado quando fizessem a produção final das reportagens.

Além das apresentações, foi solicitado aos grupos que apresentassem, por escrito, algumas perguntas que poderiam ser feitas à reportagem, de modo a explorar, principalmente, aspectos relacionados ao fotojornalismo e à produção de inferências. De acordo com Cafiero (2005, p.

59), ensinar a ler envolve “ensinar a fazer perguntas ao texto.” Esse procedimento estimula o desenvolvimento da consciência que o aluno deve ter sobre o seu agir sobre o texto.

Figura 51 – Perguntas elaboradas pelos alunos sobre as reportagens que apresentaram



Fonte: atividade (em dupla) produzida por alunos.

A análise das perguntas e das respectivas respostas apresentadas pelos grupos evidenciou que a maioria dos alunos começava a perceber como o fotojornalismo era responsável pela formação de diferentes efeitos de sentido, os quais, relacionados à leitura de outras semioses, proporcionam a compreensão das reportagens. Sem dúvida, o seminário foi um dos pontos altos do projeto, principalmente, porque propiciou aos estudantes a oportunidade de correlacionarem o tema abordado nas reportagens às suas próprias vivências. Além disso, foi importante para verificar se, de fato, em uma situação sociocomunicativa envolvendo a leitura, os alunos considerariam as diferentes semioses presentes na reportagem como construtoras de sentidos.

4.11 Apresentação do módulo “Capacidades linguístico-discursivas”

Quadro 25 – Plano de aula (módulo III: capacidades linguístico-discursivas)

MÓDULO IV – “CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS”
<p>Objetivos</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o uso de mecanismos de textualização (coesão verbal e nominal), de enunciação (modalizadores e locuções prepositivas), escolhas lexicais, morfologia do verbo (pessoa, número e tempo); 2. Perceber como a utilização das cores atua como recurso modalizador na construção do posicionamento na reportagem (categoria “modalidade” da metafunção interativa e categoria “enquadramento” da metafunção composicional da GDV); 3. Identificar como a disposição dos elementos imagéticos induz o leitor a alguma interpretação valorativa específica de determinada posição ideológica; 4. Ampliar o nível de apreensão de uma foto em que de fato surge a diferença entre “ver” e “ler”, capacitando os alunos a realizarem a leitura do fotojornalismo;
<p>Tempo estimado: 4 aulas de 60 minutos.</p>
<p>Oficina 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura compartilhada e atividades de compreensão sobre técnicas usadas no título para atrair a atenção do leitor (omissão de artigos, frases na voz passiva, presente usado para uma ação concluída ou futura, entre outros), enquadramento, iconicidade, modalizadores, função do aposto nas reportagens e paráfrases.
<p>Oficina 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura silenciosa. Nas atividades, serão destacados: na análise linguística, os papéis dos verbos, das locuções prepositivas e dos modalizadores e, na análise semiótica, o papel das cores na construção de sentidos e a inferência que se pode fazer a partir dos processos de ação e reação dos participantes no fotojornalismo.
<p>Oficina 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diferença entre notícia e reportagem. Análise de uma reportagem e uma notícia sobre o mesmo assunto, por meio do preenchimento de uma grade, apontando as diferenças entre esses dois gêneros com base no conhecimento construído.
<p>Oficina 4:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação individual.

4.12 Análise do módulo “Capacidades linguístico-discursivas”

A oficina 1 deste módulo teve início com uma aula dialogada na qual os alunos foram lembrados dos motivos pelos quais nos sentimos motivados a desenvolver o projeto “Em busca da Igualdade”. A última oficina tinha ocorrido há 12 dias, uma vez que as atividades escolares foram paralisadas devido a uma mobilização grevista. O final do ano letivo se aproximava, e os alunos estavam preocupados com as avaliações finais. Em relação à Língua Portuguesa, eles seriam avaliados de três formas, cada qual equivalente a 1/3 da pontuação total da etapa: (1) participação nas atividades propostas (leitura, realização das atividades e atitudes perante os combinados), (2) avaliação escrita e (3) produção final da reportagem.

De modo a introduzir as atividades de leitura, antes de entregar as apostilas aos alunos, perguntei se sabiam o que era uma *startup*. Ninguém soube responder. Um dos aspectos relacionados ao ensino de leitura consiste em considerar o processamento lexical. Às vezes, a complexidade silábica ou a menor familiaridade do leitor com determinadas palavras prejudicam a compreensão (COSCARELLI, 2002, p. 10). Contudo, em vez de dar a resposta, disse que faríamos a leitura de uma reportagem intitulada: “Facebook e *startup* social lançam guia para combater LGBTfobia *online*”, publicada no site *Huffpost*, e que um dos objetivos da leitura poderia ser descobrir o significado dessa palavra, através de inferências. Como a *startup* lançou um guia *online* em parceria com o Facebook, ajudei-os a inferir, durante a leitura, que essa palavra poderia se referir a alguma empresa, em geral, associada a novas ideias e formas de negócio em plataformas digitais.

Com o objetivo de levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, pedi que lessem o título e o título secundário. Perguntei o que sabiam sobre o termo LGBTfobia. A maioria dos alunos sabia algo a respeito. Um aluno comentou que “não deveríamos condenar a opção sexual de ninguém”, e uma aluna, respeitosamente, corrigiu-o, dizendo que “não se deve dizer ‘opção’, e sim, orientação sexual.” Perguntei se esse tipo de preconceito ocorria na escola, e eles não só afirmaram que sim, como também relataram casos de perseguições e *bullying*. Em razão disso e em consonância com o objetivo do nosso projeto, questionei: “Nas reportagens que serão produzidas, esses ocorridos podem ser relatados como forma de denunciar e fazer a comunidade escolar refletir sobre o assunto?” Alguns alunos me confidenciaram, ao final do PDG, que essa pergunta os ajudou a se decidirem sobre o tema e o desenvolvimento da reportagem que produziram.

Em seguida, fizemos a leitura compartilhada, com pausas protocoladas. Ao lermos o fotojornalismo, pedi que levantassem hipóteses sobre o motivo de o fotojornalista ter optado por um enquadramento fechado, e os efeitos de sentido que isso produz. Como já havíamos estudado o “enquadramento” na fotografia em oficinas anteriores, muitos alunos sabiam que se tratava de um recurso visual usado pelo fotojornalismo, mas ainda se mostravam inseguros em fazer afirmações sobre os efeitos de sentido. Pedi para virarem a folha da apostila e olhassem o exercício 8, que trazia uma comparação entre duas fotografias, de mesma temática, mas que utilizavam recursos diferentes: plano aberto (*long shot*) e o plano fechado (*close up*).

Figura 52 – Exercícios da apostila (módulo III)

Leia e compare as duas fotografias jornalísticas a seguir, antes de responder oralmente às perguntas 8 a 10.



Fonte: BBC News (2018)



Fonte: Huffpost (2018)

8. Responda:

- a) Que semelhanças existem entre os elementos apresentados?
- b) Que diferenças há entre os recursos visuais utilizados pelo fotojornalista?
- c) Que formato icônico se forma pela disposição das pessoas na fotografia à direita?
- d) Se fosse apresentado em plano aberto, ocorreria a percepção desse formato? _____

Fonte: própria autoria

Fizemos oralmente as atividades, antes mesmo do término da leitura que, quase nunca, é linear. Assim, por que deveria sê-lo, em todos os momentos, nas atividades em sala? Nessa atividade, foi possível retomar o conceito de “imagens icônicas”, apresentado no módulo anterior. Continuamos com a leitura em grupo, pausando para analisar alguns verbos e, assim, os alunos puderam perceber a grande quantidade de verbos no presente, embora se referissem a ações passadas. Contudo, mais do que a percepção desse fato, fazia-se necessário descobrir os efeitos de sentido decorrentes desse uso, algo que foi construído a partir das seguintes perguntas: “Essa utilização é coincidência?” e “Que efeitos de sentido a utilização do verbo no presente para se referir a ações passadas, mas atuais, pode produzir?” Deixei os alunos pensarem na resposta para a registrarem, posteriormente, na apostila cujos exercícios fizemos juntos, em grupo.

Figura 53 – Exercícios da apostila (módulo III)

1. Observe as formas verbais destacadas no título e no título secundário:

Facebook e startup social **lançam guia para combater LGBTIfobia online**

Disponível para download gratuito, material **orienta** usuários da rede social a denunciarem casos de bullying contra pessoas da comunidade LGBTI+.

Responda:

a) Em que tempo elas estão?

lançam, orienta - presente

b) Levante hipóteses: que efeitos de sentido podem ser construídos a partir da utilização desse tempo verbal nas reportagens?

Tem um efeito de proximidade entre o tempo em que você está lendo e o tempo dos acontecimentos.

Fonte: própria autoria.

A maioria dos alunos acertou a questão “a”, mas tiveram muitas dificuldades na “b”. Para ajudá-los, pedi que levassem em consideração uma característica importante da reportagem: ainda que não tenha a mesma natureza imediatista da notícia, não descarta a necessidade de ser atual. Após esse lembrete, a maioria dos alunos registrou respostas similares à apontada acima.

Em seguida, foram realizados exercícios que evidenciavam estratégias linguísticas para deixar os títulos e os títulos secundários mais objetivos e diretos, entre elas, a supressão de artigos, verbos auxiliares e palavras que podem ser inferidas pelo contexto da reportagem.

Figura 54 – Exercícios da apostila (módulo III)

3. Releia o título e, em seguida, responda: quais dos recursos (técnicas) apresentados abaixo foram utilizados na manchete da reportagem?

a) Omissão de artigos;

b) Frases passivas escritas sem os verbos auxiliares;

c) Presente usado para uma ação concluída;

d) Infinitivo usado para ações futuras;

e) Omitindo as palavras que podem ser inferidas pelo contexto;

f) Pontuação usada para adicionar novo significado.

4. E no título secundário? Repita o exercício anterior, listando apenas a letra correspondente às alternativas utilizadas. *A, B, C, E*

Fonte: própria autoria, baseado em Portal do MEC.

Durante as oficinas, procuramos destacar aspectos que os alunos deveriam explorar na produção final. Assim, após a realização desses exercícios solicitei que voltassem à página 23, para que relembressem as estratégias visuais usadas por jornais e revistas em suas manchetes.

Os exercícios seguintes exploravam o papel do aposto na reportagem que, conforme destacamos aos alunos, surge no desenvolvimento do texto sempre associado ao discurso direto, à utilização das aspas e à paráfrase. Assim sendo, procuramos trazê-los juntos, nas mesmas atividades. Ao final dessa oficina, foi possível perceber que os alunos compreenderam as funções do aposto e das aspas (no discurso direto). Entretanto, os exercícios da apostila focaram na diferenciação das paráfrases e dos discursos diretos, tendo sido insuficientes para ajudá-los a parafrasear. Assim sendo, incorporei essa necessidade aos objetivos da oficina seguinte.

Na oficina 2, foi realizado o estudo da reportagem “Polícia caça grupos que pregam a intolerância no Facebook”, publicada na *BBC News*, cujo conteúdo contemplava a presença de duas fotografias jornalísticas com forte apelo sinestésico, ou seja, oportunas para serem analisadas sob a perspectiva da categoria analítica “modalidade”, descrita na metafunção interativa da GDV. A proposta de leitura era individual, entretanto, antes de realizarem-na, procurei ajudar os alunos a formularem objetivos para a leitura, instigando-os a levantarem hipóteses e a realizarem inferências antecipadoras sobre o conteúdo abordado. De modo a explorar a carga semântica da palavra “caça”, presente no título, perguntei-os: “Por que o autor usou esse verbo, em vez de outro, como “procura” ou “investiga”?” Evidentemente, “caça” está ligada a uma busca implacável atrás da presa. Nesse sentido, usei a primeira fotografia para ajudá-los a inferir o perfil de pessoas que estavam sendo “caçadas pela polícia”. Além disso, com base na segunda fotografia, pedi para os alunos levantarem hipóteses sobre os motivos pelos quais essa “caça” ocorria, e os efeitos de sentido decorrentes do uso do verbo no presente do indicativo. Acreditamos que esse momento do professor com os alunos “antes” da leitura foi importante para ajudá-los a criar objetivos leitura, os quais, com o passar o tempo, começam a ser automatizados pelos alunos. Em seguida, eles fizeram a leitura individual da reportagem.

Após esse momento, em conformidade com o que foi demandado na oficina anterior, solicitei que fizessem, oralmente, paráfrases relacionadas aos discursos diretos apresentados no texto em estudo. Esse exercício pôde lhes dar uma noção melhor do que está envolvido na ação de parafrasear, fundamental para a produção de uma reportagem.

Em seguida, os alunos fizeram os exercícios da apostila, cujo objetivo era evidenciar os tempos verbais predominantes na reportagem (presente e pretérito do indicativo), fazendo uma reflexão sobre as situações em que deveriam ser empregados. Nessa atividade, explorou-se também o uso de modalizadores, como se pode verificar nos exercícios apresentados a seguir:

Figura 56 – Exercícios da apostila (módulo III).

3. Releia o trecho:

Um desses grupos seria o responsável por coordenar a publicação de uma série de comentários racistas na página do Jornal Nacional da TV Globo no mês passado, conta a jornalista Maria Júlia Coutinho.

Em relação a esse trecho, julgue as assertivas abaixo com verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) (V) Os modalizadores tendem aparecer nos comentários e nas interpretações feitas pelo jornalista.

b) (V) A forma verbal "seria", no período acima, age como modalizador discursivo, pois veicula a noção de possibilidade.

c) (F) A demarcação da voz da entrevistada deveria vir acompanhada de aspas, pois trata-se de um discurso direto.

d) (V) A forma verbal "conta", no período, ajuda a demarcar o limite das vozes entre o autor da reportagem e a pessoa entrevistada.

4. Com o uso de modalizadores, a linguagem da reportagem tende a ficar mais

a) () objetiva e imparcial

b) (X) subjetiva e parcial

Fonte: própria autoria.

Em seguida, outros exercícios exploraram o uso dos verbos dicendi e locuções prepositivas, como se pode observar nas questões apresentadas abaixo.

Figura 57 – Exercícios da apostila (módulo III)

5. As expressões destacadas abaixo recebem o nome de "locuções prepositivas". Veja dois trechos em que elas aparecem e, em seguida, responda:

(I) "Segundo ele, as práticas dos grupos investigados pela Polícia Civil paulista podem ser classificadas como cyber bullying – quando pessoas se unem para realizar atos que causam dor, angústia e repercussão social."

(II) "De acordo com a delegada Daniela Branco, no caso de adolescentes que cometam ato infracional, a Vara da Infância e Juventude pode determinar punições que vão desde advertências a medidas sócio educativas, ou seja, privação de liberdade."

Qual é a função das locuções prepositivas nas reportagens?

Introduzir a sala

6. Procure, no painel de reportagens ou nas reportagens lidas nesta apostila, pelo menos 3 (três) locuções prepositivas além das mencionadas no exercício anterior.

"Segundo", "conta", "de acordo".

Fonte: própria autoria.


Durante a correção das atividades, em consonância com a proposta de ensino multimodal, os diversos recursos linguísticos relacionados aos elementos de conexão, como a utilização das

locuções prepositivas, foram explorados. Conforme apontado no MDG, eles são fundamentais para conferir coesão ao relato interativo. De modo geral, o índice de acertos nessas questões foi superior a 90%, mostrando que os alunos conseguiram identificar esses recursos. Todavia, frequentemente, eram lembrados de que deveriam usá-los, também, na “produção final”, pois na “produção inicial”, essa ausência havia sido uma deficiência dos textos.

Nessa reportagem, o fotojornalismo apresentou a possibilidade para que explorássemos a reconstrução de “processos narrativos” (metafunção representacional) e a categoria analítica “modalidade” (metafunção interativa), visto que o fotojornalismo explorava bastante o apelo sinestésico através das cores escuras usadas na produção de sentidos.

Figura 58 – Exercícios da apostila (módulo III).

9. Releia:



Considerando-se o ator representado na fotografia e projeção do seu olhar para um objeto específico, levante hipóteses:

a) O que acontecia antes de a mulher tampar o rosto? Por que responde assim?
Ela poderia estar navegando na internet e recebeu um comentário negativo

b) Por que ela provavelmente tampou o seu rosto?
Porque ela estava se sentindo com medo deste comentário



10. Releia o segundo subtítulo da reportagem, o qual se apresenta sob a forma de uma pergunta. A fotografia responde a essa pergunta? Por que responde assim?
Sim. Pois isso é algo muito sério e não podemos levar isto na brincadeira

Fonte: própria autoria.

De acordo com Guimarães (2003, p. 21), “a cor é, certamente, um dos mediadores sógnicos de recepção mais instantânea na comunicação jornalística.” Em razão desse fato, foram elaborados exercícios que contribuíram para fortalecer a noção de que – seja na linguagem verbal, seja na linguagem visual – nada é apresentado por acaso.

Figura 59 – Exercícios da apostila (módulo III)

11. Observe as fotografias abaixo, retiradas de duas reportagens distintas: uma com a temática honestidade (à esquerda) e outra com a temática corrupção (à direita).

a) Usando essa mesma lógica (convenção), responda: por que foram escolhidas cores mais escuras como fundo para as fotografias da reportagem analisada?

Porque as cores são indicativas de posicionamento


b) De certa forma, qual a relação que existe entre as "expressões modalizadoras" e "as cores" empregadas no fotojornalismo?

Que tanto as expressões modalizadoras quanto as cores dão sentido de opinião

Fonte: própria autoria

Figura 60 – Exercícios da apostila (módulo III)

Leia com atenção a imagem apresentada antes de responder às questões 12 a 15.



12. Que adjetivo você usaria para descrever as pessoas que estão sendo representadas por essa imagem?

a) () valente c) () esperto
b) () corajoso d) covarde

13. Que elementos na imagem colaboraram para a sua resposta à questão anterior?

O fato da pessoa estar com o rosto coberto em um fundo preto

14. Assinale um X nas alternativas que apresentam possibilidades de posicionamento (a opinião, o comentário, a subjetividade) por parte do autor da reportagem.

a) No uso de modalizadores discursivos.
b) Na seleção de "vozes que compoem o seu texto."
c) No uso das cores utilizadas nas fotografias, títulos e outros elementos.
d) Naquilo que se escolhe "mostrar" ou "omitir" nas fotografias jornalísticas.

15. As duas fotografias jornalísticas apresentadas têm valor

a) representativo, ou seja, o fotojornalista tem controle tanto para posicionar os participantes na cena, quanto para escolher o melhor ângulo e enquadramento.
b) () documental, ou seja, o fotojornalista não tem controle sobre a ação dos participantes, uma vez que as fotografias são produzidas no calor dos acontecimentos.

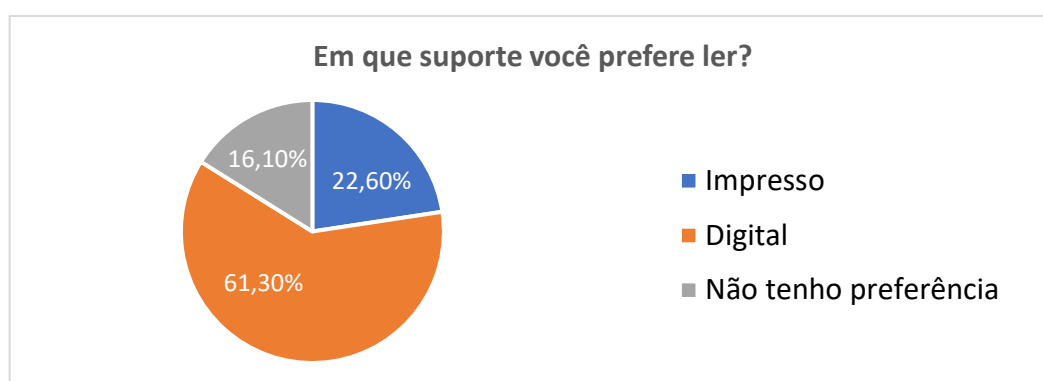
Fonte: própria autoria.

As respostas aos exercícios aplicados indicaram que as atividades foram suficientes para que os alunos adquirissem a percepção de que a cor informa. A maioria deles acertou as questões propostas, redigindo respostas similares às apresentadas acima, o que nos levou à conclusão de que ficou consolidada, também, a noção de que o posicionamento do jornalista se manifesta de diferentes formas: tanto pelo uso da linguagem verbal (no uso de modalizadores e na escolha dos trechos que compõem o seu relato interativo) quanto pelo uso da linguagem visual (nas cores, e naquilo que se escolhe mostrar, e como mostrar, no fotojornalismo).

A questão 15 foi elaborada a partir do que se constatou no MDG sobre o fotojornalismo, a saber: havia produções, as quais denominamos de “fotojornalismo representativo”, em que o poder de ação do fotojornalista sobre a situação era pleno, ou seja, ele detinha controle tanto sobre as ações ao capturar a imagem (ângulos, saliência, cores e outros) quanto para posicionar os participantes na cena. Entretanto, em outras situações, o controle do fotojornalista se limitava às suas ações, uma vez que não podia posicionar os participantes e/ou fazê-los representar com vistas à produção de sentidos e, nesses casos, “fotojornalismo documental” foi o termo usado para as fotografias jornalísticas colhidas no momento dos acontecimentos. Segundo Monteiro (2016), há diversas classificações para o fotojornalismo e, especificamente para esse projeto, entendemos que apresentar estas duas – “representativas” (planeáveis) e “documentais” (não planeáveis) – seria adequado para fins didáticos. Ainda assim, durante as oficinas, os alunos foram informados de que há classificações mais detalhadas sobre os tipos de fotojornalismo.

É relevante destacar que, no início das atividades de intervenção, boa parte dos alunos mostrou interesse pela leitura digital, usando os celulares, mas essa escolha foi preterida, na maior parte do tempo, pela leitura a partir do texto impresso. É provável que isso tenha relação com o cansaço que a leitura digital produz. No QPLE, os alunos apontaram que:

Gráfico 5 – Pergunta do QPLE.



Fonte: própria autoria.

A oficina 3 deste módulo, conforme já relatado, consistiu na comparação entre os gêneros textuais reportagem e notícia, porém, foi antecipada e ocorreu no módulo anterior.

Na oficina 4, aplicamos uma avaliação⁴⁴ baseada na reportagem “Por colega deficiente, alunos têm dia de cadeira de rodas no interior de SP”, publicada na *Folha de S. Paulo*, que, em tom positivo, mostrava como projetos didáticos podem ser uma importante ação no sentido de transformar o ambiente escolar. Em análise comparativa entre o Instrumento Diagnóstico (ID), realizado antes do início do projeto e a Avaliação Final (AF), foi possível atestar que:

Quadro 26 – Comparação entre avaliações

<i>Comparação entre avaliações:</i>	<i>I.D.</i>	<i>A.F.</i>
Reconhece o gênero textual reportagem, diferenciando-o da notícia?	20%	87%
Considera o fotojornalismo na produção de sentidos?	27%	100%
Faz a leitura do fotojornalismo, percebendo posicionamentos implícitos?	27%	68%
Identifica o assunto principal do texto?	55%	82%
Identifica a finalidade do gênero textual?	20%	78%
Reconhece o papel social do enunciador?	45%	82%
Reconhece os comentários realizados?	19%	78%
Reconhece os tempos verbais predominantes?	27%	78%

Fonte: própria autoria.

O resultado da análise constatou melhora significativa em todos os quesitos, especialmente naquele que foi a razão principal da elaboração desta pesquisa: a leitura do fotojornalismo. Foi possível averiguar que ilustrar havia sido a opção mais assinalada no I.D. no que diz respeito às funções do fotojornalismo, e na A.F., as respostas mais frequentes apontavam o fotojornalismo como sendo capaz de informar, opinar e fazer refletir. Após o ensino de leitura multimodal, a capacidade de compreender a finalidade da reportagem lida foi ampliada: 78% dos alunos acertaram esse tipo de questão contra 20% no I.D. Por fim, vale destacar o desenvolvimento da capacidade de diferenciar reportagem e notícia, haja vista que no I.D., até mesmo aqueles que identificaram o gênero textual não sabiam justificar as suas respostas, entretanto, na A.F., 87% dos alunos souberam identificar e justificar.

⁴⁴ A Avaliação Final aplicada aos alunos encontra-se no Apêndice H.

4.13 Apresentação da etapa de “Produção final e reescrita”

Quadro 27 – Produção final

“PRODUÇÃO FINAL E REESCRITA”
<p>Objetivos</p> <p>Espera-se instigar o grupo de alunos a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir reportagem, em duplas, usando computadores e/ou celulares, formatando o texto de modo a explorar os recursos multimodais na construção de sentidos; 2. Reconhecer e usar o gênero entrevista (oral), produzindo perguntas pertinentes aos propósitos de sua produção; 3. Revisar o próprio texto.
<p>Tempo estimado: 7 aulas de 60 minutos</p>
<p>Oficina 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da proposta de produção final que consiste em uma nova versão da produção inicial, incrementando-a com um subtítulo informativo/opinativo sobre o projeto que foi realizado e a sua relação com o combate ao desrespeito à diversidade; 2. Cada dupla deverá se reunir para discutir e definir as tarefas: seleção de trechos de entrevistas, produção de fotografias, pesquisa e redação do relato.
<p>Oficina 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ensino do gênero entrevista oral com foco na habilidade de produzir perguntas que induzam a respostas/depoimentos a serem usados na composição das reportagens; 2. Entrevista e produção de fotografias jornalísticas.
<p>Oficina 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produção final, em duplas, na sala de informática.
<p>Oficina 4:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise das reportagens produzidas. O professor mediará a construção de uma grade de correção para auxiliar os alunos na revisão e na reescrita dos textos.
<p>Oficina 5:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reescrita (oportunidade para aperfeiçoamento dos textos).
<p>Oficina 6:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Roda de conversa para o encerramento do PDG contendo avaliação tanto dos alunos quanto do professor acerca das ações interventivas realizadas.

4.14 Análise das oficinas de “produção final e reescrita”

Na primeira oficina, foi apresentada aos alunos a proposta de produção através do projetor multimídia, embora constasse também na apostila. Em síntese, ela sugeria o seguinte percurso:

Quadro 28 – Caminho sugerido aos alunos para a produção textual

Título:		
Título secundário:		
Tema:		Deve relacionar-se aos objetivos do projeto, podendo ser o mesmo da produção inicial ou outro;
Perspectiva:		Selecionem um aspecto do tema que desejem destacar, tendo em mente o posicionamento da dupla sobre ele;
Relato interativo	Lide narrativo:	Escolham um fato atual que possa ser usado na introdução. No caso da utilização de um fato já noticiado, certifiquem-se de dar os devidos créditos à fonte consultada;
	Conexão:	Formulem um comentário (pequeno trecho) que conecte o lide ao tema que será desenvolvido na forma de relato interativo;
	Desenvolvimento	Apresentem o resultado da investigação sobre o tema, os trechos de entrevistas, fotografias, paráfrases e comentários;
	Subtítulo:	Elaborem um subtítulo que trate especificamente do projeto, relacionando-o ao tema escolhido pela dupla;
Recursos visuais	Fotografia:	Explore os recursos visuais (ângulos, planos, cores e outros) que possibilitam a construção de sentidos;
	Leiaute:	Tamanho letra, espaçamento entre parágrafos, olho, boxes;
	Diagramação:	Formatação final do texto, com revisão gramatical e visual.

Fonte: própria autoria.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 76), é preciso “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possíveis de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de realmente dominá-las como realmente são.” Ainda segundo os autores, isso evita que a atividade se situe em um espaço de “como se”, em que o gênero viria primeiro, antes mesmo da prática sociocomunicativa que envolve a linguagem.

Nesse sentido, procuramos fazer os alunos compreenderem a situação relacionada a flagrantes desrespeitos ao que estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Tal situação exigia uma ação de combate que buscasse as causas e as consequências desse fato, assim como todas as implicações dele decorrentes. Para realizar esse tipo de ação, não seria apropriado o uso de bilhetes aos agressores, tampouco o envio de *e-mails* aos professores e/ou a publicação de notícias sobre o que ocorria internamente na escola. Fazia-se necessária a produção e veiculação de textos do gênero reportagem que se ocupassem de levar conteúdo informativo/opinativo à comunidade escolar, implicitamente, formando opinião de que é preciso atentar para esses problemas que, infelizmente, deixam conturbado o ambiente escolar.

Além de renovar a motivação dos alunos para escrever, conversamos um pouco sobre a questão da autoria, uma vez que algumas duplas utilizaram trechos inteiros de páginas da internet, sem citarem a fonte. Rojo (2015, p. 120) comenta que, na hipermodernidade, “temos a sensação de que há várias fontes de informação, mas grande parte tem origem no fenômeno da redistribuição e apropriação anônima.” Segundo a autora, essa prática é comum no jornalismo denominado participativo e, não apenas no fotojornalismo, mas, atualmente, “a produção pode ou não partir concretamente de outra já existente, usando trechos/pedaços da original[...] estaríamos diante da prática da remixagem, constitutiva de gêneros, como meme, AMV, *mashup*, dentre outros” (ROJO, 2015, p. 122). Perguntei aos alunos: “Como se sentiriam se tivessem os seus textos utilizados por outros, sem qualquer menção sobre a fonte?” A turma se mostrou dividida e alguns até disseram que acham isso normal. Contudo, ponderei que, embora isso possa ser considerado “normal” na prática de alguns gêneros textuais nascidos em ambiente virtual, não seria pertinente que o fizéssemos na produção de textos do gênero reportagem sem dar o devido crédito ao autor, ou seja, sem citar a fonte. Concluí ressaltando a importância de tomar essas precauções, uma vez que, dessa forma, estaríamos nos ajustando à legislação vigente sobre os direitos autorais.

Além disso, para aprimoramento dos seus textos, os alunos necessitavam incrementar o relato interativo com vozes que se mostrassem relevantes para o tema abordado. A análise da produção textual revelou que boa parte das vozes inseridas ou não tinha relação com o assunto ou não era suficientemente relevante para ser mencionada. Assim, na segunda oficina, organizamos uma entrevista coletiva, trazendo para a sala, na semana da consciência negra, uma advogada que trabalha com orientação a pessoas vítimas de injúria racial e/ou racismo e que trabalha na escola no Projeto Escola Integrada (PEI). Nesse mesmo dia, uma aluna do 9º

ano, que reconhecidamente já foi vítima de discriminação, foi convidada. Assim, antes do dia da entrevista, mostrei aos alunos que entrevistar é uma habilidade que pode ser desenvolvida. Para tanto, providenciamos um estudo intensivo do gênero, assistindo e ouvindo trechos de entrevistas orais (vídeos e áudios). Também propus à turma que escrevesse, de antemão, perguntas que poderiam ser feitas às convidadas. A fim de ajudá-los a se prepararem para a entrevista, alguns questionamentos foram levantados, como:

- Qual o cuidado em relação ao tratamento que se deve ter ao se dirigir ao entrevistado?
- Caso uma resposta não tenha sido suficientemente clara, o que pode ser feito?
- O que pode ser feito para evitar respostas monossilábicas?
- As perguntas devem ser longas ou curtas?
- O que fazer se o entrevistado começar a divagar demais e fugir do assunto?

Em seguida, em uma roda de conversa, discutimos essas questões, afinal, segundo Lage (2001, p. 22), “a base da reportagem continua sendo a entrevista, de preferência face a face, captando o que a fonte quer dizer e também, se possível, o que ela gostaria de não dizer.”

No dia seguinte, recebemos as convidadas e, após as tímidas perguntas iniciais, a entrevista deslanchou. Os alunos fizeram várias perguntas, questionaram algumas respostas e produziram algumas das fotografias que iriam utilizar na produção final. Sem dúvida, a realização da entrevista, no âmbito do projeto “Em busca da Igualdade”, revelou ser uma ação acertada, uma vez que fazê-los interagir com as convidadas (uma advogada e uma estudante) mostrou-se importante tanto para fornecer subsídios para a produção da reportagem quanto para o aprofundamento e elucidação de dúvidas que os alunos tinham em relação a aspectos legais que diferenciam os termos “preconceito”, “racismo” e “injúria racial”. Ademais, a participação dos alunos nas entrevistas foi uma oportunidade para serem protagonistas na medida em que partiu deles a elaboração e a realização das perguntas, mostrando-se sujeitos que usam a linguagem para se constituírem no mundo.

Na oficina 3, os alunos produziram a reportagem na Sala de Informática, de acordo com as instruções fornecidas. Minha tarefa, neste momento, foi a de orientar as duplas no que dizia respeito aos aspectos tecnológicos (salvar arquivos, anexar documentos, mudar o tamanho e a cor da fonte), sem opinar nos aspectos textuais e discursivos, além de observar como os alunos, em posse do material reunido, faziam uma nova versão da reportagem multissemiótica. Ao final das duas aulas geminadas, eles redigiram os textos e os enviaram por *e-mail*.

Na oficina 4, as duplas receberam cópias impressas das reportagens produzidas e, após trocarem os textos entre eles, fizeram a leitura e os avaliaram a partir da utilização da “Ficha de Avaliação do Leitor”, um dispositivo didático que foi coconstruído com a turma. Nele, além das sugestões do professor, havia espaços para que os alunos incrementassem outros itens de avaliação da reportagem que achassem necessários. Cada dupla pôde escolher quem faria a avaliação do seu texto, de modo a evitar situações, nas quais, eventualmente, pudessem se mostrar obtusos em seguir as correções apontadas por colegas com os quais não possuem afinidades. A seguir, apresentamos uma Ficha de Avaliação preenchida.

Figura 61 – Ficha de Avaliação do Leitor.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO LEITOR - REPORTAGEM	
Autor(es)	
Leitor(es)	
Título da reportagem	<i>Atuação à jornal. mídia xucande o debate sobre injúria racial e racismo</i>
O texto apresenta a infraestrutura de uma reportagem?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
Que trechos você destaca como adequados?	<i>Gostamos do 14º parágrafo, pois apresenta bastantes informações sobre o racismo e o que pode ser feito para evitá-lo.</i>
Que trechos deveriam ser melhorados?	<i>A fotojornalismo poderia explorar mais ângulos.</i>
As locuções prepositivas e os verbos dicendi foram bem explorados de modo a tornar o texto coeso?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
Há coerência entre os comentários dos enunciadores e as vozes inseridas no texto?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
A linguagem é clara, objetiva, usando a 3ª pessoa e valendo-se da norma culta?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
As paráfrases foram exploradas como recurso que promove a coesão e a fluidez do texto?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
A fotografia jornalística é pertinente ao tema, evitando expor pessoas a constrangimentos?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
O autor seguiu a estrutura padrão de uma reportagem: manchete, título secundário, fotojornalismo e lide?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
Os aspectos ortográficos e gramaticais foram atendidos de acordo com as normas?	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
<i>Há coerência entre o fotojornalismo e o título da reportagem?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
<i>A reportagem é assinada por seus autores?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
<i>Os jornalistas demonstram posicionamento?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> sim () não () parcialmente
Parecer:	<i>Reportagem muito bem estruturada, possui informações importantes e interessante para o público alvo.</i>

Fonte: própria autoria

Nas Fichas de Avaliação do Leitor foram identificados muitos problemas, principalmente, em relação à escolha de um título apropriado, à pouca utilização de paráfrases (resultando na inserção de discursos diretos longos) e à ausência de variação no uso das locuções prepositivas e dos verbos dicendi. Essas avaliações foram entregues aos autores dos textos e, em seguida, conversamos sobre as modificações necessárias para melhorá-los. De modo geral, a turma concordou que ainda havia necessidade de aperfeiçoá-los. Para tanto, além de observarem o que a Ficha de Avaliação do Leitor apontava, destaquei que poderiam dar mais atenção à exploração de recursos visuais (negritos, sublinhados, tipografia, fonte, olho, box), formular paráfrases em substituição a discursos diretos muito longos e inserir mais comentários, sutis e pertinentes ao propósito sociocomunicativo da reportagem.

Em relação à exploração dos recursos visuais, alguns alunos disseram que queriam explorá-los, mas faltava-lhes o domínio das habilidades requeridas para executar essas ações. Assim sendo, expliquei que, na oficina seguinte, não apenas o professor, mas também os alunos que tinham essas habilidades poderiam ajudá-los a utilizar os recursos tecnológicos, como: aumentar a letra, negritar, aumentar o espaçamento entre os parágrafos, inserir a fotografia jornalística, fazer o “olho” na reportagem, assim como criar o box e o(s) subtítulo(s). Desse modo, acreditamos que oferecemos as “condições de ampliação de seus letramentos”, conforme sugere Coscarelli (2013, p. 95), oportunizando situações para que aprendam a usar os recursos digitais que lhes permitam “construir sentidos por meio da combinação multimodal [...] especialmente, nos textos de ambientes digitais.”

Como previsto para a oficina 5, os alunos tiveram a oportunidade de acessarem os seus textos e reescrevê-los. Em razão de a atividade ter sido desenvolvida em ambiente digital, não houve aquele clássico murmúrio: “Vou ter que copiar o texto inteiro de novo?” Afinal, o que necessitavam fazer era adequar a reportagem conforme o que havia sido pontuado na aula anterior, verificar problemas gramaticais e incrementar visualmente a reportagem com vistas à produção de sentidos. Assim que terminaram de corrigir, reenviaram os textos por *e-mail*. Em relação ao uso dessa prática em ambiente digital, há que se ressaltar que já não havia mais dificuldades para acessar, formular, anexar arquivos e enviar *e-mails*. Tais procedimentos, na produção inicial, acabou demandaram um tempo considerável.

Ainda que não tenha sido objetivo desse projeto apresentar a análise detalhada das produções iniciais e finais, uma análise foi feita e revelou que houve melhora em todos os itens avaliados na primeira produção. A seguir, será apresentado um quadro comparativo entre a primeira

produção (15 reportagens) e a produção final (13 reportagens), assim como a análise de uma das produções para evidenciarmos como o desenvolvimento de capacidades de linguagem, colaborou para a melhoria da produção textual final em relação à produção inicial.

Quadro 29 – Quadro comparativo de P.I e P.F.

QUADRO COMPARATIVO – PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS			
Capacidades de ação		P.I.	P.F.
Enunciador	Apresenta enunciador definido (informa e posiciona)?	33%	77%
Destinatário	Considera o leitor (público-alvo)?	13%	77%
Finalidade	Traz informação relevante e posicionamento?	20%	85%
Lugar social	Percebe o lugar social onde o texto circulará?	7%	85%
Capacidades discursivas			
Título	Curto e chamativo, sem presença de artigos?	53%	77%
Título secundário	Acrescenta informações essenciais ao título?	13%	62%
Fotografia	Explora a dialogicidade (ângulos, contato, cores, etc.)?	20%	92%
1º parágrafo	Apresenta lide narrativo ou comentário descritivo?	53%	77%
Linguagem verbal	Denotativa, objetiva, direta e em 3ª pessoa?	20%	77%
Relato interativo	Redige o texto considerando essa forma de discurso?	60%	100%
Discurso direto	Inserir vozes de especialistas e/ou autoridades no assunto?	73%	100%
Paráfrases	Utiliza paráfrases como forma de construção textual?	13%	62%
Posicionamento	Sutil, discreto, por meio de comentários pertinentes?	27%	85%
Subtítulo	Organiza os subtemas?	0%	92%
Leiaute	Explora o tamanho, as cores e os tipos de letras?	13%	69%
Box e olho	A produção é adequada do ponto de vista verbo-visual?	13%	23%
Capacidades linguístico-discursivas			
Locuções prepositivas	Faz uso delas? ("de acordo com", "conforme", "segundo")?	80%	77%
Modalizadores	Utiliza esse recurso na formação do posicionamento?	20%	62%
Verbos dicendi	Faz uso deles? ("disse", "afirma", "revela", "argumenta")?	80%	92%
Pontuação	Usa aspas, dois pontos, vírgula e ponto final?	67%	85%
Tempos verbais	Usa pretérito (ações concluídas) e presente (interpretações)?	27%	69%

Fonte: própria autoria.

Além disso, apresentamos a seguir, a comparação entre a P.I. e a P.F. de uma reportagem produzida no âmbito do PDG “Em busca da Igualdade”.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

Censura na Bienal

Tentativa de Censura a objetos culturais homossexuais no Rio De Janeiro

Reportagem feita

Uma tentativa de Censura na **Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro**, polêmica que começou na quinta-feira (5). A HQ **Vingadores: A Cruzada das Crianças** de acordo com o prefeito do Rio de Janeiro **Marcelo Crivella** (PRB), o livro é *impróprio* para menores de 18 anos por ter conteúdo “sexual” onde aparece um beijo gay entre os personagens. O prefeito postou um vídeo nas redes sociais onde diz que a prefeitura do Rio de Janeiro determinou que a Bienal recolhesse o HQ com argumento de que é para “proteger os menores” e que esses livros deveriam ser cobertos por plástico preto escrito **conteúdo impróprio**.

O prefeito mandou fiscais da prefeitura para recolher os livros de “conteúdo impróprio”, ato que não obteve sucesso, pois o youtuber Felipe Neto comprou cerca de 14 mil livros LGBTQI+ em forma de protesto à polêmica e distribuiu para quem quisesse.

Fila para pegar os livros distribuídos pelo youtuber Felipe Neto. **BRUNA KAIUCA / O GLOBO**



Esse fato contribuiu para a necessidade de se falar sobre o assunto . “Hoje em dia eu lido com mais cautela, até porque faz pouco tempo que a homofobia foi criminalizada, então eu procuro lidar sempre com base nos meus direitos e na minha razão” diz Fabrício Augusto, 18, sobre como lida com o preconceito da sociedade.

Capacidades de ação:

Não há marcas de um enunciador definido, nem indícios de que se considera o leitor. Em relação aos objetivos, verifica-se evidente falta de domínio do gênero textual e de conhecimento de sua finalidade. O lugar social de produção e circulação é desconsiderado.

Capacidades discursivas:

O título não possui função apelativa, é muito curto e sequer possui um verbo. O título secundário não fornece informações relevantes adicionais ao título. A fotografia apresentada não foi produzida pela dupla, ainda que fosse citada a fonte. O lide não foi produzido pela dupla, antes, copiado da internet, sem qualquer citação da fonte. Embora há tentativa de produzir um relato interativo, as informações trazidas são desconexas: não locuções prepositivas e/ou elementos de coesão. Não há paráfrases, apenas inserção de discursos diretos, sem utilização do aposto para referenciar o sujeito que enuncia. Um aspecto relacionado ao tema é introduzido, porém, sem a utilização de um subtítulo. Não há exploração de recursos visuais, como: fonte maior para o título, espaçamento entre os parágrafos, criação de olho ou box.



“Eu já sofri uma agressão física por parte de um familiar, e algumas coisas na rua sendo ofendida verbalmente, e também fui vítima do voyeurismo masculino” de acordo com Isabel Gomes Teixeira, 22, sobre o preconceito que já sofreu.

A censura que ocorreu na Bienal, oprime as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQI+, causando revolta.

Créditos:

A homofobia e preconceito **devem** ser discutidos e combatidos, o mundo só se tornará melhor quando as pessoas forem mais compreensíveis e terem mais empatia e compaixão.

Esse é um dos temas abordados pelos alunos da Escola Municipal Padre Marzano Matias, no projeto sobre Diversidades, monitorado pelo professor Fábio Moreira.

continuação:

Há a presença de alguns comentários, porém, muito diretos e nada sutis, caracterizando uma manifestação direta de opinião, algo que, na reportagem, é sutil e construído com modalizadores discursivos. A segunda imagem inserida é um desenho, ou seja, não houve produção do fotojornalismo, ainda que houvesse a preocupação em colocar uma imagem.

Capacidades linguístico-discursivas:

Nos trechos interpretativos, há presença de verbos no presente do indicativo: “oprime”, “fazem”, “é”, assim como utilização de verbos no pretérito perfeito do indicativo para se referir a fatos ocorridos. Ainda que possam ser encontrados alguns modalizadores, seu emprego não é adequado, uma vez que o posicionamento é direto, e não uma tentativa sutil de orientar a compreensão com vistas a, de forma tácita, formar a opinião.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

CENSURA NA BIENAL EXPÕE NECESSIDADE DE SE FALAR SOBRE PRECONCEITO

Atitude que aconteceu no Rio de Janeiro pode acentuar o desrespeito também em instituições de ensino.

Por:

Belo Horizonte, 17/12/2019 – 16h 20m



Fila para pegar os livros distribuídos pelo youtuber Felipe Neto.
Foto (créditos): Bruna Kaiuca – Fonte: O Globo

A tentativa de censura na Bienal Internacional do Livro, no dia 07/09/2019, se tornou uma polêmica. De acordo com [Observatório G](#), o prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Crivella (PRB), mandou recolher a *HQ Vingadores: A Cruzada das Crianças* por achar que o livro é *impróprio* para menores de 18 anos por ter conteúdo sexual, pois acontece um beijo gay entre os personagens.

Esse fato que repercutiu tanto nacionalmente quanto intencionalmente

contribui para a necessidade de se falar sobre a homofobia. De acordo com F.A., 18, homossexual, em entrevista para esta reportagem, é nas escolas onde acontecem os primeiros atos preconceituosos na vida de um LGBTQI+. “É na escola que o gay não pode jogar futebol, porque é coisa de meninos, como se ser gay o fizesse mudar de sexo”. A jovem ainda completa que para muitos LGBTQI+ a escola acaba se tornando um ambiente tóxico, levando pessoas a até se matarem por não aguentarem piadas, agressões e até mesmo a exclusão.

Isabel Teixeira, 22, estudante de Direito e está no décimo período, em entrevista conta que em seu TCC, trata da influência dos contos de fadas na formação do imaginário e o quanto isso influencia na homofobia. “Eu investigo porque em todos os contos de fadas geralmente a princesinha casa com o príncipezinho e há sempre um heterocentrismo nos contos de fadas e nas histórias da literatura em geral”.

É importante tocar nesse ponto porque realmente os contos de fadas colocam princesas como se elas necessitassem de príncipes para serem salvas, incluindo aí também o machismo, reforçando a ideia de que a mulher precisa de um homem.

Capacidades de ação:

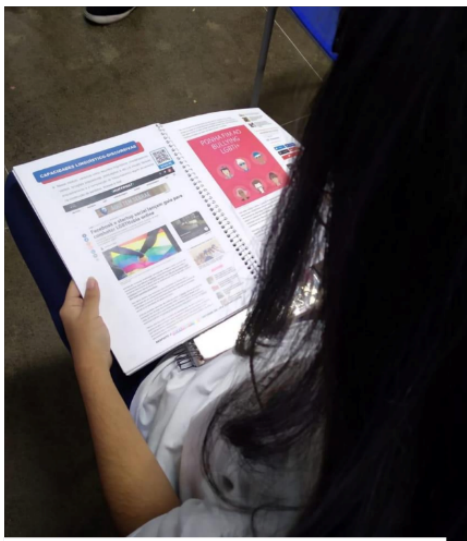
É possível perceber um enunciador que desempenha, ainda que parcialmente, a sua função, relatando um fato, levantando questões em relação a esse fato e fazendo comentários. Considera o leitor, ainda que parcialmente, pois direciona o assunto a mostrar como este pode ser afetado por aquilo que é apresentado na forma de relato interativo. Ademais, apresenta aqueles a quem entrevistou e destaca os motivos dessas declarações serem relevantes para a reportagem. Mostra que tem conhecimento do gênero textual e de sua finalidade, mas ainda falta domínio para concatenar as diferentes vozes apresentadas. O lugar social é considerado, o que se nota, principalmente, na criação de um subtítulo para falar de uma situação local, partindo do amplo (censura na Bienal) para um mais específico (projeto sobre a diversidade).

Capacidades discursivas:

O título é pertinente, apontando para o tema, explorando adequadamente os recursos visuais (fonte maior e negrito) e linguísticos (omissão de artigos). O título secundário apresenta uma informação relevante, ao começar a fazer a relação entre o fato e a escola. Foi utilizado um fato, citando a fonte, como lide e, em seguida, fez-se um comentário conectando-o à temática.

Projetos sobre diversidade e discriminação em escolas

A Escola Municipal Padre Marzano Matias desenvolve um projeto chamado “**Em busca da igualdade**”, com os alunos do 8º ano. Esse projeto consiste em estudar textos do gênero jornalístico reportagem com temática de “**Respeito à diversidade**” em uma



Aluna lendo reportagem sobre LGBTQI+ na apostila dada pelo professor

apostila dada pelo professor Fábio Moreira que está desenvolvendo o projeto com os alunos, para que eles aprendam mais sobre o gênero textual reportagens e formulem suas opiniões sobre o respeito, igualdade e não aceitem a discriminação.

Os alunos do Padre Marzano fizeram uma entrevista com Bárbara Silva, 29, monitora do PEI que trabalha o tema africanidade com seus alunos. Eles perguntaram principalmente sobre o preconceito racial, pelo fato de Bárbara ser negra e estar lidando com crianças que ainda não tem uma certa

noção do preconceito que existe.

15, uma aluna da escola Marzano também foi uma das entrevistadas, assim como Isabel Teixeira citada anteriormente.

“Eu acho que o projeto ajuda a mudar o pensamento das pessoas, acho que vai ajudar bastante, porque serão várias reportagens sobre a diversidade e eu acho que isso ajuda muito tanto mais para frente tanto quanto pessoas não vivas agora, mas sim as pessoas mais velhas dessa geração.”, diz

uma das alunas do projeto do

Marzano.



Alunos aprendem sobre o respeito e a tolerância em entrevista a pessoas que sofrem e combatem o preconceito. Foto (créditos): Maria Gabriela

Os desenvolvedores acreditam que projetos como esse em escolas podem formar pessoas melhores agora e que esses alunos espalhem seus conhecimentos sobre não aceitar a discriminação e o querer de uma sociedade igualitária. Raça, etnia, sexualidade, religião, todos têm que respeitar as diferenças e é exatamente o

que o projeto trata. “Falar sobre diversidade é falar sobre nossa essência, somos diferentes em muitos sentidos. Essa diferença é o que nos torna iguais”, afirma Fábio Moreira. O professor ainda destaca a ideia de que os seres humanos são diferentes e a aceitação dessas diferenças irá formar um mundo com melhores pessoas.

continuação:

A dupla considerou o relato interativo como forma de discurso, inserindo discursos diretos e paráfrases. Há comentários no desenvolvimento, entretanto, ainda são bem diretos, o que poderia ser suavizado com o emprego de modalizadores. A linguagem apresentada é simples, em 3ª pessoa, objetiva e direta. Foram apresentadas 3 fotografias, entre as quais, duas foram produzidas pela dupla. O fotojornalismo, sobretudo a 2ª fotografia, explora a reconstrução de um processo de ação, o olhar do meta em direção a um objeto que é representativo do projeto, a apostila. A 3ª fotografia jornalística é documental, e a dupla procurou posicionar as participantes, elemento novo, do lado direito e em perfil, produzindo uma oferta para que se observe a cena retratada.

Capacidades

linguístico-discursivas:

No relato interativo, usa adequadamente verbos de elocução. Os enunciadores produziram algumas paráfrases e apresentaram discurso direto com a devida pontuação. Entretanto, foram usadas poucas locuções prepositivas e coesões referenciais. Usa verbos no presente do indicativo, como “acreditam”, “destaca” em trechos interpretativos e pretérito perfeito do indicativo em fatos ocorridos. Há poucos modalizadores. A ortografia é adequada, apresentando poucos desvios em relação à norma padrão.

Na oficina 6, os alunos receberam os textos impressos. A leitura, em uma mesma aula, de todas as 13 reportagens produzidas, seria inviável e, assim, elegemos três delas para serem lidas por seus respectivos autores para turma. Sugerimos aos alunos que, posteriormente, acessassem os textos diretamente do Blog.

A maioria das reportagens produzidas apresentou boa qualidade⁴⁵, entretanto, pelo menos três textos careciam de importantes alterações. A formulação da “Ficha de Avaliação” e a oficina destinada a reescrita foram importantes para assegurar a melhoria na qualidade da maior parte dos textos, excetuando-se os acima mencionados. Assim, produzimos o *Check List*⁴⁶, uma lista mais específica que nos possibilitou, na presença dos alunos, assinalar os problemas apresentados no texto, como a ausência de: (1) fotografia jornalística e/ou exploração de recursos visuais, (2) enunciador definido que compreende a situação de produção e circulação, (3) linguagem verbal apropriada e (4) atendimento da finalidade comunicativa do texto. Isso foi feito, contudo, no período destinado pela escola à recuperação e, sem dúvida, minimizou os problemas nessas reportagens para que pudessem ser publicadas com as demais.

Na segunda metade da aula, fizemos uma roda de conversa para falar sobre o projeto. Expliquei aos alunos que a publicação das reportagens se daria de forma gradativa, e em diferentes endereços e locais, impressos e digitais, como:

Quadro 30 – Divulgação das reportagens.

Plano de divulgação das reportagens:	
(1)	todas serão publicadas no blog “Em busca da Igualdade” e, a partir dele, serão gerados os <i>links</i> a serem enviados aos que participaram da enquete para a escolha do nome do projeto;
(2)	4 (quatro) reportagens serão publicadas no blog da escola, porém, gradativamente;
(3)	4 (quatro) reportagens, escolhidas a partir de critérios técnicos, serão publicadas no Jornal Impresso da escola, nas edições 1/2020 e 2/2020.
(4)	2 (duas) reportagens serão enviadas para a Secretaria Municipal de Educação, a serem publicadas na Intranet da Rede Municipal e em informativos impressos;
(5)	além disso, as reportagens serão usadas na formulação de material didático para outras turmas, tendo havido esse combinado com um grupo de professores.

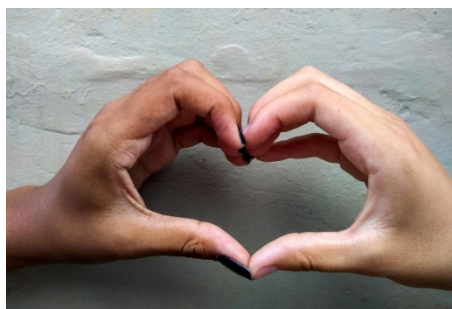
Fonte: própria autoria

⁴⁵ Na redação de um jornal, uma revista ou um portal de conteúdos, os textos são submetidos a um revisor, um designer, um editor chefe. De forma similar, antes de publicá-las no blog, fiquei incumbido dessas funções, contudo, limitando-me a verificar ortografia e concordância verbal.

⁴⁶ O “*check list*” encontra-se disponível no Apêndice I.

Alguns títulos, títulos secundários, legendas e fotografias produzidos durante o PDG.

DO PLENÁRIO DA CÂMARA A INSTITUIÇÕES DE ENSINO: RACISMO AINDA É PROBLEMA A SE COMBATER



Título secundário:

Cresce parcela de estudantes que dizem já terem sofrido preconceito

Subtítulo(s):

O caminho para combater o racismo

O que fazer em casos de racismo?

Legenda: “Julgue menos e ame mais”, é um dos lemas do projeto.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA AUMENTA E REFLETE EM ESCOLAS



Título secundário:

210 denúncias foram reportadas no primeiro trimestre no ano de 2019, ultrapassando os números registrados em 2017 de acordo com o site da UFRGS

Subtítulo(s):

Igualdade na escola

Legenda: A diversidade religiosa precisa ser respeitada.

BULLYING NÃO É BRINCADEIRA: CASOS AUMENTAM NAS ESCOLAS E TRAZEM SÉRIOS PROBLEMAS



Título secundário:

De acordo com dados da OCDE, escolas no Brasil têm menos tempo para ensino e mais *bullying* entre alunos do que média internacional

Subtítulo(s):

“Em busca da igualdade”

Legenda: Casos de *bullying* é uns dos principais motivos de problemas de saúde e outros males.

Na finalização do PDG, foi solicitado aos alunos que falassem sobre o projeto, sobretudo, se as suas expectativas haviam sido atendidas. Nesse momento, deixei-os livres para fazerem suas observações, críticas e sugestões, sem qualquer censura. Selecionei cinco desses depoimentos:

Quadro 31 – Depoimentos dos alunos

Aluno 1:	“Eu achei muito importante esse projeto porque a gente começou a entender que os problemas que passamos acontecem em vários lugares diferentes, não só aqui. Eu acho que precisamos dizer que não queremos essa intolerância aqui.”
Aluno 2:	“Na minha opinião, o projeto me ajudou a entender um monte de coisas que não eu não sabia, como esse negócio das fotografias. Achei que elas só ilustravam o texto, não sabia que podia ler uma foto de uma reportagem.”
Aluno 3:	“Eu nunca usei tanto o celular na escola, só que dessa vez sem ser xingado... Minha mãe custou a acreditar que estava falando a verdade, que usaríamos o celular em sala de aula. Prefiro fazer a leitura nele, até pra ver a foto fica melhor.”
Aluno 4:	“Eu acho que, fazendo essa leitura que a gente fez antes de começar a ler o texto, mesmo, é muito bom para começar a entender o que o texto diz [...] as fotografias ajudam muito a gente entender a opinião nas reportagens.”
Aluno 5:	“Na minha opinião, achei que não daria conta de fazer a reportagem. Dá muito trabalho, entrevistar, montar a foto, mas valeu a pena. [...] e vai poder ajudar outras pessoas a entender também que não tem espaço para o desrespeito na nossa escola.”

Fonte: própria autoria.

Após as expressões de boa parte dos alunos, foi a minha vez de agradecê-los pelo engajamento e o comprometimento demonstrados ao realizar as atividades para atingirmos os objetivos do projeto “Em busca da Igualdade”. Destaquei, nesse momento, que assim como o próprio nome sugere, a luta por igualdade de direitos é contínua, deve prosseguir e, da mesma forma, a leitura multimodal deveria continuar sendo realizada, independentemente do gênero do texto, da disciplina e/ou do tipo de imagem. Finalizamos com uma salva de palmas para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última etapa da pesquisa, destaco, inicialmente, a relevância da qualificação oferecida pelo Profletras por meio da qual adquiri habilidades para me transformar em um professor-pesquisador e, dessa forma, investigar e ampliar o meu conhecimento sobre como mediar o ensino do gênero textual reportagem que, na atualidade, explora com mais constância um elemento repleto de significância cujo ensino não pode ser negligenciado: o fotojornalismo.

Nota-se que a reportagem é um gênero textual muito utilizado em sala de aula, entre outros fatores, conforme aponta Faria (2009, p. 11), porque tem a potencialidade de se tornar uma “ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade.” Contudo, em virtude de suas características contemporâneas – sobretudo, a presença de múltiplas semioses em sua constituição, a sua compreensão transcende ao ensino da linguagem verbal. Nessa perspectiva, o papel do fotojornalismo, ora informando, ora orientando os olhares – conduzindo o leitor à construção de sentidos, à formação de opiniões e à reflexão sobre o mundo – é determinante na compreensão de reportagens multissemióticas. Entretanto, para evidenciá-lo nas atividades, foi necessário romper com o ensino tradicional e procurar por novas práticas que subsidiassem o ensino de leitura de imagens (ante a falta de material didático que promova o tão necessário letramento visual) e o correlacionassem às demandas escolares que, especificamente onde a pesquisa foi realizada, exigiam uma ação contra o desrespeito à diversidade.

Além disso, a fim de promover essa intervenção e incrementar o ensino de leitura de reportagens nos pontos em que havia demanda, essa pesquisa ancorou-se na Semiótica Social e traçou como objetivo principal elaborar e implementar um Projeto Didático de Gênero, com o tema “Respeito à Diversidade”, como meio de verificar em que medida a transposição didática de princípios da Multimodalidade e da GDV poderia subsidiar o ensino de leitura desse gênero textual, com foco na análise semiótica do fotojornalismo.

Sem dúvida, a escolha pelo Projeto Didático de Gênero concedeu às ações de intervenção a coesão necessária, possibilitando ensinar a leitura multimodal a partir de reportagens multissemióticas selecionadas sobre a temática “diversidade”. Essa proposta é exatamente o que Guimarães e Kersch (2015, p. 14) descreveram: “um guarda-chuva”, sob o qual se pode abrigar uma demanda escolar, um gênero textual que dela emerge e uma temática. Ademais, ao contemplar o que preconizam as SD’s, o PDG incorporou o trabalho com as capacidades de linguagem que, embora postuladas inicialmente para o desenvolvimento da produção textual,

mostraram-se importantes para orientar as atividades de verificação da leitura. A leitura extensiva, proposta pelo PDG é interessante na medida em se adequa às necessidades do perfil de estudantes que se dizem informados, porém, raramente leem textos jornalísticos, como as reportagens. O nosso anseio em ajudá-los a desenvolver a compreensão leitora ao lidarem com textos desse gênero motivou-nos a ensinar estratégias de leitura, orientando o caminho que conduz à produção de sentidos e, conseqüentemente, à compreensão das reportagens. Em todos os casos, utilizamos o fotojornalismo e outros elementos visuais como possibilidades para a formulação das hipóteses e inferências, o que resultou na ampliação da capacidade leitora. Nessa perspectiva, a pesquisa confirmou que é fundamental dar ênfase ao ensino de estratégias metacognitivas de formulação de hipóteses, de estabelecimento de objetivos e de autoexplicação para as respostas de verificação da leitura.

Destacamos que foi muito produtivo apresentar aos alunos um modelo de leitura que indicasse ações “antes”, “durante” e “depois”, as quais, durante o desenvolvimento das oficinas, começaram a ser práticas constantes no cotidiano dos sujeitos participantes da pesquisa. Durante as atividades de leitura silenciosa e também no trabalho em grupo de apresentação de reportagens, foi possível observar como praticaram o que lhes foi ensinado por meio do ensino de estratégias e modos de agir de forma consciente sobre o texto.

Em comparação com as minhas práticas de ensino anteriores e com as que vieram em decorrência dessa pesquisa, verifico que me faltava o embasamento teórico necessário para conduzir e elaborar atividades, além de atuação adequada como mediador.

A análise feita por este trabalho é a de que os referidos princípios podem ser usados no ensino de leitura e na elaboração de atividades didáticas e, sem dúvida, subsidiam a decodificação e a produção de sentidos do fotojornalismo. As categorias analíticas da GDV foram estudadas, aplicadas às fotografias jornalísticas que iríamos usar e, somente depois, produzimos material didático com vistas a adequar a teoria à prática. Os alunos compreenderam bem que o fotojornalismo é uma atividade motivada, e não resultado de um registro aleatório da realidade. Muitas informações, discursos e ideologias se fazem presentes nas fotografias jornalísticas e a GDV permite começar a entendê-las. Contudo, há que se ressaltar que, tão importante quanto a análise da sintaxe visual, é o desenvolvimento de multiletramentos (cultural, digital, visual, verbal), uma vez que, de acordo com o princípio basilar da Sociossemiótica, nenhum signo pode ser compreendido de forma isolada. Ainda que a análise da sintaxe visual seja determinante na compreensão do fotojornalismo, há diversas representações icônicas que

demandam uma compreensão cultural mais ampla, fazendo-se necessário o letramento cultural associado aos letramentos visual, digital e verbal, ou seja, é necessário multiletrar.

Ler, refletir e discutir foram ações fundamentais e indissociáveis que, no âmbito desta pesquisa interventiva, concederam aos sujeitos participantes a tranquilidade e a motivação necessárias para produzir textos do gênero textual reportagem, mesmo ante à inquietante atmosfera escolar. Afinal, embora se ocupasse precipuamente com o eixo leitura, a demanda que motivou o desenvolvimento do PDG foi a necessidade de produção de material de divulgação para uma grande campanha de combate ao desrespeito e à intolerância no ambiente escolar, a qual ficou conhecida pelo nome “Em busca da Igualdade”. Foi muito prazeroso observar a transformação dos alunos que, ao correlacionarem o assunto às suas realidades cotidianas, expondo suas angústias e sensação de descaso diante dos flagrantes casos que atentam contra os direitos humanos – inicialmente nas rodas de conversa em sala de aula e, depois, na produção de reportagens – tornaram-se protagonistas. De fato, os textos produzidos contribuíram tanto para atender à demanda escolar quanto para a formação de um leitor responsivo ativo, que usa a multiplicidade de modos da linguagem para agir no e sobre o mundo, conformando-se a uma concepção de linguagem dialógica e multissemiótica. Acreditamos que os resultados dessas ações ainda ecoarão por um bom tempo, pois as reportagens ficaram prontas no final do ano letivo e, embora veiculadas imediatamente em meio eletrônico, também se farão presentes no jornal escolar impresso, edição 1/2020. Nesse sentido, infiro que seria interessante se autores de projetos com esse perfil os desenvolvessem no início ou meio do ano letivo, de modo que seja possível acompanhar os efeitos da intervenção fora do ambiente de sala de aula e a reação da comunidade escolar ao longo do ano letivo.

Para ensinar o gênero foi necessária a construção do Modelo Didático de Gênero (MDG). A partir desse dispositivo didático, ampliamos a compreensão de que a reportagem é um gênero que está cada vez mais visual e explora, portanto, cada dia mais, o dialogismo das fotografias jornalísticas. Por meio do MDG, percebemos que o gênero textual passa por importantes alterações, sobretudo, em relação à sua estrutura, ora influenciada pelo suporte, ora pelo público a que se destina. Contudo, embora estas se façam presentes, entendemos que o estudo do gênero textual sem subdivisões – apresentando as diferenças, mas focando nas semelhanças – possibilitou destacar a reportagem como um produto midiático, cujo propósito comunicativo mantém-se inalterado em todos os textos analisados (informar e comentar, formando opinião), usando todos os modos e recursos semióticos para isso.

As razões pelas quais o prestígio da linguagem visual na escola não seja o mesmo da linguagem verbal são diversas, entre elas, destacam-se: escassez de verbas para fotocópias, ausência de laboratórios de informática, falta de conectividade à internet e ausência de assinaturas de revistas e jornais pela biblioteca. Deparamo-nos com muitos desses problemas, todavia, com um pouco de criatividade e usando os próprios aparelhos celulares dos alunos é possível, embora com poucos recursos, reinventar-se de modo a conceber a linguagem em todo o seu caráter multissemiótico. Assim, entendemos que as proposições que se fazem presentes nas atividades de intervenção podem ser replicadas parcial ou integralmente.

As críticas que fizemos à escola, de modo algum, foram no sentido de desmerecer a instituição e/ou os seus professores, afinal, são merecedores de todo o nosso respeito. Contudo, é preciso apontar a necessidade de que ela acompanhe as mudanças deste século, não ficando estagnada, à medida que seus professores também buscam melhorias em suas práticas nos pontos em que teórica e metodologicamente se fazem necessárias. Além do mais, o “educar para a vida” não pode ser entendido como ações para um futuro distante, mas para o presente, tendo em vista as vivências atuais, envoltas em textos autênticos, cada vez mais visuais e em diferentes plataformas, suportes, modalidades, tamanhos, etc. Assim, neste trabalho, acreditamos que cumprimos esse objetivo ao alternar o ensino de leitura, propondo atividades tanto em suporte impresso (apostila) quanto em ambiente digital (*Google Docs*) e, em ambos os casos, propondo reflexões sobre o “respeito à diversidade” e explorando o dialogismo das fotografias para construir sentidos. Em meio digital, as atividades permitiam, além do contato com o texto autêntico e em seu suporte original, a pesquisa, a exploração dos *hiperlinks*, a movimentação entre diferentes janelas, a utilização de recursos nos editores de texto (diagramação, tipografia e tamanho das letras, cores, inserção da imagem, produção de boxes) e a utilização do *e-mail*.

Evidentemente, todos os avanços que foram observados ao final dessa pesquisa representam o início de um processo que pode conduzir à formação de um sujeito multiletrado. Projetos similares que prezem pela continuidade do ensino de leitura em uma perspectiva multimodal e resgatem a importância do papel da imagem na construção de significado nos textos, sobretudo, correlacionados à preocupação com a formação cidadã, devem ser aplicados com constância em sala de aula, com vistas a oportunizar aos alunos uma “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes”, conforme estabelece a BNCC (BRASIL, 2017, p. 5).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Linguagem. *In*: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (Orgs.) **Glossário /Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale / FaE - UFMG, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2SUfCrS>. Acesso: 12 ago. 2018.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997. 421 p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006. 203 p.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1963] 2010. 341 p.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004. 141 f.
- BARCELOS, J. **Imagem e produção de sentido sobre favelas cariocas em fotos jornalísticas**. 2016. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental**. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1997.
- BROCARD, R.; COSTA-HUBES, T. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. *In*: **Horizontes**, Itatiba, v. 32, n. 2, p. 07-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/36qS2qC>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- BUENO, L. “Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística”. *In*: CENP. **Língua portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.
- CAFIERO, D. **Leitura como processo**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p.
- CAFIERO, D; COSCARELLI, C. Ler e ensinar a ler. *In*: COSCARELLI, C. (Org.) **Leituras sobre a leitura**: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 8-35.
- CÂMARA, M. **Uma gramática visual para o fotojornalismo**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado) – João Pessoa: Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

CANAVILHAS, J. Webjornalismo: Da pirâmide invertida à pirâmide deitada. *In*: BARBOSA, S. (Org.) **Jornalismo Digital de Terceira Geração**. Covilhã: LabcomBooks, 2007. p. 23-36.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. 2 ed. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013. 285 p

COSCARELLI, C. Entendendo a leitura. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2ZVxq7t>. Acesso: 12 out. 2018.

COSCARELLI, C.; NOVAIS, A. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/36MtiQ8>. Acesso: 12 out. 2018.

COSTA, L. Outros gêneros em jornais regionais. *In*: MELO, J; ASSIS, F. (Orgs.). **Gêneros jornalísticos no Brasil**. São Bernardo do Campo. Metodista, 2010. p. 43-83.

CRISTOVÃO, V. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DESCARDECI, M. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19-26, dez. 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2FhEhyL>. Acesso: 07 nov. 2019.

DIONÍSIO, A. VASCONCELOS, L. SOUZA. M. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014. 80 p.

FARIA, O. **Como usar o jornal na sala de aula**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2009. 162 p.

FARIAS, S. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do Ensino Médio**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Salvador: Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, 2013.

FELZ, J. A fotografia de imprensa nas primeiras décadas do século XX - o desenvolvimento do moderno fotojornalismo. **VI Congresso Nacional de História da Mídia**: Rede Alcar, Niterói, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/35u0Lax>. Acesso: out. 2019.

FERNANDES, J.; ALMEIDA, D. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. *In*: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 9-26.

FRANCESCHINI, F. **Notícia e reportagem: sutis diferenças**. Rio de Janeiro, *Comum*, v. 9, n. 22, p. 144-155, jan. / jun. 2004. Disponível em: <http://bit.ly/2SSekhd>. Acesso: 13 set. 2019.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOMES, R. **Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura**. *Trem de Letras*, v. 3, n. 1, p. 56-80, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/39CQUIP>. Acesso: 30 set. 2018.

GUALBERTO, C. PIMENTA, S., SANTOS, Z. **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 209 p.

GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio de argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. 239 p.

GUIMARÃES, A.; KERSCH, D. **E então...Caminhos da construção de Projetos Didáticos de Gênero** – Da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, A.; CARNIN, A.; KERSCH, D. (Orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 7-28.

GUIMARÃES, L. **As cores da mídia**: a organização da cor-informação no jornalismo. São Paulo: Annablume, 2003. 208 p.

HODGES, L; NOBRE, A. O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, nov. p. 475-490, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2ZSo3FJ>. Acesso: 20 dez. 2019.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

HOLANDA, M. A multimodalidade: a imagem como composição em interchange. **Linguagem em foco**: multimodalidade e letramento visual. Fortaleza, v. 3. n. 2. p. 129-144, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/39G9Wrx>. Acesso: 17 dez. 2019.

KLEIMAN, A. Compreensão leitora. *In*: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2SUfCrS>. Acesso: 17 ago. 2018.

KOCHE, V.; MARINELLO, A. O Gênero textual reportagem e sua aplicação no ensino da leitura e escrita. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 8, n.º 16. p. 139-152, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://bit.ly/319lfEN>. Acesso: 23 mai. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. *In: BELL, A.; GARRET, P. (Eds.) Approaches to media discourse.* Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design.** 2 ed. London; New York: Routledge, [1996] 2006. 291 p.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia.** 3 ed. Santa Catarina: UFSC-Insular, 2001. 106 p.

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

MACHADO, A.; CRISTÓVÃO, V. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/35kQyNv>. Acesso: 23 mar. 2019.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (orgs.) Gêneros textuais e ensino.* São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Org.) Gêneros textuais: reflexões e ensino.* 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 198 p.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MAROUN, C. O texto multimodal no livro didático de Português. *In: VIEIRA, J. et. al. Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.* Petrópolis: Vozes, 2007. p. 77-107.

MARQUES, R. **Projeto didático de gênero como possibilidade para o ensino da língua materna e o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos multirrepetentes.** 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – São Leopoldo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

MARTINS, F. **Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo.** 3 ed. rev. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997. 400 p.

MONTEIRO, C. História e Fotojornalismo: reflexões sobre o conceito e a pesquisa na área. **Revista Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 64 - 89. jan./abr. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/39GTBmk>. Acesso: 17 out. 2019.

ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 217 (III) A.** Paris, 1948. Disponível em: <http://bit.ly/2ZQHjmO>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PASQUIER, A., DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. *In: Cultura y Educación*, Madrid, n. 2, p. 31-42, abr./jun.1996. **In: Escrevendo o futuro**. Trad. Roxane Rojo. 9 p. Disponível em: <http://bit.ly/2QHHCMA>. Acesso: 02 dez. 2019.

PIMENTA, S. A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress. *In: MAGALHÃES, C. (Org.). Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2001, p. 185-206.

RIBEIRO, A. **Textos multimodais: Leitura e Produção**. São Paulo: Parábola, 2016. 126 p.

ROCHA, H. Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. *In: VIEIRA, J. et. al. (2007). Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 35-76

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, R. (Org.) Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. 215 p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 127 p.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 261 p.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015. 150 p.

SANTOS, M. **Da Pirâmide invertida à pirâmide multidirecional** - a discursividade jornalística no Último Segundo. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Manaus: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade Federal do Amazonas, 2010.

SANTOS, Z. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, ano 8, v. 13, p. 1-13, set. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2N0qfFT>. Acesso: 14 set. 2019.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.) Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: BASTOS, N. (Org.). Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

SOARES, M.; BATISTA, A. **Alfabetização e letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte. Ceale / FaE / UFMG, 2005. 64 p.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo, Summus, 1986.143p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. Rev. téc. Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014 [1998]. e-Pub. Não paginada.

SOUSA, J. **Fotojornalismo**. Introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004a. 124 p.

SOUSA, J. **Uma história crítica do fotojornalismo ocidental**. Chapecó: Argos; Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004b. 255 p.

VIEIRA, J. Globalização e tecnologias: uma perspectiva multimodal da linguagem. *In.*: VIEIRA, J.; SILVESTRE, V. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, J. Vieira Antunes, 2015. p. 15-40.

VIEIRA, J. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. *In.*: VIEIRA, J. et. al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-34

TAVARES, M. O verbo no texto jornalístico: notícia e reportagem. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n. 1, p. 123-142, jan. 1997. Disponível em: <http://bit.ly/35kbnV7>. Acesso em: 12 jul. 2019.

TOCAIA, L. **Leitura e produção textual na universidade**: teoria e prática. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. 126 p.

TRAVAGLIA, L. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 245 p.

XAVIER, J. **Letramento visual crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens nos livros didáticos. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

APÊNDICES

Questionário de práticas de leitura e escrita - QPLE

Apêndice A – QPLE

Questionário de práticas de leitura e escrita - QPLE

1. Nome e turma:

2. Em que suporte você prefere fazer a leitura de um texto?

Marcar apenas uma oval.

- impresso
 digital
 não tenho preferência

3. Com que frequência você lê jornais e revistas impressos ou acessa portais de notícias?

Marcar apenas uma oval.

- todos os dias
 3 a 4 vezes por semana
 1 vez por semana
 1 vez a cada 15 dias
 1 vez por mês
 quase nunca leio jornais e revistas

4. Você se considera uma pessoa

Marcar apenas uma oval.

- muito informada
 informada
 pouco informada
 não sei dizer

5. Quais os gêneros jornalísticos que você mais lê?

Marque todas que se aplicam.

- charges
 horóscopos
 notícias
 anúncios classificados
 reportagens
 colunas
 outros

6. Você é incentivado pelos seus pais ou amigos a ler reportagens?

Marcar apenas uma oval.

- sim, sou incentivado
 sim, mas pouco leio
 não, mas sei que devo ler
 não, por isso não leio

01/01/2020

Questionário de práticas de leitura e escrita - QPLE

7. Em sua opinião, quais opções abaixo se relacionam com o(s) propósito(s) de textos do gênero reportagem*Marque todas que se aplicam.*

- entreter os leitores
- ensinar uma lição
- informar sobre acontecimentos atuais
- comentar os acontecimentos
- vender um produto
- formar opinião
- narrar um fato

8. Em sua opinião, as fotografias jornalísticas (presentes em capas de jornal, notícias e reportagens) são:*Marcar apenas uma oval.*

- dispensáveis
- indispensáveis

9. Em sua opinião, é função da fotografia jornalística...*Marque todas que se aplicam.*

- ilustrar
- informar
- opinar
- denunciar
- refletir

10. Você já sofreu ou presenciou algum tipo de preconceito no ambiente escolar?*Marcar apenas uma oval.*

- sim, já sofri preconceito e também presenciei
- sim, já presenciei
- não, nunca sofri nem presenciei

11. Você costuma usar editores de texto e de imagem?*Marcar apenas uma oval.*

- sim, ambos
- não, nenhum dos dois
- apenas editores de imagens
- apenas editores de texto

12. Você possui endereço eletrônico (e-mail)?*Marcar apenas uma oval.*

- sim, e procuro acessá-lo regularmente
- sim, mas não lembro minha senha
- não tenho e-mail

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro pai/mãe/responsável:

Seu/sua filho(a) ou o/a menor pelo(a) qual o/a Sr.(a) é responsável, _____, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que será desenvolvida na Escola Municipal Padre Marzano Matias – intitulada: “*Ensino de leitura em uma perspectiva multimodal: o papel do fotojornalismo na compreensão do gênero reportagem*” – cuja aplicação se dará durante as aulas de Língua Portuguesa pelo professor da turma, Fábio Moreira de Carvalho, sob orientação do professor na UFMG Dr. Luiz Francisco Dias. O objetivo principal dessa pesquisa é colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos da turma de seu/sua filho(a) a aprimorarem a compreensão de textos do gênero reportagem, em ambiente digital e impresso. As atividades serão desenvolvidas ao longo de 2 meses, em 24 aulas, de 1h cada, e os textos que serão utilizados se relacionam à temática “Respeito à Diversidade”. Caso aceite o convite, a participação de seu/sua filho(a), que é voluntária, ocorrerá da forma apresentada abaixo.

Como será a participação de seu/sua filho(a) ou o/a menor:

- Responder a um questionário escrito contendo perguntas de múltipla escolha sobre os hábitos dele(a) relacionados à leitura;
- Assistir às aulas mediadas pelo professor da turma, participando oralmente e por escrito das diferentes atividades relacionadas ao ensino do gênero reportagem, as quais incluem, em uma das oficinas, assistir e/ou participar de uma entrevista fazendo as devidas anotações;
- Utilizar os computadores da escola, as apostilas (sem custo para o aluno) e/ou celulares (uso facultativo) para ler reportagens e responder às questões propostas. Reforço que o uso do celular é opcional, pois todo o material estará disponível na forma impressa. Caso decida que seu filho não deve utilizar o celular durante as aulas, asseguramos ao/à Sr.(a) que não haverá nenhum prejuízo ao processo de aprendizagem de seu/sua filho(a), nem qualquer recriminação;
- Produzir, em grupos e sob a orientação e supervisão do professor da turma, uma reportagem em ambiente digital sob a temática “Respeito à Diversidade”. O texto, após devidamente revisado, será publicado no jornal da escola, e a ele será atribuída a autoria “Produção coletiva dos alunos do 8º ano”, não contendo quaisquer nomes e/ou fotografias dos estudantes.

Toda a pesquisa será desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa de acordo com o Planejamento Curricular para a série em que seu/sua filho(a) se encontra. Durante as aulas, serão tomadas todas as providências para que haja sigilo dos dados coletados. Não haverá nenhum tipo de gravação de áudio ou vídeo, e todos os dados obtidos durante a pesquisa (anotações do professor, atividades recolhidas e questionário), após serem analisados e incorporados à pesquisa, serão eliminados. Isso significa que serão armazenados por um período não superior a 12 (doze) meses. Destaco que não haverá divulgação da imagem e do nome de seu/sua filho(a). Apenas os resultados da pesquisa, na forma de números e análises, serão publicados, pois queremos colaborar para a divulgação de práticas escolares que promovam um ensino de qualidade. Será assegurado o direito do(a) Sr.(a) e de seu/sua filho(a) de, em qualquer momento, retirar o seu consentimento em relação à participação do seu/sua filho(a) na pesquisa, sem que haja qualquer recriminação por isso. O/a Sr.(a) não terá nenhuma despesa e nem receberá nenhuma remuneração ao consentir com a participação de seu/sua filho(a).

Antes de aceitar o convite, porém, é preciso esclarecer ao/à Sr.(a) os riscos da pesquisa, os quais envolvem possíveis constrangimentos diante de alguma dificuldade que o aluno(a) tiver no uso das

Rubrica do responsável pelo (a) aluno (a): _____

Rubrica do pesquisador-assistente: _____

Rubrica do pesquisador-responsável: _____

ferramentas digitais (acessar portais na internet e aplicativos de edição de textos e imagens em computadores e/ou celulares) e o possível estranhamento decorrente de, em uma das oficinas, recebermos visitas de 2 (dois) especialistas no assunto “Diversidade”, aos quais os alunos da turma terão a oportunidade de entrevistar. Para reduzir ao máximo os possíveis constrangimentos, o professor orientará e supervisionará de perto todas as atividades, dando a devida assistência se por acaso seu/sua filho(a) precisar de ajuda ao utilizar ferramentas digitais e/ou de outras naturezas. Da mesma forma, no dia em que ocorrerá a entrevista, tomar-se-á o cuidado de explicar aos convidados que apenas os alunos que se voluntariarem e sentirem à vontade para isso farão perguntas e/ou comentários. Além disso, será dada aos alunos a opção de escrever as perguntas e/ou comentários para que sejam lidas pelo professor aos convidados, sem que precisem se identificar. Para o registro das falas dos entrevistados, os alunos farão apenas anotações escritas para uso futuro dentro do projeto, não sendo permitida a gravação de áudio/vídeo. Dessa forma, evitar-se-á que a fala de seu/sua filho(a) (como uma pergunta ao entrevistado) seja gravada indevidamente. Por fim, na intenção de deixar os alunos confortavelmente preparados para fazer as atividades propostas, garantimos que lhes serão concedidos alguns intervalos para descanso entre as atividades.

A participação de seu/sua filho(a) será valiosa, mas você não é obrigado(a) a consentir com essa participação. Também, se depois de concordar com a participação, o/a Sr.(a) não quiser que seu/sua filho(a) continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o desempenho escolar, pois o aluno(a) participará das mesmas atividades ministradas aos colegas, apenas não terá os dados utilizados na pesquisa.

Se possuir qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com o professor-assistente, Fábio Moreira de Carvalho, na própria escola, situada à Av. Érico Veríssimo, nº 1280, B. Rio Branco, Belo Horizonte ou pelo e-mail: fabiomoreira_bh@hotmail.com ou ainda pelo telefone (31) 9.8990-5254. Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos abaixo:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 - Campus Pampulha, Belo Horizonte - Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br - Fone: 3409-4592

Consentimento Pós-Infomação

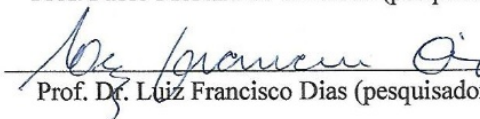
Eu, _____ responsável pelo/a menor _____ concordo e autorizo a sua participação como voluntário(a) do estudo: “Ensino de leitura em uma perspectiva multimodal: o papel do fotojornalismo na compreensão do gênero” e declaro estar suficientemente esclarecido sobre a pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações, assim como modificar esta decisão de autorizar a participação do/a menor se assim o desejar, sem prejuízo a mim ou a meu/minha filho(a). Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pelo participante



Prof. Fábio Moreira de Carvalho (pesquisador-assistente)



Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (pesquisador-responsável)

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que será desenvolvida na Escola Municipal Padre Marzano Matias, intitulada “*Ensino de leitura em uma perspectiva multimodal: o papel do fotojornalismo na compreensão do gênero reportagem*”, cuja aplicação se dará durante as aulas de Língua Portuguesa pelo professor da turma, Fábio Moreira de Carvalho, sob orientação do professor na UFMG Dr. Luiz Francisco Dias. O objetivo principal dessa pesquisa é colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos a aprimorarem a compreensão de textos do gênero reportagem, em ambiente digital e impresso. As atividades serão desenvolvidas ao longo de 2 meses, em 24 aulas, de 1h cada, e os textos que usaremos durante as aulas tem a ver com a temática “Respeito à Diversidade”. A sua participação é voluntária e, caso aceite o convite, ocorrerá da forma apresentada abaixo.

Como será a sua participação:

- Responder a um questionário (escrito) contendo perguntas de múltipla escolha sobre os seus hábitos relacionados à leitura;
- Assistir às aulas mediadas pelo professor da turma, participando oralmente e por escrito das diferentes atividades relacionadas ao ensino do gênero reportagem, as quais incluem, em uma das oficinas, assistir e/ou participar de uma entrevista fazendo as devidas anotações;
- Utilizar os computadores da escola, as apostilas (sem custo para o aluno) e/ou celulares (uso facultativo) para ler reportagens e responder às questões propostas. Reforço que o uso do celular é opcional, pois todo o material estará disponível na forma impressa. Caso faça a opção por não o utilizar, asseguramos a você que não haverá nenhum prejuízo ao seu processo de aprendizagem e nenhuma recriminação por isso;
- Produzir, em grupos e sob a orientação e supervisão do professor da turma, uma reportagem em ambiente digital sob a temática “Respeito à Diversidade”. O texto, após devidamente revisado, será publicado no jornal da escola, e a ele será atribuída a autoria “Produção coletiva dos alunos do 8º ano”, não contendo quaisquer nomes e/ou fotografias dos estudantes.

Toda a pesquisa será desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa de acordo com o Planejamento Curricular para a série em que você se encontra. Durante as aulas, serão tomadas todas as providências para que haja sigilo dos dados coletados. Não haverá nenhum tipo de gravação de áudio ou vídeo, e todos os dados obtidos durante a pesquisa (anotações do professor, atividades recolhidas e questionário), após serem analisados e incorporados à pesquisa, serão eliminados. Isso significa que serão armazenados por um período não superior a 12 (doze) meses. Destaco que não haverá divulgação de sua imagem e do seu nome. Apenas os resultados da pesquisa, na forma de números e análises, serão publicados, pois queremos colaborar para a divulgação de práticas escolares que promovam um ensino de qualidade. Será lhe assegurado o direito de, em qualquer momento, retirar-se da pesquisa sem que haja qualquer recriminação por isso. Participando da pesquisa você não terá nenhuma despesa e nem receberá nenhuma remuneração.

Antes de aceitar o convite, porém, é preciso esclarecer os riscos da pesquisa, os quais envolvem possíveis constrangimentos que podem ocorrer diante de alguma dificuldade que tiver no uso das ferramentas digitais (acessar portais na internet e aplicativos de edição de textos e imagens em

Rubrica do(a) aluno(a): _____

Rubrica do pesquisador-assistente: _____

Rubrica do pesquisador-responsável: _____

computadores e/ou celulares) e o possível estranhamento decorrente de, em uma das aulas do projeto, recebermos visitas de 2 especialistas no assunto “Diversidade”, aos quais você e seus colegas de turma terão a oportunidade de entrevistar. Para reduzir ao máximo os possíveis constrangimentos, o professor orientará de perto, dando a devida assistência se por acaso você precisar de ajuda ao utilizar ferramentas digitais e/ou de outras naturezas. Da mesma forma, no dia em que ocorrerá a entrevista, tomar-se-á o cuidado de explicar aos convidados que apenas os alunos que se voluntariarem e sentirem à vontade para isso farão perguntas e/ou comentários. Além disso, será dada aos alunos a opção de escrever as perguntas e/ou comentários para que sejam lidas pelo professor aos convidados, sem que precisem se identificar. Para o registro das falas dos entrevistados, os alunos poderão apenas fazer anotações escritas para uso futuro dentro do projeto, não sendo permitida a gravação de áudio/vídeo. Dessa forma, evitar-se-á que a sua fala (como uma pergunta ao entrevistado) seja gravada indevidamente. Por fim, na intenção de deixá-lo confortavelmente preparado para fazer as atividades propostas, garantimos que serão concedidos à turma alguns intervalos para descanso entre as atividades.

Sua participação será valiosa, mas você não é obrigado(a) a participar da pesquisa. Também, se mesmo depois de concordar com a participação por algum motivo mudar de ideia, você tem o direito e a liberdade de retirar o seu consentimento – em qualquer fase da pesquisa e sem nenhum prejuízo para o seu desempenho escolar – e ainda poderá participar das mesmas atividades ministradas aos colegas sem qualquer tipo de recriminação, apenas não terá os seus dados utilizados na pesquisa.

Se possuir qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com o pesquisador-assistente, Fábio Moreira de Carvalho, na própria escola, situada à Av. Érico Veríssimo, nº 1280, B. Rio Branco, Belo Horizonte ou pelo e-mail: fabiomoreira_bh@hotmail.com ou ainda pelo telefone (31) 9.8990-5254. Além disso, em caso de dúvidas éticas, quanto à divulgação do seu nome, bem como do conteúdo coletado, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, pelos contatos:

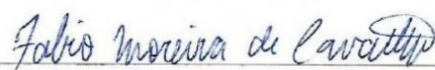
Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 -Campus Pampulha, Belo Horizonte - Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br - Fone: 3409-4592

Assentimento Pós-Infomação

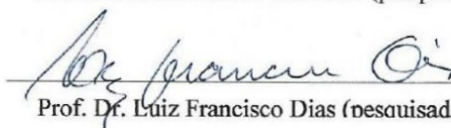
Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa “Ensino de leitura em uma perspectiva multimodal: o papel do fotojornalismo na compreensão do gênero reportagem”. Declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

Data: ____/____/____

Assinatura do aluno-participante



Prof. Fábio Moreira de Carvalho (pesquisador-assistente)



Prof. Dr. Luiz Francisco Dias (pesquisador-responsável)

Apêndice D – Instrumento Diagnóstico

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

Prezado (a) aluno (a): _____

Esta é uma avaliação diagnóstica. Leia atentamente o texto abaixo e, em seguida.

8 CIDADES **SUPER NOTÍCIA** SEXTA-FEIRA, 13 DE ABRIL DE 2018

VIOLÊNCIA

MADRUGADA TEM TRÊS ÔNIBUS INCENDIADOS

Polícia Civil investiga se crimes têm relação entre si; um deles foi ordenado por presos da Nelson Hungria

Outros dois casos

Já em Belo Horizonte, um micro-ônibus foi queimado no bairro Juliana, na região, na região de Venda Nova. O veículo estava estacionado em frente ao sítio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg) em uma rua sem saída.

O veículo que era de Turmalina, no Vale do Jequitinhonha, estava na capital para trazer agricultores que participavam de uma feira na capital. Os hóspedes do sítio da Fataemg informaram à polícia que viram somente as chamas tomarem o veículo.

Ainda na região metropolitana, um ônibus de viagem foi incendiado no bairro Aranhas, em Brumadinho. O motorista do veículo, que era usado para transportar trabalhadores de uma empresa da cidade, afirmou que acordou com o barulho da explosão dos pneus. Ninguém foi preso.

A Polícia Civil vai investigar os casos. Ninguém havia sido preso até o fechamento desta edição. (AS)

ANDRÉ SANTOS
fatos@supernoticia.com.br

Em um intervalo de quatro horas – entre meia-noite e 4h –, três ônibus foram incendiados em Belo Horizonte e na região metropolitana na madrugada de ontem. A Polícia Civil ainda investiga se há relação direta entre os três casos, mas uma carta deixada pelos suspeitos que incendiaram o coletivo da linha 303, no bairro Colonial, em Contagem, levanta a hipótese de que pelo menos este crime tenha sido cometido a mando de presos do Complexo Penitenciário Nelson Hungria, na mesma cidade.

No texto, com ordem para ser entregue às autoridades, segundo a Polícia Militar (PM), há ameaças, e os detentos exigem a troca do comando da Nelson Hungria, alegando más condições no complexo penitenciário. Ainda no documento, os criminosos dão um prazo de 15 dias para que as exigências sejam atendidas, sob pena de voltarem “a incendiar novos ônibus e colocarem o terror na sociedade”.

O ataque

De acordo com a PM, o coletivo 303 estava parado no ponto final quando dois homens armados cercaram o veículo e renderam o motorista, que se preparava para levar o ônibus para a garagem.

A vítima contou aos policiais que os criminosos disseram que não o machucariam e entregaram a ele a carta. Após ele deixar o coletivo, os suspeitos colocaram gasolina no veículo e atearam fogo, fugindo em seguida. O ônibus ficou completamente destruído, e os bombeiros tiveram que ser acionados para controlar as chamas.

Um morador, que preferiu não se identificar por temer represálias, afirmou à reportagem que estava assistindo televisão no momento em que o fogo tomou conta do coletivo.

“Foi um desespero muito grande de todos que estavam aqui. Quando fomos ver, as chamas já estavam altas em frente ao meu portão. Ficamos assustados, principalmente por conta dessa notícia de que o incêndio foi ordenado da prisão. Infelizmente, nós é que viramos prisioneiros”, lamentou.

Relembre

Histórico
Nos últimos meses, problemas envolvendo presos da Nelson Hungria têm sido frequentes. Além fugas de detentos, ameaças e ataques a ônibus teriam sido feitos por eles.

3 de fevereiro
Bandidos invadiram e incendiaram um ônibus da linha 1280, no bairro Jardim Riacho, em Contagem.

Eles deixaram bilhetes com ameaças. O ataque aconteceu três dias depois de uma operação pentefino na Nelson Hungria.

Fim de fevereiro
Um vídeo que circulou em redes sociais mostrava detentos reclamando das condições da Nelson Hungria. Eles ameaçaram o juiz da Vara de Execuções Criminais de Contagem.

RESPOSTA

Em nota, a Secretaria de Estado de Administração Prisional (Seap) aguarda a conclusão das investigações da Polícia Civil sobre os ataques aos ônibus. A pasta está informando que todas as denúncias que chegam formalmente à Seap sobre a conduta profissional de seus servidores são apuradas.

Foto Fogo tomou conta rapidamente do coletivo 303, em Contagem, assustando moradores

Foto Bombeiros foram acionados para apagar o incêndio

FOTOS ALEX DE JESUS




TESTANDO CONHECIMENTOS

1. Nos retângulos inseridos no texto, identifique o nome de importantes elementos referentes ao contexto de produção de uma reportagem.

Em que veículo foi publicado o texto?	
Quando foi publicado o texto?	
Em qual seção ele foi alocado?	

2. Assinale um X naquelas que você acredita serem funções das fotografias jornalísticas utilizadas.

- a) informar
- b) opinar
- c) criticar
- d) ilustrar
- e) denunciar
- f) provocar/refletir

3. Compare o texto lido (principalmente o trecho apresentado abaixo) com a sua chamada, apresentada na capa do jornal.



Responda: há tentativa de crítica por parte dos enunciadores do texto em alguns desses elementos? Por que responde assim?

4. A forma como foi construído revela que o texto acima tem como finalidade

- a) noticiar o ataque a um ônibus no bairro Colonial, em Contagem – MG, mostrando como esse acontecimento isolado deixou os moradores do bairro apreensivos.
- b) esclarecer aos leitores que, embora estejam ocorrendo crimes envolvendo o incêndio de ônibus na região metropolitana de BH, a polícia está agindo e investigando os crimes cometidos.
- c) informar como o crime ocorreu, depredação de patrimônio (ônibus), tem relação com outros crimes semelhantes, aprofundando-se na investigação dos fatos, comentando e posicionando nesse processo.

5. Em que tempo verbal estão os verbos no "título", "título secundário" e "chamada da reportagem", e que efeitos de sentido isso produz no leitor?

6. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Qual é o público alvo deste texto?	
b) Quem assina a reportagem? Na prática, o que isso significa?	
c) Retire um trecho que contenha um comentário do autor.	

7. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Qual é o fato apresentado e que assunto mais amplo ele introduz?	
b) Faça uma paráfrase da citação direta apresentada no último parágrafo.	
c) Estende-se com abrangência e profundidade no fato ou na temática?	
d) Qual o nome do elemento neste texto que apresenta a "resposta" das autoridades ao que foi publicado?	

8. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Apresenta variedade de vozes (polifonia)?	
b) Cite 3 expressões usadas pela jornalista para introduzir ou finalizar as citações.	
c) Qual a principal função das aspas em textos como a reportagem?	
d) Cite alguns recursos visuais utilizados na reportagem.	

9. Esse texto pode ser corretamente classificado como pertence ao gênero textual _____.

10. Justifique a sua resposta à questão anterior.

Apêndice E – Enquete

**“RESPEITO À DIVERSIDADE – INFORMAÇÃO,
OPINIÃO E ATITUDE CONTRA A INTOLERÂNCIA”**

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

DE: ALUNOS DA 32A - EM PADRE MARZANO MATIAS

PARA: MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR

PREZADOS(AS):

Convidamos-lhes a participar da seguinte ENQUETE: Que nome deve receber o projeto que está sendo realizado nas aulas de Língua Portuguesa (8º ano) cujo objetivo é promover o respeito à diversidade e o combate ao preconceito? Escolha uma das opções: *

- I - "Quebrando tabus"
- II - "Em busca da igualdade"
- III - "Patrulha da diversidade"
- IV - "Diversidade sem fronteiras"

FIQUE POR DENTRO

Estamos produzindo reportagens sobre temas que envolvem o combate ao preconceito e à discriminação; atitudes que frequentemente resultam em violência verbal ou física no ambiente escolar. Gostaria de receber o link, em seu e-mail, para acessá-las assim que estiverem prontas? Ajude-nos a divulgar esta ação que pode contribuir para transformarmos o mundo em um lugar um pouquinho mais digno e gostoso para se viver!

- Sim
- Não

A MINHA PARTICIPAÇÃO FOI SOLICITADA POR

Sua resposta

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO.

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Apêndice F – Atividade *Online I*

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

CONSTRUINDO SENTIDOS

- (1) Diz o ditado: "É preciso respeitar para ser respeitado." Você concorda?
- (2) Leia a imagem e reflita: que efeitos de sentido o fotógrafo tentou produzir?
- (3) Será que estamos respeitando e tratando com carinho nossos colegas especiais?

*Obrigatório

ACESSE E LEIA A REPORTAGEM ABAIXO:

<http://arevistadamulher.com.br/familia/content/2171195-a-escola-inclusiva-ensina-a-respeitar-diversidade-e-lidar-com-o-diferente>

The screenshot shows a news article on the website 'A Revista da Mulher'. The article title is 'A escola inclusiva ensina a respeitar diversidade e lidar com o diferente' by Ana Paula Cardoso, published on 19/01/2016. The text of the article states: 'A convivência com crianças portadores de necessidades especiais ajuda a criar uma sociedade mais integrada'. Below the text is a photograph of a classroom where a teacher is sitting at a table with several children. One child is in a wheelchair. The caption below the photo reads: 'Escola inclusiva ajuda a criar uma sociedade mais justa.'

1. NOME E TURMA:

IDENTIFIQUE NA REPORTAGEM LIDA ...

2. ... data de publicação:

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

3. ... o veículo que a publica:

Marcar apenas uma oval.

- jornal
- revista
- blog

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

4. ... o suporte utilizado:*Marcar apenas uma oval.*

- digital
- impreso
- Outro: _____

5. ... a seção/caderno em que a reportagem se encontra:*Marcar apenas uma oval.*

- moda
- beleza
- saúde e bem-estar
- lifestyle
- família

6. ... o tema da reportagem.*Marcar apenas uma oval.*

- interação na escola
- educação inclusiva
- respeito aos colegas
- aprendizagem na escola

7. Quem é o autor e qual é a sua função social, ou seja, sua ocupação na sociedade?

RELEIA A FOTOGRAFIA

Fonte: A Revista da Mulher (2016)

Considerando que:

- os quadrados sinalizam os “atores” representados e
- as setas indicam a direção do olhar.

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

8. Considerando a finalidade da reportagem lida, o elemento mais importante do fotojornalismo está sendo representado

Marcar apenas uma oval.

- do lado direito.
- do lado esquerdo.

9. Durante a atividade, os alunos representados à esquerda, no fotojornalismo, estão interagindo

Marcar apenas uma oval.

- com todos os alunos da classe.
- apenas entre eles.
- não interagem com ninguém.

10. Nessa imagem, o aluno cadeirante é representado interagindo com

Marcar apenas uma oval.

- todos os alunos da classe.
- alguns alunos da classe.
- a professora, somente.
- nenhuma pessoa..

11. Baseando-se no fotojornalismo e na legenda, apresentados na reportagem lida, analise cada uma das afirmações apresentadas abaixo.

I	A posição e a direção do olhar dos participantes na fotografia fornecem indícios de que há um problema relacionado à interação dos alunos em sala de aula.
II	As cores claras utilizadas na fotografia colaboram para a formação de sentidos e são indicativas de que, embora sejam apontados problemas, a abordagem do assunto "escola inclusiva" ainda é positiva.
III	A expressão "ajuda a criar", usada pela jornalista na legenda, poderia ter sido substituída pela forma verbal "cria", sem prejuízo de sentido.
IV	A legenda e a fotografia fornecem, cada qual a seu modo, informações diferentes, mas complementares acerca da escola inclusiva.

Está correto o que se afirma em

Marcar apenas uma oval.

- I e III
- II, III
- I, II e IV
- II, III e IV

12. Conclua: a fotografia jornalística é um simples registro da realidade? Por que responde assim?

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

13. **Inferese que o sentido da palavra negritada só NÃO se harmoniza com**

(...) essa instituição de ensino deve **primar** pela diversidade dos alunos.

Marcar apenas uma oval.

- valorizar
 priorizar
 zelar
 negligenciar

14. **A informação acrescentada pela fotografia jornalística aponta para o fato de que, em geral, as escolas**

Marcar apenas uma oval.

- podem primar pela "educação inclusiva", mas a interação entre os alunos nem sempre ocorre.
 estão sendo negligentes no que diz respeito à tentativa de fornecer uma educação inclusiva.
 não têm apoio das famílias para poder, de fato, implementar uma "educação inclusiva".

INTENCIONALIDADES

15. **Considerando a função de uma reportagem, inferese que a principal intenção da autora (em escrever), do fotojornalista (em fotografar) e do veículo (em publicar) esse texto é**

Marcar apenas uma oval.

- explicar o que é a "educação inclusiva".
 criticar de forma veemente a política de "educação inclusiva".
 noticiar um fato importante em relação a alunos com necessidades especiais.
 relatar e comentar o que ocorre nas escolas em relação à educação inclusiva.

16. **A disposição dos elementos na imagem se ajusta aos objetivos da reportagem?**

Marcar apenas uma oval.

- não, apenas ilustra.
 sim, mas foi uma coincidência estarem dispostos dessa forma.
 sim, o fotógrafo explorou o melhor ângulo para produzir os efeitos de sentido que almejava.
 Outro: _____

COMPARE REPORTAGENS E FORMULE HIPÓTESES

ACESSE:

https://brasil.eipais.com/brasil/2019/03/18/politica/1552944709_703384.html

17. **Compare a reportagem que você leu no início com a que se encontra no link acima. Em seguida, responda: o nome do fotojornalista aparece nas duas reportagens?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

18. **Acesse o link abaixo e, em seguida, leia e formule uma hipótese: por que o nome do fotojornalista pode não aparecer em alguma reportagem?**

<http://www.laisschulz.com/fotografia/ganhar-dinheiro-com-suas-fotos/>

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

19. **Prosseguindo com a comparação, leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F). Em seguida, assinale a sequência correta.**

- () Não há qualquer diferença em relação ao suporte e ao veículo.
 () O veículo em ambas é o mesmo; o suporte é que se diferencia.
 () O suporte em ambas é o mesmo, digital; o veículo é que se diferencia.
 () Os veículos são diferentes: a 1ª foi publicada por um jornal e a 2ª por uma revista.

Marcar apenas uma oval.

- F, F, V, V
 F, V, F, V
 V, V, F, F
 F, F, V, F

20. **Localize e compare as seções ou os cadernos das reportagens. Em seguida, responda: as seções (cadernos) são iguais?**

Marcar apenas uma oval.

- sim
 não

21. **Pensando na sua resposta anterior, responda: por que isso ocorre?**

Marcar apenas uma oval.

- Cada veículo cria seus cadernos/seções conforme o público a que pretende alcançar.
 Os jornais têm cadernos padronizados; as revistas têm cadernos diferenciados..
 Outro: _____

PÚBLICO-ALVO



22. **O nome da revista aponta para o público-alvo, porém, DE FORMA MAIS ESPECÍFICA, quem seria o público-alvo desta reportagem? ***

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

23. Por que essa temática interessaria ao público-alvo a que se destina? *

Note que alguns trechos no texto são apresentados em fontes e cores diferentes. Em relação a isso, levante hipóteses sobre os objetivos da autora e do veículo:

24. ... ao negritar algumas palavras e expressões *

25. ... ao sublinhar algumas palavras e expressões *

26. Durante a leitura, você teve a curiosidade de clicar sobre um desses sublinhados? O que você acha desse recurso? Costuma utilizá-lo? *

EM NOSSA ESCOLA

27. Reflita e responda: a nossa escola é inclusiva? Escolha um número que represente a sua resposta, sendo 0 (nada inclusiva) e 10 totalmente inclusiva.

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apêndice G – Atividade *Online* II

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

CONSTRUINDO SENTIDOS

1. NOMES E TURMA:

ATENÇÃO:

(1) Antes de começar a leitura, role o cursor e veja o texto como um todo.

(2) Note que a reportagem possui 3 fotografias jornalísticas. O que elas têm em comum?

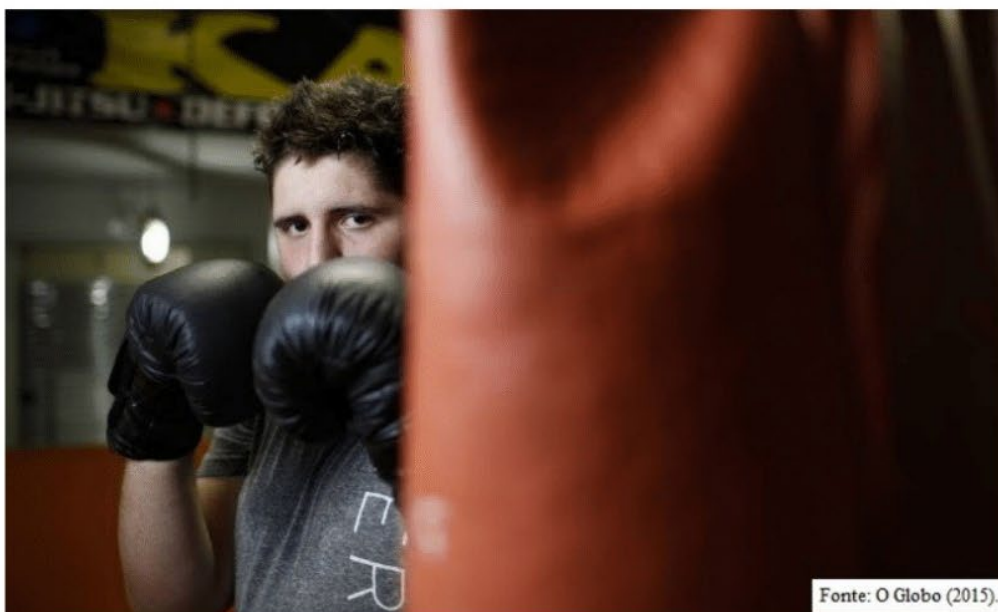
(3) Que efeitos de sentido são produzidos pela direção do olhar dos participantes representados nas fotografias?



Acesse e leia a reportagem clicando no link abaixo:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-acima-do-peso-sao-mais-vitimas-de-bullying-na-escola-12375170>

FOTOGRAFIA I



17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

2. Quais atividades, uma delas representada na fotografia jornalística, o adolescente citado na reportagem pratica como forma de superar os traumas sofridos na escola?

Marque todas que se aplicam.

- tênis
 futebol
 teatro
 kickboxing

Releia o trecho:

- Eu sofria muito com isso, não levava na boa - lembra Claudio, que, hoje, com 17 anos, fala abertamente sobre o assunto por acreditar no diálogo como a melhor forma de combater o bullying. - Eu ia para o colégio já querendo voltar. E isso atrapalhou meu desempenho, tive que ter ajuda de aulas extras para passar de ano.

3. De acordo com o trecho acima, que forma verbal utilizada ocorre com muita frequência no âmbito do esporte retratado na fotografia jornalista?

Marcar apenas uma oval.

- tive
 querendo
 atrapalhou
 combater

4. O fotojornalismo apresentado é uma construção metafórica do que foi apresentado verbalmente na reportagem, ou seja, é necessário

Marcar apenas uma oval.

- saber lidar com a vida: ora escondendo, ora enfrentando.
 fingir que não está se importando com a situação e fazer esportes.
 esconder-se de situações e/ou pessoas que nos afrontam no dia a dia.
 combater o bullying, assim como no kickboxing se enfrenta um oponente.

5. Releia o fragmento abaixo. Podemos inferir que a palavra destacada refere-se

O trabalho foi baseado nos números da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2012, que entrevistou 110 mil alunos, representando um universo de mais de três milhões de crianças. O estudo traçou o **perfil antropométrico** dos estudantes a partir da percepção deles sobre o próprio corpo, numa escala de características como “muito magro”, “magro”, “normal”, “gordo” e “muito gordo”.

Marcar apenas uma oval.

- à descrição psicológica de uma pessoa.
 ao desenvolvimento da altura de uma pessoa.
 ao conjunto de traços das medidas do corpo humano.
 à noção que as pessoas desenvolvem sobre o espaço à sua volta.

DESENVOLVIMENTO DO TEXTO

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

6. Ordene os períodos abaixo de acordo como são relatos na reportagem.*Marcar apenas uma oval por linha.*

	I	II	III	IV
a) Eu sofria muito com isso, não levava na boa - lembra Claudio, que, hoje, com 17 anos, fala abertamente sobre o assunto por acreditar no diálogo como a melhor forma de combater o bullying	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pesquisa com dados nacionais de saúde no ensino mostra que os muito magros também são alvos de covardia no colégio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O cenário começou a mudar quando o rapaz trocou de colégio, começou a fazer análise e ingressou em um curso de teatro. De um ano para cá, ele também passou a lutar kickbo-xing, o que o deixa mais relaxado e confiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Com um quadro de ansiedade e fobia social, Paolo de Carvalho Soares, de 16 anos, abandonou a escola em setembro e, depois de passar por três colégios nos últimos seis anos, diz que não quer voltar a estudar no Brasil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Quais trechos, citados no exercício anterior, referem-se a comentários feitos pelos jornalistas?

O PAPEL DOS SUBTÍTULOS**8. Em relação ao papel dos subtítulos em uma reportagem, levante hipóteses: para que servem?**

9. Existe alguma indicação de posicionamento nos subtítulos apresentados na reportagem lida?*Marcar apenas uma oval.*

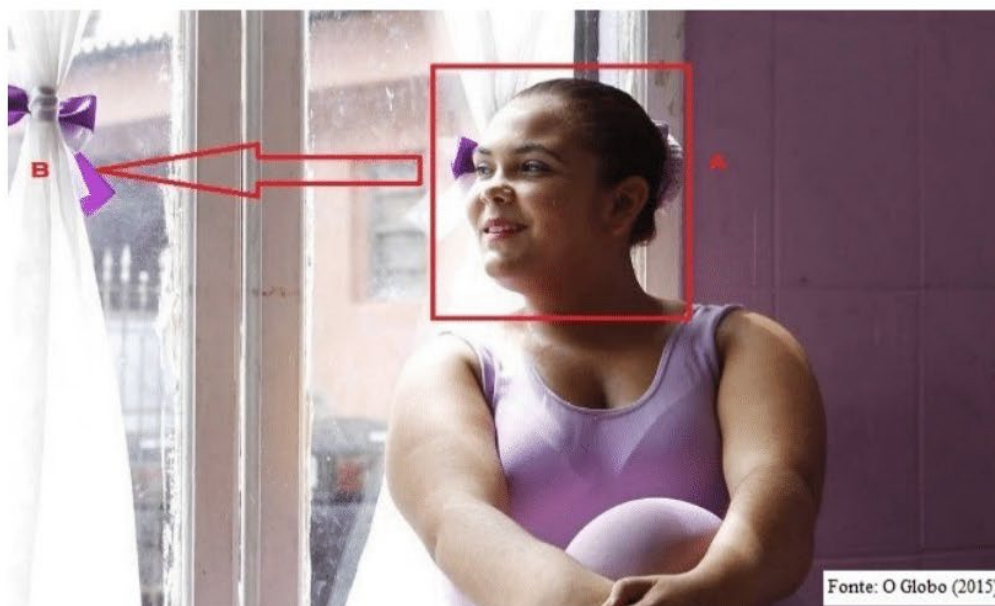
- Sim
- Não

10. Levante hipóteses: por que observamos mais subtítulos em reportagens do que notícias?

FOTOGRAFIA II

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS

Releia a fotografia abaixo.

11. Note que a participante representada é focalizada olhando para o lado, no sentido A para B. Entre os listados abaixo, que possível efeito de sentido isso produz?

Marcar apenas uma oval.

- sensação de distanciamento e impessoalidade.
- maior envolvimento do observador com o participante representado.
- Outro: _____

12. Volte ao texto e releia a legenda para a segunda fotografia jornalística. Em seguida, levante hipótese: que relação pode ser inferida entre “buscar ajuda” e a forma em que a participante foi clicada, ou seja, olhando para “algo/alguém” fora do enquadramento?

Marcar apenas uma oval.

- na fotografia há uma espécie de convite para que o leitor observe como a participante busca ajuda olhar para fora de si, buscando novos horizontes.
- não há nenhuma relação; trata-se de coincidência na qual a participante olhava para o lado quando foi clicada pelo fotojornalista
- Outro: _____

13. Exercite a sua empatia e responda: a jovem apresentada na foto deve ter experienciado que tipo de sentimentos? Por que responde assim?

FOTOGRAFIA III**Releia a fotografia.**

17/01/2020

CONSTRUINDO SENTIDOS



14. Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () A terceira fotografia apresentada na reportagem assemelha-se à segunda no que diz respeito à exploração do contato visual do ator representado.
- b) () A cena da primeira fotografia foi registrada de um ângulo alto, ou seja, de cima para baixo, conferindo um efeito de maior poder a quem lê a imagem.
- c) () Na escolha do recorte (enquadramento), o fotojornalista apresenta o participante da terceira fotografia frente a frente com uma possível razão para o seu problema.
- d) () Os olhares dos participantes, tanto na 1ª quanto na 3ª fotografia, direcionados para a câmera produzem uma sensação de maior envolvimento com o leitor.

Marcar apenas uma oval.

- V, V, F e V
- F, F, F e V
- V, V, V e F
- F, F, V e V

EFEITOS DE SENTIDO

15. Em que enquadramento (plano) foram apresentadas as 3 fotografias da reportagem?

Marcar apenas uma oval.

- fechado
- médio
- aberto

16. Que efeito de sentido as expressões faciais dos 3 atores representados nas fotos colabora para a construção de sentidos da reportagem lida?

PARÁFRASE E COMENTÁRIO JORNALÍSTICO

Releia o trecho abaixo:

- Eles me xingavam de gordinha, baleia, me derrubavam no chão e diziam: “Você não deveria estar aqui. Vai embora” - relata Julianne, que, ao levar seu problema à direção da escola, não viu medidas eficientes serem tomadas. - A coordenadora passou nas salas e falou sobre bullying, mas não adiantou. Eu não queria ir para a escola e chorava muito em casa. Minhas notas pioraram.

17. Reescreva o trecho acima, usando a paráfrase como recurso em substituição ao discurso direto.

18. Imagine que, agora, você seja um dos jornalistas que produziram essa reportagem. Redija, um comentário que poderia ser inserido após o trecho que você parafraseou na questão anterior.

REFLEXÃO

19. Você concorda que apelidar as pessoas de forma pejorativa é uma espécie de desrespeito à diversidade? Explique as razões para a sua resposta.

20. Vocês costumam se posicionar contra o bullying, condenando a utilização de apelidos maldosos que fazem referência à condição (física ou mental) das pessoas?

Marcar apenas uma oval.

- sim
 não
 às vezes

Apêndice H – Avaliação Final.


Os alunos que participaram da atividade hoje disputam os cuidados com o Kauã. "Todo mundo quer ajudar ele, empurrar a cadeira dele. Dá até briga", diz Gabriella Fernanda da Cunha, 9. "A gente vai revezando, cada dia é a vez de um ajudador o Kauã", conta Miguel Coelho da Silva, 9.

As experiências vividas são retratadas em fotos e, no fim do dia, as crianças relatam aos colegas como se sentiram.

Kauã teve paralisia cerebral durante o parto, o que comprometeu o seu desenvolvimento motor e cognitivo.

A ideia do professor parece ter agradado o garoto. "O humor e o comportamento dele melhoraram depois que ele passou a ver os colegas em uma cadeira de rodas. Penso que ele se sentiu igual e está mais feliz", conta Rosehaine Silva Barbosa de Oliveira, estagiária e auxiliar do menino nas atividades escolares.

O garoto sorri para os amigos e, mesmo com dificuldades na fala, diz o quanto gosta de estar ali. "Eu amo vir à escola". Devido à paralisia cerebral, sua fala e seu aprendizado foram comprometidos. Aos 9 anos, ele está começando a ser alfabetizado e a diferenciar as cores.



Micael passou o dia como cadeirante para entender os desafios de Kauã Fortunado, 9, que tem paralisia cerebral. - Ferrnando Ramos/Folhapress

"Quando o professor me procurou falando do projeto, fiquei feliz por ver que eles se preocupam com o bem-estar do Kauã. A interação dele com outras pessoas melhorou bastante. Ele não gosta de faltar à escola por nada", diz Kele da Silva Souza, mãe de Kauã.

Antes de ser implantada, a ideia passou pela aprovação dos pais e dos alunos, que aceitaram o desafio.

Todos os 28 alunos da classe — e também o professor — já passaram pelo "dia de cadeirante". Agora o projeto foi estendido a todos os funcionários da escola.

Para o pedagogo, doutor em educação e especialista em política educacional da Unesp de São Paulo, João Cardoso Palma Filho, a ideia do docente desenvolve nas crianças um espírito solidário.

"Vai influenciar na formação do caráter delas, à medida em que educa em relação ao diferente e facilita a convivência entre os diferentes", afirma Palma Filho.

Fonte: UOL. Disponível em: <https://bit.ly/2KieUgS>. Acesso: 10 set. 2018.

AVALIAÇÃO - FINAL

Prezado (a) aluno (a):

Leia atentamente o texto abaixo, colocando em prática as estratégias de leitura que aprendeu, e em seguida, responda às questões.

FOLHA DE S.PAULO

cotidiano > educação ambiente equilíbrio brumadinho rio de janeiro fev

Por colega deficiente, alunos têm dia com cadeira de rodas no interior de SP

Amigos de menino com paralisia cerebral se revezam como cadeirantes para entender limitação

17 Jun 2018 às 20:00 Simone Machado

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO Frequentar a turma do 4º ano exige de Kauã Henrique da Silva Fortunado, 9, disciplina. Por conta da paralisia cerebral, que comprometeu o movimento de mãos e pernas, ele precisa de ajuda para se deslocar cerca de 30 metros quando quer ir ao banheiro ou ao intervalo.

Ciente do esforço, o professor Leandro Ferreira decidiu propor uma atividade aos pequenos colegas: compreender os desafios da limitação física de Kauã usando eles mesmos uma cadeira de rodas.

Uma vez a cada dois dias, um aluno da turma do 4º ano C da escola municipal Regional Mallouk, de São José do Rio Preto, no interior paulista, é escolhido para se locomover sobre rodas. "Eles têm que ir ao banheiro, ao recreio, apontar o lápis e fazer todas as atividades na cadeira de rodas", afirma o professor.

A atividade, que acontece desde fevereiro, logo despertou a atenção das crianças. "A gente acha que é fácil ficar em uma cadeira de rodas porque só fica sentado, mas é bem difícil. Dói as costas e os braços. E tudo o que vamos fazer demora muito mais", conta Micael dos Santos Lopes, 9. O garoto estava como "cadeirante do dia" quando a reportagem esteve na escola.



Micael dos Santos Lopes conduz o colega Kauã na cadeira de rodas - Ferrnando Ramos/Folhapress

veja também

receba notícias da folha

relacionadas

Os 'Inamoráveis'

Em país que valoriza a saúde, alunos vivem com mais saúde

Pallharo 'durão' aplica multa solidária e orienta motoristas em São Paulo

Doença limita vida de paciente e pode levar à morte se não tratada

Consulta pública discute inclusão de tratamento no SUS

Estúdio ROJHA: projeto pioneiro

veja também

veja também

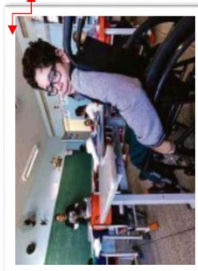
veja também

TESTANDO CONHECIMENTOS

1. Nos retângulos inseridos no texto, identifique o nome de importantes elementos referentes ao contexto de produção de uma reportagem.

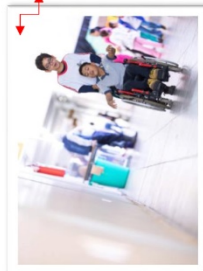
2. Por que o aluno representado na primeira fotografia está em pé, e na segunda fotografia está em uma cadeira de rodas? (Explique)

3. Leia as fotografias jornalísticas abaixo e, sem seguida, responda.



a) Que recurso foi usado pelo fotojornalista para ampliar o contato entre participante representado e leitor?

b) Que efeitos de sentido isso produz?



c) Que recurso foi usado pelo fotojornalista para ampliar o contato entre participante representado e leitor?

d) Que efeitos de sentido isso produz?

4. Em relação ao assunto principal, esse texto trata do(a)

- a) () dificuldade de acessibilidade dos alunos cadeirantes.
- b) () empatia do aluno ao ajudar o seu colega a se locomover pela escola.
- c) () projeto "Dia do cadeirante", desenvolvido para aumentar a empatia dos alunos.
- d) () comunicação entre família de alunos que apresentam alguma deficiência e a escola.

5. A forma como foi construída revela que o texto acima tem como finalidade

- a) () apresentar um ocorrido recente e dados estatísticos envolvendo a prática do bullying em escolas públicas de nosso país.
- b) () noticiar que os alunos de uma escola em São Paulo, uma vez a cada dois dias, estão participando de um projeto escolar.
- c) () criticar a forma como professores tratam o assunto "inclusão" com as crianças, mantendo-se distantes e alheios ao que de fato ocorre nas escolas.
- d) () relatar, de forma positiva, um projeto de sucesso vem ajudando vários alunos a entenderem os desafios enfrentados por quem possui mobilidade reduzida.

6. Assinale um X naquelas que você acredita serem funções das fotografias jornalísticas utilizadas.

- a) () informar
- b) () opinar
- c) () criticar
- d) () ironizar
- e) () denunciar
- f) () provocar/refletir

7. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Qual é o público alvo deste texto?	
b) Quem assina a reportagem? Na prática, o que isso significa?	
c) Retire um trecho que contenha um comentário (posicionamento) da autora.	

8. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Qual fato é o fato apresentado e que assunto ele ajuda a introduzir?	
b) Faça uma paráfrase da citação direta apresentada no último parágrafo.	
c) Estende-se com abrangência e profundidade no fato ou na temática?	
d) Que elemento neste texto representa de forma intensa a dificuldade vivida por pessoas com mobilidade reduzida?	

9. Responda às questões no quadro abaixo.

a) Apresenta variedade de vozes (polifonia)?	
b) Cite 3 expressões usadas pela jornalista para introduzir ou finalizar as citações.	
c) Qual a principal função das aspas em textos como a reportagem?	
d) Que forma verbal no presente é utilizada no penúltimo parágrafo?	

10. Por que este texto pode ser corretamente classificado como uma reportagem?

Apêndice I – Check List

CHECK LIST - REPORTAGEM	
CAPACIDADE DE AÇÃO	
	(S) OU (N)
	Considera o leitor (público alvo)?
	A reportagem é assinada por seus produtores, e estes reconhecem o que isso envolve?
	Está sendo dado os devidos créditos ao produtor da fotografia?
	O assunto principal foi desenvolvido de forma clara e coerente?
	O texto traz informação aprofundada acompanhada de posicionamento sutil?
	Relata o resultado de investigações profundas e entrevistas relevantes sobre o assunto?
CAPACIDADES DISCURSIVAS	
	(S) OU (N)
	Foram usados recursos linguísticos para produzir um título curto e chamativo?
	O título secundário complementa o título e contribui para a identificação do assunto tratado?
FOTOGRAFIA	A fotografia jornalística explora os ângulos, o enquadramento, as cores e outros em harmonia com o propósito da reportagem?
	A sintaxe visual da fotografia é direcionada para construção de sentidos?
	A fotografia jornalística apresenta posicionamento do produtor da fotografia?
	A fotografia preserva a dignidade do(s) participante(s) representado(s)?
LIDE	Está claro “ quem fez o quê?”
	Está claro o “ o quê ?”
	Está claro “ quando ?”
	Está claro “ onde ?”
	O primeiro parágrafo introduz de forma coerente o tema a ser tratado?
	Se utilizados, é dado os devidos créditos às fontes dos dados utilizados?
CORPO DO TEXTO	Apresenta relato interativo no qual as vozes dos enunciadores se unem às de outros para apresentar informação e posicionamento?
	As vozes inseridas são devidamente identificadas?
	Apresenta comentários sutis e apropriados acerca da informação apresentada?
	Estende-se com abrangência e profundidade no fato ou na temática?
	Detalha possíveis causas e/ou efeitos de um acontecido de forma ampla?
	Há necessidade de se organizar o texto por dividi-lo em subtítulos?
	Seria interessante criar um “olho” a partir de uma expressão que sintetiza o posicionamento?
	Há informações adicionais que poderiam ser alocadas em um box?
	A linguagem apresentada é formal e redigida no padrão culto da língua?
	A linguagem verbal é objetiva, denotativa e direta, utilizando-se da 3ª pessoa do singular?
CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
	(S) OU (N)
	Apresenta variedade de vozes (polifonia)?
	Apresenta locuções prepositivas, delimitando o início (ou final) das vozes inseridas?
	Apresenta verbos dicendi, variados, “costurando” as falas de forma coerente?
	As paráfrases (se presentes) preservam o sentido original da voz a ser apresentada?
	Em trechos que apresentam explícitas interpretações, os verbos estão no presente?
	Em seqüências narrativas os verbos estão predominantemente no pretérito perfeito?

PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: REPORTAGEM

“RESPEITO À **DIVERSIDADE** – INFORMAÇÃO,
OPINIÃO E ATITUDE CONTRA A INTOLERÂNCIA”



ESCOLA _____

ALUNO(A): _____ TURMA: _____

NOME DO PROJETO: _____

GÊNERO A SER ESTUDADO: _____

PROF. FÁBIO MOREIRA DE CARVALHO

Apresentação

Caro estudante:

Esta sequência de atividades foi desenvolvida para você que gosta de aprender coisas novas e que tenham, ao mesmo tempo, relação com o seu cotidiano. Desejamos que você construa o conhecimento relacionado à Língua Portuguesa e, paralelamente, reflita sobre a utilidade dele em sua vida, hoje! Não estamos falando de futuro: referimo-nos ao agora! Muito daquilo que você aprende pode ser usado de imediato e não apenas quando se graduar e/ou estiver no mercado de trabalho.

A primeira grande reflexão que propomos é a seguinte: por que na escola, lugar onde tanto se fala sobre respeito, há tanta intolerância, violência e discriminação? De onde surge todo esse discurso de ódio? Por que ele parece crescer a cada dia? O que podemos fazer para impedir isso e, desta forma, contribuir para a promoção de um ambiente democrático, saudável e pacífico?

Partiremos da premissa de que a leitura, seguida de reflexão, é a principal forma de descobrirmos, juntos, a resposta a essas questões. Assim sendo, nesta apostila propomos a leitura de várias reportagens sobre o tema “Respeito à diversidade”, pois entendemos que essa é uma possibilidade dupla: estudarmos o gênero textual reportagem e, paralelamente, fazer algo em prol do ambiente em que vivemos, tornando-o melhor. Queremos ajudar a vocês – alunos do 8º ano da escola [REDACTED] – a promover a tolerância e o respeito à diversidade, munindo-se de informação, criticidade e ações a favor de uma escola mais democrática e pacífica.

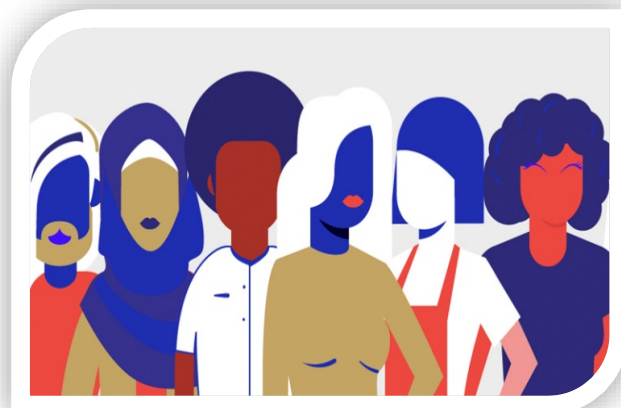
Uma dica: é provável que você tenha dúvidas durante as aulas. Porém, não deixe de expô-las, pois somente assim terei condições de ajudá-lo da melhor forma. Esperamos que por meio dessa interação a sua aprendizagem possa ser ainda melhor.

Um grande abraço,
Professor Fábio Moreira

COMEÇO DE CONVERSA

As discussões sobre a diversidade ocupam, há algum tempo, bastante espaço em nossa sociedade. Trata-se de uma discussão necessária que vai em busca de uma cultura que preserve a igualdade de direitos.

A espécie humana carrega em si a marca da diversidade. Ainda que sejamos muito parecidos, todos nós temos características ímpares que nos diferenciam uns dos outros. As diferenças de caráter cultural, étnica, física, social, intelectual, de gênero, idade, entre tantas, estão presentes em todas as esferas sociais e, quando respeitadas, abrem caminho para a inclusão, o respeito e o espaço democrático.



O que muitos não entendem é que a diversidade não representa um obstáculo para a convivência. Pelo contrário, abre novas possibilidades, enriquece e atribui valor aos grupos. No entanto, muitas vezes,

alguns usam as diferenças como desculpa para reforçar as desigualdades que violam os direitos. **Você apoiaria alguém que age assim?**

Para reforçar a importância da compreensão do respeito à diversidade e da convivência pacífica, a ONU (1948), com a adesão de diferentes países, criou a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. No artigo 2, lemos: *“Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.”*

A discriminação acaba por gerar violência e outras ações justificadas pelo ódio ou pelo desprezo. Não são raras as manifestações explícitas, e quase sempre violentas, de discriminação. Contudo, essas ações não se justificam, até porque os discriminados não representam uma ameaça real: apenas incomodam os que se consideram superiores.

Em nossa escola, **infelizmente**, existem reflexos desses problemas sociais relacionados à falta de respeito à diversidade. **Conhece casos assim?**

No Brasil, as manifestações homofóbicas e racistas triplicaram nos últimos anos. Além disso, observam-se pessoas sendo discriminadas por motivos banais, como: preferências musicais, estilo de vida, aparência, comportamento social, religião e outros. Essa falta de tolerância causa situações de constrangimento às pessoas e, ainda que a discriminação seja dissimulada, não deixa de ser violência e humilhação.

Como se altera uma situação de preconceito, desrespeito e intolerância quando ela está fortemente arraigada?

Embora não exista uma fórmula mágica, diminuir o preconceito e a discriminação, sem dúvida, envolve pelo menos três ações: (1) divulgar o conhecimento, (2) promover a reflexão e (3) mobilizar as pessoas. É possível fazer isso por meio do gênero textual reportagem, à medida em que informação, posicionamento e reflexão podem ser levadas à comunidade escolar, propiciando o debate sobre esse problema que causa tanta dor: o desrespeito, em todas as suas formas, ao direito de ser tratado sem distinção.

A proposta desse projeto, portanto, consiste em trazer para a sala de aula o estudo do gênero textual **REPORTAGEM**, selecionados a partir da temática “Respeito à Diversidade”, para que a turma possa compreendê-lo e dominá-lo e, assim, adquira a condição de produzir textos desse gênero textual cujo conteúdo pode ajudar outras pessoas a se informarem e a formarem opinião resoluta de não admitirem nenhum tipo de discriminação. Acreditamos que esse projeto ajudará, também, a cada aluno a enxergar melhor a si mesmo na medida em que procura aceitar as diferenças e a importância de respeitar o direito que as pessoas têm de serem tratadas sem qualquer preconceito, sendo o quiserem ser. Aceita o desafio?



Fonte: <<http://respeitarepreciso.org.br/apresentacao/1-desigualdade-discriminacao-e-direitos-humanos/>>
Acesso: 29 out. 2018. Adaptado.

O nosso projeto de combate ao preconceito e à violência na escola, com ênfase no respeito às diferenças, necessita de um nome que o represente. Que nome sugere?

PROJETO: _____

RECONHECENDO O GÊNERO

ATIVIDADE I

Leia as questões abaixo e reflita sobre elas. Em seguida, compartilhe conosco as suas respostas. (Atividade oral.)



- Você costuma ler jornais e revistas? Com que frequência?
- Quais são os cadernos que você prefere ler? Quais são os que você raramente abre para ler?
- Quais gêneros jornalísticos você conhece?
- Gosta de ler reportagens? Para que servem?
- Qual é a diferença entre uma notícia e uma reportagem?
- Qual foi o assunto tratado na última reportagem que você leu?

- Que tipo de assunto/tema não poderia ser tratado?
- Prefere ler esse gênero na forma impressa ou digital?
- O que motivam as diferenças entre as reportagens de jornais e as de revistas?
- Qual é o propósito comunicativo do gênero textual reportagem (impressa ou digital) de jornal ou revista?

ATIVIDADE II

Montagem do “PAINEL DE REPORTAGENS”.

ATIVIDADE III

Leia as capas do jornal Folha de S. Paulo em dois momentos distintos.



Folha de São Paulo, 30 dez. 1969.



Folha de São Paulo, 20 mar. 2018.

Refleta e responda

1. Após ler e comparar as edições do jornal apresentadas acima, responda: quais as visíveis diferenças podemos notar no leiaute (*layout*) desse jornal com o passar do tempo?
2. Levante hipóteses: o que teria causado essas mudanças?
3. Em sua opinião, as mudanças influenciam/alteram o modo como se lê textos do gênero reportagem hoje em dia? Por que responde assim?
4. Alguns jornais e revistas mantêm as publicações tanto no suporte digital quanto no impresso. Levante hipóteses: há diferenças entre a leitura num ou noutro lugar?
5. Observe, agora, os dois primeiros parágrafos de textos, transcritos abaixo, e assinale com X aquele que você acredita pertencer a uma reportagem.

I - () Eduardo Souza Cordeiro, de 12 anos, foi agredido por outros colegas, dentro da escola onde estudava, na capital paraense. Ele chegou a ser socorrido, mas não resistiu aos ferimentos. A família acredita que Eduardo tenha sido vítima de bullying. A direção da escola nega e alega que o adolescente sofreu uma queda durante uma brincadeira.

Fonte: <<https://bit.ly/2qH6449>> Acesso: 11 nov. 2018.

II - () O bullying, além de tornar a vida da pessoa mais difícil e triste, pode deixar sequelas duradouras e causar danos emocionais profundos. Até mesmo o indivíduo que pratica o abuso pode sofrer. “Apesar de ambos apresentarem consequências, avaliamos que as vítimas mostraram melhor resultado de vida em relação àqueles que o aplicam (...), explica o Dr. Bottura.

Fonte: <<https://bit.ly/2Few6pu>> Acesso: 11 nov. 2018

6. Levante hipóteses: por que o jornalista insere outras vozes na reportagem?
7. Como descobrimos se as informações trazidas na reportagem são confiáveis?

ATIVIDADE IV Quando surgiram as primeiras reportagens? Que tecnologia revolucionou, no século XV, a história do jornalismo escrito? O que foi o chamado “Era de Ouro” do jornalismo? Que tipo de jornalismo surgiu a partir da década de 90? Em nossa cidade, quais foram os primeiros veículos a produzirem textos desse gênero? Qual a importância desse gênero para a sociedade? Vamos pesquisar, descobrir e compartilhar essas respostas.

PRODUÇÃO INICIAL

No intuito de atender à demanda em produzir conteúdo que promova tanto dentro quanto fora da escola o respeito às diferenças, nós o convidamos a produzir (em duplas) uma reportagem – cujo tema se relacione aos objetivos do nosso projeto – que possa levar informação confiável acompanhada de posicionamentos à comunidade escolar sobre o que acontece dentro dos muros da escola.

Ao final do nosso projeto, as reportagens produzidas (depois de devidamente revisadas) serão publicadas no blog da escola e no jornal da escola, os quais frequentemente veiculam conteúdo informativo/opinativo sobre assuntos de interesse da comunidade escolar (alunos, ex-alunos, professores, familiares, pais e/ou responsáveis).

Como você sabe, uma das atribuições do jornalista é investigar. Portanto, investigue, pesquise, entreviste, fotografe e leia outras reportagens, enfim, reúna informações e, somente depois, comecem a produzir (costurar) o texto verbo/visual de sua reportagem.

A dupla terá aproximadamente 1 semana para levantar informações para que no dia ____/____/2019, possam produzir a reportagem na sala de informática.

Neste dia, caberá à dupla:

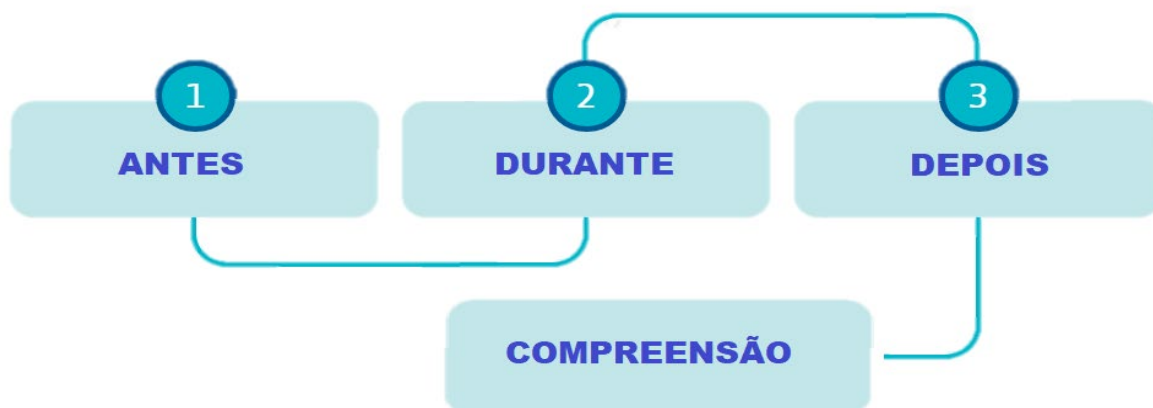
- 1 redigir o texto verbal (usando os celulares ou computadores);
- 2 inserir a fotografia jornalística;
- 3 enviar a produção por e-mail ao professor.

CAPACIDADES DE AÇÃO

➤ A reportagem a seguir aponta para uma questão alarmante nas escolas. Qual será? De que modo estamos envolvidos? E o que pode ser feito para resolvê-la? Antes, porém, precisamos realizar alguns procedimentos para que a nossa compreensão do texto seja plena.



SCAN ME



➤ Antes da leitura: identifique:

I) o suporte, II) o veículo, III) a seção, IV) o(a) jornalista, V) o(a) fotojornalista, VI) data de publicação e VII) data de acesso, nos retângulos inseridos na página.

➤ Observe a leitura feita pelo professor e anote (no quadro) outros procedimentos usados.

DICAS (antes da leitura)	
1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
DICAS (durante a leitura)	
1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	
DICAS (depois da leitura)	
1 ^a	
2 ^a	
3 ^a	

Publicidade

Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino

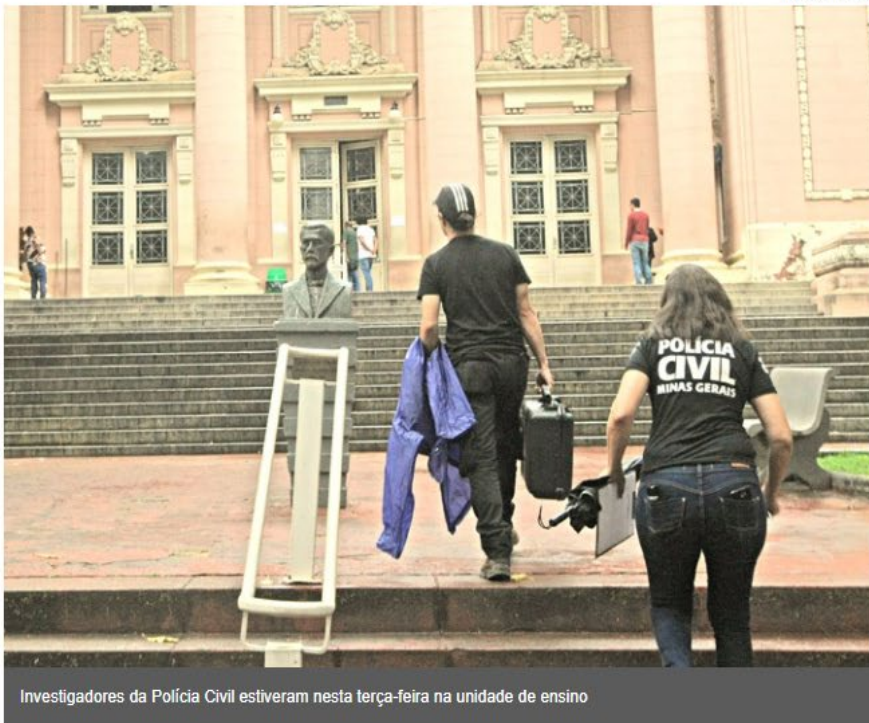
Renata Galdino e Lucas Eduardo Soares
horizontes@hojeemdia.com.br

21/11/2018 - 06h00

Compartilhe



Lucas Prates /



A morte de um adolescente espancado dentro de uma escola, em Belo Horizonte, escancarou o medo que muitos alunos e professores vivem em sala de aula. Neste ano, Minas Gerais registrou mais de 21 mil crimes nas instituições de ensino.

O número é menor que o do ano passado, mas a média de 70 casos por dia de lesões corporais, furtos e roubos, dentre outros, em 2018, alertam para a necessidade de medidas mais eficazes para evitar tragédias.

Agredido a socos e pontapés durante uma partida de futebol no Instituto de Educação de Minas Gerais (Iemg), em 14 de novembro, Luiz Felipe Siqueira morreu ontem, faltando apenas quatro dias para completar 18 anos. Com traumatismo craniano, ele passou por três cirurgias, mas não resistiu à gravidade dos ferimentos.

+ HORIZONTES

Bombeiros resgatam tartarugas que caíram



condenado a 14 anos de p...



No aniversário de 7 anos, menina doa perucas de 'princesa' a crianças em tr...



Vale retoma obras de alteamento da barragem Itabiruçu, em Itabira



Homem cai de laje em Juiz de Fora e fica preso entre paredes de casas; veja...

+ notícias

Publicidade

“ A família do suspeito da agressão afirma que o rapaz é tranquilo e sempre apresentou boas condutas. Conforme a advogada Laura Figueiredo, o jovem tem um déficit de aprendizagem

A recorrência de registros sobre o mau comportamento do colega suspeito de atacar o estudante – ao menos 20 desde que o rapaz, de 18, começou a estudar no local, em 2005 – já indicava um risco. Essa é a avaliação de Luís Flávio Saporì, coordenador do Centro de Estudos em Segurança Pública da PUC Minas.

Segundo ele, quando casos chegam a esse ponto, a resolução não pode se restringir apenas ao ambiente

escolar. “Era hora de se resolver externamente, fazendo um boletim de ocorrência, por exemplo. Reclamamos da interferência da polícia no espaço acadêmico, mas nessa situação era preciso”, observou.

Em nota, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) informou que o lemg chegou, por mais de uma vez, a solicitar aos pais do suspeito a transferência dele da instituição, sem sucesso. Para a criminalista Maíra Garcia, membro do Instituto de Advogados de Minas Gerais (IAMG), a questão já pedia o acionamento do Conselho Tutelar. “Parece que a família já tinha perdido o poder de governar. Nesses casos, era urgente uma providência”.

Luís Flávio Saporì diz, ainda, que a tragédia no lemg vai promover um amplo debate sobre a criminalidade em unidades de ensino. “Fenômeno causado, entretanto, por conta do perfil de crianças e adolescentes que estão chegando a esses locais. É importante frisar que não é a escola que está ficando violenta. As variáveis psicológicas e familiares estão impactando esse cenário nos últimos 30 anos”, explicou Saporì.

Habitual

Nesse contexto, brigas entre colegas são comuns, atestam os estudantes. Que o diga um adolescente de 15 anos, também aluno do Instituto de Educação e que pediu para não ser identificado. Segundo ele, casos de agressões verbais são frequentes. “É preocupante”, lamenta.

Atentar-se a brincadeiras que podem gerar conflitos e a pequenos gestos de violência, como empurrões e xingamentos, são algumas medidas para combater a violência nas escolas, frisa Valéria Cristina de Oliveira, professora da Faculdade de Educação da UFMG.

A especialista afirma que um dos atos que podem desencadear episódios violentos nas instituições de ensino é o bullying. “Todo tipo de intervenção, seja no âmbito coletivo ou individual, é muito importante. É preciso identificar os problemas que cercam o convívio dos alunos para oferecer respostas capazes de ao menos minimizar os problemas”, explicou.

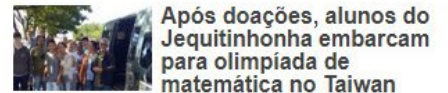
Arquivo Pessoal



Luiz Felipe Siqueira iria completar 18 anos na próxima sexta-feira

- + HORIZONTES
- + CIDADES
- + VIOLÊNCIA
- + ESCOLAS

+ REDES SOCIAIS



Após doações, alunos do Jequitinhonha embarcam para olimpíada de matemática no Taiwan



Tempo seco dá lugar a chuvas neste sábado em BH e frio deve ficar mais intenso



Seca e irresponsabilidade: primeiro dia do mês é marcado por vários incêndios em Minas

Social Monitor



Publicidade



Publicidade



Diálogo

O diálogo é a aposta da defensora pública Francis Coutinho para reduzir a violência. Há oito anos, ela realiza o projeto Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (Mesc), em unidades da rede estadual. Vencedora de três prêmios com a iniciativa, Francis acredita na transformação da realidade dos que abraçam a ideia. Foi o que aconteceu com a Escola Estadual Renato Azeredo, em Vespasiano, na Grande BH, onde o programa foi implantado há cinco anos.

Por lá, estudantes e funcionários resolvem os conflitos na base da conversa. "Temos ótimos resultados. A instituição está inserida em uma área de vulnerabilidade social, tinha vários problemas, mas conseguimos diminuir os atritos".

O projeto é desenvolvido em parceria com SEE e teve o termo de cooperação renovado recentemente, informou Francis Coutinho. Agora, ela aguarda o início do novo governo para saber como serão as diretrizes. "Nosso objetivo é desenvolver o programa em todas as escolas, tornando o projeto uma política pública de educação no combate à violência".

A iniciativa é considerada positiva pelo coordenador do Centro de Estudos em Segurança Pública da PUC Minas, Luís Flávio Saporì. "Por meio do diálogo é possível identificar até mesmo o perfil de cada estudante, como eles são. Dessa forma, é possível trabalhar melhor com eles e até mesmo identificando os possíveis casos problemáticos", completou.

Nesse sentido, a professora Valéria Cristina de Oliveira, da Faculdade de Educação da UFMG, reforça também ser preciso instituir grupos de conversa com os pais. "É necessário discutir os problemas, mas caminhando para a mediação dos conflitos, porque eles serão naturais em uma organização de convívio social".

“ A Fundação Hospitalar de Minas Gerais informou que as córneas de Luiz Felipe foram retiradas para doação (Colaborou Simon Nascimento)

Leia mais:

Colegas de estudante morto prestam homenagem e prometem protestar para pedir paz na lem

Estado abre sindicância para apurar agressão dentro do lem que resultou na morte de aluno



Tags: Horizontes Cidades Violência Escolas



Construindo sentidos

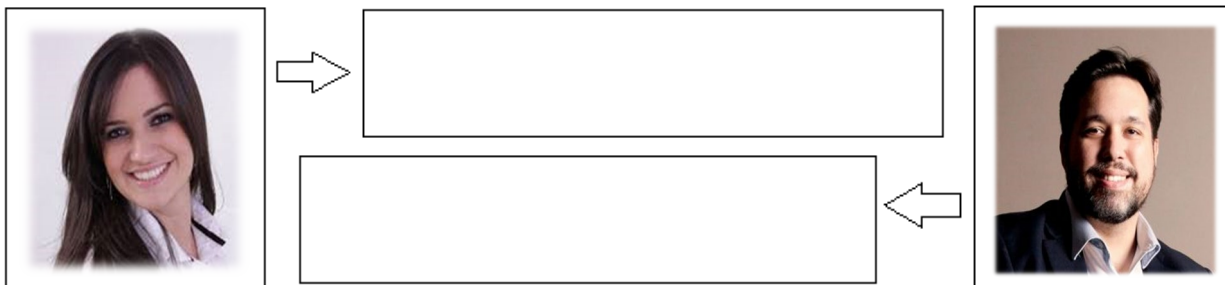
1. Complete as lacunas com palavras-chave do quadro abaixo.

revistas jornalístico/midiático subproduto
comercial jornais anúncios publicitários página

Nas últimas décadas, o leitor de textos do campo _____ precisou se adaptar para ler o conteúdo que lhe interessa, em meio a grande quantidade de _____, os quais costumam aparecer do lado direito da _____. Sua presença, como se verifica na reportagem lida, evidencia pelo menos duas coisas: 1º) a natureza _____ do veículo responsável por sua publicação, e 2º) o fato de que a reportagem é um _____, presente em _____ e _____ consumidos/lidos pelo grande público.

2. Em sua opinião, por que reportagens como esta são produzidas e publicadas?

- 3.** Note que a reportagem é assinada por dois jornalistas. Em relação a isso, responda:
- a) Quem são? (Pesquise e escreva algumas informações sobre eles, como: o assunto que gostam de escrever, a formação acadêmica e o tempo que trabalham no jornal.)



- b) Qual é o peso de se assinar uma reportagem? Em outras palavras, que responsabilidade recai sobre os jornalistas à medida que colocam o seu nome no texto?

- 4.** Qual é o assunto principal abordado pelos jornalistas nessa reportagem?

- 5.** A forma como abordam o assunto revela que a reportagem lida tem como finalidade

- a) () apresentar uma notícia recente e dados estatísticos envolvendo a prática do bullying em escolas públicas de nosso país.
- b) () noticiar morte de um estudante, 18 anos, após ter se envolvido em uma briga em uma escola situada no centro de Belo Horizonte.
- c) () criticar a forma como professores e pais tratam o assunto bullying com as crianças, mantendo-se distantes e alheios ao que de fato ocorre nas escolas.
- d) () relatar como os eventos em torno da morte de um menino evidenciam o nível de violência dentro das escolas e a necessidade de se debater o assunto em sociedade.

- 6.** Note que um elemento, cheio de significância, ocupa boa parte do espaço na página, tornando a reportagem ainda mais atrativa e aprazível para se ler.

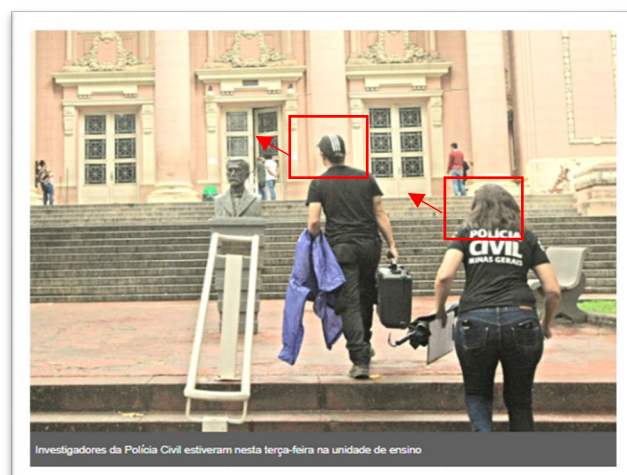
- a) Que elemento é esse? _____

- b) Quem a produziu?



7. Releia a fotografia jornalística e sua respectiva legenda. Em seguida, responda as questões ao lado preenchendo a cruzadinha.

1 - Qual instituição está sendo representada pelos participantes?	2 ¹	
2 - Que ação contínua estão realizando?		
3 - Onde parece ser o seu destino?		
1 ⁻		
3 ⁻		



8. Note algumas expressões populares que, por vezes, estão presentes em situações comunicativas (conversas) que envolvem o assunto “Polícia”.

I - “Vai dar B.O.”

II - “A casa caiu.”

III - “O bicho tá pegando.”

Em relação às expressões apresentadas,

- a) sublinhe a(s) que poderia(m) ser associada(s) ao fotojornalismo apresentado nessa reportagem.
- b) circule a(s) que poderia(m) representar uma leitura conotativa (figurada) do fotojornalismo, harmonizando-se com a finalidade dessa reportagem.

9. Levante hipóteses: assim como ocorre na leitura da linguagem verbal, seria possível uma leitura conotativa das imagens? Por que responde assim?

• Para refletir e pesquisar:

No decorrer dos anos, fotojornalistas se ocuparam em capturar momentos únicos de nossa história. Com quais intenções? Seria o fotojornalismo apenas um mero recorte da realidade ou seria uma provocação para além do óbvio? Uma coisa é fato: assim como a própria reportagem em si, a fotografia exige um motivo para ser, para existir! Vamos descobrir?



- 10.** Conclua: no fotojornalismo, a disposição dos elementos na imagem é mera coincidência ou é bem direcionada?

- 11.** No desenvolvimento da reportagem são inseridas vozes de especialistas. Assim, pode-se concluir que, antes de produzir a reportagem, os jornalistas tiveram que recorrer à

- a) leitura de livros.
 b) realização de entrevistas.
 c) leitura de outras reportagens.
 d) visitação de sites na internet.

- 12.** Leia a mensagem que aparece no final de uma reportagem de outro veículo.

O seu apoio mant m o jornalismo vivo.

O jornalismo tem um papel fundamental em nossa sociedade. O papel de informar, de esclarecer, de contar a verdade e trazer luz para o que, muitas vezes, está no escuro. Esse   o trabalho de um jornalista e a missão da Gazeta do Povo. Mas para isso, nós precisamos de você e do seu apoio, pois juntos nós podemos, através de matérias iguais a essa que você acabou de ler, buscar as transforma es que tanto queremos.

[Apoie o jornalismo da Gazeta do Povo](#)

J    assinante? [Fa a login.](#)

Levante hipóteses: que rela o existe entre o objetivo expresso acima e a inser o de diferentes vozes na reportagem?

- 13.** Além de entrevistas, a que fontes de informa o o jornalista pode recorrer? Consulte a reportagem lida e o "Painel de Reportagens." Assinale um X nas que voc  encontrou.

- | | |
|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> livros | e) <input type="checkbox"/> pesquisas |
| b) <input type="checkbox"/> documentos | f) <input type="checkbox"/> agências de notícias |
| c) <input type="checkbox"/> relatórios | g) <input type="checkbox"/> assessoria de imprensa |
| d) <input type="checkbox"/> censos | h) <input type="checkbox"/> outro. Qual? _____ |

- 14.** Levante hipóteses: qual   o público alvo desse texto? Explique.

15. Pense: em quais locais a reportagem costuma circular? Cite, pelo menos, 6 situações comunicativas envolvendo o uso desse gênero textual.

- I – _____ IV – _____
 II – _____ V – _____
 III – _____ VI – _____

16. Levante hipóteses: (Atividade oral)

- Que elementos são necessários para que um produto, como os jornais e revistas que produzem reportagens, atinjam números expressivos de venda?
- Note o leiaute da página na qual a reportagem está inserida. Ela atende aos requisitos mencionados em sua resposta anterior?
- Para atingir o objetivo, que outros profissionais devem estar envolvidos na publicação de uma reportagem?

17. Releia o fragmento da reportagem. (Atividade oral.)

Atentar-se a brincadeiras que podem gerar conflitos e a pequenos gestos de violência, como empurrões e xingamentos, são algumas medidas para combater a violência nas escolas, frisa Valéria Cristina de Oliveira, professora da Faculdade de Educação da UFMG.

A especialista afirma que um dos atos que podem desencadear episódios violentos nas instituições de ensino é o bullying. **“Todo tipo de intervenção, seja no âmbito coletivo ou individual, é muito importante. É preciso identificar os problemas que cercam o convívio dos alunos para oferecer respostas capazes de ao menos minimizar os problemas”**, explicou.

- Que efeitos de sentido a fala de uma especialista pode trazer para uma reportagem.
- Explique o sentido da frase negritada.
- Você concorda com a especialista? Opine.
- Que sugestão foi dada?

18. Pensando no contexto de nossa escola, complete o quadro abaixo.

PROBLEMA	O QUE PODERIA SER FEITO PARA RESOLVÊ-LO?

CAPACIDADES DISCURSIVAS

- Nesse módulo, analisaremos a infraestrutura das reportagens. A primeira trata de um assunto polêmico: lendo o fotojornalismo e o título apresentado, consegue formular uma ideia sobre a discussão que envolve o tema? Se preferir, use o celular para ler a reportagem em seu suporte original.



SCAN ME

ESP | AME | BRA | CAT | ENG

NEWSLETTER ✉

ASSINE



≡ EL PAÍS

BRASIL

ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL ›

STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião

Supremo decide ser compatível viver sob um Estado laico e ao mesmo tempo ministrar aulas de ensino religioso confessional, ou seja, de uma ou mais religiões específicas

MARÍA MARTÍN

Rio de Janeiro - 27 SET 2017 - 23:58 CEST



Um crucifixo em uma sala de aula. TONY GENTILE / REUTERS

O Supremo Tribunal Federal determinou, nesta quarta-feira, que um Estado laico como o Brasil é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas, nas escolas públicas. O STF, por 6 votos a 5, contraria assim a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, que cobrava que o ensino público religioso fosse sempre de natureza não confessional e facultativo, sem predomínio de nenhuma religião, como já estabelece a Constituição. Esse modelo, segundo a ação, "consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes

NEWSLETTER

Receba a newsletter diária do EL PAÍS Brasil



PODE TE INTERESSAR

Um ministro "terrivelmente evangélico" a caminho do Supremo Tribunal Federal



STF interrompe julgamento com quatro votos a favor de criminalizar homofobia



Igreja Católica busca fiéis na África e na Ásia para atenuar declínio no Ocidente



Protestos contra cortes na educação: "O que o presidente diz é uma ofensa a nós que viemos às ruas"



religiões – bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo, sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores”. A PGR também pregava na sua ação pela proibição da admissão de professores que atuem como representantes de confissões religiosas.

MAIS INFORMAÇÕES

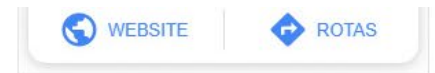
'Religião não se ensina, como também não o amor', por JUAN ARIAS

Supremo Tribunal Federal, artífice das conquistas progressistas do Brasil

Mas a maioria dos ministros do Supremo considerou que há como pregar a religiosidade e crenças específicas em escolas públicas sem violar a laicidade do Estado. "Não consigo vislumbrar nas normas autorização para o proselitismo ou catequismo. Não vejo nos preceitos proibição que se possa oferecer ensino religioso com conteúdo específico sendo facultativo", defendeu a ministra [Cármem Lúcia](#), que desempatou a votação.

O julgamento, que decorreu em cinco sessões, revelou como a fé e o papel dos credos nos espaços públicos continuam sendo um desafio [num país com vasta diversidade religiosa](#) – calcula-se que há cerca de 140 confissões –, mas declaradamente [laico](#). O próprio plenário do Supremo, assim como o da Câmara, está vigiado por um crucifixo na parede. O ministro [Gilmar Mendes](#), defensor de que o ensino confessional não é proibido pela Constituição por ser facultativo, chegou até a ironizar a questão. "Aqui me ocorre uma dúvida interessante. Será que precisaremos, eu pergunto, em algum momento chegar ao ponto de discutir a retirada a estátua do Cristo Redentor do morro do Corcovado por simbolizar a influência cristã em nosso País? Ou a extinção do feriado de Nossa Senhora de Aparecida? A alteração dos nomes dos Estados? São Paulo passaria a se chamar Paulo? E o Espírito Santo? Poderia se pensar em espírito de porco ou em qualquer outra coisa".

No Brasil, o maior país católico do mundo com 123 milhões de fiéis, o [ensino religioso](#) está contemplado na [lei 9394/96](#) de diretrizes e base da educação nacional. A oferta é obrigatória para a escola e optativa para o estudante do ensino fundamental. Mas, na prática, cabe aos municípios e Estados legislar a respeito e às escolas acordar com os pais como o ensino religioso é incluído na grade escolar, o que tem levado a uma ampla interpretação do modelo de ensino nas aulas, assim como ao privilégio de determinados credos frente a outros.



O MAIS VISTO EM...

» Top 50

ESPAÑA AMÉRICA BRASIL CATALUNHA

Barcos do Irã ficam parados no Brasil após Petrobras vetar venda de combustível

As conversas que o Google escuta: "Desculpe, querida. Não posso falar mais porque minha mulher chegou"

Olimpíada do Rio, um escândalo que não acabou

Quem é o próximo para tirar foto? Uma viagem pelos cenários do turismo de imagens falsas



O plenário do STF na sessão desta quarta-feira: ao fundo, um crucifixo. CARLOS MOURA (STF)

Em alguns Estados, como o Rio de Janeiro, Acre ou Ceará, o ensino religioso confessional nas escolas públicas é garantido por lei. Em outros, a matrícula da matéria é automática e cabe ao aluno cancelá-la. E, em muitas escolas, como foi apontado diversas vezes durante o julgamento, as crianças podem ser expostas a constrangimento ao se negarem a entrar na aula de religião, muitas vezes porque sequer há alternativas curriculares para quem se recusar.

O relator do processo e defensor do ensino não confessional, o ministro Luís Roberto Barroso, defendeu no seu voto o fim dessas particularidades e cobrou que o Ministério de Educação estabeleça “parâmetros curriculares e conteúdos mínimos de ensino de religião, sob pena de se violar o mandamento constitucional da laicidade”. O ministro Alexandre de Moraes foi um dos que contrariou Barroso e defendeu que o ministro da Educação baixar uma portaria com os dogmas a serem ensinados, seria um “total desrespeito à liberdade religiosa”. “O Estado deve ser neutro, não pode escolher a religião A, B ou C, o que achar melhor, e dar sua posição, oferecendo ensino religioso estatal, como uma nova religião estatal confessional”, disse Moraes, partidário de delegar o ensino das matérias religiosas em representantes de cada fé.

“Vejo esta prova como uma discussão fora de época, entre iluminismo e pré-iluminismo”, disse Barroso, relator da ação no STF

Ricardo Lewandowski também considerou que o ensino religioso confessional nas escolas públicas não atenta contra a neutralidade do Estado. “O importante é que o ensino público de modo geral, inclusive em matéria de religião, seja ministrado de forma cuidadosa, respeitosa, sem discriminar ou estereotipar os alunos em razão de suas características

personais ou opções individuais”, disse o ministro. “A laicidade não implica no descaso estatal com as religiões, mas sim na consideração com as diferenças, de maneira à Constituição prever a colaboração do interesse público e as crenças”.

Acordo com o Vaticano

À heterogeneidade da aplicação da lei nos Estados somou-se, em 2008, um acordo costurado pelo ex-presidente Lula com o papa Bento XVI. A concordata tinha como objetivo regulamentar a presença da Igreja Católica no Brasil, mas trouxe aspectos controversos como o destaque do ensino religioso, “católico e de outras confissões”, nas escolas da rede pública do Brasil. O acordo com o Vaticano, segundo os críticos, veio a diluir ainda mais o limite entre um Estado laico e uma sociedade multiconfessional, com apenas 9% de ateus, segundo o IBGE.

A concordata passou a especificar uma confissão em concreto, a diferença do que prega o texto constitucional. O acordo também levantou polêmica na época, pois especialistas e parlamentares viram no documento uma forma de privilegiar a Igreja Católica. “A simples presença do ensino religioso em escolas públicas já constitui uma exceção, feita pela Constituição, à laicidade do Estado.



O ministro Luís Roberto Barroso, relator da ação no Supremo: maioria da Corte não acompanhou o voto do magistrado. ROSINEI COUTINHO / (STF)

Por isso mesmo a exceção não pode receber uma interpretação ampliada para permitir que o ensino religioso seja vinculado a uma específica religião”, manteve o ministro Barroso, cujo argumento resultou derrotado.

O Estado virando as costas para a fé

No julgamento, a Presidência da República e a Câmara dos Deputados, representadas pela [Advocacia Geral da União \(AGU\)](#), se manifestaram contra o parecer da PGR, assim como –apenas– oito de 31 entidades de todos os credos consultadas em audiência pública convocada pelo ministro Barroso. Em resumo, a AGU entende que o Estado não pode virar as costas para a fé, que a facultatividade do ensino é suficiente para assegurar que não haverá proselitismo e que se o ensino fosse não confessional não haveria razão para que a matrícula da matéria fosse facultativa. “O nosso Estado é laico, não é laicista [...] O Estado se colocou na posição de neutralidade, mas a AGU acha que o Estado é responsável de assegurar qualquer credo e criar condições para que as práticas religiosas se desenvolvam entre nós”, defendeu a advogada-geral da União, Grace Mendonça.

O advogado da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fernando Neves, também se manifestou a favor do ensino religioso confessional. “O ensino religioso não é o ensino de religiões, não é história, não é filosofia. Essas matérias já são obrigatórias. É obrigação do Estado abrir um espaço na grade curricular para que quem quiser se aprofundar na sua fé possa fazê-lo. Ensino religioso não é catequese, não é proselitismo, é o aprofundamento no ensinamento da fé escolhida”, disse o letrado.

Barroso resumiu assim o dilema jurídico antes de começar a ler parte de seu voto na quarta-feira, 30 de agosto: “Vejo esta prova como uma discussão fora de época, entre iluminismo [que já no século XVIII pregava pela separação de igreja e Estado] e pré-iluminismo”.

COMO É O ENSINO RELIGIOSO EM OUTROS PAÍSES?

M. M.

Em países como a Itália, sede da cúpula da Igreja Católica e uma República laica, o ensino da religião católica nas escolas públicas é garantido por um acordo com a Santa Sé de 1984. As aulas são optativas, assim como na Espanha e Portugal, Estados não confessionais.

A França é uma exceção da União Europeia e o ensino de religião é considerado uma atividade extraescolar.

Em países como Reino Unido (com maioria protestante), Grécia (em estreita colaboração com a igreja ortodoxa) e Finlândia (de tradição luterana), a religião é mais uma matéria obrigatória do currículo escolar. Nos Estados Unidos, embora seja considerado um país com forte tradição religiosa, o ensino religioso confessional está banido das escolas públicas.

 **ARQUIVADO EM:**

Ateísmo · Luís Roberto Barroso · Ministério Educação · STF · Procuradoria-Geral República · Laicismo · Escolarização · Umbanda · Ensino religioso · Igreja Evangélica · Protestantismo

Atividades discursivas

1. Comente: que possíveis relações o assunto abordado nesta reportagem tem com o nosso projeto? (Atividade oral.)
2. Nos retângulos inseridos na página, identifique:
 - I) o título, II) o título secundário, III) o fotojornalismo, IV) o lide, V) o corpo do texto, VI) os subtítulos, VII) o olho e VIII) o box.
3. Compare a reportagem lida com outras do painel de reportagens, identificando quais dos elementos citados acima se fizeram presentes:
 - a) em todas as reportagens;

 - b) em apenas em algumas reportagens;

4. Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).
 - a) () A reportagem lida apresenta tanto um relato sobre a decisão do STF envolvendo o ensino religioso nas escolas quanto um posicionamento sobre isso.
 - b) () À medida em que relata, a jornalista insere vozes de pessoas envolvidas no assunto, ora usando o discurso direto, ora parafraseando as vozes.
 - c) () Nesta reportagem, são apresentados os fatos mais importantes logo de imediato, no primeiro parágrafo, fornecendo um panorama aos leitores.
 - d) () As fotografias jornalísticas apresentadas e suas respectivas legendas não contribuem para a formação do posicionamento da jornalista.
5. Em relação à linguagem visual apresentada na reportagem, complete as lacunas do trecho abaixo. Use o seu celular como fonte de pesquisa, se necessário.

informação visual fotojornalismo
opinião representativas denúncia

O grande destaque em relação à linguagem _____ empregada na reportagem é o _____. Longe de ter caráter meramente ilustrativo, o fotojornalismo pode apresentar _____, _____ e _____. Algumas fotografias podem conter imagens icônicas, ou seja, _____.

6. Leia novamente a primeira das fotografias jornalísticas apresentadas na reportagem.

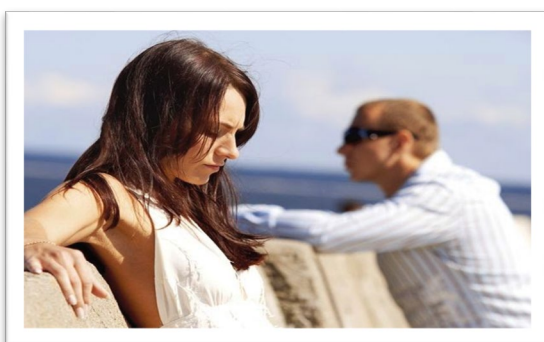


Fonte: El País. (2017)

Leia as alternativas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () A fotografia jornalística apresenta em sua composição elementos icônicos que remetem tanto à religião quanto à escola.
- b) () No contexto em que está inserida, é bastante significativo o fato de o elemento que representa a religião ter sido colocado em 1º plano.
- c) () A produção de planos pelo jornalista nada contribui para a produção de sentidos, e pode ser considerada como sendo apenas fruto da casualidade.
- d) () Em sua produção, o fotojornalista produziu camadas (1º e 2º planos), salientando o que aparece na primeira camada, desfocando levemente o que vem depois.

7. Compare o fotojornalismo que foi apresentado no exercício anterior com outras duas fotografias jornalísticas apresentadas em distintas reportagens.



Fonte: Equilíbrio e Vida (2017)



Fonte: O Tempo (2018)

Em relação à forma como foram produzidas

- a) () assemelham-se no que diz respeito à produção de “camadas” (1º e 2º planos), indicando que algo está vindo à frente de outra coisa.
- b) () distinguem-se, uma vez que o recurso de formação de camadas” (1º e 2º planos) não foi utilizado em todas elas.

8. Considerando, portanto, o(a)

- I. contexto em que o fotojornalismo está inserido;
- II. produção de planos, colocando o ícone que remete à igreja em primeiro plano;

É correto afirmar que a primeira fotografia jornalística se harmoniza com o posicionamento da jornalista nesta reportagem? Por que responde assim?

Para responder às perguntas 9 e 10, primeiramente, use o celular para aprofundar os seus conhecimentos sobre “Planos fotográficos”: “plano geral”, “plano médio” e “primeiro plano”. Em seguida, releia as fotografias jornalísticas apresentadas abaixo.



O plenário do STF na sessão desta quarta-feira: ao fundo, um crucifixo. CARLOS MOURA (STF)



9. Em relação à segunda fotografia e sua respectiva legenda, e responda: (Atividade oral.)

- a) Que lugar está sendo representado?
- b) De acordo com a legenda, qual imagem icônica se deseja destacar?
- c) Que efeitos de sentido são construídos pela relação existente entre “o local”, “a discussão em pauta” e a “imagem icônica” na parede?
- d) Por que motivo o fotojornalista optou por um plano geral da fotografia?

10. A votação terminou 6 x 5, ou seja, 11 ministros votaram. Porém, a reportagem escolheu apresentar a foto de apenas um deles. (Atividade oral.)

- a) Quem é o ministro que aparece na fotografia?
- b) Em que plano está sendo apresentado?
- c) Qual teria sido a razão dessa escolha?
- d) O que a análise de sua expressão facial revela sobre o resultado da votação?

- 11.** O título é outro elemento importante na reportagem. Compare o título da reportagem lida com os títulos de textos de diferentes gêneros, em língua estrangeira.

<p>Politiker fordern mehr Schutz für christliche Minderheiten</p> <p>I - () https://bit.ly/2ZdATgD</p>	<p>India's Muslims fear for their future under Narendra Modi</p> <p>II - () https://bbc.in/2HmkZd9</p>
<p>Un mostro chiamato "Pregiudizio"</p> <p>III - () https://bit.ly/2YqUuNa</p> 	 <p>V - () https://bit.ly/2ZdDcAb</p>
<p>IV - () https://bit.ly/2JYo5Wp</p>	

Converse com os seus colegas e, em seguida, preparem-se para responder oralmente:

- Quais deles você imagina que pertençam à esfera social jornalística?
 - Como vocês chegaram a essa conclusão?
 - Acesse os links e verifique sua resposta. Quantos vocês acertaram?
 - Conclua: as cores, o tamanho e as fontes das letras, ainda que inconscientemente, ajudam a construir sentidos? Por que responde assim?
- 12.** Converse com os seus colegas, pesquise e, em seguida, responda: que finalidade tem o título secundário na reportagem? (Atividade oral)

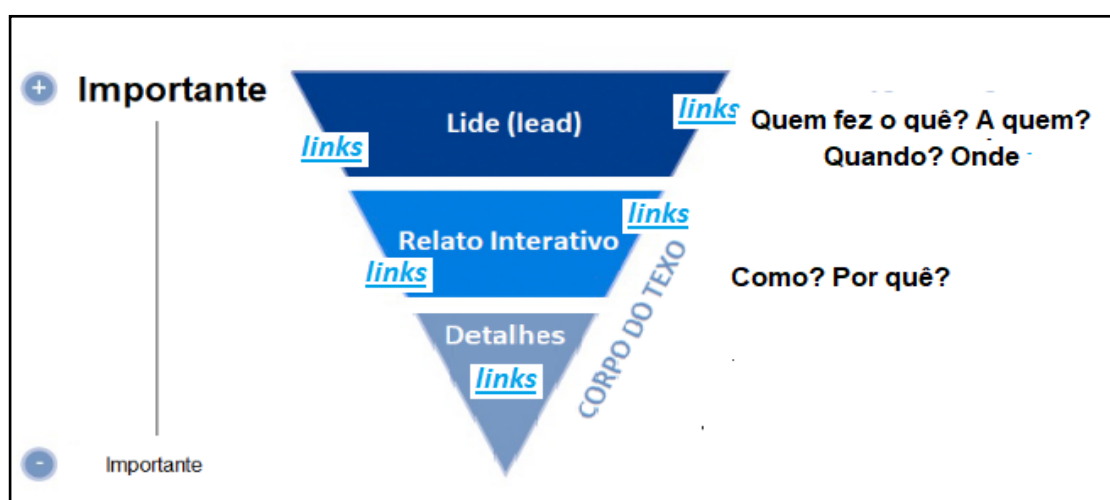
13. Assinale um X nos recursos visuais utilizados na reportagem lida:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| a) () fotografias (fotojornalismo) | g) () logotipos (imagens icônicas) |
| b) () diferentes tipos (fontes) de letras | h) () infográficos |
| c) () letras em cores diferentes | i) () vídeos adicionais |
| d) () letras em diferentes tamanhos | j) () tabelas |
| e) () presença de caixas (boxes) | k) () mapas |
| f) () espaço maior entre parágrafos | l) () sublinhados e negritos |

14. Há pelo menos 3 tipos de reportagens: I - **a reportagem de fato**; II - **a reportagem documental ou temática**; e III - **a reportagem de perfil**. Leia as descrições sobre cada uma delas e, em seguida, faça a associação correta com o respectivo número.

- a) () inicia-se por um lide narrativo (primeiro parágrafo), informando “quem” fez “o que”, “onde” e “quando”. Na sequência, contempla o “como” e o “por quê”.
- b) () aborda um tema de interesse do público-alvo, aprofundando-se em sua análise apoiando-se em dados estatísticos, fatos e fontes que lhe conferem fundamentação.
- c) () apresenta características e/ou feitos de uma pessoa (por ex. artista ou político), trazendo informações e comentários sutis que podem elevar ou denigrir a imagem.

15. Observe o esquema básico que pode ser atribuído à reportagem lida.



Em relação a esse esquema, responda:

- a) A qual dos tipos de reportagem ele se refere? _____
- b) Quais perguntas são consideradas de imediato? _____
- c) Quais perguntas são respondidas no desenvolvimento? _____

16. O esquema acima foi baseado na estrutura, base dos textos jornalísticos, chamada de “Pirâmide Invertida”. Pesquise e responda: quando foi criada? O que motivou a sua implementação no texto jornalístico? (Atividade oral.)

17. As perguntas “como” e “por que” são respondidas de forma mais aprofundada no desenvolvimento da reportagem. Volte ao texto e, usando “marca textos”, destaque de verde 2 trechos que se referem ao “como” e 2 trechos que se referem ao “por quê”.

18. O lide (*lead* – em inglês) refere-se ao primeiro parágrafo de uma reportagem e, em geral, responde a 4 perguntas principais, “o quê”, “quem”, “quando”, “onde”. Relacione as colunas abaixo de modo a associar essas perguntas às respectivas respostas.

- (A) O quê (a ação) () decisão sobre o ensino confessional de religião nas escolas.
 (B) Quem (o agente) () “quarta-feira”, dia 27/09/2017
 (C) Quando (o tempo) () plenário do Supremo Tribunal Federal
 (D) Onde (o lugar) () Supremo Tribunal Federal, representado por 11 ministros.

Releia o trecho abaixo, o qual foi retirado do primeiro parágrafo desta reportagem antes de responder às perguntas 17 e 18.

O Supremo Tribunal Federal determinou, nesta quarta-feira, que um Estado laico como o Brasil é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas, nas escolas públicas. O STF, por 6 votos a 5, contraria assim a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, que cobrava que o ensino público religioso fosse sempre de natureza não confessional e facultativo, sem predomínio de

19. Por que algumas expressões estão sublinhadas e em cor diferente?

20. Você chegou a acessar esse conteúdo? () sim () não

Em caso afirmativo, quando o fez?

- a) () durante a leitura do parágrafo.
 b) () somente no final da leitura do parágrafo.

21. No desenvolvimento do texto (corpo do texto), o jornalista apresenta um relato interativo, ou seja, insere outras vozes no seu texto. Releia 2 momentos em que isso ocorre:

I - "Não consigo vislumbrar nas normas autorização para o proselitismo ou catequismo. Não vejo nos preceitos proibição que se possa oferecer ensino religioso com conteúdo específico sendo facultativo", defendeu a ministra Cármen Lúcia, que desempatou a votação."

II - "O Estado deve ser neutro, não pode escolher a religião A, B ou C, o que achar melhor, e dar sua posição, oferecendo ensino religioso estatal, como uma nova religião estatal confessional", disse Moraes."

As opiniões apresentadas nos trechos apresentados são

- a) () semelhantes b) () opostas

22. Se a jornalista obviamente teria a capacidade de fazer paráfrases das vozes inseridas, por que ela recorre à apresentação de alguns trechos na íntegra? Marque a única alternativa que **NÃO** apresenta uma possível explicação para isso.

- a) () Apresentar outras vozes sobre o fato e/ou assunto é fundamental para que o jornalista crie o “efeito de verdade”, possibilitando ao leitor “conferir a verdade”, tirando as suas conclusões a partir daquilo que se lê.
- b) () Ao inserir outras vozes, a jornalista reforça o seu posicionamento (e o do veículo para o qual trabalha), aumentando o coro de vozes que se unem à sua.
- c) () Os efeitos de sentido são diferentes: falar sobre algo produz um efeito, apresentar a fala sem cortes, produz outro bem diferente.
- d) () A jornalista cumpre uma formalidade exigida pelo gênero e não objetiva produzir nenhum efeito de sentido no leitor.

23. Levante hipóteses: **a inserção de vozes garante a veracidade e/ou a imparcialidade do veículo que apresenta a reportagem?** Explique sua resposta.



24. Relacione as “vozes” inseridas na reportagem aos seus respectivos autores.

Fragmento I

“Aqui me ocorre uma dúvida interessante. Será que precisaremos, eu pergunto, em algum momento chegar ao ponto de discutir a retirada a estátua do Cristo Redentor do morro do Corcovado por simbolizar a influência cristã em nosso País?”

Fragmento II

“O importante é que o ensino público de modo geral, inclusive em matéria de religião, seja ministrado de forma cuidadosa, respeitosa, sem discriminar ou estereotipar os alunos em razão de suas características pessoais ou opções individuais.”

- a) () Gilmar Mendes. Ministro do STF.
- b) () Ricardo Lewandowski, Ministro do STF.

25. Em qual das vozes inseridas pela jornalista há um comentário irônico? Explique.

Releia o trecho abaixo antes de responder às questões 26 a 28.

O julgamento, que decorreu em cinco sessões, revelou como a fé e o papel dos credos nos espaços públicos continuam sendo um desafio num país com vasta diversidade religiosa – calcula-se que há cerca de 140 confissões –, mas declaradamente **laico**. O próprio plenário do Supremo, assim como o da Câmara, está vigiado por um crucifixo na parede.

26. Podemos inferir que laico é aquele que

- a) não pertence a nenhuma ordem política.
- b) não pertence a nenhuma ordem religiosa.
- c) segue orientações de uma denominação religiosa específica.
- d) segue orientações e preceitos de todas as denominações religiosas.

27. Neste trecho, a jornalista, explicitamente, faz um(a)

- a) inserção do discurso direto.
- b) descrição do plenário do STF.
- c) paráfrase relativa à voz de um entrevistado.
- d) comentário acerca do assunto envolvendo a decisão do STF.

28. Ante a decisão do STF sobre o ensino religioso nas escolas, a jornalista se mantém

- a) neutra
- b) contrária
- c) a favor

29. Comente: as fotografias jornalísticas ajudaram-no a identificar esse posicionamento?

Por que responde assim?

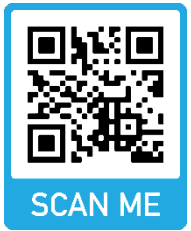
30. Releia o box e, sem seguida, responda: (Atividade oral.)

- a) De que modo a informação trazida reforça o posicionamento da jornalista?
- b) Levante hipóteses: por que o box é apresentado à parte do corpo da reportagem?

31. Existe um trecho da fala do ministro Barroso cuja escrita foi ampliada e colocada em destaque. Sobre ela, responda: (Atividade oral.)

- a) Qual é o nome desse elemento?
- b) Qual é a sua função no interior da reportagem?
- c) Qual é a relação dele e o posicionamento do jornalista?

➤ A próxima reportagem: “Encrespa Piauí: empoderamento e valorização da cultura negra” é importante para discutirmos e refletirmos sobre o “empoderamento negro”. Mas o que isso significa? Além disso, perceba que a estrutura composicional desta reportagem diferente da anterior. Nesse sentido, em que se assemelham e em que se diferenciam?



Geledés Projetos em Andamento Sueli Carneiro P.L.P. 2.0 Quem Somos Publicações de Geledés Geleção na tradição yorubá Worldwide Contato

ACESSE E CONHEÇA NOSSO CANAL YouTube

ÁREAS DE ATUAÇÃO QUESTÃO RACIAL QUESTÕES DE GÊNERO EM PAUTA DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITOS ÁFRICA E SUA DIÁSPORA

GUEST POST > para o espanhol em Madrid > Feira Preta realiza matchfunding para captar investimento para o projeto “AFROLAB para Elas” > Bixas que namoram mulheres > O machismo

Home > Questões de Gênero > Mulher Negra

Encrespa Piauí: empoderamento e valorização da estética negra

Data: 24/02/2017 | Categoria: Mulher Negra, Questões de Gênero

f 0 t 0 G+ 0 in 0 p 0 e 0 r 0 t 0

O Encrespa Piauí é um projeto que visa fortalecer a autoestima, autoaceitação e empoderamento de pessoas com cabelos crespos e cacheados, reforçando a luta pela valorização da estética negra e o direito à autonomia do corpo.

Por Raquel Melo, do Entre Cultura

Foto: Lucas Brandão

Segundo uma das organizadoras do Encrespa, Amara Brandão, o padrão de beleza divulgado pela mídia é uma forma de mutilação da beleza negra. “Durante muitos anos, as mulheres negras tiveram que se adequar aos padrões eurocêtricos pré-estabelecidos, na expectativa de serem aceitas na sociedade. O mercado não tinha a intenção de investir em produtos para pele negra ou cabelo crespo e cacheado. Todo produto lançado para as negras era com intuito de construir uma imagem que se aproximasse do padrão de pessoas brancas. O cabelo alisado era visto como arrumado, embranquecendo assim as características do corpo negro”, explica.

#Geledés30anos – 30 abril 2018

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA
FUNDADO EM 30 DE ABRIL DE 1988

A impunidade não pode vencer!

Pesquisar

Search

+ Recentes

38% concordam e 59% discordam da frase: 'Mulheres ganham menos do que homens no mercado de'



Para Amara, as mulheres negras são as que mais sofrem preconceito, por conta do “padrão branco”. “Toda mulher sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito que, de algum modo, abalou sua confiança. Mas para as negras, acreditamos que seja pior, por causa do “padrão branco” em que vivemos. Elas são as mais lesadas, pois tentam se adaptar a esse padrão. O maior exemplo disso é o alisamento do cabelo para que as mulheres negras sejam aceitas”.



Foto: Lucas Brandão

E para incentivar a autoaceitação de pessoas com cabelos crespos e cacheados é realizado o Encrespa, evento anual que conta com rodas de conversas e oficinas de diversas temáticas. “A terceira edição, que acontece em março, vai seguir a mesma linha das edições anteriores. Levaremos rodas de conversas e oficinas, sorteios e depoimentos dos participantes, além de oficinas de turbantes e maquiagem. Esse ano também teremos rodas de conversas com as temáticas: apropriação cultural, estética negra, empoderamento da mulher negra e transição capilar”, diz Amara Brandão.



Foto: Lucas Brandão

Amara conta que a proposta deu tão certo que outras ações são realizadas ao longo do ano, para além do evento. “O Encrespa foi pensado para ser anual, mas com o amadurecimento da ideia e o crescimento do público, vimos a necessidade de realizar mais ações. Já foram realizadas ações com o intuito de doar alimentos para um orfanato em Teresina, um Cine Debate com a temática “resistência negra”, e as organizadoras estão sempre envolvidas em oficinas, palestras e debates. O nosso desejo para o futuro é a fundação de um coletivo”.

29/10/2018



Martinho da Vila traz temas como política e racismo em 'Bandeira da fé'

29/10/2018



Adolescente com hidrocefalia conta como superou bullying e decidiu virar cantora

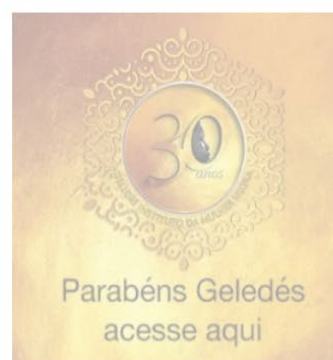
29/10/2018



A professora que resgata mulheres que a História quis apagar

29/10/2018

Celebração #Geledés30anos



Conheça...





Cine Debate/ Lançamento da 3ª edição do Encrespa Piauí. Foto: Madú Rocha

O Encrespa Piauí também trabalha com a valorização da estética negra como forma de resistência. “Nossa luta é coletiva, nunca é só por nós individualmente. O empoderamento é trabalhado através da valorização da estética negra como forma de resistência, resgatando assim a identidade e autoestima. Essa valorização é importante para que meninas e meninos, mulheres e homens, deixem de ver sua negritude como algo negativo, aceitando suas identidades através das referências negras e dos debates que ocorrem durante os eventos”, conclui Amara Brandão.



Foto: Lucas Brandão

3ª edição do Encrespa Piauí acontece no dia 12 de março, às 16h, no Parque da Cidadania.

0 comentários

Classificar por Mais recentes ▾

Atividades discursivas

- 1.** Releia alguns trechos da reportagem apresentados abaixo e, em seguida, associe-os aos tipos de sequência textual apresentados.

I - O Encrespa Piauí é um projeto que visa fortalecer a autoestima, autoaceitação e empoderamento de pessoas com cabelos crespos e cacheados, reforçando a luta pela valorização da estética negra e o direito à autonomia do corpo.

II - Para Amara, as mulheres negras são as que mais sofrem preconceito, por conta do “padrão branco”. “Toda mulher sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito que, de algum modo, abalou sua confiança.”

III - Durante muitos anos, as mulheres negras tiveram que se adequar aos padrões eurocêntricos pré-estabelecidos, na expectativa de serem aceitas na sociedade. O mercado não tinha a intenção de investir em produtos para pele negra ou cabelo crespo e cacheado.

Os trechos apresentados apresentam sequências textuais diferentes presentes na mesma reportagem. Assinale a alternativa que as identifica corretamente.

- a) () I – dialogal, II – descritiva, e III – narrativa
 b) () I – descritiva, II – dialogal, e III – narrativa
 c) () I – narrativa, II – dialogal, e III – descritiva

- 2.** Considere as seguintes afirmações em relação à reportagem lida.

I	O título criado, embora seja chamativo, deveria conter informações pormenorizadas sobre o “Encrespa Piauí” e o “empoderamento”.
II	Apresenta uma linguagem verbal caracterizada por ser objetiva, denotativa e direta, utilizando-se da 3ª pessoa do singular.
III	No desenvolvimento do texto, observam-se que a reportagem se ocupa tanto da informação objetiva quanto do comentário, apresentando posicionamento.
IV	Apresenta a temática por meio de uma estrutura menos rígida (sem o lide). Ainda assim, consiste em um relato interativo que, pouco a pouco, aborda as respostas às questões: “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?”, “como?” e “por quê?”.
V	As fotografias jornalísticas apresentadas possuem uma função meramente ilustrativa da linguagem verbal.
VI	Muito mais do que relatar um acontecimento, ela oferece detalhamento e contextualização acerca de uma temática que envolve um fato.

São **INCORRETAS** apenas as afirmativas

- a) () I e III
 b) () II e V
 c) () III e VI.
 d) () I e V.

3. Complete as lacunas com palavras-chave do quadro abaixo.

<i>posicionamento</i>	<i>informação</i>	<i>investigação</i>
<i>temas</i>	<i>comentário</i>	<i>entrevistas</i>
		<i>relato</i>

A reportagem é um _____ baseado na _____ aprofundada de um jornalista sobre fatos, _____ ou perfis, o qual se ocupa predominantemente em levar _____, porém, sem prescindir do _____. Nessa construção, a recorrente utilização de trechos de _____ e/ou depoimentos, assim como o _____ do jornalista, são fundamentais.

4. Ordene os períodos abaixo de acordo como são relatos na reportagem.

a)	() “Essa valorização é importante para que meninas e meninos, mulheres e homens, deixem de ver sua negritude como algo negativo, aceitando suas identidades através das referências negras e dos debates que ocorrem durante os eventos”, conclui Amara Brandão.
b)	() O Encrespa Piauí é um projeto que visa fortalecer a autoestima, autoaceitação e empoderamento de pessoas com cabelos crespos e cacheados, reforçando a luta pela valorização da estética negra e o direito à autonomia do corpo.
c)	() “Toda mulher sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito que, de algum modo, abalou sua confiança. Mas para as negras, acreditamos que seja pior, por causa do “padrão branco” em que vivemos. Elas são as mais lesadas, pois tentam se adaptar a esse padrão.
d)	() Segundo uma das organizadoras do Encrespa, Amara Brandão, o padrão de beleza divulgado pela mídia é uma forma de mutilação da beleza negra.

5. Nos trechos citados acima, quais se referem a

- a) citações diretas? _____
- b) paráfrases do jornalista? _____
- c) comentários do jornalista? _____

6. Leia as assertivas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () A polifonia, ou seja, apresentação de vozes diferentes na construção do texto é uma característica marcante do gênero reportagem.
- b) () Estão presentes no texto, pelo menos, as vozes: da jornalista, do fotojornalista, da entrevistada, do discurso sobre empoderamento e resistência negra, entre outros.
- c) () Cabe ao jornalista alinhar essa massa informativa, dando-lhe a forma de texto jornalístico, decidindo entre tantas informações o que será aproveitado;
- d) () Para a construção de seu texto, o jornalista pode recorrer a livros, a pesquisas, entrevistas, depoimentos e, sutilmente, à sua própria visão do fato/assunto em pauta.

7. Releia as fotografias jornalísticas apresentadas na reportagem. Em seguida, responda: Que elemento que é posto em saliência (destaque) nas fotografias?

- a) () O sorriso das mulheres.
- b) () A união das mulheres negras.
- c) () A beleza negra evidenciada no cabelo crespo.
- d) () A determinação das mulheres negras em lutar contra o preconceito.

8. Releia a fotografia.



Levante hipóteses:

a) Além daquele posto em saliência, que outro elemento se destaca?

b) Qual seria uma possível razão para isso?

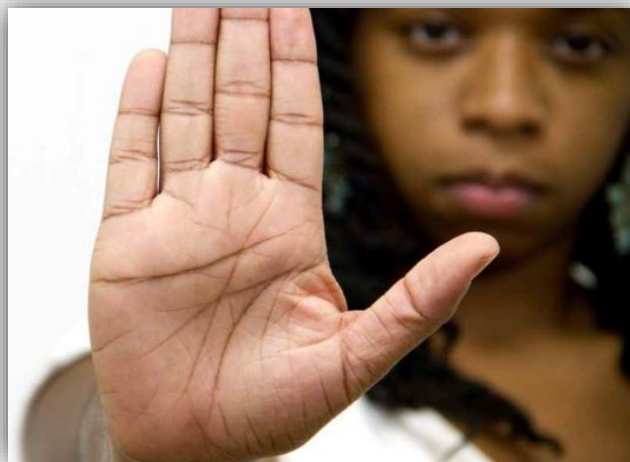
c) A participante I é representada propositalmente “desfocada”, na foto. Qual seria uma possível razão para isso?

d) Para onde a participante II está olhando?

e) Que efeitos de sentido a direção do olhar da participante provoca?

VOCE SABIA?

O ângulo frontal, quando utilizado conscientemente na fotografia, sugere o envolvimento do leitor com o participante representado. Ao direcionar o olhar diretamente para o observador, efetua-se uma demanda por parte do produtor, que busca agir sobre o observador da imagem, convidando-o a uma interação. É estabelecida uma relação imaginária de contato entre os participantes (participante interativo). Um participante representado pode apontar o dedo para o espectador como se o chamasse: “Ei, você aí”. Isso pode ser intensificado pela posição das mãos, interpelando o leitor.



9. À medida que os planos deixam de ser tomados de frente, provocados por um deslocamento, a perspectiva torna-se oblíqua, mostrando o participante de perfil, estabelecendo uma sensação de alheamento, gerando um certo grau de distanciamento e impessoalidade à cena, mas convidando-o a observar. Veja um exemplo.



Nas três fotografias apresentadas na reportagem, temos exemplos de fotografias que provocam o sentido de “mais”, “menos” e “médio” envolvimento com o leitor (observador). Nos retângulos inseridos no texto, identifique-as de acordo com esse critério.

VOCE SABIA?

O ângulo vertical é uma possibilidade de se indicar as relações de poder entre quem participa da cena fotográfica e quem a observa. Se a cena for registrada de um ângulo alto, captada de cima para baixo, esta imagem estará projetando um maior poder ao observador. Se, ao invés disso, for registrada de um ângulo baixo, promoverá ao participante retratado maior poder sobre quem o observa. Essas práticas se tornam convenções com o passar do tempo. Veja os exemplos:



Ex. ângulo baixo – câmera capta de baixo/cima.



Ex. ângulo alto – câmera capta de cima/baixo.

15. Levando em consideração a primeira fotografia apresentada na reportagem, julgue as alternativas abaixo como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A câmera foi posicionada em ângulo baixo.
- A escolha de ângulos reflete a intencionalidade do fotojornalista.
- O ângulo aplicado projeta mais “poder de ação” ao observador (leitor).
- Em qualquer ângulo, os efeitos de sentido produzidos seriam os mesmos.

16. Comente: como se pode promover o empoderamento da cultura afro-brasileira em nossa escola? (Atividade oral)

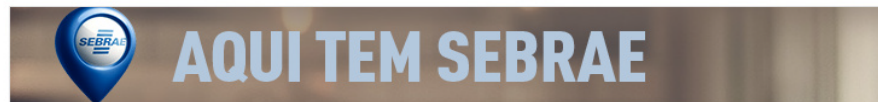
17. “Você **FOTOJORNALISTA**”. Que tal criar uma fotografia que valorize a cultura afro-brasileira? Reúna-se com seus colegas, e dê uns cliques. Usem os celulares ou a câmera digital da escola. Antes de clicar, pense: qual seria o melhor ângulo? Escolha a melhor fotografia e compartilhe com a turma.



O fotojornalista manifesta o seu posicionamento a partir do momento em que escolhe, por meio do enquadramento, o que e como vai mostrar. É possível **destacar** ou **ocultar**, depende da intenção!

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

- ❖ Nesse módulo, veremos como recursos linguísticos (modalizadores, verbos, locuções prepositivas, pontuações e etc.) e visuais (leiaute, enquadramento e a composição do fotojornalismo) agem ativamente na construção de sentidos. Acesse e leia!



LGBT 15/08/2018 11:29 -03 | **Atualizado** 18/08/2018 18:57 -03



Facebook e startup social lançam guia para combater LGBTIfobia online

Disponível para download gratuito, material orienta usuários da rede social a denunciarem casos de bullying contra pessoas da comunidade LGBTI+.

By Amauri Terto



GETTY IMAGES/ISTOCKPHOTO

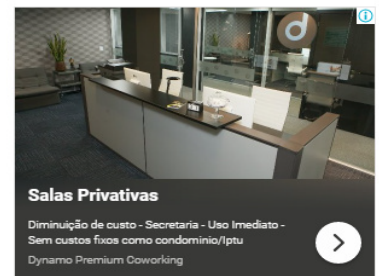
Rede social e startup unem forças na discussão sobre bullying nos meios digitais e suas consequências.

Intimidação constante, hostilização, perseguição, ameaça e lesão corporal são características que definem o bullying. Dados da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 apontam que 73% dos estudantes LGBT brasileiros foram vítimas desse tipo de violência por meio de agressão verbal e 36% foram agredidos fisicamente.

Nos meios digitais, que funcionam como extensões do mundo real, a reprodução de um comportamento hostil e abusivo pode assumir a forma de LGBTIfobia, já que por vezes expressa preconceito baseado na orientação sexual ou na identidade de gênero do outro.

A fim de combater esse tipo de violência online, a TODXS, startup que atua na promoção dos direitos da comunidade LGBTI, e o Facebook Brasil lançam nesta quinta-feira (15) o guia Ponha Fim ao Bullying LGBTI+, disponível para download gratuito na Central de Segurança do rede social e no site da TODXS.

"Temos visto aumentar o número de manifestações de ódio na internet e quando as pessoas fazem essas agressões online elas se sentem protegidas por trás da tela do computador. Portanto, temos uma perspectiva muito promissora com o lançamento do Guia", conta Fernanda Castilhos, gerente de desenvolvimento da TODXS.



AdChoices

— APRESENTADO POR COMFORT —



Marcas de roupas apostam em atitudes sustentáveis

BOMBANDO



Como mudar para o Uruguai: Guia detalhado para emigrar — se o Brasil ficar pesado demais



A carne de bode pode salvar o sistema alimentar, mas temos receio de comê-la



Bolsonaro quer convidar Sérgio Moro para Ministério da Justiça



Cristiane de Oliveira: Da

"Ter uma ferramenta de denúncia, que dá suporte e ensina como e onde denunciar pode ser crucial para que consigamos endereçar ações positivas, que levem ao fim do ódio online, acabando também com a permissividade do bullying cometido por meio das redes sociais", completa.



DIVULGAÇÃO/FACEBOOK/TOOXS

Com texto conciso e direto, o guia de 8 páginas incentiva as pessoas a denunciarem a LGBTIfobia online e traz informações sobre as políticas e as ferramentas de segurança do Facebook para ajudar o usuário a se manter seguro. O material também esclarece dúvidas sobre questões de gênero e orientação sexual, discute o bullying e suas consequências e apresenta orientações de como se combater positivamente o bullying on e offline.

Fernanda comemora a parceria com uma plataforma "acessível e popular" que, segundo ela, possibilitará o empoderamento de pessoas da comunidade LGBTI no sentido de não mais tolerarem abusos contantes na rede social.

"Temos, ainda, a perspectiva de uma maior adesão e a possibilidade de conscientização da população brasileira de que nenhuma pessoa merece sofrer bullying pela maneira como se vive, sendo quem se é de verdade", finaliza.



Iniciana de sucesso como dona da própria empresa



6 motivos por que o Brasil elegeu Jair Bolsonaro presidente



Hélio Negão vira Hélio Bolsonaro para blindar presidencial de rótulo de racista

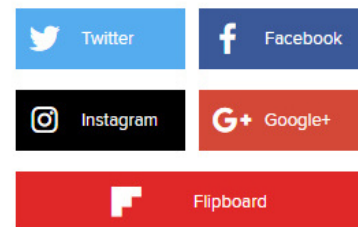
INSCREVER-SE E SEGUIR

Quero receber por e-mail os conteúdos mais importantes e as histórias que bombaram na semana. Saiba mais

 **Newsletter**

endereço@email.com

Inscreeva-se →



Volvo XC60 Híbrido
Patrocinado Volvo

RECOMENDAMOS PRA VOCÊ



Lucy Lawless tem 50 anos e está irreconhecível

Finance Nancy



Jennifer Aniston tem 48 anos e está irreconhecível

Healthy George



Análises linguístico/discursivas

1. Observe as formas verbais destacadas no título e no título secundário:

Facebook e startup social **lançam** guia para combater **LGBTIfobia** online

Disponível para download gratuito, material **orienta** usuários da rede social a denunciarem casos de bullying contra pessoas da comunidade LGBTI+.

Responda:

a) Em que tempo elas estão?

b) Levante hipóteses: que efeitos de sentido podem ser construídos a partir da utilização desse tempo verbal nas reportagens?

2. Antes dos substantivos “Facebook”, “startup”, “guia” e “LGTBIfobia” caberia a presença de artigos (masculinos ou femininos / definidos ou indefinidos), mas não foram usados. Qual seria uma possível razão para isso?

3. Releia o título e, em seguida, responda: quais dos recursos (técnicas) apresentados abaixo foram utilizados na manchete da reportagem?

a) Omissão de artigos;

b) Frases passivas escritas sem os verbos auxiliares;

c) Presente usado para uma ação concluída;

d) Infinitivo usado para ações futuras;

e) Omitindo as palavras que podem ser inferidas pelo contexto;

f) Pontuação usada para adicionar novo significado.

4. E no título secundário? Repita o exercício anterior, listando apenas a letra correspondente às alternativas utilizadas. _____



Manchetes de jornais são geralmente curtas e, portanto, tendem a deixar de fora todas as palavras não essenciais, como artigos e verbos auxiliares. Às vezes, é claro, a sua brevidade as torna ambíguas, o que nos leva à pergunta: seria intencional? São várias as técnicas usadas para atrair a atenção do leitor usando de poucas palavras, tanto no título principal quanto no secundário.

5. Releia o primeiro parágrafo e, em seguida, responda:

a) Que palavras são usadas para caracterizar o *bullying*?

b) Essas palavras se ligam ao sujeito por meio de qual forma verbal?

6. Releia o trecho:

Nos meios digitais, que funcionam como extensões do mundo real, a reprodução de um comportamento hostil e abusivo pode assumir a forma de LGBTIfobia, já que por vezes expressa preconceito baseado na orientação sexual ou na identidade de gênero do outro.

Responda:

a) Que locução verbal se apresenta neste trecho? _____

b) Haveria mudança de sentido se a jornalista utilizasse apenas o verbo principal dessa locução e conjugado no presente do indicativo? _____

c) Ao optar pela locução verbal, tal como se apresenta no texto, a jornalista se isenta da responsabilidade de que afirmação?

7. Releia:

"Ter uma ferramenta de denúncia, que dá suporte e ensina como e onde denunciar pode ser **crucial** para que consigamos endereçar ações positivas, que levem ao fim do ódio online, acabando também com a permissividade do bullying cometido por meio das redes sociais."

Infere-se que o termo negrito tem o sentido de

a) () essencial

c) () primordial

b) () fundamental

d) () insignificante

Leia e compare as duas fotografias jornalísticas a seguir, antes de responder oralmente às perguntas 8 a 10.



Fonte: BBC News (2018)



Fonte: Huffpost (2018)

8. Responda:

- Que semelhanças existem entre os elementos apresentados?
- Que diferenças há entre os recursos visuais utilizados pelo fotojornalista?
- Que formato icônico se forma pela disposição das pessoas na fotografia à direita?
- Se fosse apresentado em plano aberto, ocorreria a percepção desse formato?

9. Analise as assertivas abaixo e julgue-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- O plano aberto provoca um distanciamento do leitor, pois ele não pode identificar com precisão os elementos representados.
- O plano aberto é um recurso bastante apropriado quando a intenção é mostrar a força de um determinado movimento nas ruas.
- Tanto o plano aberto quanto o plano fechado produzem os mesmos efeitos de sentido, pois o que realmente importa é a nitidez da foto.
- O plano fechado, utilizado no fotojornalismo da reportagem lida, produz efeitos de sentido adequados ao posicionamento do jornalista.

VOCÊ SABIA?

Se a fotografia é um recorte, enquadramento é o uso consciente dos limites entre o que se deseja mostrar e o que se deseja ocultar. O enquadramento caminha lado a lado com a composição, a qual se refere ao posicionamento de pessoas, como os “planos fotográficos”, “ângulos” e outros elementos; todos dentro do quadro. Cada escolha se refletirá em um efeito de sentido diferente. Se a produção é assim, a leitura do fotojornalismo precisa considerar esses fatores!



10. Levante hipóteses: por que razão os rostos das pessoas em ambas as fotografias sobre essa temática ou são apresentados de longe ou foram ocultados? (Atividade oral.)

11. Preencha o quadro abaixo trechos da voz inserida pelo jornalista na composição de seu relato interativo. Faça paráfrase.

Nome	Quem é?	O que disse sobre o “ódio na internet”?
Fernanda Castilhos		

12. No contexto da reportagem, o termo apontado na coluna “quem é” (exercício anterior) ocupa, sintaticamente, a função de aposto, porque

- a) complementa o sentido de um verbo.
- b) aponta a pessoa ou ser que pratica a ação verbal.
- c) exprime circunstância ao verbo, evidenciando o tempo, modo ou local.
- d) fornece uma informação adicional sobre quem é o sujeito do qual se fala.

13. Releia a paráfrase abaixo.

Fernanda comemora a parceria com uma plataforma "acessível e popular" que, segundo ela, possibilitará o empoderamento de pessoas da comunidade LGBTI no sentido de não mais tolerarem abusos contantes na rede social.

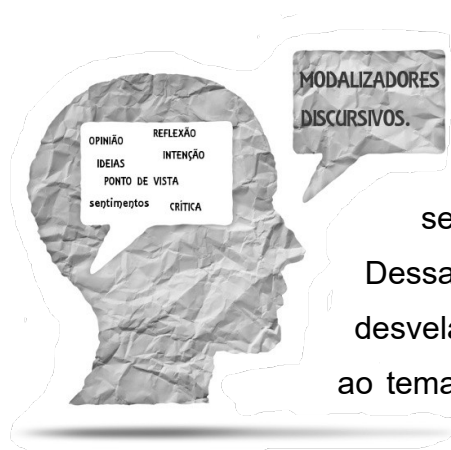
Embora o trecho se trate de uma paráfrase, a jornalista usou as aspas nas palavras “acessível e popular”

- a) para destacar o que ela pensa sobre o guia.
- b) porque foram palavras usadas pela entrevistada.
- c) para que o público se sinta estimulado a acessar o material.
- d) porque as palavras fazem parte do slogan de divulgação do guia.

14. Entre as finalidades das aspas indicadas abaixo, qual é aquela usada predominantemente nas reportagens?

- a) destacar palavras ou frases irônicas;
- b) marcar gírias ou expressões muito informais;
- c) indicar trechos onde o discurso direto foi empregado;
- d) evidenciar um discurso próprio de alguém ou de algum grupo;

Expressões modificadoras



Você já ouviu falar em “**modalizadores**”? Muito utilizadas nas reportagens, essas expressões ajudam-nos a identificar o posicionamento do enunciador, ou seja, o modo como alguém defende um posicionamento. Dessa forma, identificá-los na reportagem é fundamental para desvelarmos sentimentos e intenções do jornalista em relação ao tema sobre o qual escreve. Veja, no quadro abaixo, alguns modalizadores bastante utilizados na linguagem do texto jornalístico.

Fonte: Brasil Escola. Acesso: 21 jul. 2019.

Expressões modificadoras	
Palavras ou termos com valor adverbial:	<i>talvez, sem dúvida, (in)felizmente, certamente, possivelmente, realmente, lamentavelmente, com certeza, de fato, na realidade;</i>
Orações que apresentam noção de obrigatoriedade:	<i>é preciso que, é importante que, é necessário que, todos sabem que, não há dúvida que, é provável que</i>
Verbos auxiliares modais, veiculando noção de obrigatoriedade, necessidade ou possibilidade:	<i>poder, dever, precisar, ter que,</i>
Emprego de verbos no futuro do pretérito, indicando hipótese ou delicadeza:	<i>seria, gostaria, poderia, precisaria,</i>
Palavras ou expressões adjetivas ou intensificadoras que indicam avaliação ou valoração de um fato:	<i>excelente, péssimo, extremamente, etc.</i>
Conjunções, quando utilizadas como tentativa de induzir e/ou determinar o posicionamento do leitor.	<i>mas, porém, contudo, ainda</i>

Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=40518>> Acesso: 29 out. 2018. Adaptado.

➤ Agora, faremos a leitura compartilhada de outra reportagem. Antes da leitura, porém, observe as cores empregadas nas fotografias. De que modo elas colaboram para a construção de sentidos? Seria as fotografias “modalizadores visuais”? Tenha certeza: nada é por acaso!



Polícia caça grupos que pregam intolerância no Facebook

Luis Kawaguti
Da BBC Brasil em São Paulo

11 agosto 2015



Organização SaferNet registrou mais de 86 mil denúncias de racismo pela internet em 2014

A polícia de São Paulo está investigando ao menos dois grupos de jovens que se organizam para pregar racismo e intolerância no Facebook e competem entre si por audiência.

Eles são suspeitos de coordenar *cyber attacks* contra perfis de figuras públicas, como ativistas, jornalistas e políticos e também contra fãs-clubes de artistas.

Um desses grupos seria responsável por coordenar a publicação de uma série de comentários racistas na página do Jornal Nacional, da TV Globo, no mês passado, contra a jornalista Maria Júlia Coutinho.

Leia mais: E-mails fraudulentos levam 82 segundos para dar resultado

Leia mais: Bug descoberto em sistema Android pode afetar até 1 bilhão de telefones

Principais notícias

Os obstáculos de Bolsonaro para concretizar 10 de suas propostas mais polêmicas

Saiba o que o presidente eleito precisará fazer para cumprir promessas de campanha como privatizar empresas estatais, reduzir cotas em universidades e revogar o estatuto do desarmamento.

29 outubro 2018

Sudeste e Sul têm peso decisivo ao darem 6,5 milhões de votos a menos ao PT

29 outubro 2018

Como será a transição de governo entre Temer e Bolsonaro?

29 outubro 2018



Destaques e Análises



Leia mais: Hackers 'roubam mais de US\$ 1 bilhão em ataques a bancos'

Só em 2014, mais de 86 mil denúncias de racismo e 4,2 mil de homofobia na internet foram registrados pela SaferNet Brasil, uma organização não governamental que recebe denúncias de crimes desse tipo, recolhe provas e as repassa para órgãos policiais.

A grande quantidade de casos torna praticamente impossível que as autoridades investiguem cada comentário individual.

A Decradi (Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância), da Divisão de Proteção à Pessoa da Polícia Civil de São Paulo, iniciou recentemente uma investigação para tentar desbaratar dois grandes grupos que atuam de forma coordenada.

A maioria dos seus organizadores estaria em São Paulo e no Rio de Janeiro.

"Eles costumam se reunir no Facebook, através de grupos fechados. Divulgam um alvo e promovem ataques", disse a delegada Daniela Branco, da Decradi.

Segundo ela, as ações consistem em publicar grande quantidade de mensagens preconceituosas ou racistas ou "inundar" a página da vítima com imagens de caráter pornográfico – para que ela seja retirada do ar.

A técnica é conhecida como "flood" (inundação, em inglês) e não requer grande conhecimento de informática.

A investigação ainda está em fase inicial. Até agora, além da agressão a Maria Júlia Coutinho, a polícia registrou também um ataque contra uma jornalista de Brasília e investiga possíveis ações contra perfis de políticos e fã-clubes de músicos.

Brincadeira de mau gosto?

De acordo com a delegada, esses grupos começaram a surgir com adolescentes que se reuniram em páginas privadas do Facebook usando nomes falsos para fazer "piadas humor negro" – leia-se de conteúdo racista, homofóbico ou contra portadores de deficiência.

Os organizadores passaram então a identificar "alvos" para suas ações e a promover ataques contra perfis do Facebook em horários preestabelecidos.

Segundo a polícia, eles se sentem estimulados pela repercussão das ações – em termos de menções na mídia e compartilhamentos nas redes sociais – e chegam a competir por visibilidade.

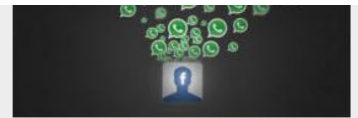
De acordo com o psicólogo Rodrigo Nejm, diretor educacional da organização SaferNet, práticas semelhantes se popularizaram no Brasil na época das últimas eleições presidenciais, devido à acirrada divisão política do eleitorado.



Crimes de injúria ou intolerância podem ser punidos com sentenças de 1 a 3 anos prisão

Grupos de militantes abandonaram o debate democrático para discriminar classes sociais e minorias, além de realizar variados tipos de ataques cibernéticos a páginas de rivais.

RESPEITE A DIVERSIDADE – INFORME-SE! LEIA REPORTAGENS



Os erros-chave do PT na campanha contra Jair Bolsonaro



Por que filhotes de leão estão 'surgindo' em plena Europa?



O vilarejo de Goiás com a maior incidência de doença genética rara no mundo



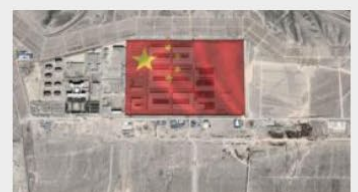
Policiais australianos se atiram ao mar para salvar canguru de afogamento



O centenário grupo pró-migrantes que ajudou fundador do Google e virou alvo de ataque antissemita



Acordar às 2h30 como Mark Wahlberg pode tornar você mais produtivo, mas há um custo



Por dentro dos campos de 'reeducação' para onde são mandados muçulmanos na China

"Ainda não há uma cultura consolidada (no Brasil) de que na internet nossos direitos e deveres valem tanto como nas ruas. Grupos que não teriam coragem de fazer isso (comentários racistas e injuriosos) nas ruas se protegem no suposto anonimato da internet", disse Nejm.

Porém, o que inicialmente pode parecer uma atitude sem maiores consequências está virando caso de polícia.

Punições

"O adolescente têm na ponta do dedo, no clicar do mouse, poder sobre a reputação e a honra de alguém, ela pode até mudar o curso da vida de uma pessoa", disse o advogado Coriolano Almeida Camargo, presidente da Comissão de Direito Eletrônico e Crimes de Alta Tecnologia da Ordem dos Advogados do Brasil em São Paulo.

Ele afirmou que esse tipo de abuso está recebendo cada vez mais atenção das autoridades. Membros das polícias e do Ministério Público já rastreiam páginas de internet e redes sociais em busca de abusos e as denúncias crescem.

Segundo ele, as práticas dos grupos investigados pela Polícia Civil paulista podem ser classificadas como *cyber bullying* – quando pessoas se unem para realizar atos que causam dor, angústia e repercussão social.

Dependendo do teor das publicações, seus autores podem ser indiciados por diferentes crimes, entre eles injúria ou preconceito – que em casos mais graves podem render penas de 1 a 3 anos de prisão.

Além disso, segundo Camargo, a vítima pode dar início a uma ação civil com um pedido de reparação moral.

De acordo com a delegada Daniela Branco, no caso de adolescentes que cometam ato infracional, a Vara da Infância e Juventude pode determinar punições que vão desde advertências a medidas sócio educativas, ou seja, privação de liberdade.

Segundo ela, os jovens suspeitos de envolvimento com os dois grupos estão sendo rastreados com ajuda do Facebook. O fato de terem usado perfis falsos não deve impedir sua identificação. Eles devem ser chamados para prestar depoimentos.

Educação

Segundo Rodrigo Nejm, não é recomendável – e por vezes nem sequer possível – apenas investigar e punir todos os crimes de intolerância na internet pelo país. "É como enxugar gelo, é preciso também fazer um esforço massivo de educação".

"Se a população alimenta o discurso da intolerância, isso vai além do trabalho da polícia. É preciso incentivar a cultura da cidadania na internet", disse.

Ele afirmou que muitas vezes pessoas indignadas com as manifestações de intolerância acabam contribuindo para propagá-las e fortalecê-las.

"Tem pessoas que compartilham (no Facebook os comentários abusivos) pedindo para que mais pessoas denunciem. Mas isso não é legal porque involuntariamente elas fazem o que os criminosos querem: multiplicar suas ideologias radicais."

"É preciso interromper a cadeia de compartilhamento, de preferência apagando o comentário".

Ele disse que denúncias às autoridades podem ser feitas de forma anônima pelo site da SaferNet (<http://new.safernet.org.br>). A organização tem parceria com a Polícia Federal – para quem a ONG repassa as denúncias.

Direitos Humanos

Irena Bacci, ouvidora da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, também afirmou que o combate a esse tipo de abuso deve ser feito tanto com investigação policial como com educação.

Ela disse que apenas os crimes de racismo são investigados por órgãos federais (os crimes de injúria seriam atribuição das polícias estaduais). Segundo ela, a grande quantidade de denúncias e a infraestrutura atual impedem que cada publicação seja investigada por instituições federais.

Mais lidas

Bolsonaro presidente: Os quatro homens fortes do novo governo	1
Bolsonaro presidente: veja os resultados da apuração	2
Bolsonaro presidente: os obstáculos para concretizar 10 de suas propostas mais polêmicas	3
Quem foi Winston Churchill, cujo livro foi mostrado por Bolsonaro em discurso	4
Bolsonaro presidente: Os erros-chave do PT na campanha contra Jair Bolsonaro	5
Eleições 2018: 13 partidos governarão Estados a partir do ano que vem	6
Bolsonaro presidente: O que o programa de governo de Jair Bolsonaro indica sobre seu futuro mandato	7
Bolsonaro presidente: As propostas com as quais Jair Bolsonaro se elegeu presidente do Brasil	8
Bolsonaro presidente: como será a transição de governo com Temer?	9
Bolsonaro presidente: com vantagem próxima à de Dilma em 2010, eleito não recebe 'cheque em branco', dizem analistas	10

Ads by Google

Anúncios

Minha Casa Minha Vida 2018

Realize o Sonho da Casa Própria com a MRV. Confira os Subsídios No Chat Online! mrv.com.br/Minha-Casa/Minha-Vida

Royal Caribbean - Site Oficial

Eleita a Melhor Cia de Cruzeiros por 14 Anos Consecutivos! royalcaribbean.com.br/royal/oficial

NET 120 Mega por R\$79/mês

Verifique Disponibilidade em seu CEP NET

Ofertas da Golden Friday

Adega de Vinhos Electrolux Para 24 Garrafas Por R\$ 1.599 No Boletol Fast Shop

Análises linguístico/discursivas

1. Observe os verbos e locuções verbais destacadas nos fragmentos abaixo:

A. Só em 2014, mais de 86 mil denúncias de racismo e 4,2 mil de homofobia na internet **foram registradas** pela SaferNet Brasil (...)

B. Ele **afirmou** que muitas vezes pessoas indignadas com as manifestações de intolerância acabam contribuindo para propagá-las e fortalecê-las.

C. Porém, o que inicialmente pode parecer uma atitude sem maiores consequências **está virando** caso de polícia.

D. A grande quantidade de casos **torna** praticamente impossível que as autoridades investiguem cada comentário individual.

a) Em quais tempos estão conjugados os verbos negritados em cada um dos trechos?
(No caso de locução verbal, verifique o tempo do verbo auxiliar.)

(I) – _____ (III) – _____
(II) – _____ (IV) – _____

b) Em quais fragmentos há interpretações explícitas feitas pelo jornalista?

c) Nos fragmentos mencionados em sua resposta anterior, que expressões nos ajudam a identificar o posicionamento do autor do texto?

d) Pesquise: que nome recebem as expressões que nos dão “pistas”, apontando para o posicionamento do autor? Dê alguns exemplos.

2. Complete as lacunas com as palavras-chave do quadro abaixo.

<i>verbos</i>	<i>reportagens</i>	<i>presente</i>
<i>modalizadores</i>	<i>pretérito</i>	<i>interpretação</i>

Nas _____, ao contrário das notícias, a quantidade de _____ no tempo pretérito do indicativo praticamente iguala-se ao _____ do indicativo. Os verbos no presente ocorrem, sobretudo, em trechos que há explícita _____ dos fatos e, em geral, virão acompanhados de _____. Em trechos que se remete ao relato de um fato, os verbos se encontram predominantemente no tempo _____ do indicativo.

3. Releia o trecho:

Um desses grupos **seria** o responsável por coordenar a publicação de uma série de comentários racistas na página do Jornal Nacional da TV Globo no mês passado, **conta** a jornalista Maria Júlia Coutinho.

Em relação a esse trecho, julgue as assertivas abaixo com verdadeiras (V) ou falsas (F).

- a) () Os modalizadores tendem aparecer nos comentários e nas interpretações feitas pelo jornalista.
- b) () A forma verbal “seria”, no período acima, age como modalizador discursivo, pois veicula a noção de possibilidade.
- c) () A demarcação da voz da entrevistada deveria vir acompanhada de aspas, pois trata-se de um discurso direto.
- d) () A forma verbal “conta”, no período, ajuda a demarcar o limite das vozes entre o autor da reportagem e a pessoa entrevistada.

4. Com o uso de modalizadores, a linguagem da reportagem tende a ficar mais

- a) () objetiva e imparcial
- b) () subjetiva e parcial

5. As expressões destacadas abaixo recebem o nome de “locuções prepositivas”. Veja dois trechos em que elas aparecem e, em seguida, responda:

(I) “**Segundo ele**, as práticas dos grupos investigados pela Polícia Civil paulista podem ser classificadas como cyber bullying – quando pessoas se unem para realizar atos que causam dor, angústia e repercussão social.”

(II) “**De acordo com** a delegada Daniela Branco, no caso de adolescentes que cometam ato infracional, a Vara da Infância e Juventude pode determinar punições que vão desde advertências a medidas sócio educativas, ou seja, privação de liberdade.”

Qual é a função das locuções prepositivas nas reportagens?

6. Procure, no painel de reportagens ou nas reportagens lidas nesta apostila, pelo menos 3 (três) locuções prepositivas além das mencionadas no exercício anterior.

7. Releia o trecho:

"O adolescente têm na ponta do dedo, no clicar do mouse, poder sobre a reputação e a honra de alguém, ela pode até mudar o curso da vida de uma pessoa", disse o advogado Coriolano Almeida Camargo, presidente da Comissão de Direito Eletrônico e Crimes de Alta Tecnologia da Ordem dos Advogados do Brasil em São Paulo.

Em relação a esse fragmento,

- a) Circule o único verbo utilizado que pode ser atribuído à fala da jornalista.
- b) Quadricule o sujeito da ação apontada pelo verbo utilizado pela jornalista.
- c) Sublinhe o aposto, ou seja, o termo que explica quem é esse sujeito.

8. Releia o trecho apresentado no último subtítulo. Em seguida,

- a) transcreva do texto pelo menos 4 verbos utilizados para apresentar ora o discurso direto ora o discurso indireto.

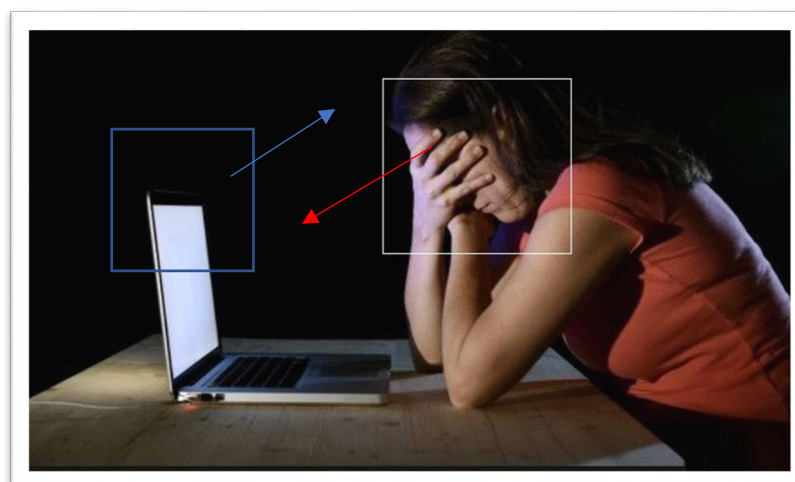
VERBOS DICENDI			

- b) faça uma lista com outros verbos que desempenham a mesma função.

I – _____ III – _____ V – _____
 II – _____ IV – _____ VI – _____

- c) responda: por que esse tipo de verbo aparece com tanta frequência?

9. Releia a segunda fotografia apresenta na reportagem.



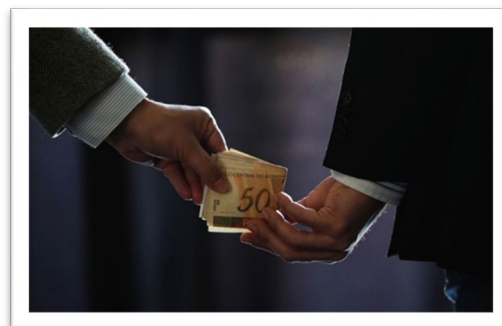
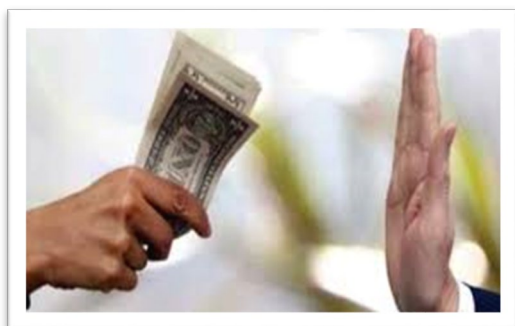
Considerando-se, sobretudo, a projeção do olhar do ator representado no fotojornalismo apresentado, levante hipóteses:

a) O que acontecia antes de a mulher tampar o rosto? Por que responde assim?

b) Por que ela provavelmente tampou o seu rosto?

10. Releia o segundo subtítulo da reportagem, o qual se apresenta sob a forma de uma pergunta. A fotografia responde a essa indagação? Por que responde assim?

11. Observe as fotografias abaixo, retiradas de duas reportagens distintas: uma com a temática honestidade (à esquerda) e outra com a temática corrupção (à direita).



a) Repare as cores de fundo e responda: por que foram escolhidas cores mais escuras como fundo para as fotografias da reportagem analisada?

b) De certa forma, qual a relação que existe entre as “expressões modalizadoras” e “as cores” empregadas no fotojornalismo?

Leia com atenção a imagem apresentada antes de responder às questões 12 a 15.



12. Que adjetivo você usaria para descrever as pessoas que estão sendo representadas por essa imagem?

- a) () valente c) () esperto
b) () corajoso d) () covarde

13. Que elementos na imagem colaboraram para a sua resposta à questão anterior?

14. Assinale um X nas alternativas que revelem estratégias que podem ser usados pelo(s) enunciador(es) para apresentar(em) o posicionamento da reportagem.

- a) () Utilização de modalizadores discursivos.
b) () Apuração criteriosa das “vozes” que compõem o seu texto.
c) () Escolha das cores utilizadas como plano de fundo nas fotografias.
d) () Seleção daquilo que se escolhe “mostrar” ou “omitir” no fotojornalismo.

15. As duas fotografias jornalísticas apresentadas têm valor

- a) () representativo, ou seja, o fotojornalista tem controle tanto para posicionar os participantes na cena, quanto para escolher o melhor ângulo e enquadramento.
b) () documental, ou seja, o fotojornalista não tem controle sobre a ação dos participantes, uma vez que as fotografias são produzidas no calor dos acontecimentos.

16. Levante hipóteses: por que reportagens temáticas tendem a apresentar fotojornalismo representativo? (Atividade oral.)

17. Releia a legendas das fotografias:

Organização SaferNet registrou mais de 86 mil denúncias de racismo pela internet em 2014.

Crimes de injúria ou intolerância podem ser punidos com sentenças de 1 a 3 anos prisão.

Sublinhe as formas ou locuções verbais e circule os seus respectivos sujeitos.

18. Conclua: nos casos apontados no exercício anterior, “sujeito” refere-se

- a) () ao nome da pessoa que pratica ou sofre a ação verbal.
b) () a palavras ou expressões que ocupam o espaço destinado a um autor da ação.

PRODUÇÃO FINAL

No intuito de atender à demanda em produzir conteúdo que promova tanto dentro quanto fora da escola o respeito às diferenças, nós o convidamos a fazer uma nova versão (em duplas) da reportagem produzida, buscando atentar à seguinte pauta:

“Caminhos para combater o preconceito e promover o respeito às diferenças.”

Os textos produzidos, depois de revisados, serão publicados no blog da escola, a qual frequentemente veicula conteúdo informativo/opinativo sobre assuntos de interesse da comunidade escolar (alunos, ex-alunos, professores, familiares, pais e/ou responsáveis).

Lembre-se: uma das atribuições do jornalista é investigar, levantar informações e, somente depois, construir (costurar) o texto verbo/visual de sua reportagem.

1. Assim, sugerimos que vocês **escolham um fato atual**

2. e o **relacionem a um tema**, que pode ser

() bullying

() racismo

() homofobia

() xenofobia

() intolerância religiosa

() outro. Qual? _____

POSSÍVEIS TEMÁTICAS

3. Em seguida, **planejem a reportagem**, procurando levar em consideração os seguintes pontos principais:

- Que investigações precisam ser feitas para que o público-alvo receba informação relevante, além daquela que é de conhecimento geral?
- Que informações relacionadas ao assunto escolhido podem ser de interesse do público-alvo da reportagem a ser produzida?
- Que pessoas eu devo ouvir (entrevistar) sobre esse assunto?
- Onde posso conseguir informações complementares, como dados estatísticos relacionados ao assunto?
- Que comentários (posicionamentos) da dupla sobre o assunto serão expostos na reportagem?
- Como apresentar o projeto como um possível caminho para combater o preconceito e a intolerância no ambiente escolar?
- Como deve ser e como posso produzir a fotografia jornalística?
- Que ângulos e cores favorecem a mensagem a ser transmitida por meio da fotografia a ser produzida?

4. Insira um subtítulo específico, relatando sobre o desenvolvimento do projeto e trazendo entrevista e depoimentos dos sujeitos envolvidos. Destaque-o como sendo uma das possibilidades para promover o tão necessário ambiente mais tolerante na escola.

Investigue, pesquise, entreviste, fotografe e leia outras reportagens para que no dia ___/___/2019, possam produzir a reportagem na sala de informática.

Neste dia, caberá à dupla:

- 1** redigir o texto verbal (usando os celulares ou computadores);
- 2** inserir a fotografia jornalística;
- 3** enviar a produção por e-mail ao professor.

OBS. utilize o fato apenas para introduzir o assunto, relatando como ele contribuiu para despertar a necessidade de se discutir o assunto que a dupla escolheu.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO LEITOR - REPORTAGEM	
Autor(es)	
Leitor(es)	
Título da reportagem	
O texto apresenta a infraestrutura de uma reportagem?	() sim () não
Que trechos você destaca como adequados?	
Que trechos deveriam ser melhorados?	
As locuções prepositivas e os verbos dicendi foram bem explorados de modo a tornar o texto coeso?	() sim () não () parcialmente
Há coerência entre os comentários dos enunciadores e as vozes inseridas no texto?	() sim () não () parcialmente
A linguagem é clara, objetiva, usando a 3ª pessoa e valendo-se da norma culta?	() sim () não () parcialmente
As paráfrases foram exploradas como recurso que promove a coesão e a fluidez do texto?	() sim () não () parcialmente
A fotografia jornalística é pertinente ao tema da reportagem, evitando expor pessoas a constrangimentos?	() sim () não () parcialmente
O autor seguiu a estrutura padrão de uma reportagem: manchete, título secundário, fotojornalismo e lide?	() sim () não () parcialmente
Os aspectos ortográficos e gramaticais foram atendidos de acordo com as normas?	() sim () não () parcialmente
Parecer:	

Links de utilizados

Links de reportagens:

GALDINO, R.; SOARES, L. Morte de estudante em BH é um alerta para nível de violência em instituições de ensino. Hoje em Dia. Contagem, nov. 2018. Seção Horizontes. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/morte-de-estudante-em-bh-%C3%A9-um-alerta-para-n%C3%ADvel-de-viol%C3%Aancia-em-institui%C3%A7%C3%B5es-de-ensino-1.673212>> Acesso em: 25 ago. 2019.

MARTÍN, M. **STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião**. El País, Madrid, set. 2017. Seção Internacional. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html> Acesso em: 17 ago. 2019.

MELO, R. **Encrespa Piauí: empoderamento e valorização da estética negra**. Entre Cultura. Teresina, fev. 2017. Seção “S.I.”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/encrespa-piaui-empoderamento-e-valorizacao-da-estetica-negra/>> Acesso em: 18 jun. 2019.

TERTO, A. **Facebook e startup social lançam guia para combater LGBTifobia online**. Huffpost Brasil. São Paulo, ago. 2018. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/08/15/facebook-e-todxs-lancam-guia-para-combater-lgbtifobia-online_a_23502694/> Acesso em: 02 mai. 2019.

KAWAGUTI, L. **Polícia caça grupos que pregam intolerância no Facebook**. BBC News Brasil. São Paulo, ago. 2015. Seção “S.I.”. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150804_grupos_intolerancia_lk> Acesso em: 23 nov. 2018.

OLIVEIRA, J. **Projeto de mediação de conflitos quebra barreiras e preconceitos em escolas**. Estado de Minas. Belo Horizonte, jun. 2014. Seção Educação. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/06/16/internas_educacao,539590/projeto-de-mediacao-de-conflitos-quebra-barreiras-e-preconceitos-em-escolas.shtml> Acesso em: 15 mar. 2019.

ANEXO

Anexo A – Carta de Anuência


Escola Municipal Pe. Marzano Matias – ENS. FUNDAMENTAL
“Formando cidadãos conscientes”

 Av. Érico Veríssimo, 1280 – Rio Branco – CEP 31.530-400
 Belo Horizonte – MG Tel. 3277-5457 / 3277-5424


**DIREÇÃO: JULIO CEZAR MATOS PEREIRA
 MARIA JACQUELINE DA SILVA FERREIRA**
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Fábio Moreira de Carvalho, que atua como professor nessa instituição, a desenvolver o seu Projeto de Pesquisa denominado “Ensino de Leitura em uma perspectiva multimodal: o papel do fotojornalismo na compreensão do gênero reportagem”, que está sob orientação do Prof. Dr. Luiz Francisco Dias. O objetivo da pesquisa-intervenção é propor, nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino de leitura de um gênero da esfera jornalística/midiática, a reportagem, utilizando-se os princípios da “multimodalidade” e dos “multiletramentos” à medida que se verifica como eles podem contribuir no processo de compreensão leitora do gênero com vistas à formação de um leitor proficiente, nesta escola.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL PADRE MARZANO MATIAS
 ENSINO FUNDAMENTAL
 Dec. Criação nº 9996/99, Portaria SMED/BH nº 009/12
 Aut. Func. Port. SMED/BH nº 031/01
 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 Aut. Func. Port. SMED/BH nº 310/09
 Av. Érico Veríssimo, 1280 - B. Rio Branco - BH/MG - CEP: 31520-000
 Tel.: 3277-5457 - Email: empmmat@gov.br


 Julio Cezar Matos Pereira - BM 46785-4
 Diretor de Estabelecimento de Ensino
 Nomeação DOM 30/12/2017

– A direção –